UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências - *Campus* Bauru
Licenciatura em Pedagogia

JULIANA BROSCO DE FREITAS MACIEL

ORALIDADE E EVENTOS DE LETRAMENTO RELACIONADOS À LEITURA: práticas sociais constitutivas da escrita

Bauru
2010

JULIANA BROSCO DE FREITAS MACIEL

ORALIDADE E EVENTOS DE LETRAMENTO RELACIONADOS À LEITURA: práticas sociais constitutivas da escrita

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Graduação - Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profª. Drª. Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2010

Maciel, Juliana Brosco de Freitas.
Oralidade e eventos de letramento relacionados à leitura: práticas sociais constitutivas da escrita / Juliana Brosco de Freitas Maciel, 2010.
183 f. : il.

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. Linguagem. 2. Oralidade. 3. Letramento 4. Leitura. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

JULIANA BROSCO DE FREITAS MACIEL

ORALIDADE E EVENTOS DE LETRAMENTO RELACIONADOS À LEITURA: práticas sociais constitutivas da escrita

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em pedagogia, sob a orientação da Profª. Drª. Rosa Maria Manzoni.

Banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Manzoni - orientadora

Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

Prof.ª Drª. Glória Georges Feres

Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

Prof. Dr. Jean Cristtus Portela

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP - Bauru

Bauru

2010

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam por uma educação efetiva, responsável e de qualidade. Aqueles que, assim como eu, almejam uma educação democrática, igualitária, livre de estigmas e preconceitos.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela fé e perseverança para superar as barreiras que surgem constantemente em minha vida.

Aos meus pais, Manoel e Maria de Fátima, pelo incentivo, carinho e dedicação.

À minha irmã Andréa, e às minhas amigas Viviane e Daniele Cecília pela amizade e pelas opulências dos seus conselhos sempre tão oportunos.

Ao meu esposo, Paulo, e ao meu filho, Leonardo, pelo amor, compreensão e por alegrar minha existência.

Aos professores e colegas que colaboraram com a minha formação, desde minha inserção no curso de Pedagogia.

A minha querida orientadora, a brilhante Profª. Drª. Rosa Maria Manzoni, pelas orientações, empenho e compromisso, e também por sua admirável paciência, sabedoria e generosidade.

Ao célebre Prof. Ms. Rivaldo Paccola, pela colaboração, pois, sem sua ajuda a aplicação dos questionários não se viabilizaria, e a ilustre Prof.ª Drª. Glória Georges Feres, pelas contribuições, carinho e apoio.

Enfim, sou grata a todos que cooperaram para que esta pesquisa se concretizasse.

O verdadeiro homem mede a sua força,
quando se defronta com o obstáculo.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

A presente pesquisa é fruto de um trabalho de conclusão de curso e almejou verificar se os modos de participação da criança na oralidade em sala de aula e se os eventos de letramento relacionados à leitura permitiam-na construir uma relação discursiva com a escrita. Além disso, buscou averiguar a concepção de 20 professores do primeiro ano do ensino fundamental ciclo I acerca da oralidade e do letramento e identificar quais pressupostos teóricos podiam ser distinguidos na prática docente de um desses professores. A metodologia utilizada foi a da abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, que se embasou no referencial metodológico da pesquisa bibliográfica e de levantamento. O *corpus* dessa pesquisa constituiu-se em elemento deflagrador que incitou a busca por respostas metodológicas que esclarecesse o possível cerne da problemática evidenciada. Os resultados apontaram que o desconhecimento de alguns conceitos básicos que estão imbricados no ensino de língua portuguesa, sobretudo no desenvolvimento da oralidade, no ensino da leitura e escrita por parte de alguns sujeitos foram fatores alarmantes, visto que muitos deles medeiam o processo de ensino-aprendizagem de inúmeros outros sujeitos. Levando em consideração que a oralidade e o letramento exercem papel fundamental nas interações sociais, esta pesquisa visa contribuir para a formação continuada de professores, assim como auxiliá-los no desenvolvimento das competências lingüísticas dos alunos e esclarecê-los sobre a importância do letramento, além de divulgar os aportes teóricos mais recentes a respeito do tema.

Palavras-chave: Linguagem. Oralidade. Letramento. Leitura. Escrita.

.

ABSTRACT

This research is the result of a senior research project and longed to verify if the ways of child's participation in orality in classroom and the literacy events related to reading would make possible to child construct a discursive relation with the writing. Besides it investigated the conception of 20 teachers from second year from primary school about orality and literacy and also identifies which theory purposes could be discerned in one of these teachers exercise. The methodology used was the qualitative approach, with exploratory- descriptive character, and based in system of references methodological of bibliographic research and collecting of facts research. The *corpus* of this research constituted in deflagrate element that stimulated the search for methodology answers which could clear the possible essence of set of problems evidenced. The results indicated that the ignorance of some basic conceptions that imbricate in teaching Portuguese language, principally in orality development, reading of writing by some individuals was alarming component parts, since many of them mediate the teaching-learning process of numberless individuals. Considering that orality and literacy play fundamental function in social interactions, this research has the intention to contribute for teacher's continuous formation, just as help them in development of students' linguistic competences, and elucidate them about the importance of literacy, besides to make public the more recently theoretical subsidies about this subject.

Key words: Language. Orality. Literacy. Reading. Writing

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária das professoras.....94

Gráfico 2 - Formação das professoras – Ensino Médio.....94

Gráfico 3 - Ano de conclusão do Ensino Médio.....95

Gráfico 4 - Ensino Universitário – Número de licenciaturas.....95

Gráfico 5 - Ensino Universitário – Licenciatura – Curso.....96

Gráfico 6 - Cursos de Graduação feitos e citados pelas professoras.....96

Gráfico 7 - Instituição de Ensino Superior.....97

Gráfico 8 - Ano de Conclusão Ensino Superior.....98

Gráfico 9 - Tempo (em anos) de atuação docente na Educação básica – Ensino Fundamental - 1º Ciclo.....98

Gráfico 10 - Série em que o professor está atuando.....99

Gráfico 11 - Número de alunos nas salas de primeiro ano.....99

Gráfico 12 - Número de aulas semanais…….....……..…..…..100

Gráfico 13 - Trabalha em escola da rede.....101

Gráfico 14 - Número de alunos da escola.....103

Gráfico 15 - Funcionamento da escola / quantos períodos.....103

Gráfico 16 - Número de professores de 1° ano do ensino fundamental/ciclo1.....104

Gráfico 17 - A freqüência de atividades realizadas em sala de aula em que os alunos falam ou expressam suas idéias.....132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro sinóptico elaborado por Marcuschi (2005, p.23).....31

Quadro 2 - Localização e características do bairro em relação à cidade…….……..102

Quadro 3 - Concepção das professoras sobre Linguagem..... 105

Quadro 4 - Concepção das professoras sobre oralidade em sala de aula.....108

Quadro 5 - Concepção das professoras sobre Letramento.....112

Quadro 6 - Referências bibliográficas utilizadas pelas professoras no planejamento de aulas sobre o ensino da oralidade e eventos de letramento relacionados à leitura?.....115

Quadro 7 - Como ocorre o planejamento das professoras.....119

Quadro 8 - Justificativa das professoras em relação à utilização de proposições e práticas com o PCN.....121

Quadro 9 - Os gêneros de texto trabalhados pelas professoras em sala de aula.....123

Quadro 10 - Por que as professoras acreditam que trabalhar a oralidade se faz importante na prática educativa.....125

Quadro 11- Como as professoras desenvolvem a oralidade da criança de 1ºano.....128

Quadro 12 - Eventos de oralidade realizados predominantemente na prática pedagógica dos sujeitos e o modo como as crianças participam desses eventos.....129

Quadro 13 - Como as professoras articulam as atividades de leitura e escrita.....130

Quadro 14- Planejamento Anual de Ensino da professora colaboradora.....133

Quadro 15- Planejamento Bimestral de Ensino da professora colaboradora.....137

Quadro 16 - Atividades permanentes que envolvem práticas orais na sala de aula observada.....140

Quadro 17 - Práticas ocasionais de oralidade em sala de aula.....146

Quadro 18 - Práticas de letramento relacionados à leitura em sala de aula.....152

Quadro 19 - Práticas de letramento relacionados à escrita em sala de aula.....154

Quadro 20 – Atividade de escrita realizadas na sala de aula observada.....156

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....16

2 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE LÍNGUA E DA LINGUAGEM: o aporte teórico que fundou e fundamentou o ensino da língua oral na escola, na perspectiva do letramento. 20

2.1 Língua e linguagem: uma distinção necessária para os estudos e o ensino desses objetos 20

2.1.1 Os Gêneros do Discurso e a diferença de alguns conceitos imbricados no seu ensino ...27

2.2 Oralidade e letramento: práticas enunciativo/discursivas 32

2.2.1 Oralidade em sala de aula.....32

2.2.2 Conceito de Letramento.....37

2.2.2.1 Modelos de letramento e as práticas de leitura e escrita.....41

2.2.2.2. Letramento vinculado a práticas de leitura.....46

2.2.2.3 Letramento vinculado a práticas de escrita.....50

3 A LÍNGUA ORAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O LETRAMENTO RELACIONADO À LEITURA E À ESCRITA 61

3.1 O ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos 62

3.2 A oralidade nos PCN's e RCNEI's 65

3.3 A oralidade no Guia Plano Nacional do Livro Didático/2010 71

3.3.1 Leitura e oralidade: primeiro plano da escrita 76

3.3.2 A língua oral como jogo: o manejo da palavra que introduz a criança na escrita 79

4 REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....84

4.1 A abordagem exploratória-descritiva 84
4.2 Universo da pesquisa 85
4.3 População de interesse 86
4.3.1 As crianças 88
4.3.2 A professora colaboradora 88
4.4 Os instrumentos da pesquisa: etapas e justificativa 89
4.5 Procedimentos de análise dos dados 90

5 PRÁTICAS DE ORALIDADE E CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR 93
5.1 Apresentação e análise dos dados obtidos por meio do instrumento questionário 93
5.1.1 Identificação das professoras 93
5.1.2 Identificação da(s) Escola(s) 101
5.2 Práticas de oralidade presentes na sala de aula pesquisada 135
5.2.1. Apresentação do Planejamento Anual de Ensino da Professora Colaboradora 135
5.2.1.1 Notas acerca do Planejamento Anual de Ensino da Professora colaboradora 138
5.2.2- Apresentação das atividades permanentes de oralidade desenvolvidas em sala de aula 139
5.2.2.1 – Notas sobre as atividades permanentes de oralidade desenvolvidas em sala de aula 141
5.2.3. Apresentação das práticas ocasionais de oralidade desenvolvidas em sala de aula. 145
5.2.3.1 Notas sobre as práticas ocasionais orais desenvolvidas em sala de aula 147
5.2.3.2 O lugar ocupado pela fala do aluno nas interações em sala de aula 149
5.2.3.3 O contexto das práticas de letramento escolar 151
5.2.3.4 Práticas de letramento relacionadas à leitura presentes na sala de aula pesquisada 152

5.2.3.5 Práticas de letramento relacionadas à escrita presentes na sala de aula pesquisada...154

5.3 Síntese da análise dos dados.....157

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 161

REFERÊNCIAS 165

APÊNDICE A – Termo de Consentimento.....171

APÊNDICE B – Protocolo do questionário aplicado aos professores 173

ANEXO A – Lei Federal n°. 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006 177

ANEXO B – Poemas de Cecília Meireles.....179

1 INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, somos inseridos em um universo social, em que a atividade humana é mediada pela linguagem. Dessa forma, podemos afirmar que a linguagem exerce um papel fundamental nas interações sociais e é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da subjetividade do sujeito. Dada a importância da linguagem na constituição do sujeito, essa faculdade humana deve, então, numa perspectiva de ensino formal, ser ensinada desde a educação infantil, nas suas duas modalidades: oral e escrita.

Apesar de ocupar um lugar significativo no cotidiano do homem, pode-se evidenciar, de modo geral, que a oralidade, durante décadas, foi ignorada como objeto de estudo pela escola por diversas razões. Duas delas merecem ser destacadas aqui. A primeira tem a ver com a crença generalizada, não de todo superada, de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita e não da fala. A segunda razão está relacionada à concepção de língua como um conjunto de regras fixas que ditava o bem escrever e o bem falar. De acordo com essa visão, os estudos da língua privilegiavam, então, uma visão prescritiva e analítica desse objeto. Historicamente, houve assim, uma acentuada desvalorização da fala no contexto de sala de aula. Em relação ao letramento, observa-se que este se faz emergencial para o real engajamento do sujeito na sociedade, pois é condição indelével para a construção de sua cidadania.

Ao se fazer uma breve análise sobre a evolução de nossa sociedade, evidencia-se que, em determinado contexto histórico e social, a alfabetização era concebida simplesmente como a mera apreensão de um código, que se baseava na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade na qual as práticas de leitura e escrita mostravam-se restritas, somente a consciência fonológica era fator suficiente para discernir o alfabetizado do analfabeto.

Mas, hoje, com a veloz evolução do nível de complexidade de nossa sociedade e dos seus apelos grafocêntricos, nota-se que apenas ser considerado alfabetizado não basta. A sociedade exige um maior grau de abstração e conhecimento por parte do indivíduo. Assim, para que este possa acompanhar essa espantosa evolução, inclusive no que diz respeito aos avanços tecnológicos, se faz imprescindível a sua plena inserção no mundo letrado.

A partir dessas considerações sobre a importância da oralidade e do letramento na formação do sujeito, e após sucessivas reflexões sobre o assunto, surgiram as seguintes questões-problema: 1**)** A forma pela qual os professores concebem a linguagem e como esta é

ensinada busca desenvolver a oralidade em seus alunos e ampliar o seu universo discursivo, a ponto de torná-los capazes de utilizar a linguagem, oral e escrita, nos diferentes contextos sociais? 2**)** Os modos de participação na oralidade em sala de aula garantem graus de letramento progressivos da criança? 3) A oralidade e o letramento praticados na escola permitem construir uma relação discursiva com a escrita, subsidiando à criança a utilizá-los como instrumentos para a aquisição dessa modalidade de língua?

Na tentativa de responder às questões supracitadas, a presente pesquisa terá por objetivo geral verificar se os modos de participação da criança na oralidade em sala de aula e se os eventos de letramento relacionados à leitura permitem-na construir uma relação discursiva com a escrita.

Assim, como forma de cumprir esse objetivo geral, foram concebidos os seguintes objetivos específicos:

a) Verificar a concepção de linguagem, oralidade e letramento dos professores do ensino fundamental, ciclo I, e identificar quais pressupostos teóricos podem ser distinguidos na prática docente de um desses professores;
b) Identificar quais as práticas interacionais orais que são desenvolvidas em sala de aula e se estas ocorrem em contextos de letramento;
c) Analisar como se constitui o processo de letramento relacionado à leitura em sala de aula com vistas a servir de substrato para a aquisição da escrita e quais suas implicações na formação do sujeito.

Visando a cumprir os objetivos acima descritos, optou-se por seguir a metodologia da abordagem qualitativa. Nesse sentido, foi realizado um trabalho intensivo de campo, bem como pesquisas exploratórias-descritivas.

Esta pesquisa é relevante porque o fenômeno letramento ainda é considerado, por muitos educadores e educandos, como uma dimensão teórica e metodológica desconhecida à pratica pedagógica escolar. É relevante, ainda, devido ao fato de que não há uma preocupação por parte do docente, em relação ao desenvolvimento da oralidade na sala de aula, já que esta, muitas vezes, se restringe, quanto muito, ao período de alfabetização, sendo esquecida, ou deixada de lado, nos anos de escolarização subseqüentes.

Além disso, esta pesquisa poderá contribuir para a formação continuada de educadores, que servirá tanto na divulgação dos aportes teóricos mais recentes sobre os temas oralidade e letramento, quanto como suporte para sugerir atividades elucidativas, envolvendo tais temas no processo ensino-aprendizagem da linguagem. Assim, considerando a não homogeneidade da fala, é também propósito desta pesquisa, auxiliar os professores a

desenvolverem, em seus alunos, as competências lingüísticas necessárias, possibilitando que se tornem falantes competentes, capazes de compreender os diversos gêneros do discurso e também de se comunicar por meio deles, nas diferentes situações discursivas.

Desta forma, o tema de trabalho foi escolhido, além de toda relevância já mencionada, pelo fato de uma inquietação particular da pesquisadora, que se aflorou após a sua inserção no curso de Pedagogia, onde se deparou com o despreparo de si própria e de inúmeros outros alunos, no que se refere ao uso da linguagem nas diversas situações sociais, por exemplo, durante alguns seminários (principalmente no início do curso). Muitos também demonstravam estranheza quando o assunto relacionava-se ao fenômeno letramento, ou era relacionado à língua e à linguagem de modo geral, ou seja, vieram a saber do que se tratavam e dos conceitos envoltos, apenas na universidade. Assim, iniciou-se uma reflexão sobre esse conjunto de inabilidades lingüísticas, com vistas a identificar os motivos que levavam os alunos a essas dificuldades, e pôde-se assim constatar, mesmo que sem a comprovação empírica, que o problema se arrastava de longa data, ou seja, advinha desde a escolarização inicial destes. Isso equivale a dizer que o trabalho com a oralidade e o letramento em sala de aula não proporcionaram a esses sujeitos condições efetivas de comunicação, nesse espaço, de modo que pudessem vivenciar diversas situações discursivas, a fim de desenvolver a linguagem oral e transitarem de modo adequado, e até mesmo competente, nas diferentes esferas sociais que exigiam certas variações de uso da língua. Outra motivação pessoal para a realização da pesquisa foram as aulas da disciplina *Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil*, do Curso de Pedagogia – UNESP -Bauru, ministradas pela professora Dra. Rosa Maria Manzoni, as quais, incitaram, na pesquisadora, a paixão por tais assuntos, sendo estas também decisivas para a certeza do caminho a que se queria trilhar.

Seguindo, então, por esse viés, a pesquisadora optou por investigar o possível cerne do problema, mesmo que em épocas, contextos e com sujeitos diferentes, como foi evidenciado anteriormente a partir da problemática exposta.

Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso foi estruturado da seguinte maneira: introdução, onde se delineou o objeto de estudo, incluindo a problemática envolta, os objetivos e a relevância da pesquisa. Já no primeiro capítulo, foram focalizados alguns conceitos fundamentais referentes à língua e à linguagem, que englobaram respectivamente, os gêneros discursivos, a oralidade e o letramento, privilegiando a importância social intrínseca nesses conceitos. No segundo capítulo, estabeleceu-se uma incursão nas diretrizes oficiais, mais especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Guia Plano Nacional do Livro Didático/

2010, com vistas a identificar o que esses documentos sugerem para o ensino da linguagem oral. No terceiro capítulo, traçou-se o referencial metodológico que orientou e fundamentou os procedimentos e técnicas de pesquisa. No quarto capítulo, foram apresentados, discutidos e analisados os dados coletados no decorrer da pesquisa. Por fim, no apêndice A, consta-se o termo de consentimento, no apêndice B, o protocolo do questionário aplicado aos professores e no anexo A, a lei n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

2 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE LÍNGUA E DA LINGUAGEM: o aporte teórico que fundou e fundamentou o ensino da língua oral na escola, na perspectiva do letramento.

Inserindo-se numa perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, este capítulo pretende apresentar e discutir alguns conceitos referentes à língua e à linguagem, privilegiando perspectivas teóricas que concebem a linguagem como forma de interação social e a língua como um fato social concreto. Objetiva, ainda, refletir sobre o enunciado como fenômeno social e também discorrer a respeito da interação verbal, pois estes são sem dúvida, os verdadeiros constituintes da língua para trabalhar o texto e o gênero discursivo.

Ressalta-se que, neste capítulo, não são enfocados aspectos estruturais da língua. A ênfase é dada em sua funcionalidade e em suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de linguagem no âmbito escolar. Também são abordados importantes assuntos que se mostram essenciais na discussão a respeito do referido tema.

Assim, consoante os interesses deste capítulo, e intuindo não cair na incúria de desvirtuar seu foco central, este foi dividido em tópicos e subtópicos na tentativa de tornar mais claro o raciocínio a ser explicitado.

2.1 Língua e linguagem: uma distinção necessária para os estudos e o ensino desses objetos

Discorrer a respeito do conceito de língua e linguagem é uma tarefa árdua, difícil e, digamos assim, um tanto quanto complexa, principalmente em um trabalho de conclusão de curso, em cujo período de formação o graduando ainda não possui uma vasta experiência em pesquisas desse porte. A busca por um conhecimento pertinente é, com toda certeza, um grande desafio.

É fato que a linguagem é considerada, por muitos, como uma ferramenta social indispensável para a vida em sociedade, porém, acredita-se que a maioria das pessoas não se interessa por estudá-la ou analisá-la. E por quê?

Ao tentar responder a essa questão, pode-se, precocemente, inferir que a linguagem, em sua própria essência, por ser multifacetada, envolve muito mais do que se é possível compreender completamente, tais como os aspectos lingüísticos, cognitivos, sociais, pragmáticos, discursivos, dentre outros. Além disso, a Linguística ainda está em um estágio inicial em relação às outras ciências, pois existe uma variedade de estudos que, em certa medida, resultaram em terminologia não unificada, mas que, subjacente ao aparente caos, encaminha-se com magistral coerência um sentido unificador nos grandes momentos da ciência lingüística. Todos esses fatores dificultam o real entendimento dos conceitos envolvidos e pode, facilmente, levar a uma série de interpretações errôneas ou equivocadas. Assim, como forma de evitar equívocos, conceituais neste trabalho, já que seu objeto (a linguagem oral) passou a ser foco dos estudos linguísticos no final do século XX, foi realizado um minucioso levantamento bibliográfico a fim de selecionar estudos relevantes e pertinentes para alicerçar e embasar a pesquisa. Durante essa primeira etapa, pode-se constatar que os estudos existentes comprovam a complexidade que envolve tais assuntos.

Fala-se muito a respeito da língua e da linguagem. Entretanto, muitas pessoas ainda confundem tais termos ou concebem definições equivocadas do que elas representam em nossa sociedade. Desta forma, faz-se necessário esclarecer as diferenças entre esses termos. De acordo com Marcuschi (2005), existe uma distinção entre os termos Língua e Linguagem, pois, apesar de serem aparentemente sinônimos, possuem carga teórica diversa. Nas palavras dele:

> a) A expressão *linguagem* designa uma *faculdade humana*, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos cognitivos. A linguagem é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como *homo sapiens*, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois pela linguagem conseguimos nos tornar seres sociais racionais. Assim, a linguagem é um fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie.
> b) A expressão *língua* refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades lingüísticas e se manifesta como atividades sócio-cognitivas para a comunicação interpessoal. Assim, com o termo *língua* referimos sempre uma dada língua natural e histórica particular, por exemplo, *"língua portuguesa", "língua alemã", "língua francesa"* e assim por diante. Cada língua tem suas características típicas sob vários aspectos, seja fonológico, morfológico, semântico, pragmático ou cognitivo. [*grifos do autor*] (MARCUSCHI, 2005, p.22)

Tendo distinguido a língua da linguagem, Marcuschi[1], diz que, em síntese, concebe-se a noção de linguagem como uma "*faculdade humana universal*" e a noção de língua como "uma dada *manifestação particular*, histórica, social e sistemática de comunicação humana".

[1] (ibid, p.22)

O que isso significa? Significa que as línguas não são apenas um código para a comunicação, mas sim uma atividade interativa, ou seja, dialógica, de natureza sócio-cognitiva e histórica.

Para o autor supracitado, as línguas concebidas dessa maneira apresentam características como:

> a) *heterogeneidade* (que constitui um dos motivos de sua variação histórica, dialetal, social e assim por diante);
> b) *indeterminação* (seja do ponto de vista sintático ou semântico, o que explica o fato de as línguas não serem transparentes semanticamente. Daí a necessidade de tratá-las em contextos situacionais e não no vazio);
> c) *historicidade* (elas não são estanques e vão se modificando ao longo do tempo. As razões e as perspectivas das mudanças podem ser muitas);
> d) *interatividade* (que hoje se identifica como seu caráter dialógico, isto é, a língua se dá essencialmente como uma atividade interpessoal e não é um simples sistema de uso privado; neste sentido, a língua é trabalho social);
> e) *sistematicidade* (que diz respeito á sua organização interna e caráter não aleatório, com regras mesmo que variáveis, mas definidas);
> f) *situacionalidade* (o que diz respeito ao seu uso sempre em contextos, de modo que não podemos atribuir um sentido de nível zero aos enunciados produzidos na língua; eles sempre estão situados);
> g) *cognoscibilidade* (este aspecto sugere que a língua é também um sistema cognitivo que serve para a construção e compreensão do mundo mental ou não). . [*grifos do autor*] (MARCUSCHI, 2005, p.23)

Com base nas características apresentadas por Marcuschi (2005), pode-se constatar que a língua não é homogênea, a-histórica ou determinada. Muitos a compreendem dessa forma; acreditam que ela é um simples código, um bloco monolítico, invariável, neutro e capaz de funcionar com homogeneidade. O lingüista e filósofo suíço Saussure (2005) por exemplo, a compreendia de modo semelhante. Esse estudioso acreditava que os contextos sociais determinavam o uso homogêneo da língua. Apesar de ele ter se dedicado aos estudos diacrônicos[2] das línguas (diacronia), Saussure (2005), privilegiou os estudos sincrônicos, conforme mostra Martins (2007, p.144): "o pensamento inaugurado por Saussure considera que a sincronia é 'a' realidade da língua, porque na sincronia é possível captar as relações opositivas que explicam a organização da língua". Assim, nos estudos da língua, o importante para Saussure são as relações simultâneas da língua e não suas relações sucessivas no tempo. Por isso estabeleceu a primazia da análise sincrônica sobre a abordagem diacrônica que até então predominava.

[2] "Todas as línguas estão em contínua evolução e, se a maior parte de nós - sujeitos falantes - mal damos conta disso, é porque a evolução linguística é demasiado lenta para a nossa curta vida. Ferdinand de Saussure foi o primeiro a descobrir que, nas línguas, se distinguiam dois aspectos diferentes que de certo modo se completam e mutuamente se explicam: o funcionamento e a mudança. Quando observa a(s) língua(s), o linguista pode tomar duas atitudes: ou estuda o funcionamento da(s) língua(s) num dado momento histórico ou então as alterações que a(s) língua(s) sofre(m) através dos tempos. À primeira perspectiva damos o nome de sincronia e à segunda de diacronia". (Infopédia, 2003-2010)

A concepção que subjaz às apreciações acima descritas remete-nos a noção de língua defendida por duas correntes do pensamento filosófico- lingüístico, do início do século XIX, e que, de acordo com Silva (2008), foi dividida por Bakhtin em duas vertentes: Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato. Segundo essa estudiosa:

> O primeiro considerava a linguagem como simples expressão do pensamento. Com orientação lingüístico-filosófica no Romantismo (Wilhelm Humboldt, Karl Vossler, Leo Spitzer e Benedetto Croce são alguns representantes), consideravam como núcleo da realidade lingüística o ato da fala individual, ou seja, monológico: linguagem como expressão do EU. A língua como uma atividade ininterrupta de construção (energia) que se materializava nos atos de fala individuais (teoria da expressão).
> Já o *Objetivismo Abstrato* tinha orientação no Racionalismo e no Neoclassicismo (representantes: Leibniz, Bally, Ferdinand de Saussure). Aqui, o núcleo da realidade lingüística era o sistema abstrato das formas lingüísticas. A língua como um sistema estável, imutável, objetivo e homogêneo. A função da linguagem era ser instrumento de comunicação. Reduziam, assim, a língua ao código de comunicação, não considerando o enunciado, por exemplo. [*grifos do autor*] (SILVA, 2008, p.2)

Bakhtin (1995, p.92) diverge dessas correntes e afirma que "a maioria dos partidários do objetivismo abstrato tendem a afirmar a realidade e a objetividade imediatas da língua como sistema de formas normativas". Ele diz que, para esses representantes, o objetivismo abstrato torna-se simplesmente hipostático, já "outros representantes da mesma orientação (Meillet, por exemplo) são mais críticos e percebem a natureza abstrata e convencional do sistema lingüístico".

Nesta perspectiva, o referido autor (1995) continua suas críticas aos partidários do objetivismo abstrato, nos seguintes termos:

> [...] nenhum dos objetivistas abstratos chegou a compreender de maneira clara e precisa o funcionamento intrínseco da língua como sistema objetivo. Na maioria dos casos, eles oscilam entre as duas acepções que a palavra "objetivo" possui quando aplicada ao sistema lingüístico: a acepção, por assim dizer, entre aspas (expressando o ponto de vista da consciência subjetiva do locutor) e a acepção sem aspas (objetivo no sentido próprio). Até Saussure procede dessa maneira. Ele não resolve a questão claramente. (BAKHTIN, 1995, p.92)

Bakhtin (1995) diz que um dos erros mais grosseiros, de alguns representantes do objetivismo abstrato, constitui-se na separação da língua de seu conteúdo ideológico. Outro grave erro dessa orientação consiste em sua rejeição à enunciação e ao ato de fala. Um exemplo desses erros é fornecido por Martins (2007):

> Saussure estabelece a distinção entre 'língua' (langue) e 'fala' (parole) – sendo a primeira o sistema geral de signos como instituição social, e a segunda um ato individual de uso da língua. Ao estabelecer tal distinção, Saussure também coloca a langue como o objeto da lingüística, excluindo a 'fala' desses estudos. Assim, o uso da língua – incluindo a produção de sentido, sua historicidade e sua relação com o contexto imediato – é excluído como objeto da nova ciência. (MARTINS, 2007, p. 143)

Assim como censura os representantes do objetivismo abstrato, Bakhtin (1995, p.122), similarmente, expõe suas críticas ao subjetivismo individualista. Ele afirma que "o subjetivismo individualista tem toda a razão quando diz que não se pode isolar uma forma lingüística do seu conteúdo ideológico". Porém, elucida que eles estão errados quando afirmam que esse conteúdo ideológico pode ser deduzido das condições do psiquismo individual.

Desse modo, o ato de fala, ou mais precisamente, "seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante". Portanto, para ele, a enunciação é de natureza social (BAKHTIN, 1995, p.109). Nesse sentido, Bakhtin (1995, p.92) diz que: "a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas", mas sim utiliza-se dela para suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, para o locutor, "a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala". Então, para o referido autor, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que se realiza por meio da enunciação. Nesta perspectiva, pode-se inferir que, para ele, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. Ele assegura que,

> [...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (BAKHTIN, 1995, p.95)

Por conseguinte, Bakhtin (1995, p.124), afirma que "A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes". Com essa asserção, fica evidente que Bakhtin tinha uma convicção contrária da lingüística de sua época, já que a grande maioria de seus representantes acreditava que a língua era um "objeto abstrato ideal", funcionando dentro de um sistema sincrônico homogêneo.

Assim, para o referido autor, a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estrita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (Bakhtin, 1995, p.124)

Para o autor supracitado (ibid), é nessa mesma ordem que a evolução real da língua se desenvolve e evolui. Esses fatores só vêm a legitimar que a interação verbal é o verdadeiro constituinte da língua. Sendo o diálogo (com outro sujeito e com o meio social), uma das mais importantes formas de comunicação verbal, cumpre ressaltar a necessidade em se conscientizar os professores a respeito da importância de se transformar a sala de aula em um ambiente propício à interação e à comunicação, onde os sujeitos possam, por meio de uma relação dialógica, construir e partilhar sentidos e significados.

É evidente que, ao discorrer a respeito de língua e linguagem, a referente pesquisa alicerçou-se, em grande parte, nas contribuições de Bakhtin. Este fato justifica-se por seus estudos demonstrarem maior consistência e preocupação no que diz respeito às relações entre falantes e sociedades mediadas pela linguagem. Porém, ressalta-se que não se deve tirar o mérito das outras duas concepções, pois, mesmo apresentando alguns pontos ténues em seus postulados, proporcionaram contribuições relevantes para diversas áreas do conhecimento. Tais concepções foram significativas a tal ponto, que foi a partir das críticas que Bakhtin fez a estas, que esse autor desenvolveu sua teoria a respeito do funcionamento dialógico/ideológico da língua.

Tamanha foram as contribuições destas que os autores da atualidade, ao discorrerem sobre as concepções de linguagem, apresentam as três concepções, abordadas neste trabalho, como fundamentais, como afirma Geraldi:

> Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:
>
> • *A linguagem é a expressão do pensamento:* essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
>
> • *A linguagem é instrumento de comunicação:* essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros

> didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
> • *A linguagem é uma forma de interação:* mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.
> *Grosso modo*, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos:
> • a gramática tradicional;
> • o estruturalismo e o transformacionalismo;
> • a lingüística da enunciação. [*grifos do autor*], (GERALDI, 2000, p.41)

Após essas breves considerações a respeito das concepções de língua e linguagem, e ao refletir sobre elas, pode-se inferir que, antes de Bakhtin, os diversos estudos existentes não conseguiam explicar o funcionamento efetivo da língua, ou seja, o seu real funcionamento nas situações sociais. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, suas obras representam a possibilidade de se compreender e analisar a língua e a linguagem sob um novo viés.

Ao pensar a respeito das contribuições de Bakhtin, e ao evidenciar a relevância destas para o trabalho escolar, julga-se necessário discorrer sobre a *língua em uso*[3], pois como bem afirma Marcuschi (2001, p.9), "são os usos que fundam a língua e não o contrário", e, "são as formas que se adéquam aos usos e não o inverso". Nesse sentido, o autor também afirma que, "[...] Pouco importa que a *faculdade da linguagem* seja um fenômeno *inato*, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que *nós fazemos* com esta capacidade". (MARCUSCHI, 2009 p.16)

Com base nas contribuições dos autores supracitados, pode-se inferir que o papel exercido pela linguagem verbal é fundamental para a real compreensão do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e também que as relações interativas estabelecidas no ambiente escolar, de modo geral, são decisivas para o sucesso ou o fracasso na construção e apropriação do conhecimento pelos sujeitos. Tais relações de interação podem ser vislumbradas nas mais diversas situações sociais, portanto, estão estritamente ligadas à natureza enunciativa e aos gêneros discursivos, como declara Bakhtin,

> Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo

[3] A noção de *língua em uso*, aqui adotada, refere-se à noção de língua "não formal, que toma a língua como uma atividade voltada para a ação, cognição e interação," já a noção de uso é tomada como, prática, atividade, ação e não como instrumental". [*grifo do autor*] - (Marcuschi, 2001, p.25).

> existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (Bakhtin, 1997, p. 282)

Nessa perspectiva, busca-se apresentar, sequencialmente, algumas considerações relevantes a respeito do conceito de gêneros do discurso.

2.1.1 Os Gêneros do Discurso e a diferença de alguns conceitos imbricados no seu ensino

As discussões a respeito dos gêneros do discurso, fundamentados na perspectiva bakhtiniana estão, visivelmente, se adensando a cada dia. Este fato justifica-se pela necessidade imposta pela evolução da humanidade e por sua célere e incessante necessidade de comunicação.

De acordo com Marcuschi (2005), nas sociedades anteriores à escrita, os povos de cultura oral desenvolveram um número muito restrito de gêneros discursivos, no entanto, a partir da invenção desta, a expansão dos gêneros tornou-se eminente. Desde o fenômeno conhecido por Cibercultura[4], que por sinal, alavancou o avanço tecnológico, de modo global, pôde-se notar, de fato, a explosão dos gêneros textuais. Esse breve e sucinto panorama histórico denota que os gêneros são gerados de acordo com as necessidades discursivas de um determinado grupo, sociedade ou cultura e que são caracterizados pelas funções comunicativas que exercem.

Nesse sentido, semelhantemente ao que já foi exposto, Marcuschi (2005, p.19) afirma também que os gêneros surgem de acordo com as necessidades socioculturais, assim como na relação com inovações tecnológicas, o que, segundo ele, "é facilmente perceptível, ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes, em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita". Dessa forma, torna-se um fato evidente que o avanço tecnológico favorece o surgimento de novos gêneros textuais, bem como a adaptação de alguns e a evolução ou remodelação de outros.

---

[4] O termo *Cibercultura* possui vários sentidos, porém o emprego desse termo, aqui, diz respeito a "[...] forma sociocultural que advém de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônicas surgidas na década de 70, graças à convergência das telecomunicações com a informática. *[grifo do autor]*- (Wikipédia)

Segundo Bakhtin (1997), a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, devido à variedade virtual da atividade humana, que é inesgotável. Cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. De acordo com o referido autor (1997, p. 279), "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua". Desta forma, pode-se afirmar que o caráter e os modos dessa utilização são tão variados, quanto essas esferas, "o que não contradiz a unidade nacional de uma língua", para esse estudioso. Portanto,

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Assim, Bakhtin diz que conteúdo temático, estilo e construção composicional são elementos que se fundem indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pelas singularidades de uma esfera de comunicação. Desta forma, cada esfera de utilização da língua gera seus "tipos relativamente estáveis de enunciados", sendo que isso é o que o autor denomina gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p.279)

O referido autor esclarece também que os gêneros do discurso, consistem em um repertório aberto e heterogêneo e, em decorrência desse fator, existe uma grande dificuldade quando se busca definir o caráter genérico do enunciado. Ele frisa que, nesse ponto, o importante é considerar a diferença essencial que existe entre "o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo)" *[grifo do autor]*. Para ele, a distinção entre esses gêneros tem uma grande relevância teórica, pois é pela análise de ambos os gêneros que se pode definir e elucidar a natureza do enunciado. Assim, para Bakhtin, essa distinção é condição *sine qua non* para que a análise se adéque à natureza complexa e sutil do enunciado, abrangendo seus aspectos essenciais. (BAKHTIN, 1997, p. 282-283)

Diante dessa explanação bakhtiniana, cabe aqui, explicitar uma outra distinção: a diferença entre gêneros primários e secundários. Para Bakhtin (1997) os gêneros primários, são simples, são as réplicas do cotidiano, ou seja, decorrem das situações comunicativas não elaboradas, espontâneas. Já os gêneros secundários do discurso, englobam,

> [...] o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente

> mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 1997, p.282)

Essa distinção é extremamente necessária para o trabalho do professor, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de oralidade em sala de aula, pois é de suma importância que professor inicie esse trabalho a partir de situações concretas e significativas aos alunos, que se relacione com a vida, com seus conhecimentos prévios, ou seja, deve trabalhar a priori com os gêneros primários, que são caracterizados pela informalidade e espontaneidade, e, gradualmente introduzir situações que os levem progressivamente a compreender e produzir os gêneros secundários.

Uma outra questão que se julga importante elucidar, neste momento, refere-se ao fato de que não se pode confundir texto e discurso como se fossem iguais, pois, embora haja muita discussão a esse respeito,

> [...] pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas, segundo Robert de Beaugrande (1997). [grifos do autor] (MARCUSCHI, 2005, p. 24)

Desse modo, a definição vislumbrada acima é, de acordo com Marcuschi, muito mais operacional do que formal. Sequencialmente, o autor denota também, a diferença entre a noção de *tipo textual*, em que a predominância decorre da identificação de *sequências linguísticas típicas* como norteadoras, da noção de *gênero textual*, na qual ocorre o predomínio de

> [...] critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim comunicativas. Gêneros

> são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI, 2005, p. 24-25)

Como observado anteriormente, é evidente que a definição de gênero fornecida pelo referido autor, advém das contribuições de Bakhtin, no entanto, julgou-se necessário essa exposição, para o real entendimento da diferenciação que ele explicita entre *tipo e gênero textual*. Nesse sentido, Marcuschi explica que:

> (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*
> (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p. 22)

Nesse contexto teórico, sobretudo no contexto de ensino de Língua Portuguesa, fica clara a necessidade em se aprender a distinguir o tipo e o gênero textual, pois, como bem afirma Marcuschi (2005, p.22), “essa distinção é fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual. Visando maior visibilidade em sua explanação, Marcuschi elabora o quadro sinóptico:

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, lista de compras, conversa espontânea, cardápio, receita culinária, inquérito policial resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferencia, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais etc.

Quadro1 - quadro sinóptico elaborado por Marcuschi (2005, p.23)

Nesse sentido, Marcuschi (2005, p.27) afirma que "um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto". Ele mostra ainda que,

> A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" ou tessitura das seqüências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infra-estrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral, preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si[5]. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo, descritivo ou argumentativo, não está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base. (MARCUSCHI, 2005, p.27)

Julga-se que o estudo dos conceitos descritos, até o momento, são de fundamental importância para a formação do professor, e mais especificamente para o seu trabalho em sala de aula. Observou-se acima, por meio das explanações de Marcuschi, que os diversos gêneros seqüenciam bases tipológicas diversas. Assim, quando não se consegue uma organização das seqüências tipológicas de base, (já que não se pode fazer uso de justaposições) não se consegue também alcançar a coesão textual.

Justifica-se que, em decorrência do tempo escasso e limitado para a realização da pesquisa, não será possível aprofundar o assunto. O intuito desta seção, foi apenas o de buscar uma conceituação mais abrangente de gêneros do discurso, pois como bem afirma Marcuschi

---

[5] Marcuschi (2005, p.27) frisa que "Esta é uma posição defendida recentemente também por Jean-Michel Adam (1999) que julga ser a unidade "texto" muito heterogênea para ser tomada como uma entidade lingüística. Trata-se, pois de uma entidade comunicativa que é construída com unidades composicionais constituídas pelas seqüências tipológicas".

(2005, p. 22), "[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero,* assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto" [grifos do autor];* além de explicitar a diferença de alguns conceitos envoltos no seu ensino.

Em virtude do já exposto, neste item, busca-se passar, então, à seção seguinte, que tratará da oralidade e do letramento, na perspectiva das práticas enunciativo-discursivas.

2.2 Oralidade e letramento: práticas enunciativo/discursivas

A partir das discussões e reflexões projetadas anteriormente a respeito das distinções feitas nos imbricados no ensino da linguagem oral e escrita, como, por exemplo, conceitos língua e linguagem; gênero e tipo textual; gêneros primários e secundários faz-se necessário discorrer a respeito da oralidade e do letramento no contexto das práticas enunciativas discursivas, pois estes são, sem dúvida, importantes conceitos que merecem atenção especial por parte dos educadores, por permearem o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, tornando-se um de seus eixos norteadores.

Nesse sentido, busca-se, num primeiro momento, explicitar a necessidade em se trabalhar efetivamente a oralidade em sala de aula. Na seqüência, apresentar os conceitos de letramento sob diferentes óticas, e, por fim, refletir acerca de alguns dos modelos de letramento existentes e de como as práticas de leitura e escrita podem ser orientadas, visando à interação social.

2.2.1 Oralidade em sala de aula

É de fundamental importância que o educador tenha em mente que o ensino efetivo da oralidade, em sala de aula, não só garantirá a inclusão social dos alunos, como também contribuirá para a real formação cidadã destes, pois é visível o preconceito lingüístico que impera em nossa sociedade.

Muitos indivíduos apresentam dificuldades que se manifestam, tanto na aquisição quanto no domínio da linguagem, e esse problema repercurte profundamente em sua

sociabilidade. Nesta perspectiva, propõe-se refletir, neste tópico, sobre a oralidade em sala de aula, pois é nesse ambiente que o processo de ensino-aprendizagem efetivamente ocorre.

Marcuschi (1998, p.143) afirma que "[...] não é missão da escola ensinar a fala, pois é um fato inegável que a criança já adquiriu e domina a língua com alto grau de proficiência antes de entrar na escola". À luz dessa consideração de Marcuschi, talvez, seja interessante iniciarmos essas reflexões a partir de questões do tipo: Se não é missão da escola ensinar a fala, então qual deve ser o tratamento dado à língua em sala de aula? Ou, em se tratando de oralidade, o que cabe a escola ensinar?

Respostas a tais questões são bastante problemáticas, pois, como bem afirma Marcuschi (1998, p.144), "ainda não temos, no Brasil, estudos suficientes nem propostas muito claras de como deve ser tratada a oralidade no ensino de língua". Desta forma, busca-se, *a priori*, refletir a respeito dessas questões, a partir da ótica de célebres estudiosos, para, só então, em um segundo momento, sermos capazes de tirar as ilações necessárias a respeito de tais questões.

Os estudiosos selecionados foram: Ferreiro (2003), Geraldi (2000), Marcuschi (1998, 2001, 2002, 2005), Moura (2001) e Ramos (2002) A opção por acatar as contribuições dos referidos estudiosos justifica-se pelo fato de que, durante a análise de suas produções, todos demonstraram uma grande preocupação com as práticas lingüísticas desenvolvidas no âmbito da sala de aula, além de concebê-las como práticas sociais.

Marcuschi (2005, p. 21) afirma que "a fala é uma atividade mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita". Para esse autor, o importante, neste caso, é que não se trata de uma contradição, mas sim de uma postura. Desta forma, não se deve cair na incúria de acatar o recorrente argumento de que a fala já é desenvolvida naturalmente, e é tão praticada nas situações cotidianas que não necessita de estudo e ensino sistematizados, e sim, buscar compreender o papel fundamental que essa modalidade de língua representa na interação do indivíduo com o meio.

Ferreiro, por sua vez, declara que

> Qualquer analista que tenha estudado com certa profundidade a língua falada espontânea descobre com surpresa a relativa simplicidade das estruturas, a alta freqüência de construções cristalizadas, a gama limitada de vocabulário e o fato de que grande parte da fala espontânea se relaciona com o contexto imediato de situação ou com o universo limitado de discurso. As crianças estão em contato com a fala espontânea, e a aquisição da linguagem em universos restritos de discurso não exige que se apele para uma rica competência lingüística inata, mas que se pode aprender a partir do ambiente (FERREIRO, 2003, p. 81)

Considerando, então, as reflexões de Ferreiro, a linguagem é inerente ao ser humano e são inúmeros os estudos que afirmam a naturalidade com que se dá a aquisição da fala, na interação com outros falantes. Sendo assim, o aprendizado pode ocorrer a partir do ambiente a que o sujeito está inserido. Assim, a criança, ao ingressar na escola, já possui um certo domínio da oralidade, mas apenas esse conhecimento não basta. A sociedade impõe ao indivíduo uma maior estruturação da fala, um maior grau de formalidade.

Para Soares,

> Não basta, portanto, que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais freqüentes em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros, com diferentes objetivos e diferentes interlocutores, falados ou ouvidos em função de determinadas condições de produção e determinadas situações de interação. (SOARES, 1999, p.22)

Desta forma, o planejamento direcionado ao trabalho com a linguagem oral em sala de aula, se faz imprescindível para o real desenvolvimento de inúmeras competências e habilidades nos alunos, para que estes sejam capazes de compreender a grande amplitude e a grande variedade dos usos da língua. Desse modo,

> [...] um aspecto central no estudo da fala é a *variação*. Será de grande valia, pois, mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme (não apenas no português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico. Assim, entre muitas outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de *variação e mudança*, dois pontos de extrema relevância raramente vistos. Noções como "norma", "padrão", "dialeto", "variante", "sotaque", "registro", "estilo", "gíria" podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica. (MARCUSCHI, 2005, p.24)

As considerações de Soares e de Marcuschi são importantes para os professores orientarem sua prática pedagógica no que se refere ao ensino dos usos da língua oral. De acordo com esses autores, o ensino da língua não deve se restringir apenas a variedade correspondente ao dialeto exercido pela classe socialmente prestigiada (norma culta, norma padrão). É óbvio que é papel da escola ensinar a norma padrão, pois o aluno deve e necessita também ter acesso a esse conhecimento, já que o domínio da língua é, sem dúvida, um dos requisitos impostos para a aceitação do indivíduo na maioria das esferas sociais, assim, esta habilidade pode ser condição indispensável para a sua ascensão social. Porém, frisa-se que é de suma importância que o professor respeite e valorize a variedade linguística dos alunos, que não deve, de forma alguma, ser rejeitada e muito menos considerada como inferior.

Como declara Ramos (2002, p.4), "o que se convencionou chamar de "língua portuguesa" nada mais é do que um feixe de variedades linguísticas que caracterizam grupos sociais, situações, regiões, etc". Assim, essa autora mostra que, no decorrer dos períodos históricos, "determinada variedade sempre alça sobre as demais, por corresponder aos usos de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da comunidade maior em virtude de razões políticas, econômicas e sociais. Denomina-se norma culta essa variedade."

Assim,

> [...] "(a) A norma culta seria um uso lingüístico, concreto, e correspondente ao dialeto social praticado pela classe de prestígio. Neste sentido, ela é também chamada norma objetiva ou norma explícita. (b) A norma padrão representa a atitude que o falante assume em face da norma objetiva. Essa atitude corresponde ao que [o falante julga] que a classe socialmente prestigiada 'espera que as pessoas ou façam ou digam em determinadas situações'. (RAMOS, 2002, p.4 *apud* RODRIGUES, 1968, p.43)

Desse modo, a referida autora mostra que é fato, que no Brasil existe uma norma culta, "em qualquer comunidade que fala, seus membros se orientam por um conjunto de normas depreendidas do uso efetivo da língua por usuários que pertencem ao grupo de prestígio". (RAMOS, 2002, p.5)

Já no que se refere ao *estilo*, Ramos (*Ibid*, p.7) pontua que este tem recebido diversas conceituações, entretanto a noção de estilo que a autora julga mais interessante é a noção vista como um gradiente, identificando os "extremos desse contínuo como: *estilo coloquial e estilo cuidado.* O primeiro mais espontâneo, mais informal, e o segundo, mais formal". A diferença entre esses estilos está diretamente relacionada com o julgamento social que se pode fazer dos diferentes modos de se dizer a mesma coisa. Nesse sentido, Ramos esclarece que "as formas lingüísticas que consideramos corretas, elegantes, bonitas e cultas aparecem em maior número no estilo cuidado." (RAMOS, 2002, p.7)

A distinção entre os estilos relaciona-se diretamente com a situação em que a interação linguística se efetiva. Ramos diz que

> Nas situações mais espontâneas, lidando com interlocutores com quem temos intimidade, quer falando ou escrevendo sobre assuntos do cotidiano, usamos o estilo coloquial. Já em situações mais formais, falando/escrevendo sobre temas mais específicos e lidando com interlocutores mais distantes, do ponto de vista social e pessoal, usamos o estilo cuidado.
> Outro critério para distinção entre os estios é o grau de atenção sobre a fala em si. Quanto mais atentos ao nosso comportamento lingüístico, mais cuidado será o estilo. Quanto menos atentos ao comportamento lingüístico, mais coloquial será o estilo.

Assim, a variação é propriedade inerente da linguagem. Se se entender que o falante, no caso o aluno, estrutura aleatoriamente a língua, isto é, fala sem obedecer a regra alguma, isso não passa de uma impressão equivocada e preconceituosa. Essa visão reafirma o mito de que o português é uma língua única, invariante.

Como bem afirma Moura,

> [...] sabemos que a língua falada no Brasil não é homogênea, ou seja, as pessoas não usam a língua da mesma maneira. Dependendo do meio social, ou socioeconômico, ou cultural, ou a situação de comunicação, nós temos formas diferentes de uso da língua, mais ou menos formal, mais ou menos coloquial; o importante é considerarmos que lingüisticamente falando, nós temos apenas diferentes usos. Por outro lado, sabemos também que na sociedade, as pessoas podem ser discriminadas a partir do uso que fazem da língua − isso como conseqüência do que se convencionou considerar como falar certo ou errado, de acordo com o que essa sociedade considera ser o bom uso da língua. É preciso reconhecermos que isso é uma questão de preconceito, oriundo das camadas de prestígio dessa sociedade [...] nós sabemos que todo o aluno ao ingressar na escola já fala e entende o que ouve, e, nesse sentido, tanto a sua fala como o texto escrito por ele produzido deverão ser fontes imprescindíveis para o trabalho com a língua. (MOURA, 2001, pp.333-334)

Essas considerações de Moura corroboram todas as demais considerações a respeito da língua descritas até o momento, e, só vem, mais uma vez a legitimar, a importância de se respeitar a diversidade e a heterogeneidade lingüística, tanto da fala quanto da escrita.

De acordo com Geraldi (2000, p.52), as variedades são diferenças, não erros.

> O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala. É tão inadequado (não errado) dizer: "Vossa Senhoria quer fazer o obséquio de me passar o sal?", numa refeição em família, quanto dizer: "Ô meu chapa, qué fazê o favor de demití o Ministro X que ninguém mais tem saco pra guentá ele? Ao presidente da República numa reunião do ministério. Mas não se diga que esta última frase está errada. Ela é uma frase de português, tem regras próprias. Nos exemplos, trata-se apenas de gafes análogas a ir à praia de smoking ou a um jantar de bermuda. O "erro, portanto, se dá sempre em relação à avaliação do valor social das expressões, não em relação às mesmas. Não fosse assim, seria como considerar mal-acabado um colete sem mangas. (GERALDI, 2000, p.53)

Assim, por meio das considerações acima delineadas, deve-se ter em mente que não há um estilo único e uniforme ao longo de uma mesma atividade lingüística. Contudo, o que se busca, aqui, inculcar é a necessidade de o professor mostrar aos educandos a imensa riqueza e multiplicidade dos usos e variações da língua, fazendo com que eles aprendam a utilizar-se da fala de modo consciente e competente, conseguindo, assim, interagir de modo efetivo pelas diversas esferas da atividade humana. Como nos mostra Geraldi (2000, p.45), o

redimensionamento da atual situação do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma transformação nas técnicas e na metodologia empregada em sala de aula. “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino”.

2.2.2 Conceito de Letramento

Hoje, ao se fazer uma breve análise a respeito do ensino em nosso país, pode-se facilmente evidenciar que, apesar do crescente aumento do número de indivíduos alfabetizados, grande parte destes não são letrados, ou seja, tais indivíduos leem o que está escrito, mas não conseguem interpretar ou compreender corretamente o que leram, tampouco utilizam-se da escrita e da leitura em seu cotidiano. Esse fato pode acarretar em inúmeras conseqüências negativas em suas vidas, pois, certamente, em algum momento desta, sofrerão julgamentos de valor, ou até julgamentos preconceituosos decorrentes de atitudes ideológicas, políticas, entre outros.

Desta forma, a escola, e mais especificamente o professor, possuem um papel primordial no sentido de transformação social, pois cabe a estes buscarem meios de transformar este indivíduo alfabetizado em um indivíduo letrado. Isso deve ser feito desde o início do processo de escolarização, que segundo Soares (2005), o ideal é alfabetizar letrando. Nesta perspectiva, a alfabetização deve ser feita em contextos de letramento. Assim como é importante levar o aluno a aprender o sistema de escrita, é necessário também ensiná-lo a fazer uso social dessa técnica em toda a sua amplitude, pois, só com a verdadeira compreensão da funcionalidade da linguagem[6], o sujeito será capaz de atuar autônoma e significativamente na sociedade na qual está inserido.

O processo de letramento pode ocorrer de inúmeras formas. No entanto, antes de se adentrar nas especificidades desse fenômeno, julga-se necessário que se aborde sobre a

[6] “É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem, e, neste sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo, é necessário descobrir-lhe as finalidades e intenções, os ditos e os não-ditos. ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções; e sabe também informar, persuadir, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar. Enfim, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. (Saeb, 2001. novas perspectivas apud Brasil: Inep /Mec , 2001, p.17-18).

origem desse termo e os diversos estudos que o englobam. Os estudos de Soares (2005) mostram que a palavra "letramento" não foi dicionarizada e que não há uma única definição para o termo. Entretanto, uma das conclusões a que se pode chegar é que é impossível entender esse fenômeno dissociado da escrita. A esse respeito, Marcuschi (2001) afirma que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Na busca de uma conceituação mais abrangente e visando a um maior entendimento a respeito do fenômeno letramento, busca-se discutir esse conceito a partir das explanações de Soares (2003, 2005), Tfouni (2001, 2005), Kleiman (2001) e Signorini (2001).

Soares, diz que:

> **Letramento** é a palavra recém-chegada ao vocabulário de Educação e das Ciências Lingüísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas 10 anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística, editora Ática). (SOARES, 2003, p. 15)

Segundo a autora (2003, p. 17), o termo "letramento", com o sentido que hoje lhe é atribuído, trata-se da versão para o português da palavra da língua inglesa "literacy", que significa "estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever". Ela também afirma que,

> [...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever — alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita — tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy.* (SOARES, 2003, p.17-18)

Soares mostra que "é esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra criada traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo – **mento**, que denota o resultado de uma ação". Para ela, letramento é, portanto, "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita". (Soares, 2003, p.18)

As considerações acima descritas a respeito do surgimento do termo letramento podem, certamente, remeter a algumas questões, como, por exemplo, quais as transformações

ocorridas em nossa sociedade justificam a necessidade do surgimento dessa nova palavra letramento? Ou, é possível avaliar o nível de letramento do indivíduo?

Soares (2003) abre um leque de possibilidades no que se refere à busca de respostas a essas questões. Ela assegura que surgem novas palavras, ou são atribuídos novos sentidos a velhas palavras, na medida em que emergem novos fatos, novas maneiras e idéias de se compreender os fenômenos. A referida autora afirma que:

> [...] Conhecemos bem, e há muito, o "estado ou condição de analfabeto", que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da "tecnologia" do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse "estado de analfabeto", sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente **analfabetismo**. Já o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. (SOARES, 2003, p.19-20)

Então, de acordo com essa estudiosa, antes a problemática era apenas o do "estado ou condição de analfabeto" e esse problema apresentava proporções tão imensas, que não permitia que fosse notada esta outra realidade: o "estado ou condição de quem sabe ler e escrever". Desta forma, o termo "analfabetismo" era suficiente à sociedade, e o seu oposto, alfabetismo ou letramento, não lhes era necessário, como afirma a autora:

> Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente — daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente, em detrimento do termo **alfabetismo**). (SOARES, 2003, p.20).

Em relação à possibilidade de avaliação do nível de letramento do indivíduo, Soares (2003, p.22) diz que, em países desenvolvidos, onde a escolaridade básica é realmente universal e obrigatória, o critério de avaliação do nível de letramento da população considera o número de anos de escolaridade do indivíduo, que pode ser de 4, 5 ou mais anos, de acordo com o país que se esteja considerando e ainda o seu "momento histórico". Assim, acredita-se que, neste período, a escola terá levado os sujeitos não só a adquirir a "tecnologia do ler e escrever", mas também aos "usos e práticas sociais da leitura e da escrita", ou seja, a imersão do aluno no mundo letrado. Então, para esses países, o que realmente importa é avaliar os

níveis de letramento da população e não apenas os índices de alfabetização, diferentemente do que ocorre no Brasil.

Soares (2003, p.22) diz que um indivíduo pode ser analfabeto, ou seja, não saber ler e escrever, mas pode ser, de certa maneira, letrado "(atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento)".

> [...] Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita.
> Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (SOARES, 2003, p.24)

Assim, pode-se evidenciar, a partir dos exemplos dados por Soares, que apenas o termo "alfabetização" já não nos é mais suficiente, e que a necessidade e a existência do termo "letramento" é um fato que merece ser estudado com afinco. A autora ressalta, ainda, que cabe à escola, e mais especificamente aos profissionais de educação, aprender a distinguir os conceitos: *alfabetização* e *letramento*, mesmo sabendo que estes são processos "indissociáveis e interdependentes", pois são também processos distintos e específicos que, se não forem bem trabalhados, podem acabar comprometendo um ao outro.

Já para Tfouni (2005, p. 9) "apesar de estarem indissolúvel e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre tem sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos". Para ela, a relação entre esses processos é a do "produto e do processo", pois, enquanto os sistemas de escrita são um produto da cultura, a "a alfabetização e o letramento são os processos de aquisição de um sistema escrito". Desta forma, para Tfouni a alfabetização pertence ao âmbito do individual, enquanto que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Segundo essa autora, o letramento,

> Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais as práticas "psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2005, p.9)

Assim, ao fazer o cotejo entre alfabetização e letramento, Tfouni (2005) reafirma as diferenças existentes entre esses termos, enfatizando o caráter individual da alfabetização e o social do letramento.

Já, para Kleiman,

> As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2001, p.19)

Tomando por base a definição de letramento de Kleiman, e em contraste com a visão de Tfouni, que denota que a alfabetização pertence ao âmbito do individual, enquanto que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, e de Soares, que concebe alfabetização e letramento, como processos indissociáveis e interdependentes, porém distintos e específicos, fica claro que nenhum tipo de letramento se confunde com a alfabetização. Nesse sentido, busca-se discorrer sobre os modelos de letramento e as práticas de leitura e escrita.

2.2.2.1 Modelos de letramento e as práticas de leitura e escrita

De acordo com Kleiman (2001, p.7) "em sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente". Desta forma, ela integra o nosso cotidiano de modo tão familiar que seu uso passa despercebido para os grupos letrados. Assim, essa estudiosa afirma que, ao se realizar uma atividade rotineira, como, por exemplo, escrever uma lista de produtos que precisamos comprar no supermercado; ler rótulos; preços; data de validade; entre outras atividades similares que envolvem a escrita, estamos fazendo uso da escrita rotineira e ambiental e essa é "apenas uma das funções da escrita, das mais básicas". Nesse sentido, ela afirma que

> O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder. Daí os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. [...] (KLEIMAN, 2001, p.8)

A autora supracitada diz que o conceito de letramento instaurou-se no meio acadêmico numa tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares[7] destacam as competências individuais no uso e nas práticas da escrita". (Kleiman, 2001, p.15)

Neste sentido, ainda, esclarece que as práticas escolares de uso da escrita preocupam-se apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, ou seja, visam a apenas subsidiar o processo de apreensão de códigos escritos (alfabéticos e numéricos) pelos alunos. Já outras "agências de letramento", como a família, a igreja, entre outras, mostram orientações de letramento muito diferentes, ou seja, o fenômeno do letramento perpassa o universo da escrita tal qual ele é concebido por tais instituições. (Kleiman, 2001, p.15). Assim, as práticas de letramento subsidiadas pela escola, que subjazem as apreciações anteriormente descritas,

> [...] forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2001, p. 19)

Desta forma, pode-se inferir que as práticas escolares de uso da escrita, aliás, práticas essas que remetem à concepção de letramento dominante na sociedade, respaldam-se num modelo de letramento que é visto por uma gama de estudiosos, como parcial ou equivocado. Essa concepção de letramento é acertadamente classificada por Street (1984) como *modelo autônomo de letramento.*

Ao se pesquisar a respeito dos modelos de letramento, evidencia-se que a grande maioria dos estudos existentes utilizou-se das contribuições do referido autor para descrevê-los e demonstrá-los. No entanto, como a presente pesquisa respaldou-se em grande parte nos estudos de Kleiman (2001), Marcuschi (2001) e Signorini (2001), para descrever e analisar tais modelos, assim como para discorrer a respeito das práticas de leitura e escrita, busca-se trilhar por esse mesmo viés e, sequencialmente, explicitar algumas considerações sobre tais assuntos, a partir da ótica desses estudiosos.

---

[7] "Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (Freire, 1980)" (Kleiman, 2001, p.16)

Nessa perspectiva, ao se fazer um contraponto entre a produção dos referidos autores, vê-se que existem muitas convergências entre as concepções dessa tríade, e a mais evidente delas refere-se à

> [...] discrepância entre o que é considerado letramento na escola e em outros domínios e também sobre o papel das configurações de estruturas de poder e saber na constituição e sustentação das práticas letradas institucionais e não-institucionais. Em termos gerais, ao longo dessas duas décadas tem se firmado a convicção de que nenhum tipo de letramento se confunde com a alfabetização enquanto aquisição do código escrito, e nem é necessariamente precedido por ela. Também tem-se firmado a hipótese de que o letramento se verifica em graus e níveis de um contínuo não polarizado por distinções categóricas do tipo letrado/não letrado, e não em medidas quantitativas universais do tipo obtido em testes padronizados. Nesse sentido, toda definição de letramento ou de iletrismo deve referir-se a um contexto e padrões socioculturais determinados. (SIGNORINI, 2001, p.9)

Ao se refletir a respeito das considerações acima descritas e ao confrontá-las com outros estudos na área, constata-se que há inúmeras similaridades entre a convicção dos autores supracitados com a das apresentadas por outros renomados estudiosos. Por exemplo, pode-se evidenciar acima, na afirmação de Signorini (2001, p.9), que "nenhum tipo de letramento se confunde com a alfabetização"; já na de Soares (2003) que, alfabetização e letramento são processos distintos e específicos, apesar de serem indissociáveis e interdependentes. Tais afirmações só vêm a legitimar que há muitas semelhanças nas convicções desses autores e também que os estudos a respeito do letramento, enquanto objeto de investigação científica, está caminhando no sentido de explicitar as diferenças e as especificidades desse processo. Ou seja, busca-se compreender como esse processo ocorre dentro de um determinado grupo em específico, levando-se em conta o contexto e os diversos fatores que o afetam, como, por exemplo, os fatores sócio-culturais, o acesso direto ou indireto a materiais escritos; os mecanismos ideológicos e sociopolíticos envoltos na criação desses materiais e as funções desses materiais.

Além dos fatores supracitados, diversos estudos sobre letramento, como por exemplo, os de Rojo (2008) e Signorini (2008), investigam a relação oral/escrita nas práticas de letramento, onde denotam a hipótese de que a oralidade e a escrita não só são funções complementares nas práticas letradas de comunicação que se traduzem nas 'formas de comunicação" e nos "tipos de atividade lingüística", mas também que as imbricações e sobreposições existentes no interior dessa relação invalidam a tradicional apreensão dicotômica entre oralidade e escrita. (Signorini, 2008, p.11).

Antes de prosseguir neste viés, convém retomar e aprofundar a discussão a respeito dos modelos de letramento. Assim, no que concerne à busca de uma conceituação mais

abrangente sobre tais modelos, busca-se a priori uma conceituação a respeito do *modelo autônomo de letramento* e, na seqüência, do *modelo ideológico*.

No que diz respeito ao "*modelo autônomo de letramento"*, verifica-se que tanto Kleiman (2001) quanto Marcuschi (2001) rejeitam tal modelo e também que ambos utilizam-se dos estudos de Street (1984), para explicá-lo. Assim, para Kleiman, esse modelo

> [...] pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. [...] esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa. (KLEIMAN, 2001, p.21)

Já Marcuschi, ancorado em Street, mostra que

> [...] os expoentes do *"modelo autônomo"* conceituavam o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco. (STREET 1993, p.5 apud MARCUSCHI, 2001, p. 26)

Para que se possa entender a referida rejeição de Marcuschi (2001) em relação a esse modelo, propõe-se apresentar uma análise de seu raciocínio exposto no capítulo 1, intitulado "Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos", que se encontra no livro: *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*[8].

No capítulo supracitado, Marcuschi (2001, p.24) discorre sobre um Projeto Integrado desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco, sob o tema geral "Fala e Escrita: Características e Usos", no qual aponta que estudos sobre "práticas comunicativas autênticas, que envolvem centralmente atividades lingüísticas situadas" estão sendo realizados sistematicamente. Segundo esse autor, uma das teses nucleares desse projeto consiste na idéia de que o uso da língua se dá num continuum de relações entre modalidades, gêneros textuais e textos socioculturais. Para ele, "essa visão distancia-se da posição dicotômica, comum nas décadas de 1950 a 1980, que defendia a "grande divisão" entre "oralidade e letramento", e das de certos autores dos anos 80-90, que adotam a visão do "continuum fala - escrita" numa perspectiva muito diferente da desenvolvida no projeto. Ele afirma, ainda, que esses autores são excessivamente criticados por Street (1995) que os considera como "sutis continuadores da tese do letramento autônomo." (MARCUSCHI, 2001, p.24)

---

[8] Os dados bibliográficos referentes a esse livro pode ser visualizado, na íntegra, no tópico intitulado "referências".

Marcuschi (2001, p.24) afirma que existe uma maneira de postular o "continuum fala - escrita" sem incidir "na crítica de Street (1995)" e também defende "a idéia de que se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas, assumindo o letramento como prática social situada".

Em suma, o referido autor rejeita a tese do letramento autônomo que trata o letramento como uma variável autônoma e propõe-se a investigar questões referentes ao letramento em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, Marcuschi (2001, p.25) sustenta que, hoje, é impossível investigar questões referentes ao letramento, ou seja, às práticas da escrita e da leitura na sociedade, sem uma "perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos". Assim, a investigação do letramento, de acordo com esse estudioso, deve ser pautada na observação de *práticas linguísticas*, nas situações onde, tanto a fala quanto a escrita, são fundamentais para as atividades comunicativas em curso.

Em relação ao *modelo ideológico de letramento*, Kleiman afirma que

> [...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para o grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 2001, p. 21)

Após esse recorte, pode-se concluir que os estudiosos do letramento não mais o concebem como um fenômeno universal e indeterminado. Assim, ao coadunar tais contribuições, vislumbra-se que o letramento é enfocado, hoje, enquanto práticas sociais, que engloba oralidade e escrita, (rompe-se, assim, com a dicotomia anteriormente existente). Então, ao analisá-lo, deve-se levar em conta os múltiplos contextos, ou seja, todos os fatores sócio-culturais e sócio-políticos já expostos.

Assim, na busca de elucidar melhor o letramento enquanto prática social, muitos estudiosos desse fenômeno incorporaram, nesse cenário, dois novos conceitos que dizem respeito às *práticas de letramento* e aos *eventos de letramento.* Como muitos autores, corroboram essa nova visão, optou-se por explicitá-la sob a ótica de Kleiman (2001). Desse modo, em relação ao primeiro conceito, Kleiman (2001, p.39) afirma que "as práticas de letramento mudam segundo o contexto" e que os *eventos de letramento* são "situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas".

(KLEIMAN, 2001, p.40). Reitera-se que com base nesta definição de Kleiman, que se optou, nesta pesquisa em verificar se os eventos de letramento relacionados à leitura permitiam as crianças sujeito de pesquisa construir uma relação discursiva com a escrita.

Trilhando por esse viés, busca-se refletir, num primeiro momento, sobre o letramento vinculado à práticas de leitura e sequencialmente à práticas de escrita.

2.2.2.2. Letramento vinculado a práticas de leitura

> Ah! tu, livro despretensioso, que na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda ... tu, sim, és um livro infantil, e o seu prestígio será, na verdade, imortal.
> Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura, para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação [...] (MEIRELES, 1979, p 28).

É a partir dessas considerações de Cecília Meireles, acrescida da palavra interação, que se busca destacar a importância do letramento vinculado a práticas de leitura. O acréscimo dessa palavra decorre do fato, de que mesmo a leitura sendo uma atividade que se realiza individualmente, ela está inserida em um contexto social mais amplo, envolve "disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e produção de sentido para o texto lido" (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p. 21). Além disso, há a interação existente entre o autor e os possíveis leitores imaginários criados pelo mesmo.

A compreensão dos textos lidos é, com toda a certeza, uma das principais metas almejadas no ensino da leitura. Como mostra Carvalho e Mendonça,

> Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir um "fio da meada" que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler uma narrativa, ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao "ler na entrelinhas", compreender os subentendidos, os "não ditos", a realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p.21)

Assim, faz-se necessário buscar meios que visem exercitar, ampliar e desenvolver essas capacidades nos alunos, mesmo antes que estes tenham aprendido o sistema de decodificação. Ainda de acordo com Carvalho e Mendonça (2006), o professor contribui com a capacidade de compreensão do aluno quando:

> a) Lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos; b) Proporciona a eles familiaridade com os gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas, culinárias, instruções de jogos, regulamentos, etc.), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma; c) aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos lingüísticos costumam usar); e, d) instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os 'não ditos' do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título.

Essas autoras denotam, assim, a importância em se trabalhar com os gêneros textuais no processo de aquisição da leitura e destaca que saber reconhecer esses gêneros contribui de maneira significativa para a compreensão textual. Em relação ao trabalho com gêneros no ensino da leitura, o PCN (1997) diz que:

> Embora não se tenha, neste documento, estabelecido exatamente quais gêneros seriam adequados para o trabalho específico com a leitura e com a produção de textos, isso não significa que devam ser utilizados indiscriminadamente. Alguns textos — como os de enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo, ou os normativos, previstos para o segundo — são mais adequados em situações de leitura feita pelo professor. Outros podem integrar atividades tanto de leitura como de escrita: é o caso de cartas, parlendas, anúncios, contos, fábulas, entre outros. No entanto, o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor. (Brasil, 1887, p.71)

Após essas considerações iniciais sobre as práticas de leitura e a importância dos gêneros nessas práticas, julga-se necessário discorrer sobre a aprendizagem inicial da leitura, que com toda a certeza é o cerne desta pesquisa ao lado da oralidade e letramento.

Assim, no que tange a essa aprendizagem, o PCN de Língua Portuguesa, afirma ser necessário superar algumas concepções, sendo que a principal delas é a de que ler se resume a decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão uma conseqüência natural dessa ação. Afirma também que, em decorrência dessa concepção equivocada, é que a escola anda produzindo uma enorme quantidade de "leitores", que são capazes de decodificar qualquer texto, porém, com imensas dificuldades em compreender o que tentam ler. (Brasil, 1997, p.42)

Desse modo, o referido documento denota que o aprendizado da leitura não deve centrar-se em práticas que focalizem a mera decodificação, ou seja, o documento rompe com

aquela visão tradicional que levava o aluno a decodificar palavra por palavra, sem que este fosse oportunizado a atribuir significações ou sentido ao que foi lido. Como afirma o PCN,

> [...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a ler, lendo": de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura. (BRASIL, 1997, p. 42)

Com base nas considerações supracitadas, e concebendo que o professor é o mediador deste processo e possui papel primordial na capacitação do educando, é de sua competência subsidiar tais oportunidades e renovar o ensino de leitura na escola. Nesse sentido, o professor deve ter em mente que a maior alavanca para a constituição do sujeito leitor é a motivação, ou seja, o seu desejo em ler. Outro fator a ser considerado é a singularidade de cada sujeito, ou seja, deve-se levar em conta que os interesses dos alunos são distintos e individuais.

Como mostra Kleiman (1995, p.7), não é possível ensinar a compreensão ou ensinar um processo cognitivo à criança. Desse modo, o papel do professor é o de gerar oportunidades "[...] que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido". Em outras palavras, o professor deve conhecer os aspectos envoltos na compreensão e também, conhecer as diferentes estratégias que englobam esse processo.

Nesse sentido, Kleiman afirma que

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio:* o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. *[grifos do autor]* (Kleiman, 1995, p.13)

Ao se fazer o cotejo do trecho supracitado com o PCN, verifica-se que ambos referem-se ao conhecimento prévio, como sendo condição *sine qua non* para a construção de sentido na leitura.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (Brasil, 1997, p.42-43). Mais uma vez busca-se ressaltar que ler não é um ato solitário, mesmo quando se está executando uma leitura individual. Segundo Kleiman (1995, p.65), a atividade de leitura é "uma interação a distância entre leitor e autor via texto", "pois o "caráter interacional da leitura pressupõe a figura do autor presente do texto através das marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção de texto." (KLEIMAN, 1995, p.80)

Assim, de acordo com a autora anteriormente mencionada, a compreensão do texto, depende da capacidade analítica dessas pistas formais na busca de uma síntese que defina a postura do autor. Dessa forma, a reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada, ainda,como um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto. (KLEIMAN, 1995, p.80)

Nesse sentido, a leitura deve ser desafiadora, despertando o leitor à criticidade, exercitando, assim, sua capacidade de abstração.

O PCN apresenta na seção "Blocos de conteúdo: Língua escrita: usos e formas", as seguintes sugestões para o professor, no que concerne à prática de leitura;

> • Escuta de textos lidos pelo professor.
> • Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).
> • Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.).
> • Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
> • Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.
> • Uso de acervos e bibliotecas:
> • busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com ajuda;
> • manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor);
> • socialização das experiências de leitura. (BRASIL, 1998, PP.73-74)

É fato que as lacônicas sugestões apresentadas não dão conta de fazer com que o processo de transformação do aluno em aluno/leitor se concretize, cabe ao professor ter consciência de que não existe uma homogeneidade de leitores. Neste sentido, ele deve redimensionar a sua prática, tendo sensibilidade em observar as reais necessidades de cada

aluno e fazer com que estes descubram a importância do ato de ler e o prazer que este pode proporcionar.

De acordo com o PCN, o trabalho com a leitura não só tem por finalidade a formação de leitores competentes, como também a formação de escritores, pois "[...] a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras". Assim, "[...] a leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever". (BRASIL, 1997, p. 40) Nesse sentido, busca-se discorrer sobre essa outra finalidade da leitura, a escrita.

2.2.2.3 Letramento vinculado a práticas de escrita

Desde os primórdios, o homem busca meios de se comunicar. Ao folhear alguns livros de história, pode-se facilmente averiguar que, desde a pré-história, os homens trocavam mensagens, expunham seus desejos e necessidades por meio de desenhos feitos nas paredes das cavernas. No entanto, não havia organização ou padronização em suas representações, ou seja, não era ainda um tipo de escrita.

Ao se pesquisar sobre a origem da escrita, certamente o pesquisador se deparar-se-á com uma vastidão de estudos e uma rica bibliografia, porém, constatará que não se pode afirmar, com exatidão a sua origem. Contudo, o intuito, aqui, não é o de datar com precisão o surgimento da escrita na história humana e, muito menos, a sua evolução através dos tempos. O que interessa é estudar a origem da escrita na criança, como se dá esse processo, sua funcionalidade, e, sobretudo, enfatizar a sua importância em nossa sociedade para a efetiva formação do sujeito.

Portanto, a definição de escrita que se mostra mais adequada, no momento, é a fornecida por Ferreiro e Teberosky (1991, p.43), que afirmam que "a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência.

Para Luria (2001, p.143), "a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras." Ele afirma que, quando a criança começa a freqüentar a escola, ela já possui um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um curto

espaço de tempo. Assim, segundo esse autor, se se pensar na espantosa rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa e que possui milhares de anos de cultura por trás de si, pode-se evidenciar que isto só é possível em decorrência da aprendizagem e assimilação de técnicas que a prepara para a escrita. Essas técnicas primitivas são como estágios necessários para o desenvolvimento da escrita.

Luria diz que,

> Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever. (LURIA, 2001, p.144)

Ainda de acordo com o autor supracitado, a melhor forma de estudar essa pré-história da escrita e os diversos fatores e tendências envolvidos consistem em [...] "descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para o outro, superior." [9]

Contrastando com inúmeras outras funções, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. Portanto, pode-se evidenciar, assim, o importante papel do estímulo no processo de aprendizagem da criança, pois é o estímulo que a impulsionará, ou seja, será a alavanca para seu aprendizado.

Assim, para Luria (2001, p.146), em um determinado estágio da evolução, um certo número de técnicas de organização das operações psicológicas internas se desenvolve, a fim de tornar sua execução mais produtiva e eficiente. Para ele:

> A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pcictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão de idéias, conceitos e relações. (LURIA, 2001, p.146)

Ao analisar o uso dos signos e suas origens na criança, Luria (2001, p.188) constatou que "[...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão". Desta forma, ele afirma que, antes de a criança ter compreendido o funcionamento da escrita, esta já realizou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos e essas tentativas são, para a criança, a pré-história de sua escrita. Nesse sentido,

---

[9] (*ibid,ibdem*)

ele mostra que esses métodos não se desenvolvem de imediato, são apenas uma parte de uma série de estágios, onde

> A criança de três a quatro anos descobre primeiramente que seus rabiscos no papel podem ser usados como auxílio funcional na recordação. Neste momento (às vezes muito mais tarde), a escrita assume uma função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se escrita por signos.
> Ao mesmo tempo, à medida que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura. (LURIA, 2001, p.189)

Ao entrar em contato com o universo escolar, a criança inicia uma nova trajetória, onde passa a recorrer aos saberes adquiridos anteriormente para, então, se apropriar dos novos saberes formalmente estruturados. Assim, o professor deve ter em mente que não se deve, em hipótese alguma, desconsiderar essa pré-escrita da criança, pois é a partir da compreensão desta que ele será capaz de mediar, orientar e fornecer subsídios para que a criança seja capaz de compreender a funcionalidade da escrita, em toda sua amplitude.

De acordo com Luria (2001, p. 154), o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita na criança, que ele denomina de “pré-escrita” ou “fase pré-instrumental”, é caracterizado por “total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira”, ou seja, não há ainda qualquer relação funcional com a escrita. Nesse sentido, pode-se inferir que, nesse estágio, a escrita da criança não possui nenhuma ligação com a mensagem a ser representada, pois, ela ainda não a utiliza como uma técnica a serviço da memória. Ele nos mostra ainda que esta fase é caracterizada por “ rabiscos não diferenciados”, onde “a criança registra qualquer idéia com exatamente os mesmos rabiscos”.(LURIA, 2001, p.154)

O segundo estágio descrito por Luria é o da “escrita não diferenciada”. No decorrer de sua pesquisa, Luria notou que após algum tempo, algumas crianças passaram a executar rabiscos em posições específicas, que começa a se diferenciar da etapa anterior na medida em que o símbolo passa a adquirir um significado funcional, onde “começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar”. (LURIA, 2001, p.181)

Por outro lado, mesmo ainda não sendo uma escrita diferenciada, estes rabiscos são considerados por Luria como o primeiro rudimento do que mais tarde irá se tornar a escrita da criança, isto é, passará de uma atividade motora auto contida para assumir o papel de signo auxiliar da memória. Nesse sentido, os rabiscos são considerados por Luria como "elementos psicológicos" de onde a escrita tirará forma. A partir do momento em que a criança utiliza-se das marcas registradas no papel como um auxílio para a memória é que passam a ser consideradas "[...] a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra". (LURIA 2001, p.158)

Assim, a pequena marca realizada em um pequeno pedaço de papel, apresenta dois elementos fundamentais, serve para organizar o comportamento da criança, mais ainda não possui um conteúdo próprio; indica a presença de algum significado, no entanto, ainda não determina qual seja esse significado. Pode-se dizer que este primeiro signo desempenha o papel de um signo ostensivo ou, em outras palavras, o signo primário para "tomar notas". A marca anotada pela criança produz certo conjunto e serve como sugestão adicional de que certas sentenças foram ditadas, mas não proporciona nenhum palpite acerca de como descobrir o conteúdo daquelas sentenças. (LURIA, 2001, p.158)

Já a terceira etapa consiste no estágio da escrita diferenciada; nesse estágio, a escrita da criança, que antes era não diferenciada, se torna diferenciada. Aqui, a criança se esforça em recordar as sentenças que lhe foram ditadas por meio das marcas que realizou no papel. Luria (2001, p.164) ressalta que "dois fatores primários podem levar a criança de uma fase não diferenciada de atividade gráfica para um estágio de atividade gráfica diferenciada. Estes fatores são número e forma". Dessa forma, esses dois fatores possibilitam a diluição do caráter mecânico e puramente imitativo da criança, possibilitando assim que estas passem a se utilizar de signos para representar suas idéias. Mesmo ainda apresentando traços primitivos, a criança consegue se recordar do que escreveu. Ao utilizar-se dos números e formas, a criança também evolui e se torna capaz de avançar para o estágio pictórico, onde passa a usar desenhos para representar suas idéias.

O quarto estágio, então, seria o pictórico; nesse estágio, o desenho passa a servir como uma fonte de recordação. Luria ressalta que "o período de escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco, seis anos", assim, a fase pictográfica do desenvolvimento da escrita respalda-se nas experiências vivenciadas por meio dos desenhos infantis. (LURIA, 2001, p.174)

O referido autor elucida que, num primeiro momento, o desenho não passa de uma brincadeira; a *posteriori,* o ato completo pode ser usado como artifício, uma forma para

registro. O que distingue a escrita do desenho é a relação que a criança estabelece com ele; se ela conseguir utilizar-se do desenho como um expediente auxiliar da memória, pode -se considerar que ela consegue ler e escrever pictograficamente. Por outro lado, se ela utilizar-se do desenho apenas como um brinquedo não pode ser considerado uma forma de escrita. Nos estudos de Luria, a escrita pictográfica seria o último passo na pré-história da escrita infantil, rumo à escrita simbólica propriamente dita.

Luria não deixa totalmente explicito, mas é possível inferir que o último estágio da pré-história da escrita na criança, seria a transição, mais precisamente no limite das "formas primitivas de inscrição", evidenciadas anteriormente para a escrita simbólica, isto é, "as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo". Neste ponto, "a criança não dominou completamente as novas técnicas, mas também não superou a antiga, que emerge um certo número de padrões psicológicos". (LURIA, 2001, p.180)

Então, nessa etapa

> [...] a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, aprende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. Mas será que isso significa que agora compreende o mecanismo racional de seu uso? De forma alguma. De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la. Acreditando integralmente nesta nova técnica, no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança começa com uma fase de escrita não diferenciada pela qual já passara muito antes. (LURIA, 2001, p.181)

A pré-história da escrita infantil, se traduz, então, em uma longa trajetória, que se inicia, no estágio dos rabiscos não-diferenciados, depois perpassa pelos diferenciados, num movimento complexo e dialético, cheio de idas e vindas, avanços e retrocessos, para só então se alcançar o que Luria chamou de domínio do que talvez seja "o mais inestimável instrumento da cultura" (LURIA, 2001, p.189).

A opção em se abordar a questão da pré-história da escrita infantil justifica-se pelo fato de todos os sujeitos da pesquisa pertencerem ao primeiro ano do ensino fundamental/ciclo I, mesmo sendo um assunto que, a priori, pode parecer fastidioso, é um assunto, por vezes, desconhecido pelo professor e que é de extrema importância para o ensino efetivo desta.

Assim, as hipóteses elaboradas pelas crianças no processo de construção da escrita não são idênticas, porque também dependem do seu nível de letramento. Desse modo, o fator

determinante para esse grau de letramento é, sem dúvidas, o contexto a que a criança está inserida. Assim, a importância dada a escrita no ambiente sócio-cultural em que vivem, bem como as práticas sociais de leitura e de escrita que presenciam ou participam serão fatores decisivos para a aquisição desta.

Carvalho e Mendonça afirmam que:

> A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. A partir da compreensão dessa complexidade é que se tem falado em alfabetização e letramento, como fenômenos diferentes e complementares. (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p.18)

Para essas estudiosas, a alfabetização pode ser definida, a priori, como "o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia". Já letramento, é definido por elas como "o processo de inserção e participação na cultura escrita". Elas afirmam que o letramento é um processo que se inicia quando a criança passa a conviver com as mais variadas manifestações da escrita na sociedade e que se estende pela vida toda. Nesse sentido, elas esclarecem que existem pessoas que passaram pela escola aprenderam "técnicas de decifração do código escrito", porém que são incapazes de se utilizar da língua escrita em situações sociais que exigem um maior nível de complexidade. (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p.18)

Esse provavelmente é um dos motivos pelo qual muitos estudiosos (já evidenciados neste trabalho) concebem alfabetização e letramento como distintos, embora o vejam como complementares e indissociáveis. Desse modo, a questão que se coloca, hoje, é certamente: Como alfabetizar letrando? Como conciliar esses dois processos?

Carvalho e Mendonça explanam a esse respeito, explicam que "não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar", mas sim de alfabetizar letrando, denotam ainda que,

> [...] Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente lingüística do "código", que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão lingüística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é de pensar os dois processos como seqüenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse

> condição indispensável para o início do processo de letramento. (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p.18)

Assim, entende-se que é necessário trabalhar a alfabetização e o letramento, simultaneamente, e de modo articulado. Desta maneira, as referidas autoras, revelam que a reflexão integralização entre alfabetização e letramento em sala de aula deve-se organizar em torno de quatro componentes do aprendizado da escrita: "1) a compreensão e valorização da cultura escrita; 2) a apropriação do sistema de escrita; 3) a leitura; e, 4) a produção de textos escritos". (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p. 18)

De acordo com as autoras acima mencionadas (2006, p.20), o trabalho com o primeiro componente deve capacitar o aluno a fazer escolhas adequadas quando este participa das práticas sociais de leitura/escrita, pois "ter clareza quanto à diversidade de usos e funções da escrita e às incontestáveis possibilidades que ela abre é importante tanto do ponto de vista conceitual e procedimental [...] quanto do ponto de vista atitudinal".

Tendo em vista que muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidades de vivenciar situações de letramento e também que muitas nem mesmo tiveram acesso a materiais escritos, o trabalho voltado para a compreensão e valorização da cultura escrita deve oferecer aos alunos oportunidades de vivenciarem situações que os propiciem o contato com muitos materiais escritos, principalmente "textos pertencentes a gêneros diversificados e presentes em diferentes suportes". Além disso, o professor deve incentivá-los na exploração desse material, fazendo explanações a respeito das informações desconhecidas. Ressalta-se que o professor deve também valorizar o conhecimento trazido pelas crianças, favorecendo assim, suas inferências e descobertas.

Em relação à apropriação do sistema de escrita, Carvalho e Mendonça (2006, p.20) denotam que é necessário que os alunos desenvolvam "conhecimentos e capacidades diversas", referentes não só à "natureza e ao funcionamento do sistema alfabético e da ortografia da Língua Portuguesa, mas também do uso geral da escrita". Assim, essas estudiosas explicitam a necessidade em se aliar alfabetização e letramento nesse processo. Seguem abaixo alguns exemplos fornecidos pelas autoras:

> O alinhamento e a direção da escrita, bem como a função de segmentação dos espaços em branco, são conhecimentos básicos indispensáveis, que muitos aprendizes iniciantes podem não ter tido oportunidade de observar e identificar como convenções a serem seguidas. Por isso, esses conhecimentos precisam ser abordados sistematicamente na escola. Um procedimento útil para familiarizar os alunos com as marcas de segmentação da escrita [...] é o de ler em voz alta para as crianças, apontando cada palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases. Outra maneira de se trabalhar nesse sentido é, ao fazer a leitura oral em sala de aula,

> solicitar que os próprios alunos identifiquem os diferentes marcadores de espaço (espaçamentos entre as palavras, pontuação e parágrafos). A exploração desses marcadores, aliada ao processo de leitura, permite que os alunos descubram diferenças entre a segmentação da fala e da escrita, o que lhes será útil para o domínio da ortografia, da morfossintaxe escrita, da pontuação e da paragrafação, em momentos posteriores de seu aprendizado. (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p.20)

As autoras acima referidas também afirmam que outra capacidade importantíssima a ser desenvolvida no início do processo de alfabetização e letramento, diz respeito ao conhecimento e à compreensão do alfabeto. Nesta aprendizagem, é preciso que o aluno seja levado a "identificar e saber o nome das letras", de forma a entender "que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos fonemas que ela pode representar na escrita (as exceções – h, y, w, por exemplo – são poucas e menos freqüentes)". Deve também subsidiar o aluno a compreensão de que as letras "desempenham uma função no sistema, que é o de preencher um determinado lugar na escrita das palavras". (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p.20)

Desse modo, essas autoras mostram que o aluno deve entender que não se pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, pois as letras representam fonemas, e estes aparecem em posições determinadas nas palavras. Elas chamam a atenção para o fato de que essa questão tão peculiar do processo de alfabetização pode ser realizada mutuamente com o letramento. Por exemplo,

> O estudo do alfabeto feito com a apresentação de todas as 26 letras, seguindo a ordem alfabética, pode facilitar ao aluno uma visão do conjunto, a compreensão do todo e a distinção de cada letra, além de lhe propiciar a familiarização com um conhecimento de grande utilidade social, visto que, em nossa sociedade, muitos escritos se organizam pela ordem alfabética. Outro exemplo, mantendo o foco nas letras como unidades de aprendizado, pode-se propor aos alunos iniciantes a produção de textos simples (etiquetas, crachás, listas), de modo a possibilitar-lhes, por um lado, operar direta e produtivamente com a categorização gráfica e funcional das letras e, por outro, experenciar a escrita de textos que têm efetiva aplicação e utilidade na vida social. (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p.20)

De acordo com as autoras, o terceiro componente necessário ao aprendizado da escrita, é a leitura. Como ela foi contemplada também sob a ótica dessas estudiosas, na seção 2.2.2.2 sob o título: *Letramento vinculado a práticas de leitura* desse trabalho, julga-se desnecessário discorrer sobre ela novamente.

Já o quarto e último componente refere-se à produção de textos escritos. Para a realização do trabalho com textos escritos em sala de aula, deve ser direcionado desde o princípio para a produção de sentido. De acordo com Carvalho e Mendonça (2006, p.22), o

objetivo geral do ensino de redação "é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação". Desse modo, o trabalho em sala de aula, pode ser realizado mesmo antes de a criança ter aprendido a escrever, pois, se o professor estiver trabalhando a alfabetização e o letramento simultâneos, estará encaminhando seus alunos para *a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita*, em diferentes gêneros e suportes. Para o trabalho com a produção de textos escritos, as referidas autoras sugerem o seguinte:

> [...] ler em voz alta para eles histórias, notícias, propaganda, avisos, cartas circulares para os pais etc.; b) trouxer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e o explorar com os alunos (para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam); c) fizer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos (registro da rotina do dia no quadro de giz, anotação das decisões coletivas, planejamento e organização de trabalhos, jogos, festas); d) orientar a produção coletiva de textos, em que os alunos sugerem e discutem o que vai ser escrito e o professor registra a forma escolhida no quadro de giz. Para realizar esse trabalho é importante compreender que uma palavra qualquer, como por exemplo, um nome próprio, pode ser um texto, se for usada numa determinada situação para produzir um sentido [...] Por exemplo: copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga à confecção de um crachá que será efetivamente usado e permitirá aos colegas memorizar a escrita dos nomes uns dos outros.[...] (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p. 22)

Assim, as autoras denotam que atividades como estas entrelaçam aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento como simultâneos, pois, além de requererem algumas habilidades como motora, perceptiva e cognitiva no delineado das letras e "na disposição do escrito no papel, convidam à reflexão sobre o sistema de escrita", além de suscitar questões a respeito da grafia das palavras, ao mesmo tempo em que oportuniza os alunos presenciarem importantes funções da escrita. (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p.22)

No PCN de Língua Portuguesa a leitura e a escrita são apresentadas como dois sub-blocos, porém, esse documento esclarece que é preciso compreender que estas práticas se complementam e estão intrinsecamente relacionadas, além de se modificarem "mutuamente no processo de letramento a escrita transforma a fala (a constituição da "fala letrada") e a fala influencia a escrita (o aparecimento de "traços da oralidade" nos textos escritos)". Essas práticas propiciam ao educando organizar seu conhecimento sobre "os diferentes gêneros", sobre os processos mais adequados para *lê-los e escrevê-los,* e também, sobre as condições de uso da escrita. (BRASIL, 1997, p.40)

No que diz respeito aos gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita, o PCN sugere que se trabalhe com:

> • receitas, instruções de uso, listas;
> • textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
> • cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
> • quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, slides, notícias, classificados, etc.;
> • anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
> • parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
> • contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
> • textos teatrais;
> •relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.). (BRASIL, 1997, pp. 72-73)

O referido documento (Brasil, 1997, p.40) ainda explana que a relação estabelecida entre leitura e escrita e entre "o papel de leitor e escritor", não é automática. É nessa contextura e também "considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos" que o PCN diz que se deve compreender essas duas atividades.

Esse documento afirma também que um escritor competente é aquele que, ao elaborar um discurso, "sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão", de acordo com as possibilidades que se apresentam culturalmente. Nesse sentido, explicita que, quando, por exemplo, o desejo do escritor competente é o de convencer o leitor, este irá selecionar um gênero que o possibilite a produzir um texto argumentativo; se a intenção for, por exemplo, a de fazer uma petição a uma determinada autoridade, redigirá, muito provavelmente, um ofício; se é o de enviar notícias a alguém mais íntimo, provavelmente, enviará uma carta. "Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero". Além de ser alguém que

> [...] sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção. (BRASIL, 1997, p.48)

Constata-se, assim, que o processo de transformação do aluno, em aluno/escritor – aluno/leitor não é uma tarefa fácil; exige vontade, determinação, persistência, sensibilidade, didática, além de uma série de conhecimentos, por parte do professor. Este deve ter em mente que possui papel primordial para essas transformações. Como evidenciado, alguns componentes devem ser privilegiados neste ensino, pois há uma gama de habilidades e destrezas que é preciso desenvolver no aluno, para que seja possível alfabetizá-lo para a vida.

Alfabetizar para a vida, se refere, aqui, a alfabetizar letrando. Pois, por meio das contribuições fornecidas pelos estudiosos nessa seção, pode-se constatar que, hoje, é possível e viável alfabetizar letrando. Assim, espera-se que os docentes, principalmente os que trabalhem com alfabetização, busquem formação continuada visando se apropriar dos conhecimentos necessários para tal.

Busca-se, na sequência, discorrer sobre a língua oral nas diretrizes oficiais e sua importância para o letramento relacionado à leitura e à escrita.

3 A LÍNGUA ORAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O LETRAMENTO RELACIONADO À LEITURA E À ESCRITA

Sendo a linguagem uma produção social humana, mediadora entre a relação homem e sociedade e a língua, um produto social da linguagem, decorrente dos modos e das regras próprias que determinadas sociedades usam para se comunicar, pode-se inferir que ambas só existem, de fato, quando os homens as estão realizando.

Assim, como forma de elucidar e resgatar a necessidade do ensino efetivo da língua oral e incitar reflexões a respeito de sua imensa importância na formação da cidadania, pretende-se, neste capítulo, mostrar o que as diretrizes oficiais sugerem para o ensino da linguagem oral, bem como sua importância para o letramento relacionado à leitura e à escrita.

A língua pode ser estudada em duas modalidades: a oral e a escrita. Estas apresentam funções e formas diferenciadas, ou seja, apresentam distinções e características próprias, por isso mesmo não devem ser analisadas de maneira dicotômica, pois, apesar de apresentarem inúmeras diferenças, fazem parte de um mesmo sistema lingüístico. Assim, essas duas modalidades devem ser vistas, sobretudo pelos educadores, como complementares, é óbvio que respeitando as especificidades de cada uma.

Como nos mostra Marcuschi (2001), essas duas modalidades são vistas como práticas sociais, já que o estudo da língua se funda em usos. Assim, no que diz respeito ao ensino da língua oral, destaca-se a necessidade de o professor desenvolver estratégias de ensino, que possibilitem ao educando a identificação da imensa riqueza e variedade de usos da língua, bem como fornecer-lhes subsídios para uma real compreensão dos gêneros orais e escritos. Então, faz-se necessário que a escola, e mais especificamente o professor, resgate e reitere a importância e o devido valor da oralidade, incorporando-a, definitivamente, à sua práxis, pois, de acordo com Fávero (2001), a supervalorização da escrita afetou profundamente a língua oral, atribuindo à fala o lugar do erro, do informal.

Nesse sentido, buscando romper com a dicotomia *oralidade e escrita* e visando ao aprofundamento e à clareza do que se pretende discutir, neste capítulo, julga-se necessário discorrer, primeiramente, sobre o ingresso da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, pois todas as crianças e professores - sujeitos de pesquisa fazem parte do primeiro ano do ensino fundamental. Em segundo lugar, busca-se analisar como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil sugerem trabalhar com a língua oral. Em terceiro lugar, discorrer sobre o Letramento vinculado à pratica de leitura e escrita; em quarto lugar verificar como a oralidade é abordada no guia Plano Nacional do Livro Didático/2010, para, finalmente, discorrer a respeito da leitura e a oralidade como primeiro plano da escrita, e da língua oral como jogo para introduzir a criança na escrita.

3.1 O ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos

Em 06 de fevereiro de 2006, o Brasil aprovou a lei federal n°. 11.274/2006, (ANEXO A) que instituiu o ensino fundamental de nove anos para todos os sistemas de ensino, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, intuindo, assim, aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. Desta forma, a matrícula, nesse nível de ensino, passou a incluir, obrigatoriamente, a criança a partir dos seis anos de idade. Assim, neste ano, todas as instâncias governamentais e instituições privadas, que oferecem esse nível de ensino, já estão funcionando segundo o que determina a referida lei.

O documento intitulado *Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos*, elaborado pelo Ministério da Educação, diz o seguinte em relação aos conteúdos a serem trabalhados com as crianças de seis anos de idade:

> [...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (BRASIL, MEC, 2004, p.16)

Portanto, a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental provocou uma série de indagações sobre o quê e como se deve ou não ensiná-las nas diferentes áreas do currículo. A esse respeito, no ano de 2008, foi elaborada, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas [10], doravante CENP, uma versão preliminar para apreciação da rede pública estadual, sob o título: "1° ano do ciclo I - Ensino Fundamental: Expectativas de Aprendizagem", objetivando fornecer subsídios, a todos os envolvidos no processo de incorporação das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Esse documento permaneceu em discussão na rede pública, durante o ano de 2009, para avaliação e sugestões. Em relação à

inserção e integração das crianças nessa nova modalidade de ensino, o referido documento diz o seguinte:

> A entrada no Ensino Fundamental representa um marco significativo, tanto para as crianças quanto para as famílias. Portanto, a qualidade do trabalho realizado com as crianças, doravante matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental do Ciclo I, demandará ações planejadas e compartilhadas com toda equipe escolar comprometida com as práticas educacionais a serem desenvolvidas, capaz de atender positivamente as novas demandas que surgirão.
> A passagem entre as várias etapas de escolaridade deve prever sempre *eixos de conexão* que favoreçam a integração dos alunos aos novos desafios. Nesse sentido, tanto a entrada dos alunos no 1º ano, quanto a passagem dos alunos do 5º para o 6º ano devem ser pensadas, a fim de se evitar a descontinuidade do trabalho pedagógico. Essa integração progressiva, quando bem planejada , ajuda os alunos a se adaptarem com mais facilidade contribuindo para suas aprendizagens, assim como as suas relações interpessoais no universo. (BRASIL/CENP, 2008, p.5)

Esse documento diz, ainda, que, para que tal transição seja feita, faz-se necessário levar-se em consideração as peculiaridades dessa faixa etária, bem como as especificidades do ensino-aprendizagem, próprias da Educação Infantil (CENP, 2008). Nesse sentido, essa versão preliminar sugere que, ao se formular as expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ensino fundamental ciclo I, a rede pública estadual, deve

> [...] considerar documentos reconhecidos a nível nacional e local sobre esse nível de ensino, a CENP além do RCNEI, destaca aqui as Diretrizes Nacionais para a Educação infantil (parecer [11]CNE/CEB22/98) e a deliberação [12]CEE-732008 do Conselho Estadual de Educação [...].
> Além destes o documento *Orientações Curriculares- Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil* da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo de 2007 é outro texto a ser considerado. (BRASIL, CENP, 2008, p.5)

---

[10] Órgão da Secretária Estadual de Educação responsável pelas questões referentes aos currículos.

[11] CNE/CEB22/98 "As propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- Princípios Éticos de Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito a Ordem Democrática;
- Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (CENP, 2008, p.5)

[12] Deliberação CEE-73/2008,

"[...]1.7 As normas, ora introduzidas, prevêem a revogação da Deliberação CEE n° 61/2006, no entanto, na elaboração da proposta pedagógica, a equipe escolar deve especialmente atentar para as necessidades:

I- da articulação entre as demandas e as características da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando prever mecanismos de interação entre a família, a escola e a comunidade, de modo que não haja prejuízo da oferta de Educação Infantil e seja preservada a sua identidade pedagógica". (CENP, 2008, p.6)

No ano seguinte, foi apresentada uma versão final dessas diretrizes, explicitando os conteúdos e expectativas de aprendizagem para orientar o trabalho com as crianças dessa faixa etária.

Desta forma, cada estado apresentou sua versão do referido documento. Como a referente pesquisa foi realizada na cidade de Bauru, Estado de São Paulo, busca-se, portanto, fazer uma breve análise da versão apresentada pelo governo do Estado de São Paulo, intitulada "Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos: a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na rede Pública Paulista".

Logo no início do referido documento, pode-se evidenciar a preocupação em se preservar o direito da criança à infância.

> A frequência neste primeiro ano configura-se em uma transição, seja para aquele aluno que entrará na escola pela primeira vez, seja para aquele que vem da Educação Infantil. Em qualquer um dos casos, é necessário assegurar-lhes o direito à infância, pois os alunos não deixarão de ser crianças pelo simples fato de estarem regularmente matriculados no Ensino Fundamental. A criança do 1º ano deve ter garantido seu direito à educação em ambiente próprio e com rotinas adequadas que possibilitem a construção de conhecimentos, considerando as características de sua faixa etária, integrando o cuidar e o educar. Cuidar e educar são princípios básicos da educação nesta faixa etária. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 2)

Ainda de acordo com esse documento, o trabalho realizado no 1º ano deve

> [...] adequar-se aos níveis de desenvolvimento das crianças desta faixa etária, proporcionando as mais diversas experiências nas quais os alunos possam acionar seus saberes. Conforme explicitado pelos Referenciais Curriculares, elaborados pelo MEC em 1998[13]:
> É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Detectar os conhecimentos prévios não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial neste processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras, toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor saber o que a criança já sabe.
> A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que produzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação, etc. tenham função real. (BRASIL, 1998, apud BRASIL, MEC/SEB 2009, p. 3)

As "Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos: a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na rede Pública Paulista" (2009, p.3)

---

13 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – (RCNEI. MEC/SEF, 1998)

esclarece que a entrada dos alunos do 1° ano deve ser pensada, a fim de se evitar a descontinuidade do trabalho pedagógico. Esclarece ainda que

> Essa integração progressiva, quando bem planejada, ajuda os alunos a se adaptarem com mais facilidade, contribuindo para suas aprendizagens, assim como as suas relações interpessoais no universo.
> Para que essa transição seja feita com propriedade e adequação é necessário destacar as particularidades da faixa etária e as especificidades do ensino e aprendizagem para esta idade. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p.3)

Após, essas sucintas considerações a respeito do ingresso da criança de seis anos de idade, no primeiro ano do novo ensino fundamental de nove anos, e considerando que a grande maioria das professoras sujeitos de pesquisa, afirmaram utilizar-se das proposições dos PCN`s e RCNEI`s em seu planejamento, busca-se sequencialmente analisar o que estes documentos sugerem para o ensino da língua oral.

3.2 A oralidade nos PCN's e RCNEI's

Após algumas considerações a respeito da ampliação do ensino fundamental para nove anos, com ênfase nas expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental – Ciclo I, busca-se analisar, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN`s e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, doravante RCNEI`s, pois estes são, sem dúvida, importantes referências aos professores de nosso país. Objetiva-se também, evidenciar onde esses documentos sugerem a utilização da língua oral e como a conceituam. Salienta-se que o PCN, objeto de análise, é especificamente o PCN de 1ª a 4ª série – Volume 02 - de língua portuguesa.

A opção por estudar tais documentos surgiu após o início da análise dos questionários destinados aos professores do 1° ano do ensino fundamental ciclo1 (sujeitos da pesquisa), quando alguns deles afirmaram utilizar-se de ambos, como referências bibliográficas durante o planejamento das aulas, no que se refere ao ensino da oralidade.

Os PCN´s são referências para os Ensinos Fundamental e Médio, elaborados pelo Governo Federal. Esses parâmetros foram consolidados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino do país. Por

não possuírem caráter de obrigatoriedade, pressupõe-se que devam ser adaptados de acordo com as peculiaridades de ensino locais.

Na carta direcionada ao professor, que abre os parâmetros, consta o objetivo do MEC ao consolidar o referido documento. Essa carta foi assinada pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Sr. Paulo Renato Souza, que afirmando, dentre outros assuntos, o objetivo do documento e o propósito do referido Ministério em relação a este:

> [...] *Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade* [...] *o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os* ***Parâmetros,*** *é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres* [...]. *Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região* [...]. (BRASIL, 1997, p.4)

No que se refere ao Ensino Fundamental, os PCN's de 1.ª a 4.ª série estão divididos em 10 volumes, sendo que a área de Língua Portuguesa está contemplada no volume 2.

Já os RCNEI's estão dispostos em três volumes e, de acordo com legislação educacional, foram criados com o intuito de oferecer subsídios pedagógicos para a reflexão e orientação na concepção de currículos. A apresentação é semelhante a do PCN, também apresenta, no início, uma carta assinada pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Sr. Paulo Renato Souza, só que é destinada ao professor de Educação Infantil. Esse documento foi elaborado com o seguinte objetivo:

> [...] nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.
> Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. [...]
> Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. [...] (BRASIL, 1998, p.7)

Com base nas considerações acima descritas, pode-se constatar que tanto os PCN`s quanto os RCNEI`s, objetivam auxiliar o professor na concretização de seu trabalho, além de explicitarem o propósito de indicar metas de qualidade, visando a contribuir para o desenvolvimento dos alunos em prol de sua cidadania.

Nesse sentido, cabe ao professor avaliar tais documentos e discernir como as contribuições por eles ofertadas podem favorecê-lo em sua prática, levando-se em conta que somente ele conhece as especificidades de seus alunos, suas reais necessidades, bem como toda a contextura a que estão inseridos.

Tendo em vista que o objetivo dessa seção é discorrer sobre a oralidade presente nos PCN`s e RCNEI`s[14], e concebendo que existe uma grande convergência entre seus objetivos, julgou-se necessário entremeá-los, visando a apresentar um panorama geral acerca da oralidade presente em ambos os documentos e intuindo, também, evitar uma possível visão distorcida ou fragmentada do tema em questão.

Desse modo, busca-se iniciar a respectiva análise, afirmando que, hoje, é fato inegável que a escrita e a leitura são essenciais para a formação da cidadania, mas não se pode negligenciar o ensino da oralidade, sobretudo na Educação Infantil, pelo fato de esta ser o substrato para a aquisição da escrita. Ademais, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

> O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21)

Entende-se, também, que o ser humano não aprende sozinho e sim pelo contexto ao qual está inserido, incluindo significações e usos produzidos em sua teia de relações com o outro. De acordo com o RCNEI,

> É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social. (BRASIL, 1998, p.24)

Assim, a linguagem, que foi sócio-culturalmente construída, representa um "potente veículo" de socialização, sem ela o ser humano não é social, nem cultural. Ainda, de acordo com o RCNEI,

> A aprendizagem da fala se dá de forma privilegiada por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida. (BRASIL, 1998, p.134)

Mediante essas considerações a respeito da linguagem, pode-se evidenciar que a criança, por meio de suas interações com o mundo, vai se apropriando da linguagem de acordo com o contexto ao qual está inserida e que, quanto mais as crianças forem expostas a situações comunicativas, mais desenvolverão suas capacidades lingüísticas.

Nesta perspectiva, o PCN denota que não é missão da escola ensinar o aluno a falar, pois essa habilidade é algo que a criança já domina antes da idade escolar. Esse documento julga que talvez seja por esse motivo que a escola não tenha se apropriado da tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral e que, quando o fez, foi de maneira imprópria: buscou corrigir a fala "errada" dos alunos por não ser condizente com "a variedade lingüística de prestígio social −, com a esperança de evitar que escrevessem errado". Reforçando assim o preconceito contra aqueles que falam diferente dessa variedade. (BRASIL, 1997, p. 38)

Nesse viés, o referido documento afirma que,

> Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe **os usos da língua** adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. [*grifo da pesquisadora*] (BRASIL, 1997, p. 38)

Nota-se, assim, um salto qualitativo em relação à concepção que se tinha a respeito da língua oral, ou seja, antes a noção de certo e errado era predominante, hoje, o enfoque do ensino da oralidade é voltado para os usos da língua. Isto significa que não se deve desmerecer ou desconsiderar a variedade trazida pelo aluno, trata-se de propiciar a ele o acesso a norma culta, que, hoje, por questões ideológicas e de poder, é exigência para a plena inserção do indivíduo em sociedade. Contudo, não a impondo como uma variedade única e correta, mas mostrando-lhe que o importante é que ele saiba adequar sua fala nas mais variadas situações de uso, de acordo com o nível de exigência de determinada situação.

---

[14] Ressalta-se que ambos os documentos foram elaborados pelo Governo Federal e consolidados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Assim, ao se fazer uma breve análise do PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, evidencia-se que este documento apresenta alguns eixos organizadores em relação aos conteúdos desta disciplina. Esses eixos são pautados no pressuposto de que "a língua se realiza no uso, nas práticas sociais". Nesse tocante, afirma que, "é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua, adquirir outras que não possui em situações lingüisticamente significativas, situações de uso de fato". (BRASIL, 1997, p.35)

De acordo com o referido documento (1997), o ensino de Língua Portuguesa tem por finalidade a expansão das possibilidades do uso da linguagem. Nesse sentido, denota que as capacidades a serem desenvolvidas se relacionam a quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Afirma, também, que introduzir a língua oral como conteúdo escolar exige a formulação de ações pedagógicas com vistas a garantir em sala de aula, atividades sistematizadas de reflexão sobre a língua, fala e escuta. Esse documento apresenta uma seção intitulada "Bloco de conteúdo - Língua oral: usos e forma", onde afirma que, para que se alcance os objetivos propostos para o trabalho com a língua oral, se faz imprescindível que seja possibilitado ao aluno, a:

> • Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
> • Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
> • Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
> • Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.
> • Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
> • Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
> • Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).
> • Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda). (BRASIL, 1997, p. 73)

Em relação aos gêneros do discurso, tidos, como "adequados" para o trabalho com a linguagem oral, o PCN sugere que se utilize

> • contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
> • poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
> • saudações, instruções, relatos;
> • entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
> • seminários, palestras. (BRASIL, 1997, p.72)

Já o RCNEI, esclarece que a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de maneira integrada e complementar, com vistas a potencializar os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagem requer. Desse modo, o RCNEI, sugere o seguinte:

> Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
> • Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.
> • Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista.
> • Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal.
> • Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
> • Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como travalínguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções. (BRASIL, 1998, pp. 136-137)

Já no que tange às orientações didáticas, o documento supracitado afirma que o trabalho com a linguagem oral deve se orientar pelos seguintes pressupostos:

> • escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo;
> • responder ou comentar de forma coerente aquilo que a criança disse, para que ocorra uma interlocução real, não tomando a fala do ponto de vista normativo, julgando-a se está certa ou errada. Se não se entende ou não se dá importância ao que foi dito, a resposta oferecida pode ser incoerente com aquilo que a criança disse, podendo confundi-la. A resposta coerente estabelece uma ponte entre a fala do adulto e a da criança;
> • reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve (palavras, enunciados, textos) a partir do contexto comunicativo;
> • integrar a fala da criança na prática pedagógica, ressignificando-a.
> (BRASIL, 1998, p.138)

Além disso, ressalta a importância de o aluno participar de situações que exijam diferentes graus de formalidade e não somente vivenciar situações comunicativas informais. Como sugestão de atividades, destaca: exposições orais, conversas e entrevistas.

O RCNEI esclarece que uma das maneiras de se ampliar o universo discursivo das crianças é proporcionar a estas situações em que possam conversar bastante, como exemplo cita as rodas de conversa e as brincadeiras de faz-de-conta.

A roda de conversa é concebida por esse documento como uma oportunidade privilegiada de diálogo e *intercâmbio de idéias* e diz que, por meio desse exercício, as crianças são propiciadas a ampliar suas capacidades comunicacionais, como a fluidez na fala, a exposição de idéias, ampliação da capacidade vocabular, dentre outras. Mostra também que

a ampliação desse universo discursivo "[...] se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar". (BRASIL, 1998, p.139)

Cumpre ressaltar que o RCNEI explana ainda a respeito de uma série de atividades que desenvolve a oralidade do aluno, como por exemplo: o trabalho com a narrativa, histórias, poesias, parlendas, dentre outros gêneros.

Justifica-se que o objetivo dessa seção, como anteriormente explicitado, foi apenas o de realizar uma incursão por esses documentos com vistas a identificar o que sugerem para o trabalho com a língua oral e como a conceituam, por esse motivo não se entrou no mérito de analisar a fundo suas proposições, pois o objetivo principal era apenas o de descrevê-las.

Desse modo, concluí-se que ambos os documentos representam um salto qualitativo em relação ao ensino da língua oral, pois não só recomendam o trabalho com esta, como também a concebem na perspectiva de linguagem como forma de interação, enaltecendo seu caráter sócio-histórico. Esses documentos não só incorporaram o conceito de "gêneros do discurso" criado por Bakhtin, como também passaram a apregoar a importância e a imensa riqueza e variedade dos usos da língua, o que denota mais uma vez que essa evolução.

Almeja-se, na seqüência, evidenciar com é tratada a oralidade no *Guia Plano Nacional do Livro Didático/2010.*

3.3 A oralidade no Guia Plano Nacional do Livro Didático/2010

Antes de discorrer especificamente sobre a oralidade no Guia Plano Nacional do Livro Didático/2010, para os livros didáticos de Alfabetização e letramento destinados aos dois primeiros anos do primeiro segmento do ensino fundamental, doravante PNLD/LP 2010, que, sem dúvida, é o cerne do interesse neste momento, julga-se necessário apresentar uma síntese de algumas considerações evidenciadas no referido guia, que bem ilustram o contexto que este foi formulado, bem como as mudanças apresentadas em decorrência da implementação do ensino fundamental de nove anos.

Ao se fazer uma breve análise desse documento, pode-se constatar que este inova ao discorrer sobre as mudanças e as necessidades decorrentes da referida implementação, e, em relação às temáticas explicitadas, nota-se que a ênfase é atribuída aos temas "Letramento e Alfabetização" e "Língua Portuguesa". Os temas *letramento* e a *alfabetização lingüística* são

considerados, de acordo com o próprio guia como uma das “demandas nucleares, ao lado da “alfabetização matemática”, o que lhes tem conferido o papel de “eixos orientadores”, tanto no que diz respeito às reorganizações curriculares para o primeiro segmento, quanto para a formação docente continuada e até mesmo para avaliações oficiais de rendimento, como a Provinha Brasil. (BRASIL, 2009, p.16)

Logo no início do referido documento (BRASIL, 2009), evidencia-se, também, um breve esclarecimento a respeito das modificações decorrentes da implementação do ensino fundamental de nove anos e a afirmação de que estas respaldaram-se em dois documentos, no “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais” e no “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, ambos os documentos que discutem a reorganização desse nível de ensino. Nesse sentido o PNLD/LP 2010 (2009) explana que,

> [...] o ensino-aprendizagem de cada um dos componentes curriculares vem sendo abordado, nas orientações oficiais, do ponto de vista de sua contribuição para a consecução do objetivo central de inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura da escrita e na organização escolar, garantindo sua plena alfabetização, tanto lingüística quanto matemática, nos dois ou três primeiros anos. Em conseqüência, duas etapas básicas – ainda que a duração de cada uma delas varie bastante, entre estados e municípios – vêm-se desenhando, na reorganização do primeiro segmento do ensino fundamental do País. (BRASIL, 2009, p.16)

De acordo com o documento supracitado, nessa primeira etapa, “o que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re) conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática [...]”. No estado de São Paulo, pode-se inferir que a duração dessa primeira etapa refere-se ao primeiro e segundo anos do ensino fundamental, que atende as crianças de 6 e 7 anos de idade. Já a segunda etapa, estende-se do terceiro ao quinto ano e objetiva “levar o aluno à consolidação desse duplo processo de letramento e de alfabetização”, além de ser um “período, em que se configura claramente a sistematização do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas curriculares”. (BRASIL, 2009, p.16)

Assim, para a primeira etapa, ou seja, para os dois primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, o PNLD/ 2010 oferece “coleções de alfabetização para uso individual do aluno” e “acervos diversificados de materiais a esse processo de alfabetização inicial, com temas relativos a todas as disciplinas”. Além disso, oferece também os materiais que foram introduzidos desde o PNLD 2006 e 2007, como, por exemplo, acervos de

dicionários de três tipos diferentes, jogos e outros materiais didáticos específicos para crianças de 6 a 7 anos, compondo, de acordo com esse guia, "um material pertinente e diversificado de recursos", voltado para o trabalho pedagógico nesses anos iniciais. Para a segunda etapa, o Guia de Livros Didáticos, PNLD/2010, apresenta as resenhas dos livros de língua portuguesa para apreciação da escola e do professor. (BRASIL, 2009, p.17)

Em relação aos princípios e critérios estabelecidos na escolha das coleções aprovadas pelo processo avaliatório do MEC, o PNLD 2010 (ibid) apresenta a seguinte justificativa:

> De princípios bastante gerais, diretamente relacionados aos objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, decorrem todos os critérios referentes ao letramento e à alfabetização iniciais, nos quatro grandes eixos envolvidos nesse processo – leitura, produção de textos, linguagem oral e aquisição do sistema da escrita.
> Da aplicação desses princípios e critérios à análise das obras inscritas no PNLD/2010 resultaram, de um lado, a exclusão das coleções que ou contrariavam ou não atendiam satisfatoriamente a esses parâmetros; e, de outro lado, a aprovação das demais, descritas nas resenhas de acordo com os seus diferentes níveis e formas de adesão a esses mesmos princípios e critérios. (BRASIL, 2009, p.17-18)

Os critérios que repercutem na aceitação ou exclusão das obras inscritas são respectivamente:

- *Coerência e adequação metodológicas*
- *Respeito às especificidades do manual do professor*
- *Adequação da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais*
- *Correção dos conceitos e informações básicos*
- *Observância de preceitos éticos, legais e jurídicos*

Além dos critérios específicos, "relativos às particularidades do ensino-aprendizagem da disciplina em seus diferentes eixos, aspectos e dimensões". (BRASIL, 2009, p.23) Desse modo, nota-se que as obras inscritas no PNLD, passam por um intenso e criterioso processo de avaliação antes de serem aprovadas.

Após essas sucintas considerações a respeito das inovações apresentadas no referido Guia, surgem as seguintes questões: Como os atuais livros didáticos de português abordam a oralidade? Qual é a concepção da língua falada nesses livros? Como sugerem o trabalho com a oralidade? O que diz o Plano Nacional do Livro Didático a esse respeito?

Marcuschi (2005), ao analisar os Livros Didáticos de Português, doravante LDP, traz grande auxílio na busca de respostas a estas questões. Segundo ele as suas observações iniciais sobre a língua oral apontam para um aspecto fundamental na concepção de ensino submetido aos manuais didáticos, que diz respeito à noção de língua adotada ou suposta, pois,

de acordo com ele, "pode-se postular que tudo dependerá da noção de língua que se tiver em mente". Marcuschi (2005, p.21), afirma que, com raras exceções, grande parte dos LDP "trabalham *regras* (no estudo gramatical); identificam *informações textuais* (nos exercícios de compreensão) e produzem *textos escritos* (na atividade de redação). Ele diz que há, ainda, outras atividades, mas estas são episódicas no conjunto geral do ensino de língua. Isso equivale a dizer que, entre os eixos centrais de ensino de língua portuguesa, a oralidade quase não tem espaço na sala de aula.

Ao realizar uma breve análise da estrutura geral dos LDP, esse estudioso (2005, p.22) identifica que a língua é tida pelos LDPs como: "(a) *um conjunto de regras gramaticais* (ênfase no estudo da gramática), (b) *um instrumento de comunicação* (visão instrumental da língua) e (c) *um meio de transmissão de informação* (sugerindo a língua como código)". Nesse sentido, aponta também que é comum notar, nesses livros, uma dedicação excessiva aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e a exagerada preocupação com estereótipos textuais. Essa concepção de língua exclui a oralidade como uma de suas modalidades.

Assim, ele afirma que, grande parte dos autores de manuais didáticos, ainda não sabem situar o estudo da fala e que de modo geral, concebem "a língua como um simples *instrumento de comunicação* não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade". Mostra, ainda, que nos livros didáticos, "a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Nesse sentido, explicita a dificuldade de se encontrar um lugar e um papel para a oralidade "num contexto teórico destes." (MARCUSCHI, 2005, p.23).

Já no que concerne à oralidade no PNLD/2010, constata-se que, para esse documento, a linguagem oral é objeto já dominado pelo aluno e, como objeto de aprendizagem, assume duas grandes funções: instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno. De acordo com o PNLD/2010 (2009),

> O aluno chega à escola dominando plenamente a **linguagem oral**, no que diz respeito às demandas de seu convívio social imediato. Ela será o instrumento por meio do qual se efetivará tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o aprendiz desvendará o sistema da escrita e estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive os mais formais e públicos de uso da linguagem oral. Assim, como **objeto de ensino-aprendizagem**, a **linguagem oral** tem um papel estratégico: é, ao mesmo tempo, o instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno; e também apresenta formas públicas (novos gêneros) que o aluno ainda não domina e que deverão ser exploradas. (BRASIL, 2009, p.150)

De acordo com os critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral do PNLD/2010, verifica-se que as atividades do livro didático

> - favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem.
> - exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam.
> - propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios de situações formais e/ou públicas. (BRASIL, 2009, p.150)

De um modo geral, o PNLD/2010 (BRASIL, 2009) zela e orienta para que os livros didáticos de língua portuguesa, no que se refere ao letramento e à alfabetização, atendam as demandas específicas dos dois primeiros anos, organizando-se de forma a mobilizar e desenvolver diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral. Para garantir o ensino da oralidade na sala de aula, no anexo 2, desse documento, há uma ficha de "avaliação de Coleções de Letramento e Alfabetização" descrevendo os conhecimentos e as capacidades que as unidades do livro devem desenvolver, no aluno, nos quatro eixos norteadores de língua portuguesa.

No que se refere ao eixo da oralidade, o PNLD/2010 (BRASIL, 2009) sugere que as coleções de alfabetização e letramento devem contribuir para o desenvolvimento dos seguintes conhecimentos e das seguintes capacidades: 1) reproduzir oralmente textos da tradição oral; 2) refletir sobre a variação da linguagem oral; 3) planejar textos orais e 4) produzir textos orais de diferentes gêneros. Diz ainda que,

> Entre os quatro eixos centrais de ensino, a **oralidade** ainda é o menos explorado, provavelmente por ser muito recente a sua inclusão como conteúdo curricular; ou mesmo por ainda serem pouco numerosos os estudos acadêmicos sobre o seu ensino-aprendizagem. Seja como for, todas as coleções trazem atividades voltadas para a escuta e/ou a produção de textos orais, embora nem todas apresentem uma proposta didático-pedagógica específica para o seu ensino-aprendizagem. Dessa forma, para além das orientações gerais presentes no Manual do Professor, predominam propostas para que o aluno converse com seu colega, discuta com o professor, apresente sua opinião sobre determinado assunto, reconte uma história, cante uma cantiga, encene um texto teatral, apresente em voz alta uma quadrinha etc. Nesses casos, é comum que a atividade com linguagem oral integre um conjunto de estratégias de compreensão e/ou produção de um texto escrito. (BRASIL, 2009, p. 32)

Ao refletir sobre as considerações supracitadas, pode-se inferir que elas só vêem a legitimar o já exposto por Marcuschi, isto é, que o espaço dedicado à oralidade ainda afigura-se penoso. Entretanto, o reconhecimento advindo do próprio guia de livros didáticos, de que a

oralidade ainda é pouco explorada, é um passo qualitativo rumo a uma viravolta desse quadro caótico em que se encontra o ensino da oralidade.

Diante dessa situação caótica exposta por Marcuschi, e também, levando em consideração que esta pesquisa almejou, sobretudo, contribuir para a formação continuada de professores no que se refere ao trabalho com a oralidade em sala de aula, busca-se apresentar algumas importantes considerações nesse sentido.

3.3.1 Leitura e oralidade: primeiro plano da escrita

Partindo do pressuposto de que a fala é, e deve ser, referência para a escrita e que as atividades orais e de leitura são fundamentais para que o sujeito possa desenvolver as habilidades necessárias para se apropriar da escrita num contexto de letrado, busca-se demonstrar como as atividades orais podem subsidiar os alunos no sentido do amplo desenvolvimento de suas capacidades, tais como: “capacidade de ler o mundo, de ler imagens e diversas linguagens, de escutar o mundo e os diversos sons, pois é a partir desses potenciais que a escrita se dinamiza”. (BELINTANE, 2009)

Cabe, aqui, ressaltar que, nas práticas de leitura, o professor é o modelo de leitor para as crianças. Por isso é importante que, este demonstre em suas atitudes a importância do ato de ler. Muitos professores pedem, por exemplo, para as crianças desenvolverem uma leitura silenciosa, enquanto que ele acaba por se dedicar a outra atividade desvinculada desse contexto. Esse tipo de atitude pode acabar prejudicando a leitura das crianças, pois elas podem perder a concentração na leitura, por ficar prestando atenção nas suas atitudes e/ou atividades. Porém, se o professor acompanhar as crianças durante esta atividade, tendo seu momento de leitura silenciosa junto delas, não só estará valorizando a leitura como também incutindo nelas esta importância.

Outro importante fator a ser considerado pelo professor no processo de aquisição de leitura é, sem dúvida, o respeito. O professor não deve impor aos alunos determinada leitura em caráter de obrigatoriedade, pois tornar-se-ia chave para o insucesso, mas sim, deve proporcionar situações que os possibilitem desenvolver o gosto e a paixão pela leitura, pois o prazer em ler é o gatilho para o sucesso na formação do aluno/leitor.

Belintane, professor de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, da Faculdade de Educação - USP, e coordenador do projeto "Ensinando a leitura a partir de diagnósticos

orais", ao ceder uma entrevista à Revista Educação (edição 146), sob o título, "A oralidade que faz escrever", afirma que

> A obstinação com que os educadores se fixam na escrita, para resolver as questões relativas à alfabetização, é um erro estratégico para o processo, que pode ter efeito contrário sobre os alunos, principalmente entre aqueles que provêm de ambientes pouco afeitos à leitura. (BELINTANE, 2009[15])

Nesse sentido, ao ser indagado se a angústia vivenciada pelos alunos que apresentam dificuldades em se alfabetizar é fruto de uma pressão social excessiva, Belintane (2009) afirma que essa angústia é decorrente do desencontro existente entre "o modo como a educação está preparada para receber essa criança e certo desconhecimento não só do professor, mas do próprio campo educacional em relação à cultura do aluno". Ele sustenta, ainda, que durante o processo de alfabetização ocorre um grande equívoco e se confunde leitura e escrita. Desta forma, a escrita acaba vindo primeiro, quando deveria ser o contrário, a oralidade e a leitura deveriam anteceder a aquisição do sistema de escrita.

Para o referido autor, a leitura e a oralidade

> [...] são duas possibilidades tanto de ler o mundo como de ler imagens e diversas linguagens. E também de escutar o mundo, os diversos sons. A escrita se dinamiza a partir desses potenciais. Não pode ser o carro-chefe da leitura. Pode apoiá-la, mas o primeiro plano está na leitura e na oralidade. (BELINTANE, 2009)

Essas afirmações de Belintane (2009) só vêm a legitimar a necessidade de o professor propiciar, aos seus alunos, uma série de situações e atividades que os levem a exercitar, de modo concreto a leitura e a oralidade em sala de aula. Ao desenvolver adequadamente tais atividades, o professor estará subsidiando-os não só no desenvolvimento das habilidades lingüísticas necessárias para a plena inserção destes na sociedade, como também estará inserindo-os de modo adequado no mundo letrado.

Nesse mesmo viés, ao ser questionado sobre quais relações propiciadas pela oralidade podem ser úteis, mais tarde, no domínio da leitura e da escrita, Belintane esclarece que

> A oralidade é esse conjunto de textos que a tradição vem peneirando ao longo do tempo e tornando cada vez mais bonitos e interessantes. A narrativa tem uma contribuição fundamental, trazendo essa progressão textual, vocabulário, o volume de texto manejado na memória. A narrativa é um grande estruturador da memória, não só na infância como na própria tradição das culturas. Os textos poéticos são o inverso. As brincadeiras todas que as crianças fazem são textos poéticos, como o trava-língua, que é musical, tem o efeito da paronomásia, efeitos de estilo. As

15 Entrevista disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12710>.

> parlendas trazem o non sense como trabalho com a beleza do significante, e também destacam a palavra, escandindo-a, isolando fragmentos. Isso impede que o aluno chegue à 5ª série com frases que conhecemos como holófrases, o entendimento de que uma frase inteira funciona como uma palavra. Por exemplo, "Tirissodaí", ou "pegalá". Pulando corda e brincando com a palavra, você está dividindo segmentos, fragmentos da palavra, o que favorece a alfabetização. As crianças que aprendem cedo a falar a língua do revestrés [de trás para frente, invertendo as sílabas] não têm o menor problema com a sílaba. (BELINTANE, 2009)

De acordo com esse autor, é fundamental explorar a oralidade e a leitura antes do trabalho sistemático com a escrita. Assim, o referido autor sugere a utilização dos gêneros que exploram o extrato sonoro da linguagem como parlendas, trava-línguas, cantigas, poesias, cantigas de roda, advinhas, contos populares, etc.

Sendo a oralidade uma prática social decorrente da interação entre os indivíduos para fins comunicativos, e que, de acordo com Marcuschi (2001, p.25), "se apresenta sob diversas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso".

> O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva. Veja-se o caso tão ilustrativo dos contos populares ainda tão vivos em nosso povo não só no interior, mas também em áreas urbanas. Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação lingüística, bem como suas formas de disseminação [...]. MARCUSCHI (2002, p.25)

Nesse sentido, não só poemas, leitura e a reprodução de textos da tradição oral devem constituir objeto de ensino de língua portuguesa, nesses dois primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, mas deve-se também abrir espaço para as produções individuais e coletivas de outros gêneros orais, como recontos, textos opinativos, relatos e histórias, dentre outras narrativas.

Após essas lacônicas considerações sobre a importância de se trabalhar a leitura e a oralidade como primeiro plano da escrita, busca-se apresentar como a cultura oral pode ser trabalhada com vistas a favorecer a aquisição da escrita pela criança.

3.3.2 A língua oral como jogo: o manejo da palavra que introduz a criança na escrita

É um fato indubitável que a cultura oral, desde que bem trabalhada, contribui significativamente para o processo pedagógico da aquisição da leitura e da escrita num contexto de letramento em sala de aula.

Os textos e os jogos da tradição oral (contos populares, adivinhas, trava-línguas, relatos, causos, parlendas, cantigas de rodas, entre outros) também favorecem a compreensão desse processo nas séries iniciais e são caracterizados por sua propagação através da oralidade. Como são rememorados, esses textos adquirem função encantatória, além de propiciar diversão e também auxiliar no cultivo de valores. Tendo em vista que esses textos são manifestações culturais e também que sempre fizeram parte do imaginário popular, podem favorecer o contato entre as gerações, além de subsidiar o processo pedagógico em sala de aula.

Muitas vezes, o professor, ou por não conhecer os textos da tradição oral, ou mesmo por não saber como utilizá-los em sala de aula, acaba por deixar de lado um material riquíssimo, que, certamente, seria de grande valia e forneceria muitos subsídios para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Como bem explana Belintane,

> [...] cada texto da tradição oral tem uma função que, em geral, os professores não conhecem. E são funções da tradição oral, não da escrita. Se você pegar o livro que o governo paulista distribui para a 1ª série, encontrará muitas parlendas, cantigas, contação de história, mas são vistas como escrita. São lidas pelo professor, e não apresentadas como jogos. Acabam perdendo o lado performático, encantatório, de manejo da palavra. (BELINTANE, 2009)

Assim, partindo do pressuposto de que "a fala é uma atividade mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas" (MARCUSCHI, 2005, p. 21), e considerando também que ela exerce uma função essencial na organização do pensamento e das ações do sujeito, busca-se apresentar alguns substratos teóricos e práticos que demonstram a importância das atividades orais no processo de aquisição da escrita.

De acordo com Heylen,

> A parlenda é um conjunto de palavras de arrumação rítmica em forma de verso que rima ou não. Ela distingue-se dos demais versos pela atividade que a acompanha,

> seja no jogo, brincadeira ou movimento corporal. Embora exista a expressão "cantar uma parlenda", ela é expressa em forma recitativa.
> A parlenda é enunciado lúdico-pedagógico; ela diverte e ensina e, pela sua forma ritmo-sonoro-motora, desenvolve as condições psicossociais do homem. (HEYLEN, 1987, p.13)

Então, o trabalho com as parlendas não só favorece o processo pedagógico, como também o desenvolvimento de inúmeras outras habilidades, como, por exemplo, o movimento, o ritmo, o pensamento, a interação, além de ensinar a criança por meio do entretenimento.

Heylen (1987) afirma que a parlenda pode ser executada em grupo, solo ou diálogo e que, grande parte delas, é criação tradicional e universal, assim como o folclore.

> A parlenda é uma expressão lingüística de TRANSMISSÃO ORAL; de pais aos filhos, de babás às crianças pequenas, das crianças mais velhas às mais novas, dos avós aos netos etc. A transmissão ocorre em situações variadas e de maneira não organizada. Assim a parlenda passa de boca em boca percorrendo o tempo e acompanhando o ciclo etário do homem.
> Da parlenda não se sabe quem a inventou; é domínio do povo; pertence ao ANONIMATO. A parlenda nasce da sabedoria popular pois expressa a maneira de pensar, sentir e agir de um povo, surgindo n o linguajar cotidiano. [*grifos da autora*] (HEYLEN, 1987, p.15)

De acordo com essa autora, no Brasil, distinguem-se entre as parlendas *brincos* e *mnemonias.* O termo *"brincos"* abrange as parlendas utilizadas com a criança pequena. Esse termo é de autoria do folclorista, Veríssimo de Melo. Os *brincos* são recitados à criança pequena por uma criança mais velha ou um adulto. Abaixo, segue um exemplo de parlenda classificada como *brincos.*

"Serra serra serrador
Serra a madeira que o mestre mandou
Serra serra serrador
Serra a madeira de nosso Senhor."
(Col.; Paraíba, apud HEYLEN, 1987, p.13)

Já as *mnemonias,* de acordo com a referida autora (1987), referem-se às parlendas que auxiliam no processo de memorização de nomes, números, etc. Um exemplo desse tipo é:

"Um dois, feijão com arrois
Três quatro, feijão no prato
Cinco seis, feijão inglês
Sete oito, comer biscoito
Nove dez, comer pastéis."

(Col.; Sergipe, apud HEYLEN, 1987, p.14)

Os *travalínguas* e *réplicas* também são ligadas às parlendas. "*Travalínguas*, são enunciados de difícil pronunciação. Por exemplo: O rato roeu a roupa do rei de Roma". (HEYLEN, 1987, p.14)

O travalínguas é um excelente recurso para trabalhar a leitura e a oralidade dos alunos. A criança encanta-se ao vencer o desafio imposto pelo travalínguas, que é o de reproduzi-los sem errar. Desta forma, além de ser um jogo que agrada a criança, trabalha também o ritmo, a atenção e a percepção, pois elas passam a perceber que, quanto mais rápido repetirem o travalínguas, maior a chance de errar.

Seguem alguns exemplos de trava-línguas extraídos do livro *Travadinhas* de Eva Furnari:

- "O Zé Gilson é o Xodó da Gisa Júlia." (FURNARI, 2004, p.4)
- "Credo, o tricô da Drica travou outra vez." (FURNARI, 2004, p.5)
- "A libélula Psicodélica é fanática pela gramática da cutícula." (FURNARI, 2004, p.6)
- "Três ogros bregas trocam trecos e trambolhos." (FURNARI, 2004, p.7)
- "O pato patético paquera a pata magnética." (Furnari, 2004, 8)
- "O monstro branco tem tromba preta e o monstro preto tem tromba branca." (FURNARI, 2004, p.9)
- "No trio trem do contra tem potro, cabra e cobra." (FURNARI, 2004, p.10)
- "Pedro tropeça na pedra preta da poça na praça." (FURNARI, 2004, p.12)
- "O chapéu chocante solta sapos saltitantes." (FURNARI, 2004, p.13)
- "Rato rotundo reboca rinoceronte emperrado." (FURNARI, 2004, p. 17)
- "A problemática do espetáculo do ventríloco acrobático é peripatética." (FURNARI, 2004, p.21)
- A rainha do repolho refogado rido rei do rabanete emburrado. (FURNARI, 2004, p.21)

Já a *réplica* "consiste numa exclamação com resposta de caráter zombeteiro. Por exemplo: "Nunca me viu, nariz de paviu?

Sempre te vejo, cara de percevejo." (HEYLEN, 1987, p. 14)

As *adivinhas* também conhecidas como adivinhações ou "o que é, o que é?", são perguntas em formato de charadas desafiadoras que contribuem para que as crianças

desenvolvam um raciocínio mais ágil, além de servir de fonte de entretenimento e diversão. São criações das pessoas e fazem parte da cultura popular e do folclore brasileiro. São muito comuns entre as crianças, porém, também agrada muito os mais velhos.

Alguns exemplos de adivinhas:

> - O que é o que é surdo e mudo, mas conta tudo?
> Resposta: o livro
> - O que é o que é que sempre se quebra quando se fala?
> Resposta: o segredo
> - Ele é magro pra chuchu, tem entes, mas nunca come e mesmo sem ter dinheiro, dá comida a quem tem fome?
> Resposta: o garfo
> O que é o que é que dá muitas voltas e não sai do lugar?
> Resposta: o relógio
> - Qual é a piada do fotógrafo?
> Resposta: ninguém sabe, pois ela ainda não foi revelada.
> - O que é o que é que sobe quando a chuva desce?
> Resposta: o guarda-chuva.

As réplicas, os trava-línguas, as parlendas, as adivinhas, as lendas, os contos e os acalantos são elementos do folclore e manifestações de nossa cultura oral. As narrativas também contribuem, de forma decisiva, para o desenvolvimento oral, não só das crianças, mas também dos adultos, elas agem como um eficiente estruturador da memória, além de ampliar o vocabulário, o conhecimento enciclopédico, etc.

> A linguagem do revestrés também serve para fazer diagnóstico, trabalhar com crianças que têm dificuldade de aprendizagem, sobretudo quando se usa a inversão de dissílabos. Quando se consegue isso – vroli, para livro; ou same, para mesa, é um passo enorme para a alfabetização, a sílaba está sendo trabalhada como um algoritmo [...]. (BELINTANE, 2010)

Belintane (2010) afirma que o instrumental oral tem uma forte relação com o livro, a contação de histórias pode ser realizada de inúmeras maneiras. Pode-se, por exemplo, iniciar a contação de história pelas partes mais interessantes, intercalar com a leitura, ou seja, parar de contar e voltar a ler, parar de ler e voltar a contar. Pode-se também dividir a história em partes, de modo que os alunos percebam, e então, pedir que cada criança narre um pedaço da história. O referido autor cita como exemplo, a história d'os *três porquinhos*; diz que, nesse caso, cada criança pode narrar a chegada do lobo a uma casa. Ele afirma que uma grande parcela das crianças que chega à escola com 5 ou 6 anos de idade faz um narrativa bem simples e saltam direto para o momento final da história, ou seja, iniciam a história, pela parte em que o lobo vai assoprar a terceira casa, sem ter passado pelas demais. Nesse sentido, ele conclui que o repertório de histórias oferecido às crianças é muito pequeno e que até mesmo

os professores, possuem um repertório restrito de histórias. Como conseqüência os alunos não aprendem as histórias pela oralidade, como deveria ser, acabam por conhecer as histórias pelo cinema e pelos DVDs.

Nesse sentido, os meios de comunicação audiovisuais, principalmente a TV, inibem o exercício da oralidade, pois, como bem afirma Belintane (2010),

> Boa parte da oralidade que as crianças trazem para a escola vem da televisão. É uma formadora de maneira passiva, pois não consegue lançar uma adivinha para a criança e esta responder. O que a escola pode fazer é esse outro lado da oralidade, performático. Fazer com que a oralidade presencial traga a criança para a leitura e para a escrita. O melhor caminho para isso é o de textos já memorizados. Ter textos na memória é fundamental para a leitura. E esses textos têm de ser colocados, para dinamizar, para aprender a extrair sentido da leitura. Toda essa conturbação, tanto nos meios de comunicação como no meio do aluno, estraga bastante sua entrada na escrita e, sobretudo, na cultura oral. A cultura oral das cidades grandes hoje está esfacelada, não tem mais o que tinha na tradição. Venho de uma família de analfabetos, só que de analfabetos brincantes, que contavam histórias, que brincavam com adivinhas, jogos de palavras. A escola da época, porém, não usava nem um pouco disso. (BELINTANE, 2010)

O professor deve explorar a oralidade dos educandos em sala de aula, resgatando os elementos da cultura oral, utilizando-se do encantamento que este trabalho proporciona, considerando a maneira peculiar que a criança tem de enxergar o mundo, planejando, assim, atividades que favoreçam o desenvolvimento oral, social, afetivo e cognitivo das crianças.

Encontram-se, no anexo B deste trabalho, alguns poemas de Cecília Meireles, pois se traduzem numa oportunidade ímpar de se trabalhar a oralidade, pois os textos desta poetisa musicam o pensamento, como bem afirma Walmir Ayala, na introdução do livro *Ou isto ou Aquilo,* de Meireles, "[...] ao ler seus poemas em voz alta, o leitor sente que está cantando". "[...] Por meio das poesias de Cecília é possível aprender a valorizar o silêncio, a jogar com as palavras e descobrir um novo sentido em cada imagem" (MEIRELES, 1990, p.7).

4 REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta pesquisa seguiu a metodologia da abordagem qualitativa. Optou-se por essa abordagem porque, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 12), é uma pesquisa que "[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". Segundo as autoras (p.12), essa pesquisa "supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através de trabalho intensivo de campo". Desta forma, os problemas foram estudados no ambiente em que os fatos estudados ocorreram naturalmente, sem qualquer manipulação intencional.

4.1 A abordagem exploratória-descritiva

Em relação ao ponto de vista dos objetivos, a referente pesquisa foi classificada como exploratória-descritiva. Exploratória, por esta ter "como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (GIL, 1991, p.45) e também por possuir um planejamento flexível de maneira a possibilitar variados aspectos relativos ao fato estudado. A razão fundamental por privilegiar a pesquisa exploratória deve-se ao fato desta ter como objetivo maior o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Nesta perspectiva, os fatos da oralidade que se pretendeu descobrir por meio desta pesquisa consistem em alcançar com a vista se há o desenvolvimento de práticas interacionais orais em sala de aula em contextos de letramento e também se tais práticas são articuladas com o trabalho com a escrita.

A pesquisa é descritiva porque almejou caracterizar uma realidade por meio da observação direta. Nesse caso, em específico, visou relatar a concepção de linguagem e letramento dos professores do 1º Ano do ensino fundamental ciclo I, por meio de questionário, além de fazer uso de observações sistemáticas, como forma de descrever as práticas pedagógicas evidenciadas em sala de aula.

Buscou-se fazer uso desse tipo de pesquisa por esta possuir, de acordo com Gil (1991, p. 46), "[...] como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou para estabelecer relações entre variáveis". Assim, a presente pesquisa pôde também ser classificada sob esse título, pois, ainda de acordo com o autor supracitado (1991,

p.46), "[...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática" e foi pretensão desta utilizar-se de ambos.

No que se refere aos procedimentos técnicos utilizados, trata-se de uma pesquisa de levantamento (campo), pois, de acordo com Gil (1991, p.56), "as pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Assim, como forma de valorizar mais o processo que o produto, a pesquisa teve a preocupação em considerar a perspectiva dos participantes, utilizando-se de diálogos e questionamentos, além da observação direta em sala de aula.

A opção pelo levantamento surgiu pela necessidade em se buscar o conhecimento direto da realidade. Dessa forma, buscou-se também obter informações acerca das crenças, opiniões e atitudes dos sujeitos em relação ao tema objeto de pesquisa, como forma de evitar interpretações subjetivas por parte do pesquisador.

Para analisar os fatos do ponto de vista empírico e confrontar a visão teórica com os dados da realidade, foi traçado um modelo conceitual e operativo de pesquisa, que Gil (1991, p.47) nomeia como delineamento, já que esse termo, segundo ele, é o mais adequado e "bem expressa às idéias de modelo, sinopse e plano". O delineamento da pesquisa, de acordo com Gil (1991) diz respeito ao planejamento de pesquisa em toda a sua amplitude e envolve a diagramação, e a previsão de análise e interpretação dos dados coletados.

4.2 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da região de Bauru, localizada no município de Bauru, estado de São Paulo. Essa escola oferece o Ciclo I do Ensino Fundamental e funciona com dois turnos: Manhã (7h às 11h30) e Tarde (13h às 17h30), com doze turmas cada um.

A escola localiza-se em uma região próxima ao centro da cidade, a pavimentação é adequada e as casas de um modo geral são bem conservadas.

Os moradores do bairro aparentam possuir um nível sócio econômico relativamente bom. Nota-se que grande parte dos pais dos alunos possui veículos próprios e em bom estado de conservação.

Observa-se que a escola é também muito procurada por pessoas de outros bairros, que não se importam em manter transporte escolar particular, para que seus filhos nela estudem.

No período em que a pesquisa foi feita, o prédio não apresentava condições adequadas para suprir a demanda atual de, aproximadamente, 720 alunos. Possui 16 salas de aula, uma secretaria, uma biblioteca, sala de professores, sala de direção, sala de informática, consultório odontológico; sanitário masculino e feminino, para atendimento a alunos, professores e funcionários. Possui também duas quadras de esportes, que até o momento não possui cobertura, porém está em fase inicial de reforma para sanar esse problema; um espaço (sob um arvoredo com solo recoberto por areia), com balanços, escorregadores e trepa-trepa. O pátio de recreio não comporta o número de alunos por períodos, assim, muitos dos alunos acabam se dirigindo às quadras de esportes. Esse problema pode ser facilmente observado nos dias chuvosos, visto que as quadras esportivas ainda estão, temporariamente, descobertas e a acomodação de todos os alunos no pátio, atualmente, torna-se inviável.

No que se refere ao suporte da aprendizagem, a escola possui uma gama variada de materiais pedagógicos e equipamentos eletrônicos. Dispõe, ainda, de sala de leitura e pesquisa, sala de informática com 12 computadores novos para uso dos alunos e professores.

A sala dos professores, coordenação e direção são equipadas com mobiliário e equipamentos bem conservados. As salas de aula apresentam um espaço restrito e mobiliários antigos. A cozinha da merenda é aparentemente bem equipada e, de acordo com as merendeiras, os utensílios são suficientes para atendimento à demanda. A secretaria da escola é convenientemente equipada, com três computadores novos, máquina de Xerox e móveis em bom estado de conservação.

O corpo docente da escola é composto por vinte e oito professores titulares de cargo, sendo vinte e quatro professores de educação básica I e quatro professores de educação básica II. Desses quatro, dois atuam na disciplina de Educação Física e dois na de Educação Artística. Todos possuem nível superior.

4.3 População de interesse

Os sujeitos da pesquisa foram, a princípio, 20 professores do 1º Ano do Ensino Fundamental ciclo I, sendo que 7 destes eram pertencentes à rede municipal de ensino e 13 à rede estadual. Após o término da coleta do instrumento questionário, foi selecionada uma

professora do 1º Ano do Ensino Fundamental ciclo I, de uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Bauru e de sua respectiva sala de aula, que era composta de 29 alunos.

Posteriormente, foi selecionada uma amostragem de 5 alunos, visando à análise de suas produções em sala de aula e também intuindo verificar se os modos de participação das crianças na oralidade em sala de aula e os eventos de letramento relacionados à leitura permitiam-nas construir uma relação discursiva com a escrita e também se as práticas interacionais orais desenvolvidas em sala de aula tinham sentido para elas.

Não foi possível estabelecer um critério para a escolha da professora colaboradora (sujeito de pesquisa), pois o primeiro contato se deu com a diretora da escola, que, anteriormente, já havia consentido autorização para a realização de estágios e outras atividades desenvolvidas em semestres anteriores, fato este que dispensou apresentações ou cerimônias.

Como das outras vezes, a diretora mostrou-se muito atenciosa e cordial e após uma breve conversa para os esclarecimentos referentes à pesquisa, prontamente forneceu a autorização. Em seguida, solicitou a presença da coordenadora pedagógica para que fosse acertada a sala para realização da pesquisa.

Ao ser indagada sobre a possibilidade da realização da pesquisa ocorrer em uma sala de primeiro ano, a coordenadora solicitou um prazo de dois dias para que pudesse conversar com as respectivas professoras durante o horário da HTPC[16] e só então decidir em qual das salas haveria essa possibilidade.

No prazo estipulado, a coordenadora disse que apenas uma das quatro professoras questionadas consentiu colaborar com a pesquisa; as demais alegaram que não se sentiriam à vontade tendo uma pessoa observando o seu trabalho constantemente.

Em seguida, acompanhou a pesquisadora até a sala da professora colaboradora, fez as devidas apresentações e se retirou. Assim, após uma ligeira conversa, ocorrida na porta da sala, a respeito da pesquisa, a professora, gentilmente, colocou-se à inteira disposição para colaborar em tudo o que fosse preciso. Disse que poderia ser interrompida ou questionada sempre que necessário e sem cerimônias. Esclareceu aos alunos a presença da pesquisadora, fez as devidas apresentações e providenciou um lugar para a pesquisadora sentar e dar início às observações.

Reitera-se que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa foram esclarecidos a seu respeito e de seus objetivos, concordando livremente em dela participar, pois todos assinaram

---

16 Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

o Termo de Consentimento, conforme apêndice A. Em relação às observações realizadas no âmbito da sala de aula, a autorização foi concedida, primeiramente, pela Diretoria de Ensino - Região de Bauru e, depois, pela diretora da escola e pela professora sujeito da pesquisa.

4.3.1 As crianças

As crianças da sala a ser observada são moradoras das adjacências da escola, ou seja, moram em região próxima ao centro da cidade, onde a pavimentação é adequada, as casas são, em sua grande maioria, bem conservadas e aparentemente confortáveis.

De modo geral, as 29 crianças observadas no decorrer da pesquisa demonstraram ser ativas e cheias de energia; aparentavam também possuir boas condições de saúde e higiene.

Durante o período em que ocorreram as observações, nenhuma das crianças apresentou problemas de saúde ou problemas comportamentais que fugissem à normalidade. A faixa etária das crianças, nesse período, variava entre 5 e 6 anos, sendo que a grande maioria tinha 5 anos.

As crianças dessa sala sentam-se em duplas, o que favorecia a sociabilização e a interação entre elas. Havia apenas um único trio em sala.

4.3.2 A professora colaboradora

A professora colaboradora trabalha há 20 anos na Educação Básica; concluiu o Ensino Médio/Magistério no ano de 1978 e o superior, licenciatura em matemática (resolução 2/97), no ano de 1984 (UNILINS). Sua segunda graduação foi no curso de Administração de empresas, concluído no ano de 2006 (ITE).

Atualmente, ministra 32 aulas semanais para uma turma de 29 alunos do primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos, em uma escola Estadual, localizada na cidade de Bauru, estado de São Paulo.

4.4 Os instrumentos da pesquisa: etapas e justificativa

A coleta de dados foi efetuada em campo, onde ocorreram espontaneamente os fenômenos investigados (oralidade e letramento). Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos:

1- Questionário para os 20 professores (professora colaboradora e professores pesquisados)
2- Observação direta dos sujeitos da pesquisa
3- Produções dos alunos participantes da pesquisa
4- Diálogos com a professora colaboradora e alunos
5- Gravações de algumas das aulas observadas com o recurso de um gravador

O questionário foi utilizado para levantar dados que possibilitassem a verificação das concepções de professores do 1° ano do ensino fundamental ciclo I, de escolas estaduais e municipais da cidade de Bauru, acerca da linguagem e do letramento, respectivamente.

Após o recolhimento do instrumento questionário, e realizadas as suas respectivas tabulação e análises, foram iniciadas as observações diretas dos sujeitos da pesquisa, em seu ambiente natural, ou seja, a sala de aula. Essas observações tiveram a duração de 28 dias e ocorreram em torno de 4 a 5 vezes na semana, 2 horas por dia, totalizando 56 horas. O seu objetivo maior foi o de investigar se os modos de participação na oralidade em sala de aula subsidiavam o letramento emergente da criança, permitindo-lhe construir uma relação discursiva com a escrita.

Concomitantemente às observações, foram analisadas as produções dos alunos participantes da pesquisa, o que incluiu materiais como cadernos, trabalhos e atividades desenvolvidas pelas crianças envolvendo a língua na modalidade oral e escrita, os quais serviram como importantíssima fonte de dados.

Reitera-se que a pesquisadora fazia as anotações referentes às observações *in loco*, concomitantemente a ocorrência dos fatos observados, visando maior acuidade destes.

Durante as observações, também foram coletados dados por meio de diálogos com a professora e com os alunos, utilizando-se das técnicas de interrogação, visando a obter dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Ressalta-se que foram gravadas em áudio, como forma de não ocorrer distorções em suas respectivas análises.

Para "[...] não correr o risco de chegar ao término da coleta de dados, com informações difusas e irrelevantes", buscou-se seguir durante o desenvolvimento da pesquisa as seguintes estratégias sugeridas por Ludke e André (1986, p.46):

1) a delimitação progressiva do foco de estudo;
2) a formulação de questões analíticas;
3) o aprofundamento da revisão de literatura;
4) a testagem de idéias junto aos sujeitos
5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Reitera-se que a referente pesquisa, no que se refere às transcrições das falas, não seguiu os procedimentos e sinais do Projeto NURC[17].

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Em relação aos procedimentos, busca-se, a priori, explicitar as respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos professores, sujeitos de pesquisa, que serão apresentadas em gráficos e quadros, seguidas de suas respectivas discussões e análises e, num segundo momento, seguindo a mesma lógica, os dados obtidos durante o período de observação na escola.

A apresentação dos dados obtidos por meio do questionário é realizada, respeitando-se a ordenação das questões nele contidas, uma vez que existe uma seqüência de objetivos implícitos, e já expostos nessa compilação. Considerando-se também que o número de respondentes totaliza 20, optou-se por agrupar suas respostas por semelhança de convicções, eximindo-se desse processo, apenas as respostas díspares, ou seja, que as que não for possível de serem agrupadas.

---

17 Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta – "De âmbito nacional, o Projeto NURC consistiu num primeiro tempo na gravação, em cinco capitais brasileiras, de falantes de formação universitária completa (chamados 'cultos'), para a formação de um *corpus* de trabalho servindo a estudar a modalidade oral da língua. A partir deste *corpus* passou-se analisar a língua oral culta nos seus mais diversos aspectos, utilizando a Análise da Conversação como principal base teórica. O objetivo destes pesquisadores vem desde então sendo o de ampliar no Brasil as linhas de análise do ato conversacional. Isto porque o fenômeno da oralidade está sendo cada vez mais valorizado no meio da Linguística, tendo em vista que os estudos mais recentes mostram que a língua falada se distingue da língua escrita, possuindo uma dinâmica e regras próprias. Tomando a língua falada como objeto de estudos, os pesquisadores do Projeto NURC/SP têm aprofundado e aberto novos campos de pesquisa, que concernem desde a conceituação de língua - escrita e falada - até a definição de norma, o fenômeno da expressividade, a questão da interação, para citar apenas alguns temas. [...]".

Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/25-resenhas-canedoj.pdf. Acesso: 22/09/2010

Como já exposto na seção 4.1 deste capítulo, que tratou da abordagem exploratório-descritiva desta pesquisa, foram aplicados 20 questionários aos professores de 1° ano do ensino fundamental ciclo1. No entanto, julga-se necessário aprofundar essa informação e descrever mais detalhadamente sua constituição.

O questionário continha questões abertas e fechadas que foram subdivididas em cinco partes, sendo que a primeira engloba questões referentes à identificação do professor; a segunda continha questões sobre a identificação da escola; a terceira, questões sobre a concepção de conceitos-chave para a pesquisa; a quarta, questões acerca do planejamento e a quinta e última, questões referentes à prática pedagógica.

A primeira parte do questionário, que visava à identificação dos professores continha as seguintes questões: Nome; Faixa etária, Formação: ensino médio e ano de conclusão; Ensino universitário –Licenciatura; Instituição em que cursou o ensino superior e o ano de conclusão; Tempo de atuação docente na Educação Básica – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); Série em que está atuando e o Número de alunos; Número de aulas semanais; Se trabalha em escola da rede municipal ou estadual de ensino. Na segunda parte, que visava à identificação da escola, as questões eram, respectivamente: Nome da(s) escola(s) onde trabalha; Localização e características do bairro em relação à cidade; N° de alunos; Funcionamento/quantos períodos; N° de professores de 1° ano do ensino fundamental/ ciclo I. A terceira parte que fazia referência à concepção de conceitos-chave para a pesquisa, continha as seguintes questões: Como você concebe: a-) Linguagem, b-) Oralidade em sala de aula, c-) letramento. Já a quarta, que estabelecia questões acerca do Planejamento, era constituída pelas seguintes questões: Que referências bibliográficas você utiliza para o planejamento no que se refere ao ensino da oralidade e eventos de letramento relacionados à leitura?; Como ocorre o planejamento?; Utiliza-se de proposições e práticas com o PCN? Justifique. A quinta e última parte, que denotava questões sobre a prática pedagógica, trazia as respectivas questões: Quais os gêneros de texto você trabalha em sala de aula? Como?; Acredita que trabalhar a oralidade se faz importante na prática educativa? Por quê?; De que maneira o professor pode desenvolver a oralidade da criança de 1° ano?; Quais são os eventos de oralidade que são realizados predominantemente em tua prática pedagógica? De que modo as crianças participam desses eventos?; Com que freqüência são realizadas atividades em sala de aula em que os alunos falam ou expressam suas idéias? Essa questão em específico continha as seguintes opções de escolha: sempre, às vezes ou nunca; E: Como você articula as atividades de leitura e escrita?

Ao final do questionário, havia uma observação que esclarecia o seguinte: “Caso o espaço para as respostas não seja suficiente, pode utilizar o verso das folhas”. Essa observação foi acrescentada, visando permitir que os professores se expressassem livremente, não mutilando, assim, suas respostas.

Enfatiza-se que não se objetiva fazer generalizações, a partir dos dados obtidos por meio desse instrumento, mas sim, caracterizar e analisar as concepções de alguns dos professores do 1° ano das redes pública e municipal da cidade de Bauru, estado de São Paulo, acerca da linguagem e do letramento. O protocolo do questionário pode ser visualizado, na íntegra, no apêndice B, deste trabalho.

5 PRÁTICAS DE ORALIDADE E CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste capítulo, serão apresentados, discutidos e analisados os dados obtidos no decorrer da pesquisa. Desta forma, busca-se a *priori*, explanar sobre os dados obtidos por meio do questionário, sequencialmente, os dados decorrentes da pesquisa de campo e, a *posteriori,* busca-se conjugá-los na seção intitulada, síntese da análise dos dados.

5.1 Apresentação e análise dos dados obtidos por meio do instrumento questionário

5.1.1 Identificação das professoras

Nesta seção, são apresentados os dados relativos à identificação das professoras, com vistas a traçar um breve panorama acerca da formação docente destas. Ressalta-se que esses dados não serão analisados, apenas descritos, pois o foco central da pesquisa concentra-se nas concepções destas, e que são abordados nos itens 5.1.3 – Concepção de conceitos-chave para a pesquisa, 5.1.2 sobre o planejamento e 5.1.4 – sobre a prática pedagógica.

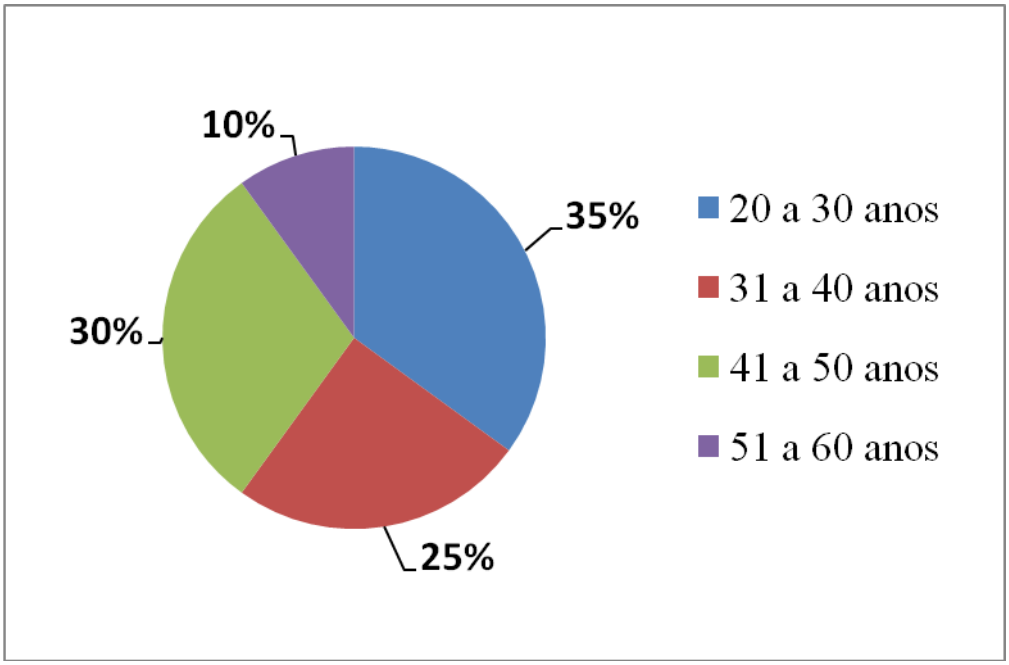

Gráfico 1 - Faixa etária das professoras

Todas as 20 respondentes do questionário (100%) são do sexo feminino, doravante serão chamadas professoras. Durante o período de aplicação do questionário, a faixa etária das professoras respondentes variava entre 20 a 60 anos, como evidenciou-se no gráfico 1.

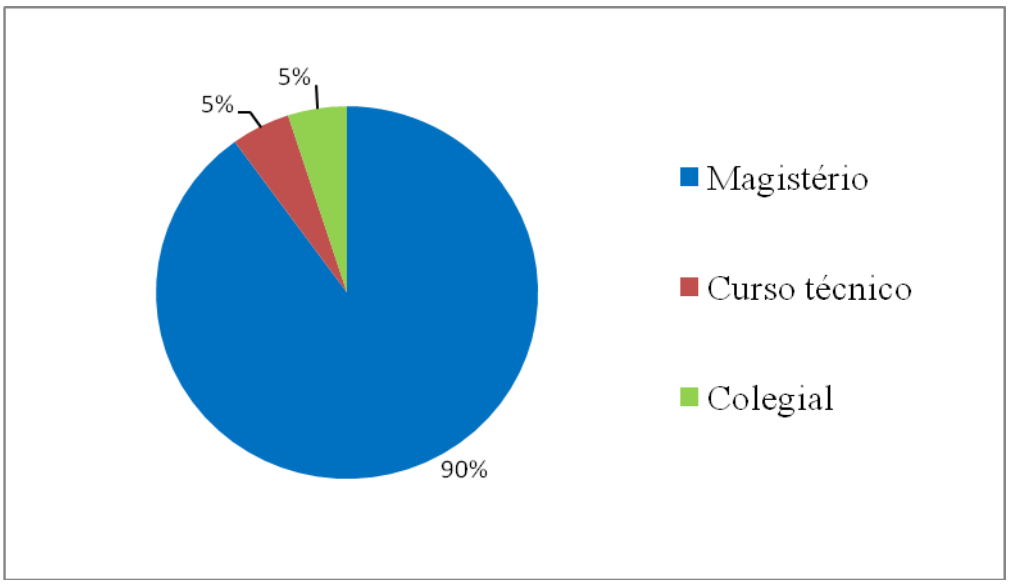

Gráfico 2 - Formação das professoras – Ensino Médio

Em relação à questão sobre a formação no ensino médio, 90% das professoras afirmaram ter cursado o magistério; 5% o colegial normal e 5% curso técnico. (Gráfico 2)

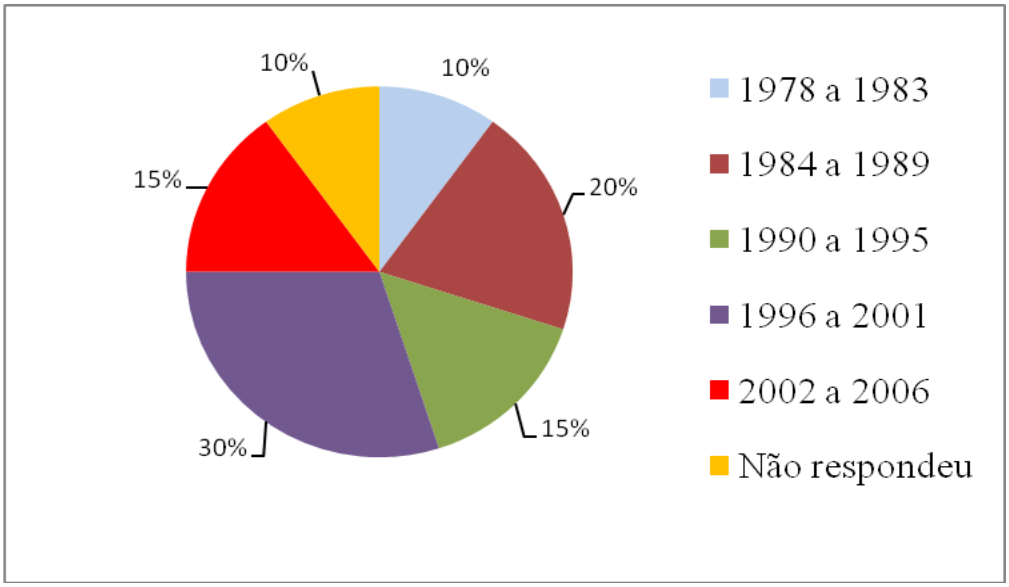

Gráfico 3 - Ano de conclusão do Ensino Médio

Já no que diz respeito ao ano de conclusão do Ensino Médio, evidenciou-se que 10% das professoras, concluiu o ensino médio entre os anos de 1978 e 1983, enquanto que 20% finalizaram essa etapa entre 1984 e 1989; 15% entre 1990 e 1995; 30% entre 1996 e 2001, e, 15% entre 2002 e 2006, e, 10% não responderam à questão. (Gráfico 3)

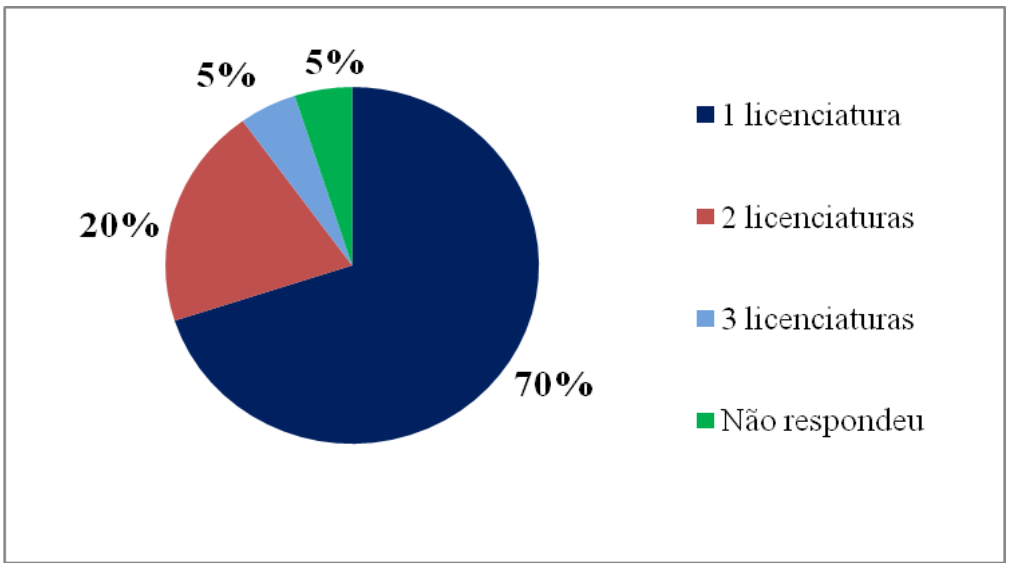

Gráfico 4 - Ensino Universitário – Número de Licenciaturas

Quando questionadas a respeito do ensino universitário, mais especificamente se possuíam licenciatura, todas as professoras, com exceção de uma que não respondeu a questão (5%), afirmaram possuir licenciatura. A grande maioria (70%) atestou possuir apenas

uma licenciatura; enquanto que 20% disseram possuir 2 licenciaturas; e apenas 5%, 3. (Gráfico 4)

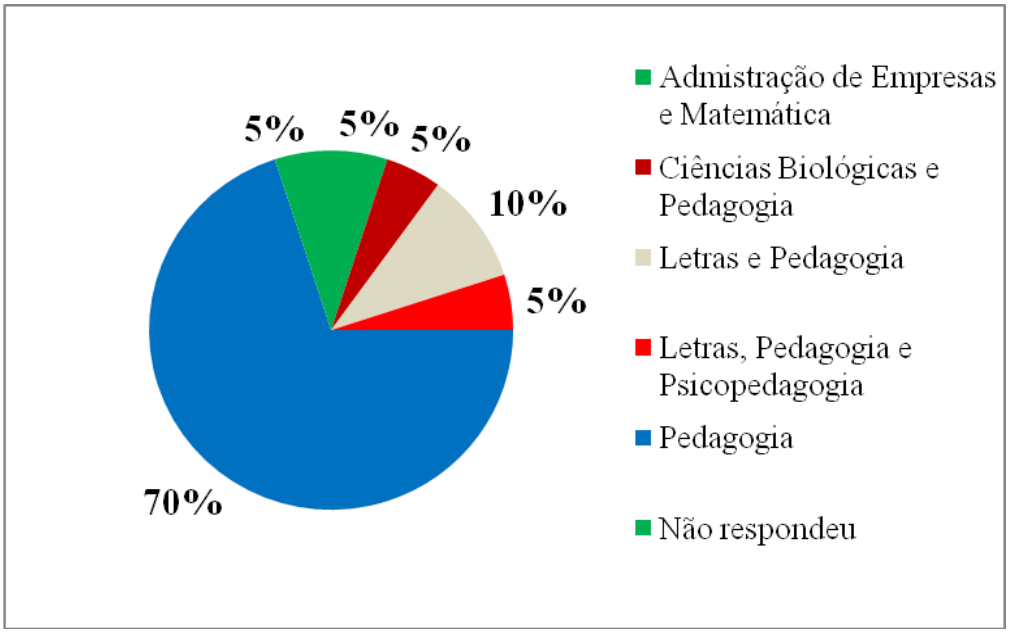

Gráfico 5- Ensino Universitário – Licenciatura – Curso

Ainda no que se refere à licenciatura, constatou-se também, que todas as professoras que afirmaram possuir apenas uma licenciatura, são Pedagogas (70%). Já em relação as que disseram possuir 2, observou-se que 10% são formadas em Letras e Pedagogia; 5%, em Ciências Biológicas e Pedagogia e, 5%, em Administração de empresas e Matemática (resolução 2/97). Já a professora que afirmou possuir 3 licenciaturas, é licenciada em Letras, Pedagogia e Psicopedagogia. Reitera-se que 5% não respondeu a questão. (Gráfico 5)

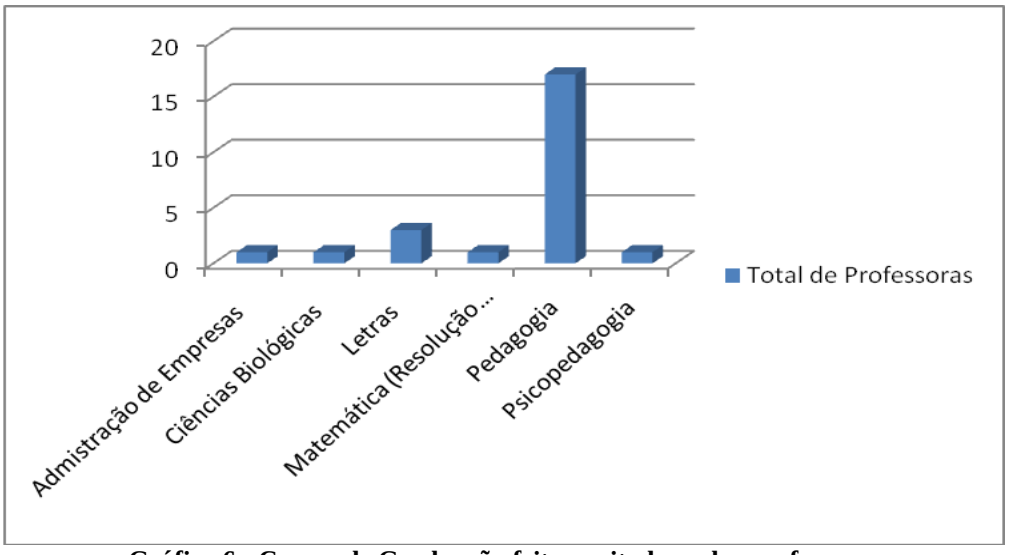

Gráfico 6 - Cursos de Graduação feitos e citados pelas professoras

Assim, ao coadunar os cursos de licenciatura feitos e citados pelas respondentes, pode-se concluir que, com exceção de uma professora (5%) que cursou Administração de Empresas e Matemática, e, também, de outra (5%), que não respondeu a questão, todas as demais possuem licenciatura em Pedagogia. (Gráfico 6)

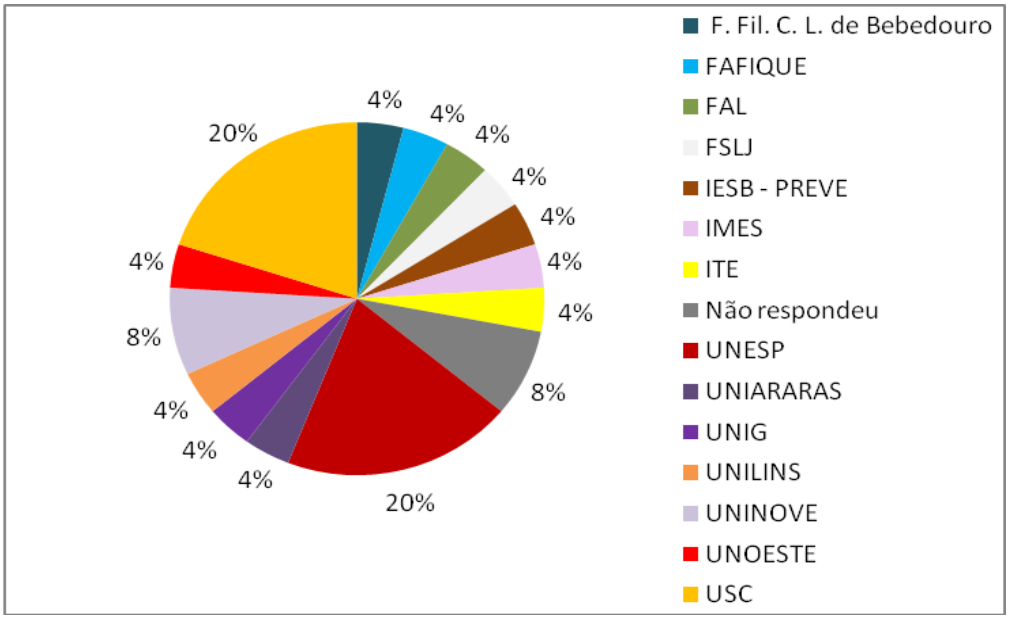

Gráfico 7 - Instituição de Ensino Superior

Este gráfico (7) ilustra as Instituições de Ensino Superior, citadas pelas professoras, como sendo os locais em que cursaram as licenciaturas observadas no gráfico 5. Denota também que as instituições são variadas e totalizam um número bem elevado, 14. Dentre as Instituições mais citadas, estão, UNESP (20%) e USC (20%), seguidas de UNINOVE (8%). As demais instituições totalizaram cada uma apenas 4%; Já 8% das professoras não responderam a pergunta. Enfatiza-se que, ao compilar os dados fornecidos pelas professoras referentes a esta questão em específico, considerou-se todas as instituições por elas citadas, não só as relativas à primeira graduação.

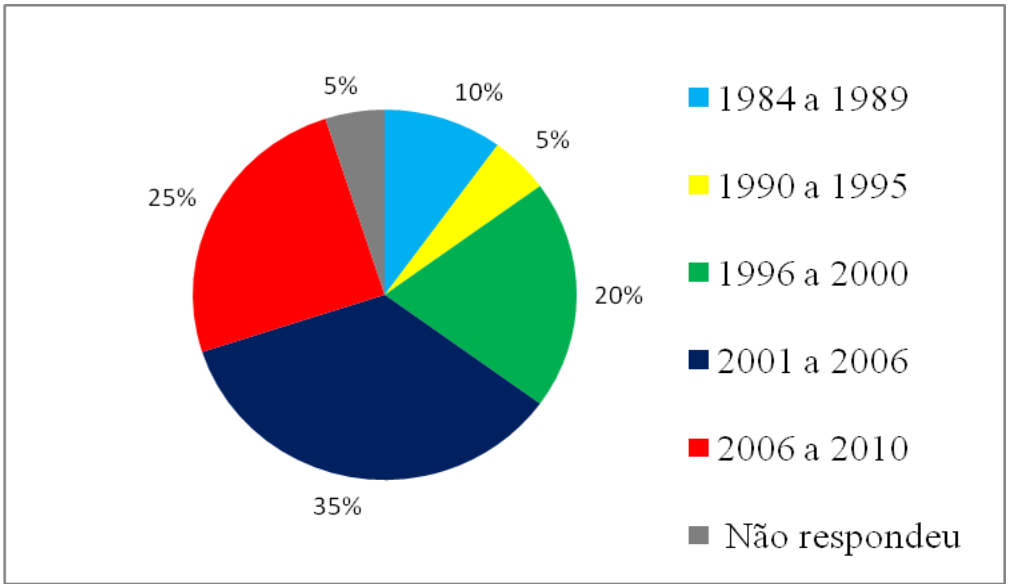

Gráfico 8 - Ano de Conclusão do Ensino Superior - 1ª Graduação

No que se refere ao ano de conclusão do Ensino Superior, pôde-se visualizar que 10% das professoras, concluiu sua primeira graduação entre os anos de 1984 e 1989; 5% entre os anos de 1990 e 1995; 20% entre 1996 e 2000; 35%, entre 2001 e 2006; 25% entre 2006 e 2010; e, 5% não responderam a questão. Ressalta-se que todas as professoras, que possuem mais de uma graduação, concluíram sua segunda ou terceira licenciatura entre os anos de 2006 e 2010, e que essa informação foi suprimida do gráfico, visando melhor clareza.

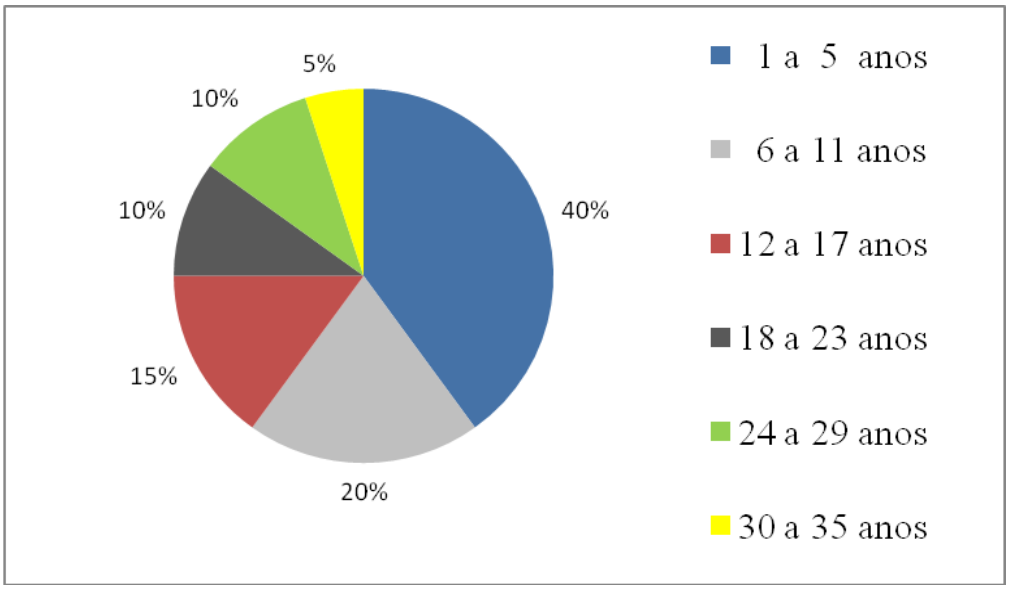

Gráfico 9 - Tempo (em anos) de atuação docente na Educação Básica – Ensino Fundamental 1° Ciclo

Em relação ao tempo em anos de atuação docente na Educação Básica, Ensino Fundamental (1° ciclo), verificou-se que grande parte das professoras (40%) atua nesta etapa

de 1 a 5anos; 20% de 6 a 11 anos; 15% de 12 a 17 anos; 10% de 18 a 23 anos; 10% de 24 a 29 anos e 5% de 30 a 35 anos.

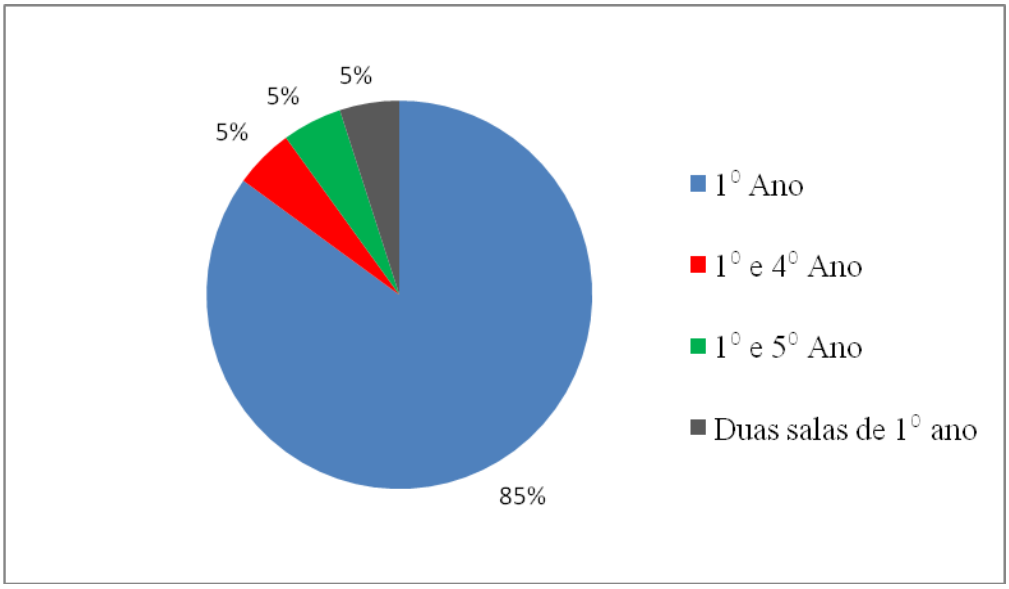

Gráfico 10 - Série em que o professor está atuando

Como explicitado anteriormente, todas as professoras atuam no 1° ano do ensino fundamental, no entanto, 5%, informaram atuar no 1° e no 5° ano; 5%, no 1° e no 4° ano, e, 5% disseram trabalhar em duas salas de 1° ano. Todas as demais, (85%), não explicitaram se atuam em outros anos ou etapas da educação. (Gráfico 10)

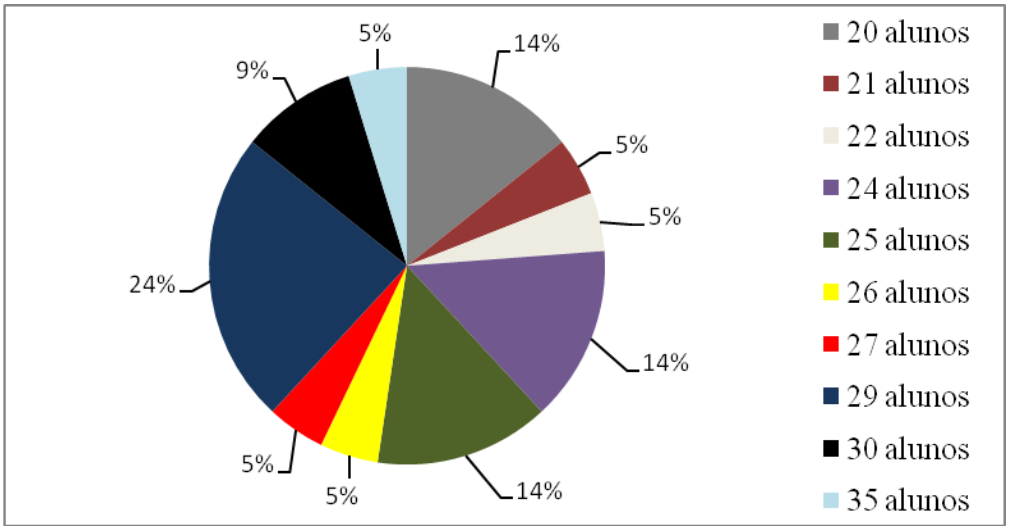

Gráfico 11 - Número de alunos nas salas de primeiro ano

Quanto ao número de alunos nas salas de primeiro ano das professoras questionadas, pôde-se observar que não há uma homogeneidade em relação à quantidade de alunos por sala,

e, também que, existem grandes variações que vão desde salas com 20 alunos até salas com 35. Ressalta-se que foi inclusa a esses dados, a informação concedida por uma das professoras questionadas que leciona em 2 salas de primeiro ano, e que forneceu o número de alunos de cada uma dessas salas. Assim, considerou-se apenas nessa questão em específico, suas duas respostas, ou seja, o número de alunos de cada uma de suas salas de 1° ano. Desse modo, a análise dessa questão passou a possuir valores percentuais como que se fossem advindos de 21 sujeitos, porém, enfatiza-se que são dos mesmos 20 sujeitos.

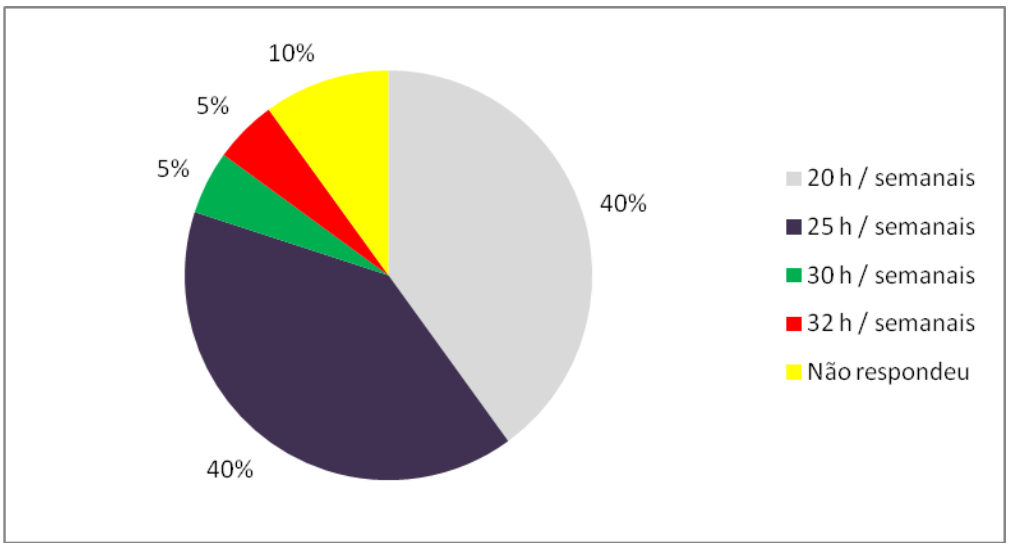

Gráfico 12 - Número de aulas semanais

Quando questionadas sobre o número de aulas semanais em sala de 1 ° ano, 40 % das professoras afirmaram trabalhar com essa turma por 20 horas semanais; 40%, por 25 horas semanais; 5% , por 30 horas semanais; 5%, por 32 horas semanais e, 5% não responderam à essa questão.

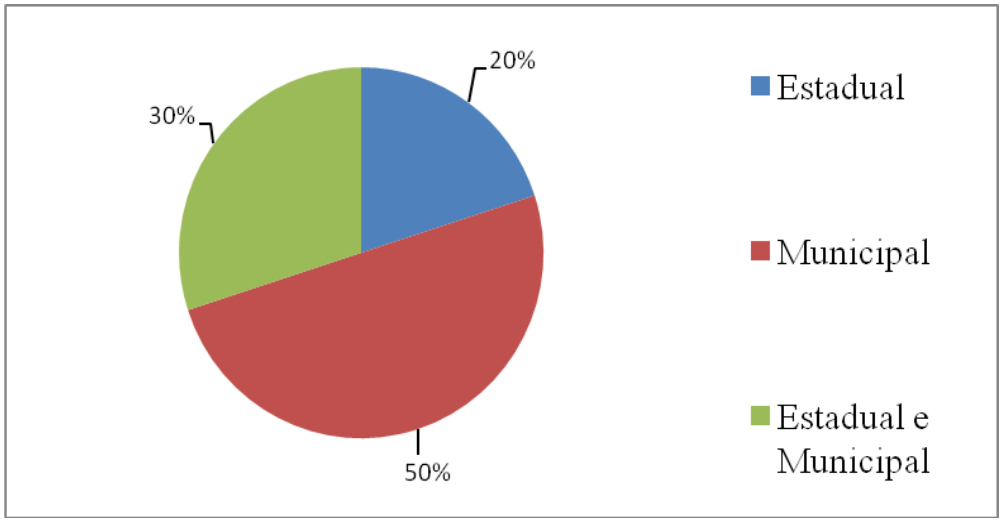

Gráfico 13 - Trabalha em escola da rede:

Em relação à questão fechada: "Trabalha em escola da Rede": que tinha duas alternativas, Municipal ou Estadual, verificou-se que 50% das professoras afirmaram trabalhar na Rede Municipal de Ensino, já 30% disseram trabalhar em ambas as redes, enquanto que 20% declararam trabalhar na Rede Estadual. Julga-se necessário elucidar que, dentre as 6 professoras (30%) , que declararam trabalhar em ambas as redes, apenas 1(5%) explicitou que possui duas salas de 1° ano, sendo 1 pertencente à Escola da Rede Municipal e a outra à Estadual.

5.1.2 Identificação da(s) Escola(s)

Por questões éticas, os nomes das escolas e das professoras respondentes, não serão divulgados, porém convém destacar que as 20 professoras pertencem a 11 escolas diferentes. Ressalta-se que os dados referentes à identificação da escola são apenas descritos, visando, assim, identificar às escolas a partir da ótica das professoras, sujeitos da pesquisa.

Respostas dadas pelos sujeitos	Número de sujeitos	%
“Periferia da cidade, moradores classe média e baixa”	7	35
“Bairro antigo que prevalece classe baixa”	3	15
“Próximo ao centro”	1	5
“Bairro bastante afastado do centro e carente de certas estruturas básicas”	1	5
“Boa localização - bairro considerado muito bom para se viver, sem violência, limpo, pessoas idôneas e trabalhadeiras”	1	5
Escreveu o nome do bairro como resposta	2	10
“Bairro bem localizado, tem comércio tranqüilo”	1	5
“Afastado do centro”	1	5
“Bairro bom, mas crianças de vários locais, pois usam perua escolar”	1	5
Não respondeu	2	10
Total de sujeitos	20	100

Quadro 02 - Localização e características do bairro em relação à cidade

No quesito *identificação da escola,* havia uma questão referente à localização e características do bairro em relação à cidade. Nessa questão, observou-se que 35% das professoras classificaram o bairro como sendo de periferia e com moradores pertencentes à classe média e baixa; 15%, como bairro antigo com prevalência de classe baixa; 5%, apenas como “próximo ao centro”; 5% disseram que o “Bairro é bastante afastado do centro e carente de certas estruturas básicas”; 5% o classificaram com uma imagem muito positiva, destacando suas qualidades, 10% escreveram apenas o nome do bairro nesta questão, 5% o qualificaram apenas como bem localizado e com comércio tranqüilo; 5%, disseram apenas que o bairro é “afastado do centro”; 5% apresentaram uma resposta desconexa responderam (“bairro bom, mas crianças de vários locais, pois usam perua escolar”) e, 10% não responderam a questão.

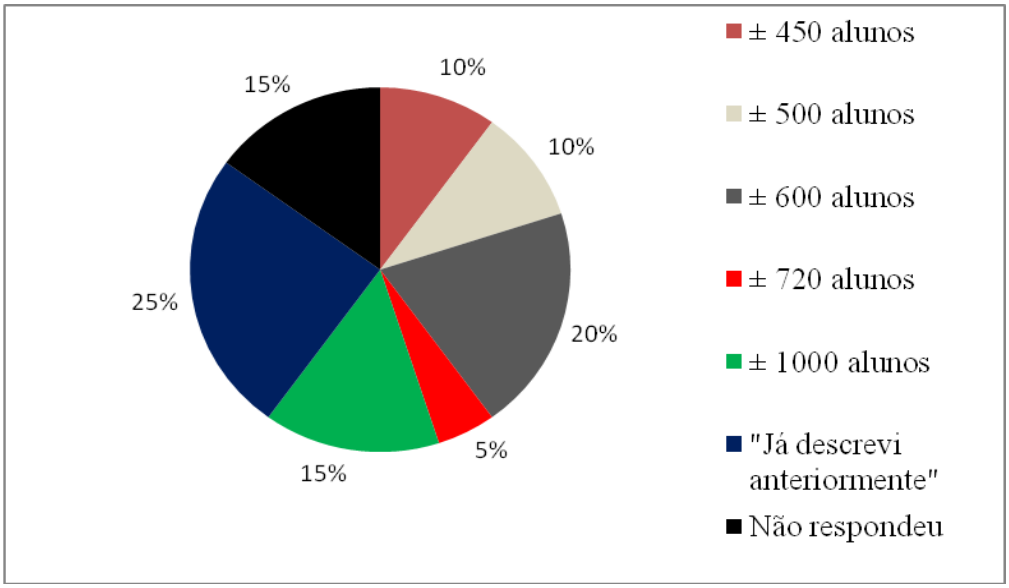

Gráfico 14 - Número de alunos da escola

Na parte do questionário dedicada à identificação da escola, havia um item para que as respondentes completassem que fazia referência ao n° de alunos da escola. Entretanto, 25% das professoras demonstraram não ter entendido o conteúdo da pergunta, pois escreveram a frase "já descrevi anteriormente", ou seja, confundiram essa questão, com uma pergunta pertencente à seção de identificação do professor, que vinha após a questão: "Série em que está atuando". Já as professoras restantes explicitaram a quantidade aproximada de alunos das escolas em que lecionam, com exceção de 15% que não responderam a questão, por motivos não aparentes.

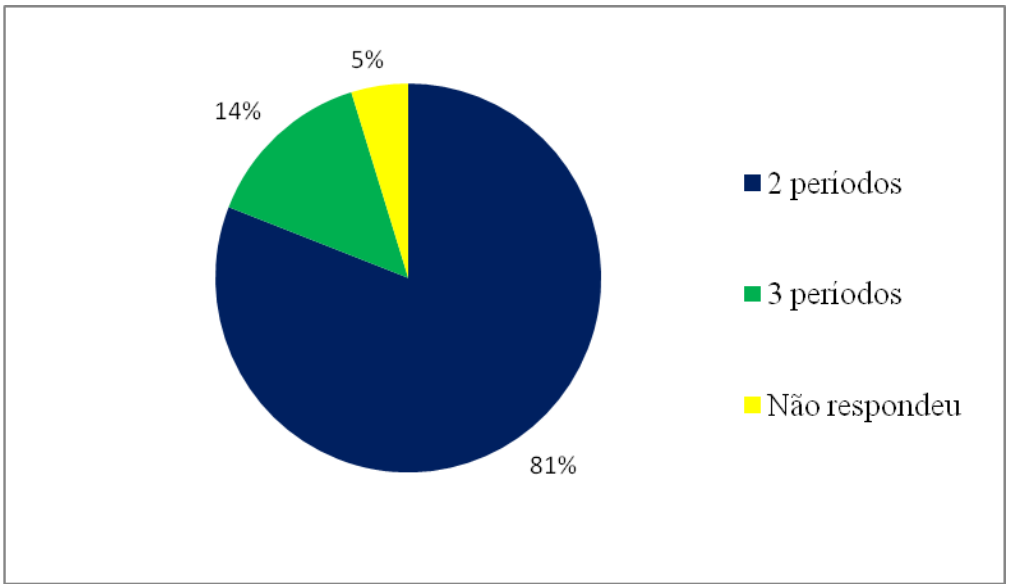

Gráfico 15 - Funcionamento da escola/ quantos períodos:

Em relação ao funcionamento das escolas a que pertencem as professoras pesquisadas, constatou-se que 81% delas trabalham em escolas que funcionam em dois períodos (manhã e tarde); já 34% ,em escolas que funcionam em 3 períodos (manhã, tarde e noite); e 5% não responderam a questão. Ressalta-se que, nessa questão, foram consideradas as duas respostas da professora que leciona para duas salas de primeiro ano, sendo uma das salas, pertencente à escola da Rede Municipal de Ensino e outra à Rede Estadual. Assim, os dados foram compatíveis como sendo de 21 sujeitos, porém enfatiza-se que foram das mesmas 20 professoras.

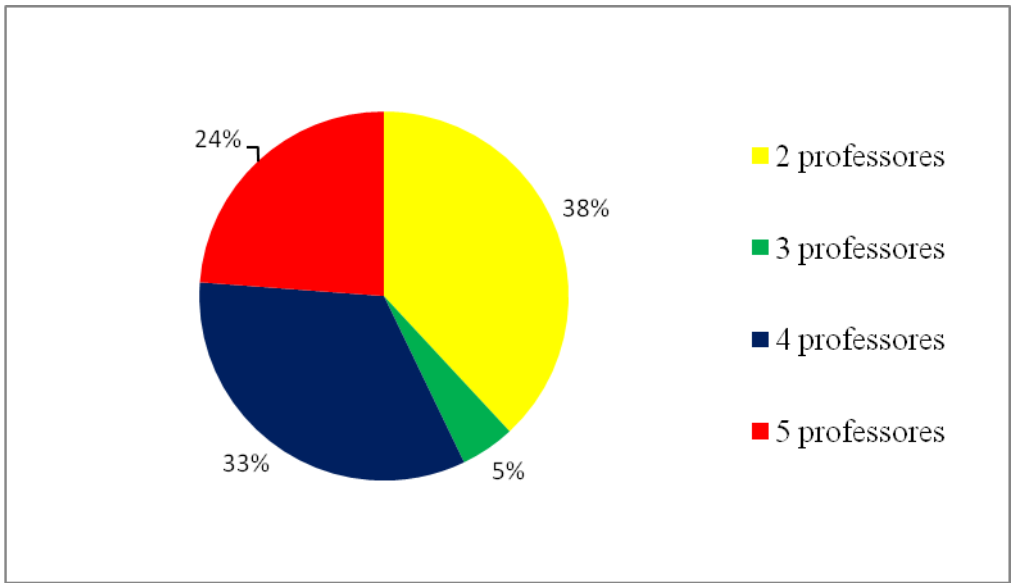

Gráfico 16 - Número de professores de 1º ano do ensino fundamental/ciclo I:

Na questão referente à quantidade de professores de 1° ano do ensino fundamental/ciclo 1, nas escolas em que trabalham, 38% das respondentes disseram que a escola possui 2 professoras; 33%, 4 professoras; 24%, 5 professoras e, 5%, 5 professoras. Salienta-se que se incluíram também nessa questão as duas respostas da professora que disse lecionar para 2 salas de 1° ano, como já elucidado anteriormente.

5.1.3 Concepção de conceitos-chave para a pesquisa

Respostas dadas pelos sujeitos	Número de sujeitos	%
"Formas de expressão/comunicação"	9	45
"A linguagem possui sentido amplo. Cabe colocar a linguagem trazida pela criança que concebe em seu cotidiano e aquela que adquire na escola, ou seja, linguagem sistematizada (ampliação do repertório)."	3	15
"Atividade sociointerativa que pode ser expressa de forma verbal e não verbal"	2	10
"A reflexão sobre a linguagem nas diferentes situações sociais pois a própria sala de aula é uma situação de uso público da linguagem, sua função social, seu repertório linguístico, os diferentes textos e sua forma de representação."	1	5
"Apropriação do sistema de escrita, envolve o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro. É a aprendizagem do sistema de escrita em seus diversos usos sociais."	1	5
"Há linguagem oral, há linguagem escrita. Existem variadas formas de expor conceitos, idéias, desejos usufruindo de linguagem (corporal/ilustrativa). Há linguagem coloquial, usual; na escola deve-se ampliar o repertório adquirido na vida, no lar."	1	5
"Envolve vários eixos: linguagem oral, linguagem escrita, corporal, artística"	1	5
"Através da oralidade da fala."	1	5
"Perceber a importância e a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Relacionando seu uso no meio social".	1	5
Total	20	100

Quadro 3 - Concepção das professoras sobre linguagem

Por meio das respostas obtidas nessa questão, constatou-se que um expressivo número de professoras, (45%), afirmaram conceber linguagem como "formas de expressão/comunicação". Essas respostas denotam uma conceituação de linguagem calcada em duas concepções já evidenciadas neste trabalho: a que concebe linguagem como *expressão do pensamento* e a que a compreende como *instrumento de comunicação*.

Nesse tocante, as pessoas que concebem linguagem como expressão do pensamento, são levadas a afirmações habituais de que "pessoas que não conseguem se expressar, não pensam". Transpondo essa concepção para o ensino de língua materna e tendo em vista que essa tendência apregoa a gramática normativa e estática, o professor que a concebe nesta perspectiva, provavelmente, faz uso do ensino prescritivo estipulando regras e padrões a

serem seguidos, não havendo assim espaço para as variações lingüísticas. Já as que a compreendem como instrumento de comunicação veem "a língua como código, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem" (Geraldi, 2000, p.41). Nesse sentido, o professor que vê a linguagem apenas como meio de comunicação, provavelmente faz uso do ensino descritivo da língua, que busca mostrar ao aluno o seu funcionamento, visando apenas ampliar a sua capacidade comunicativa.

Porém, o fato curioso é que as professoras questionadas afirmaram conceber linguagem como "formas de expressão/comunicação", isto é, não demonstram uma concepção bem definida. A linguagem para elas seria meio de comunicação ou expressão? O fato é que, de modo intrínseco, elas corroboram, em certo ponto, essas duas concepções descritas por Geraldi, ou seja, carregam vestígios das duas correntes do pensamento filosófico lingüístico do início do século XIX, classificada por Bakhtin como Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato. Nesse sentido, conclui-se que essas professoras possuem uma visão tradicional, limitada e, em certa medida, retrógrada acerca da linguagem, e que, possivelmente, direcionam o ensino de língua materna de modo prescritivo e/ou descritivo. Contudo, não se intui aqui invalidar ou impugnar tais concepções, pois como já discutido anteriormente todas têm seu mérito, tampouco desmerecer ou desprestigiar as professoras, busca-se apenas demonstrar que, hoje, somente essa abordagem de ensino não basta para desenvolver a competência lingüística-discursiva dos alunos.

Em relação ao segundo grupo de respostas mais expressas, e que denotou a visão de 15% das professoras[18], pôde-se constatar que a falta de clareza de tais respostas, devido ao seu caráter de vaguidão impossibilitou suas respectivas análises.

Já, 5 professoras, (25%), cujas respostas são, por um lado, díspares na forma de se expressar, por outro, são muito próximas em seu conteúdo. No quadro, essas cinco respostas apresentam-se isoladas, sendo que cada uma representa 5% dos sujeitos. Essa análise toma como relevante apenas o conteúdo, pois uma leitura atenta pode permitir o agrupado dessas respostas num grupo de professoras que demonstraram ter concepções equivocadas acerca da linguagem, pois, ao responderem como concebem Linguagem, confundiram concepção de linguagem com modalidades da língua.

[18] Ressalta-se que as respostas dessas três professoras (15%), foram demasiadamente encontradiças em todas as questões do questionário, destoando apenas por algumas oscilações ortográficas, o que pode ser justificado devido ao fato das três pertencerem à mesma escola, e, também por terem respondido ao questionário no mesmo horário (durante o horário de HTPC).

Um sujeito (5%), de modo análogo ao das outras 5 acima descrito, confundiu concepção de linguagem com variação estilística da linguagem, que é a capacidade individual que o sujeito tem de usar uma determinada variante da linguagem conforme o grau de formalidade da situação discursiva e os interlocutores da ação verbal.

Somente 2 professoras, (10%), afirmaram conceber linguagem como forma de interação social. Essa afirmação denota um resultado satisfatório, pois, embora as respostas tenham sido sucintas, e não expressem amplamente qual o sentido implícito nessas afirmações, filiam-se à perspectiva de linguagem que ancorou esta pesquisa. Sendo a linguagem uma "[...] *faculdade humana*, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos cognitivos". (Marcuschi, 2005, p.22) e tendo em vista que esta faculdade possibilita a racionalidade e torna os sujeitos reflexivos, é adequado concebê-la como atividade sócio interativa, ou como formas de interação social, pois é por meio da linguagem que o homem interage com o mundo. Nesta perspectiva, o presente trabalho fundeou-se nas contribuições de Bakhtin, que concebe o fenômeno social da interação verbal como realidade fundamental da linguagem e da consciência dos sujeitos, ou seja, esse estudioso enxerga a linguagem como um contínuo processo de interação mediado pelo diálogo. Assim, o ensino de língua pautado nessa concepção de linguagem não concebe a língua como mera expressão do pensamento, ou como simples meio de transmitir informações, como nas outras concepções, mas sim vê o ensino como um processo interativo, onde o sujeito age e atua sobre o interlocutor (ouvinte, leitor)- (Travaglia, 2000).

Desse modo, os resultados desse exame minucioso apontam que, 45% das professoras concebem linguagem *como formas de expressão/comunicação*; 25% denotaram ter confundido concepção de linguagem com modalidades da língua, 5% confundiram concepção de linguagem com variação estilística; 10% explicitaram conceber linguagem como forma de interação social e, 15% das respostas não foram passíveis de análise.

Respostas dadas pelos sujeitos	Número de sujeitos	%
"**Expressão** espontânea e a **expressão** dentro de um contexto feita pela indagação do professor"	4	20
"São momentos em que estimulamos nossos alunos a se **expressarem** de forma oral: reconto, relato, opinião, expressando assim seus sentimentos, idéias e opiniões"	2	10
"Utilizar a linguagem oral e saber adequá-la as situações em que queiram **expressar** sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas, etc. E desenvolver atitudes de escutar e planejamento das falas."	1	5
"Momentos em que **expressamos** nossas idéias, sentimentos e emoções."	1	5
"A oralidade pode e deve ser explorada e incentivada em sala de aula, seja em situações espontânea ou dirigida, contendo oportunidades para o educando **expressar-se."**	1	5
"Fala constante em sala de aula que **expressa** idéias, conhecimentos prévios. É de extrema importância o diálogo entre professor e alunos, alunos-alunos assim a circulação de informações gera um ensino aprendizagem de qualidade."	1	5
"Na aula, através da oralidade aprendem a produzir textos orais mais formais, tem contato com outros textos de gêneros diversificados. **Ampliam o próprio repertório e a compreensão."**	1	5
"**Pratica comunicativa que garante interação entre os agentes educacionais.** É a base para construção do processo de aprendizagem significativas."	1	5
"O aluno já traz sua própria oralidade que o professor deve levar em consideração, e em cima dela deve refletir e **trabalhar uma nova e própria para a sala de aula."**	1	5
"É conversar**, transmitir conhecimento e informações."**	1	5
"É fundamental na vida da criança, pois possibilita a **integração** na sociedade. O aluno aprende a ouvir e compreender opiniões, sugestões, respeitar e ser respeitado."	1	5
"O professor deve estimular a oralidade, ou linguagem oral, para que o aluno possa socializar-se, **interagindo** no grupo, expondo suas idéias, sempre levando em consideração a linguagem do aluno."	2	10
"Participação dos alunos no desenvolvimento de capacidades relacionadas à fala (seu uso e adequações) em diferentes situações **comunicativas** (trocar idéias e opiniões, fazer perguntas, relatar fatos, narrar histórias, etc.)"	1	5
"Através da música, do relato espontâneo da criança, teatro, recado, etc."	1	5
"Leitura de textos que sabem de correlatos de vivências, interpretações de músicas conhecidas, respostas de adivinhar jogos e outras atividades lúdicas."	1	5
Total	20	100

Quadro 4: Concepção das professoras sobre oralidade em sala de aula ***[grifos da pesquisadora]***

Quando indagadas sobre como concebem a oralidade em sala de aula, grande parte das professoras apresentou respostas díspares, porém, ao se coadunar tais respostas, pôde-se notar algumas similaridades na forma como algumas delas compreendem a oralidade em sala de aula. Nesse sentido, visando maior entendimento do raciocínio a ser desenvolvido, julgou-se necessário grifar algumas palavras no quadro acima, para dar seqüência à discussão dos dados.

Como evidenciado no quadro em referência, 50% das professoras, concebem oralidade como: "**Expressão** espontânea e a **expressão** dentro de um contexto [...]". Ao confrontar esses dados com os resultados apresentados e discutidos na questão anterior, pode-se constatar que essas professoras concebem a oralidade em sala de aula, tal como concebem linguagem, ou seja, como expressão do pensamento. Nesse sentido, supõe-se não ser necessário discorrer sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois tais considerações acarretariam num giro teórico cansativo e desnecessário. Convém também não reavaliar tais respostas, pois seria demasiadamente inconveniente e extenuante, visto que a concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, já foi quase que esgotada na questão anterior.

Observa-se que uma das respostas desse conjunto faz referência à extrema importância do diálogo, entretanto, não o explicita em nenhum momento como forma de interação, apenas no sentido de circulação de informações, então concluí-se que a referência feita à palavra "diálogo" não passa de uma alusão ao termo usado no senso comum.

Um outro agrupado possível pode ser feito com três sujeitos (15%), que quando indagados sobre como concebem oralidade em sala de aula, responderam sem ultrapassar os limites da sala de aula. Em outras palavras, esses sujeitos demonstraram ter uma visão escolarizada de oralidade. Um deles vê a oralidade em sala de aula como meio de ampliar o repertório vocabular do aluno e sua compreensão, ou seja, a forma com a qual concebe oralidade deriva da concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois em nenhum momento ela fez referência a esta como sendo forma de interação ou comunicação. Além disso, vale a ressalva de que esta professora também explicita uma preocupação com a formalidade da fala. Esta preocupação é válida, ao passo que é dever da escola, ensinar o aluno a norma culta. Por outro lado, mesmo sendo necessário o acesso a essa variedade lingüística, (tendo em vista que ela favorece a inclusão e ascensão social do sujeito), o ensino da oralidade não deve restringir-se a essa variante o professor deve levar em conta que o primordial no ensino da oralidade é mostrar aos alunos a riqueza e a imensa variedade dos usos da língua, desenvolvendo neles as habilidades e competências necessárias para que estes

possam interagir e transitar por todas as esferas da atividade humana. Assim, infere-se que esta professora, também concebe oralidade em sala de aula como forma de ensinar o aluno a se expressar corretamente. A segunda resposta desse grupo assume a concepção de oralidade de modo escolarizado quando diz que essa modalidade de língua "é prática comunicativa que garante interação entre os agentes educacionais [...]". A terceira resposta que integra a visão escolarizada da oralidade é também a mais preconceituosa, aquela que chega ao ponto de dizer que precisa "[...] trabalhar uma nova e própria para a sala de aula."

Outros 20%, correspondentes à resposta de 4 professoras, podem formar um outro grupo a partir do nexo semântico entre socialização, interação e conversas. Quando essas lexias aparecem nas respostas, a expectativa é que os sujeitos se orientariam pelas práticas linguageiras cotidianas que, por meio da "conversa" ou diálogo ocorre a socialização e a interação do sujeito. Contudo, não é assim que se pode depreender o sentido global das referidas respostas quando se leva em consideração todo o material lingüístico. Tais termos foram utilizados nas respostas, provavelmente, considerando o seu conteúdo desgastado ou banalizado pelo senso comum. O que sustenta essa hipótese e o fato de que em uma resposta o valor de "interação" ficou restrito ao grupo social desse aluno e a mera exposição de suas idéias; a segunda resposta restringiu o ato de "conversar" em "transmitir conhecimentos e informações" e a terceira resposta limitou o sentido de "interação" a compreender opiniões, sugestões e a respeitar e ser respeitado.

Já uma professora (5%), concebe a oralidade como forma de desenvolver a capacidade comunicacional do aluno. Essa resposta é a que mais se aproxima do conceito de oralidade que se filiou este trabalho, pois aborda as capacidades de linguagem relacionadas à fala e dá alguns exemplos como "[...] trocar idéias e opiniões, fazer perguntas, relatar fatos, narrar histórias." As capacidades a serem desenvolvidas em relação à oralidade é justamente desenvolver no aluno capacidades, conhecimentos e atitudes para participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo as questões propostas pelo professor, fazendo perguntas a este, expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor.

As duas últimas respostas (10%) expostas no quadro de referência denotam que essas professoras não entenderam à questão, pois apenas explicitaram algumas atividades por meio das quais possivelmente trabalham a oralidade dos alunos em sala de aula, ou seja, divagaram em suas respostas.

Assim, os resultados indicam que 50% das professoras concebem a oralidade em sala de aula como possibilidade de ensinar o aluno a se expressar, ou seja, a forma com a qual as

professoras concebem a linguagem, (expressa na questão anterior) repercute diretamente no modo como compreendem e trabalham a oralidade em sala de aula; 15% delas, a concebem sem ultrapassar os limites da sala de aula, 20% das respostas não permitiram a depreensão do sentido global; 5% concebem a oralidade como forma de desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos e 10% das respostas indicam que as professoras não entenderam a questão.

Respostas dadas pelos sujeitos	Número de sujeitos	%
"Domínio do código escrito. (alfabetização)".	7	35
"É tanto a aquisição de leitura e escrita como também a ação de usar essas habilidades em práticas sociais."	5	25
"Comportamento leitor que envolve a leitura e a escrita a partir do contato com materiais letrados: gibis, revistas, livros paradidáticos entre outros."	3	15
"Letramento é o uso social das linguagens orais e escritas, através das diferentes funções sociais de leitura/escrita. Compreender e atuar de forma consciente na sociedade."	3	15
"Letramento é ir além de alfabetizar o aluno, ele deve ter a competência e habilidade de ler, escrever, interpretar, socializar esse conhecimento e expressar-se".	2	10
Total	20	100

Quadro 5 - Concepção das professoras sobre letramento

Quando questionadas sobre como concebem letramento, sete professoras, (35%), afirmaram concebê-lo como sinônimo de alfabetização, ou seja, manifestaram uma concepção que até pouco tempo era prevalente nas escolas. Tais convicções ilustram perfeitamente o que Kleiman e Marcuschi, ambos ancorados em Street, descreveram como *modelo autônomo de letramento.*Como já exposto nesta pesquisa, esse modelo de letramento visa apenas a subsidiar o processo de apreensão de códigos escritos (alfabéticos e numéricos) pelos alunos, ou seja, preocupa-se apenas com uma prática de letramento, a alfabetização, essa visão de acordo com Kleiman (2001) é tida por muitos estudiosos, como uma *visão parcial e equivocada*, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro e independente do contexto. Assim, tais respostas só vêm a legitimar a "discrepância entre o que é considerado letramento na escola e em outros domínios". (Signorini, 2001, p.9)

Por outro lado, não podemos culpabilizar essas professoras, por compactuarem com tal concepção, pois como afirma Kleiman

> [...] as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor, não ser um representante pleno da cultura letrada (v. Kleiman, 1991) nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar. (KLEIMAN, 2001, p.47)

Cumpre ressaltar que o modelo de letramento escolar a que Kleiman (2001) se refere, é o *modelo autônomo de letramento*, não separam as facetas da alfabetização com as do letramento, atribuindo o valor do conceito letramento tanto a aquisição do código como o uso social desse código.

Já cinco professoras, (25%) reconhecem que além do processo de alfabetização, ocorre um outro paralelo, o letramento. Essa visão de conceber a alfabetização como uma forma de letramento não está equivocada, pois como visto há pouco, a alfabetização por si só nos remete ao *modelo autônomo de letramento*. O problema dessa concepção, segundo Soares (2003) é que se não separar as facetas de cada processo, corre-se o risco de um deles, não ter êxito. Apesar de sua indissociabilidade, é preciso compreender tais processos como diferentes, já que cada um tem a sua especificidade própria. Respostas dessa natureza denunciam o desconhecimento do conceito desse fenômeno.

Outras duas professoras (10%) apesar de também reconhecerem que o letramento não se restringe a alfabetização, elas, não explicitam que essas competências devem ser utilizadas para interagir na sociedade, mas sim para que o aluno possa se *expressar*. Se nossa orientação proceder, vê-se aqui o vestígio da concepção enraizada de língua como expressão do pensamento.

Outras 3 professoras (15%) confundem o que seja "comportamento leitor"com letramento. Não há dúvida de que o comportamento leitor é um indicador de uma pessoa letrada, contudo, não associaram a esse comportamento nenhum uso social da leitura. É fato que ter contato com materiais letrados é de suma importância para que o sujeito tenha a oportunidade de identificar a riqueza e a variedade dos usos da escrita; o que incluí a sua organização em gêneros diversos, sua funcionalidade, enfim, os materiais letrados subsidiam o sujeito a compreender que a escrita é uma prática discursiva e sócio-cultural. Entretanto, não foi possível compreender como as professoras supracitadas concebem letramento, pois não elucidam qual seria o comportamento leitor a que se referem.

Já três professoras (15%) disseram conceber letramento como uso social da escrita e da leitura. Essa resposta é muito relevante, e adequada, pois considera o letramento em toda a sua amplitude. As professoras demonstram reconhecer o imbricamento dessas duas modalidades (oral e escrita) nas atividades de comunicação social, invalidando assim, a "apreensão dicotômica tradicional entre oralidade e escrita nas práticas de letramento." (Signorini, 2001, p.11)

Em síntese, pode-se evidenciar que 35% das professoras concebem o letramento como alfabetização; no entanto, 35%, têm claro que letramento não se restringe à alfabetização;

15%, demonstraram confundir o que seja “comportamento leitor” com letramento; e, três professoras (15%) disseram conceber letramento como uso social da escrita e da leitura.

Assim, com base no já exposto por esta pesquisa, pode-se concluir que, hoje, o grande desafio nas práticas educativas escolares é o de conciliar alfabetização e letramento, de modo que os alunos possam não só compreender e dominar o sistema alfabético/ortográfico, mas também que sejam capazes de compreender a função das linguagens orais e escritas na sociedade a que estão inseridos, exercitando assim esse conhecimento de modo autônomo e competente, nas variadas esferas sociais.

5.1.4 Sobre o planejamento

Referências citadas pelas professoras	Número de sujeitos
"PCN`s (Parâmetros Curriculares Nacionais)"	13
"Materiais do programa: Ler e Escrever"	11
"Emília Ferreiro"	10
"Ana Teberosky"	6
"Vygotsky"	6
"RCNEI`s (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)"	6
"Telma Weisz"	5
"Programa Letra e vida"	4
"César Coll"	4
"Psicogênese da Língua Escrita"	3
"Estratégias de Leitura (Isabel Solé)	2
"Orientações Curriculares da Secretaria da Educação de SP"	2
"MELLO e RIBEIRO – competências e habilidades; da teoria à prática; TAVANO, Silvana; FREIRE, madalena; Ruth Rocha, Rubens Alves, Frank Smith (leituras significativas), Maria José NOBREGA, coordenadora do projeto ler e escrever, Otário ROTH, turma da Mônica; Pedro BANDEIRA; irmãos GRIMM; PERRAUT; Sidônio Muralha; Vinicius de Morais; toquinho; Cecília, GOULART; Cecília MEIRELES." "Piaget" "Délia Lener" "Escrever e ler (Luis M. Curto), Ensinar ou aprender a ler e escrever? (tradução de Cláudia Shilling)."	1

Quadro 6 - Referências bibliográficas utilizadas pelas professoras no planejamento de aulas sobre o ensino da oralidade e eventos de letramento relacionados à leitura

Em relação às referências bibliográficas utilizadas pelas 20 professoras no planejamento de suas aulas, concernente ao ensino da oralidade e eventos de letramento relacionados à leitura, detectou-se que, em 1° lugar, com 13 indicações, aparecem como uma das referências utilizadas os PCN`s. Contudo, esse documento é um referencial que sugerem. Em 2° lugar, apontados por 11 professoras, aparecem os materiais do Programa Ler e Escrever. Esse programa é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo,

e, de acordo com as informações disponíveis no site, oferece aos professores, inúmeros recursos visando "garantir melhores condições de ensino às crianças que freqüentam as primeiras séries do ensino na rede pública estadual". Nesse sentido, constituí-se como uma política pública para o Ciclo I, e sua meta é alfabetizar plenamente, todas as crianças de até oito anos de idade matriculadas na rede estadual de ensino, além de "garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental" [19]. Todo o material do Programa Ler e Escrever é construído fundamentado na teoria de evolução psicogenética de Emília Ferreiro. Talvez isso explique o porquê aparece em segundo lugar na indicação de referências.

A psicolinguista Emília Ferreiro foi citada 10 vezes, colocando-a em 3° lugar no ranking das referências bibliográficas. Essa colocação, provavelmente justifica-se, além da razão acima apontada, por ela ter desvendado os mecanismos pelos quais a criança aprende a ler e escrever. Desse modo, suas obras revolucionaram a concepção que se tinha sobre o processo de alfabetização na educação brasileira; sua influência foi tamanha que repercutiu até na formulação dos PCN`s. Já, Ana Teberosky, doutora em psicologia pela Universidade de Barcelona, aparece em 4° lugar. Foi citada por 6 professoras; suas obras também influenciaram diretamente a formulação dos Parâmetros. Salienta-se que, juntamente com Ferreiro, desenvolveu em co-autoria a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, citada por 3 professoras.

Empatado com Teberosky, o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky aparece em 4° lugar, provavelmente, por suas obras serem, hoje, uma das mais estudadas pelos educadores, principalmente, porque ele demonstrou, em seus estudos, uma grande preocupação com a sala de aula. Além disso, estudou o processo histórico social, o papel da linguagem na constituição do sujeito, e criou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, considerado de extrema relevância no ensino, além de outras incontáveis contribuições.

Os RCNEI`s também foram mencionados por 6 professoras questionadas, o que os coloca também em 4° lugar. Um dos motivos, de se elevar esse documento na mesma colocação de Teberosky e Vigotsky, como já visto, pode ser atribuído ao fato de a versão preliminar para apreciação da rede pública estadual, sob o título: *1° ano do ciclo I - Ensino Fundamental: Expectativas de Aprendizagem*, a CENP (2008), objetivando fornecer subsídios a todos os envolvidos no processo de incorporação das crianças de seis anos no Ensino

[19] [19]Disponível em: http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlklkjaslkA=260&manudjsns=-1

Fundamental, enfatizou a necessidade de se levar em consideração as peculiaridades dessa faixa etária, bem como as peculiaridades do ensino-aprendizagem, próprias da Educação Infantil. Nesse sentido, enfatizou a necessidade da rede pública estadual considerar esse documento e também as *Orientações Curriculares- Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil* da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo de 2007 (citado por 10% das professoras).

A doutora em psicologia da Aprendizagem e do desenvolvimento, também consultora do MEC, Telma Weisz, foi apontada como referência por 5 professoras, tendo então, a classificação de 5° lugar Weisz é considerada por muitos, como uma líder no trabalho dos alfabetizadores[20], sendo este talvez o motivo que justifique esse apontamento por parte das professoras. É também uma das autoras dos PCN`s de Língua Portuguesa e, atualmente, assessora o Programa *Além das letras*, além de ser responsável pela implementação Pedagógica do Programa *Letra e Vida*, citado por 4 professoras.

Empatado com o Programa *Letra e Vida*, aparece o espanhol Cesar Coll, responsável por uma das mais importantes reformas educacionais espanholas, e também consultor do MEC, na elaboração dos PCN`s, foi, igualmente mencionado por 4 das respondentes. Muito embora *Psicogênese da Língua Escrita* tenha sido citado por 3 professoras, foi escrito por Emília Ferreiro, o que , só por isso, seu ranking pode alcançar o 2° lugar, ao lado do Programa ler e Escrever. O livro *Estratégias de Leitura* da espanhola Isabel Solé foi citado por 2 professoras questionadas, colocando-o no ranking em 8° lugar, empatadas com as *Orientações Curriculares da Secretaria da Educação de São Paulo*, que também foram citadas duas vezes.

As demais bibliografias, que podem ser visualizadas no quadro 6, foram citadas por apenas 1 das professoras. Justifica-se que, por conter uma grande quantidade de autores e não ter sido descrito por um número expressivo de professoras, não serão discutidos. Contudo, fato relevante, nessa resposta é que a professora mistura autores de teorias com autores de obras literárias. Essa mistura pode ser um indicador de que a professora não tem clareza sobre a diferença entre autores de obras de cunho teórico e de autores de obras catalisadoras como os de obras literárias, por exemplo.

Concluí-se por meio das respostas obtidas, que todas as referências bibliográficas utilizadas pelas professoras, são pertinentes e, hoje, consideradas de extrema relevância para o

[20] Disponível em: http://www.alemdasletras.org.br/AgenciaNoticias/Site/Categoria1/Not%C3%ADcias/tabid/76/ctl/ArticleView/mid/403/articleId/328/default.aspx.Acesso

ensino. Também conclui-se que a maior parte delas está, de algum modo, relacionada com os *PCN`s* que são referências elaboradas pelo Governo Federal, voltadas para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, como tentativa de padronizar a educação nacional e também com os *Materiais do programa Ler e Escrever.* Com exceção de Vygotsky, todos os autores e obras citadas se filiam ao Construtivismo.

Respostas dos sujeitos	Número de sujeitos	%
"O planejamento é realizado no início do ano letivo, durante o ano são feitas mudanças necessárias para o ano atual e o seguinte"	8	40
"Coletivamente no início do ano letivo e também no grupo de professoras da mesma série. Complementando individualmente adequando as necessidades reais dos meus alunos após avaliações diagnósticas."	2	10
"no ano"	1	5
"Na escola semestral, para atividades diárias semanal"	1	5
"Baseado nas expectativas de aprendizagem da SEE e procurando atender as especificidades da clientela."	1	5
"Primeiramente há um **diagnóstico** p/ sabermos o que o aluno já sabe e como está o grupo num coletivo. Aí busco atividades adequadas a que o grupo (ou aluno) está precisando. Logo há a aplicação das atividades, **avaliação** da aprendizagem bem como da prática de ensinar p/ a **reflexão** e replanejamento."	1	5
"Dentro dos objetivos (expectativas) que se espera alcançar, faz-se a **avaliação diagnóstica** e estrutura-se o planejamento, buscando atividades que permitam a **reflexão** da hipótese que se encontra."	1	5
"**Reflexão**/ prática/**Reflexão**. Após levantamento **diagnóstico**, avalio o que o grupo e o individual precisam, o que devo propor, como e para que, e novamente **avalio** p/ verificar qual o conhecimento adquiriram, e o que devo novamente propor"	1	5
"Mediante **reflexão** e **avaliação** sistemática dos conteúdos e metodologia proposta no plano de ensino anual. As atividades são planejadas semanalmente conforme a rotina estabelecida para o ano lecionado (série) no caso 1^{o}Ano."	1	5
"Após conhecer o perfil da classe reúne-se os professores da mesma série (ano) e seguindo os PCN adequa-se os conteúdos/objetivos e ativ/s aquela turma."	1	5
"Geralmente trocamos idéias com outros professores de 1^{o} ano da escola"	1	5
"Baseando-se no (ler e escrever) e (letra e vida) e no decorrer do período de conhecimento e adaptação faz-se as modificações necessárias."	1	5
Total	20	100

Quadro 7 - Como ocorre o Planejamento das professoras [*Grifos da pesquisadora*]

Quando questionadas sobre como ocorre o planejamento, verificou-se, por meio das respostas obtidas, que 40% das professoras se limitaram a descrever o período em que o planejamento ocorre, e que este sofre mudanças quando necessário. Contudo esses sujeitos não especificaram quando essa mudança de planejamento se faz necessária e baseado,

tampouco mencionaram quando ocorre essa mudança. Isso impossibilita uma análise mais profunda da resposta obtida.

Outras respostas que se encaixam nessa sub-categoria são, respectivamente, “no ano” (5%) e, “Na escola semestral, para atividades diárias semanal” (5%).

Já 10% declararam que o planejamento é realizado no coletivo e também no grupo de professoras da mesma série, além de explicitar que ele é “complementado individualmente” visando adequá-lo as reais necessidades dos alunos “[...] após avaliações diagnósticas”. Essa resposta mostra-se satisfatória e adequada, porque, hoje, existe uma luta em prol da democracia no ensino e o planejamento coletivo, se bem exercido, torna-se um ato democrático concretizado, outro fator positivo evidenciado, diz respeito à afirmação que se busca adequá-lo “as reais necessidades com alunos”. Esse excerto da resposta denota que o planejamento não pode e não deve ser visto com inflexibilidade, como um “pacote fechado” a ser transmitido de modo mecânico aos alunos, a importância em se conhecer o aluno, seus saberes, sua cultura, e experiências, enfim, suas peculiaridades, é fundamental e aumenta consideravelmente as chances de sucesso no ensino, além de favorecer o ensino inclusivo.

Outra professora, (5%), afirmou que o planejamento ocorre “Baseado nas expectativas de aprendizagem da SEE e procurando atender as especificidades da clientela”. Também é uma resposta que constrange a análise, pois não denota se é individual ou coletivo e como transcorre esse processo.

Como pode ser evidenciado no quadro 7, quatro professoras (20%) explicitaram respostas muito semelhantes, mas que não foram passíveis de agrupamento, devido algumas peculiaridades. Desta forma, julgou-se necessário destacar no quadro as semelhanças, para só então discorrer sobre elas.

Ao cotejar tais respostas, evidencia-se que existem algumas similaridades nos termos utilizados pelas professoras para descrever sobre o modo como ocorre o planejamento. É possível notar que todas, com exceção de uma, utilizaram-se das palavras *diagnóstico, avaliação* e *reflexão* em suas respostas, entretanto, as duas primeiras respostas (10%) foram confusas, imprecisas e, devido à falta de clareza, não foram passíveis de análise; já as duas últimas explicitaram respostas em certa medida confusas, que levam apenas a inferir que a reflexão é o fator determinante do planejamento.

Uma professora, (5%), disse que o planejamento é elaborado entre os professores do mesmo ano e que os conteúdos e atividades sofrem adequações de acordo com o PCN.

Outra professora, (5%), limitou-se a dizer que os professores do 1° ano trocam idéias uns com os outros. Uma outra, ainda, disse que o planejamento é baseado no *Ler e Escrever* e no *Letra e Vida* e que, no decorrer do período, são realizadas as modificações necessárias.

De modo assumido, pode-se dizer que os resultados denotam que 50% das professoras limitaram-se a descrever o período em que o planejamento ocorre, e, quando muito, que este sofre mudanças quando necessário; 10%, que ele é realizado no coletivo e no grupo de professoras da mesma série, além de explicitar que ele sofre adequações após avaliações diagnósticas individuais de acordo com as necessidades dos alunos; 10 % das respostas foram confusas, o que prejudicou a análise; 10% denotaram apenas que a reflexão é fator determinante no planejamento; 10% que ele ocorre entre os professores do mesmo ano e que se baseia no PCN, outros 5%, que ocorre a troca de idéias entre os professores e que ele é baseado no *Ler e Escrever* e no *Letra e Vida* e que "no decorrer do período são realizadas as modificações necessárias".

Respostas dos sujeitos	**Número de sujeitos**	**%**
"Sim, ele é um referencial importante para nortear o trabalho educacional."	8	40
"Sim, é um trabalho voltado para a leitura e escrita, pois vislumbramos leitores plenos, usuários competentes da leitura e escrita em diferentes esferas, de forma a envolvê-los no universo histórico e cultural."	4	20
"Sim, Procuro buscar orientações, mas não sigo categoricamente, só que é viável para meu grupo."	3	15
"Sim, como pergunta anterior respondida PCN e RCN são os principais referenciais utilizados nos planejamentos."	2	10
"Sim, principalmente os temas transversais, atuais e necessários (meio ambiente saúde...)."	1	5
"Sim, pois auxilia o professor na sua tarefa e neles encontramos subsídios para reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da nossa prática pedagógica".	1	5
"Sim, do projeto Ler e Escrever da SEE e Letra e vida."	1	5
Total	20	100

Quadro 8 - Justificativa das professoras em relação à utilização de proposições e práticas com o PCN

Tendo em vista que o PCN é uma referência aos professores do Brasil, e como já explicitado, anteriormente, seu objetivo é o de auxiliar o professor na execução do seu trabalho, observa-se que este objetivo está sendo contemplado pelas 20 professoras

questionadas. Ao analisar o quadro 8, constata-se que, absolutamente, todas as professoras foram unânimes em afirmar que se utilizam de proposições e práticas deste documento. Entretanto, constata-se que 8 professoras, (40%), justificam sua utilização apenas por considerá-lo "um referencial importante para nortear o trabalho educacional", apesar de sucinta e de não explicitar em que medida se dá essa utilização, é uma resposta considerada satisfatória.

Já 4 professoras ,(20%), justificaram a utilização do PCN nos seguintes termos "é um trabalho voltado para a leitura e escrita [...]", ou seja, não demonstraram clareza em suas respostas. Em função disso e do caráter generalista da resposta não foi possível depreender uma análise. No entanto, ressalta-se que as respostas dessas 4 professoras foram demasiadamente semelhantes.

Outras 3 professoras, (15%), elucidaram que se utilizam apenas do que consideram viável para o seu grupo, ou seja, selecionam o que irão utilizar de acordo com as peculiaridades de seu grupo. Tal resposta também é satisfatória com a proposta apresentada pelo PCN, pois como já evidenciado, esse documento afirma que suas proposições são *abertas e flexíveis*, podendo ser adaptadas de acordo com as especificidades locais.

Duas professoras, (10%), disseram já ter respondido a questão anteriormente, ou seja, não souberam interpretar a questão; Outra professora, (5%), justificou o uso do PCN, principalmente, por causa dos temas transversais. Uma outra,(5%), justificou-se dizendo que nele encontra subsídios para a prática pedagógica. Uma outra professora, (5%), denotou incoerência na resposta, a qual não tem nenhuma relação com a pergunta. Ao ser indagada sobre a justificativa da utilização com o PCN, respondeu: "do projeto Ler e Escrever da SEE e Letra e vida."

Os resultados dessa análise demonstram que, 40% dos professores utilizam-se de proposições e práticas com o PCN, por considerá-lo "um importante referencial para nortear o trabalho educacional"; 20% não denotaram clareza na justificativa para o uso do PCN; 15% justificaram utilizar-se desse documento apenas no que consideram viável; 10% não entenderam a questão, pois disseram ter respondido essa pergunta na questão anterior; 5% utilizam o PCN principalmente pelos temas transversais; 5%, por encontrar nele subsídios para a prática pedagógica e 5% denotaram uma resposta incoerente.

SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Respostas dos sujeitos	Número de sujeitos	%
"Contos, poemas, fábulas, textos informativos, instrucionais, parlendas, músicas, poesias... Através de leitura diária, leitura de ajuste, reescrita, projetos, seqüências didáticas".	13	65
"Todos de acordo com o meu objetivo, diariamente o literário".	2	10
"Todos, conforme vão surgindo oportunidades, e também há uma rotina semanal, onde já é previsto o trabalho com diferentes gêneros."	2	10
"São variados os gêneros: contos, parlendas, listas, poemas, textos institucionais, informativos, etc. Com a leitura em voz alta pelo professor, leitura realizada pelos alunos, mesmo quando ainda não lêem convencionalmente."	1	5
"Poemas, parlendas, trava-língua, advinhas, textos instrucionais, contos, fábulas, lendas, tirinhas, panfletos, jornais, revistas infantis, almanaques. Eles são trabalhados, conforme a relevância com os conteúdos planejados, eles fazem parte da articulação entre os conceitos (a serem ensinados) e as experiências que as crianças já possuem para a construção de novos conceitos e aprendizagens."	1	5
"Diferentes gêneros (leio todos os dias para as crianças). Eles também tem gibis, revistas e livros ao alcance deles e para casa para os pais lerem e depois as crianças contarem como foi."	1	5
Total	20	100

Quadro 9 - Os gêneros de texto trabalhados pelas professoras em sala de aula

Quando questionadas sobre quais os gêneros de texto são trabalhados em sala de aula, e como se dá esse trabalho, 65% das professoras afirmaram trabalhar com uma grande variedade de gêneros e disseram também que esse trabalho ocorre por meio de "[...] leitura diária, leitura de ajuste, reescrita, projetos, seqüências didáticas". Já 20% dos sujeitos explicitaram trabalhar com "todos" os gêneros, ou seja, denotaram uma resposta intrigante, visto que, de acordo com Bakhtin, a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas. Respostas dessa natureza podem levar a elaboração da inferência de que o conteúdo da informação dada não seja verdadeiro, ou que as professoras, não sabendo ao certo que são gêneros textuais, além do valor semântico do senso comum, ou porque tal expressão está em voga no ambiente escolar, nas aulas de língua materna, arriscaram uma resposta generalista ("todos"). Destas, 10% justificaram trabalhá-lo de acordo com o seu objetivo e, diariamente, o literário, e, os outros 10% afirmaram trabalhar com os gêneros conforme vão surgindo oportunidades e que esse trabalho já está previsto na rotina.

As demais respostas explicitadas também denotaram que são trabalhados diversos gêneros de texto em sala de aula, por meio de atividades como: leitura realizada pelo professor, leitura realizadas pelos alunos, mesmo quando estes ainda não lêem convencionalmente, e também de acordo com a relevância conforme os conteúdos planejados.

Desse modo, pôde-se concluir que todas as professoras (100%) afirmaram trabalhar com gêneros textuais e citaram em suas respostas gêneros diversificados. No entanto, não evidenciou-se nas respostas das professoras alguns gêneros mais formais que o PCN recomenda, como, por exemplo, o seminário, palestras, entrevistas, que deveriam ser trabalhados com as crianças desde as séries iniciais.

O que é relevante destacar é que todas as respostas que contém exemplos dos gêneros trabalhados, (exceptuando os casos das respostas generalistas, já comentadas), sendo 100% delas, trazem confusões conceituais. Os sujeitos confundem gêneros textuais com tipos de textos (informativos, instrucionais). Em uma das respostas aparece “textos institucionais. Provavelmente, o sujeito estaria se referindo a “textos instrucionais”.

Outra confusão conceitual presente em 100% das respostas é a confusão entre gêneros textuais e suportes de textos (panfletos, jornais, revistas infantis, almanaques, gibis, livros).

Há ainda, uma outra confusão recorrente, que é nomear “poesia”como um gênero.

Respostas dos sujeitos	Total/ sujeitos	%
"Sim, é de extrema importância que o aluno consiga **expressar-se** de maneira clara, por isso é que trabalhamos a oralidade em muitos momentos da aula".	9	45
"Sim, pois a partir da **expressão** oral que a criança expõe o seu ponto de vista e sua visão de mundo, sendo neste processo de troca entre seus pares que o professor amplia e enriquece o seu repertório lingüístico"	3	15
"Sim, a criança que **se expressa** bem oralmente, dificilmente tem grandes dificuldades na alfabetização, também compreende situações da prática social, consegue "contar" fatos coerentes, etc."	2	10
"Sim. Porque o professor pode observar com atenção como as crianças se comportam numa situação em que têm de ouvir e falar uma de cada vez. Identificar quais crianças precisam ser convidadas a relatar, **expor,** etc.."	1	5
"Sim, as crianças precisam aprender a desenvolver essa habilidade, ela está presente nas necessidades humanas em todas as idades."	1	5
"Sim, muito importante, segundo Wallon, as crianças enquanto aprende usa a oralidade para construir novos conhecimentos e estabilizar ou desestabilizar o já existente. Além de fazer com que o professor saiba quais são os conhecimentos prévios dos alunos."	1	5
"Sim, é através dela que se faz a comunicação, a interação e a aprendizagem."	1	5
"Sim, para que a criança possa se tornar o sujeito principal na construção do seu próprio conhecimento."	1	5
"Sim, pois a comunicação oral também faz parte do currículo."	1	5
Total	20	100

Quadro 10 - Porque as professoras acreditam que trabalhar a oralidade se faz importante na prática educativa *[grifos da pesqisadora]*

Ao serem questionadas, se acreditam que trabalhar a oralidade se faz importante na prática pedagógica, todas as professoras, (100%), foram unânimes em dizer que sim. Já em relação à justificativa, evidenciou-se que foram diversas. Busca-se analisar, então, as justificativas apresentadas.

Por meio dos dados obtidos nessa questão, constatou-se que 9 professoras, (45%), justificaram a importância do trabalho com a oralidade, respaldadas na crença de que esse trabalho é extremamente importante para que o aluno consiga se expressar de maneira clara. Tais respostas comprovam, novamente, que a forma com a qual as professoras concebem linguagem, repercute diretamente na forma com a qual concebem a oralidade em sala de aula, e, assim, essa convicção direciona sua prática pedagógica. Nesse sentido, novamente, evidencia-se a crença de linguagem como expressão do pensamento, julga-se não necessário aprofundar essa questão. Outras respostas que se encaixam nessas considerações são as que possuem expressões destacadas no respectivo quadro e foram respondidas por 3, por 2, por 1 sujeitos.

Essas repostas além de denotarem que as professoras concebem linguagem como expressão do pensamento e que essas convicções reportam-se para suas práticas educativas, mostram também o já elucidado por Belintane, ou seja, mostram a excessiva preocupação e até mesmo "a obstinação com que os professores se fixam na escrita, para resolver questões relativas à alfabetização", esquecendo-se assim, que a oralidade e a leitura, devem vir antes. (BELINTANE, 2009)

Assim, 75% das professoras integram o grupo para quem denotam que a importância em se trabalhar a oralidade na prática educativa, deve-se ao fato desta desenvolver, no aluno, a capacidade de se expressar de maneira clara.

Algumas professoras, mesmo tendo afirmado que acreditam ser importante trabalhar a oralidade na pratica educativa não atribuíram a essa modalidade de língua uma importância relevante, pois explicitaram respostas do tipo:

- "[...] as crianças precisam aprender a desenvolver essa habilidade, ela está presente nas necessidades humanas em todas as idades." (5%)
- "Sim, pois a comunicação oral também faz parte do currículo." (5%)

Desse modo, infere-se que 10% das professoras não demonstraram em suas respostas acreditar convictamente que trabalhar a oralidade se faz importante na prática educativa, já que não atribuíram a essa uma importância relevante.

Uma professora, (5%), alegou que acredita que o trabalho com a oralidade é importante, porque é "[...] através dela que se faz a comunicação, a interação e a aprendizagem.". Essa resposta, mesmo não sendo clara, demonstra a real importância do trabalho com a oralidade, pois denota uma concepção de língua como interação social, posição já demasiadamente defendida neste trabalho, a partir das contribuições capitaneadas por Bakhtin.

Outras duas professoras, (10%) explicitaram respostas que não foram passíveis de análise por levar a interpretações dúbias e demonstrarem estar fora de contexto.

Concluí-se assim, que as convicções das professoras expostas neste quadro (quadro 10), estão estreitamente relacionadas com as respostas obtidas no quadro 4, referentes a questão como o professor concebe oralidade em sala de aula. Os resultados apontam que 75% das professoras acreditam que trabalhar a oralidade se faz importante na prática educativa para que o aluno consiga se expressar de maneira clara; 10% delas não demonstraram em suas respostas acreditar convictamente que trabalhar a oralidade se faz importante na prática educativa, 5% acreditam que é importante porque é "[...] através dela que se faz a comunicação, interação e a aprendizagem", e 10% das respostas não foram passíveis de análise.

Uma observação a se fazer nesta análise é ressaltar que só há pouco tempo o desenvolvimento da língua oral dos alunos passou a integrar as responsabilidades da escola. Só, recentemente, a Lingüística e a Pedagogia reconheceram a língua falada, de importância tão fundamental na vida cotidiana dos sujeitos, como legítimo objeto de estudo e atenção. Essa novidade vem incorporada nos documentos oficiais de orientação curricular. Muito provavelmente, os sujeitos da pesquisa ainda não tiveram acesso à recente e escassa bibliografia que fundamenta os estudos acerca da oralidade, que devido a sua importância se tornou um dos quatro eixos norteadores da língua, ao lado da leitura, produção de textos e análise lingüística.

Respostas dos sujeitos	Número/ sujeitos	%
“Através das rodas de conversa, nos recontos dos gêneros lidos, das músicas, poemas e, cantigas e brincadeiras de roda. “Garantindo textos significativos que os alunos sabem de cor, de memória.”	5	25
“Oferecendo diferentes textos lingüísticos: parlendas, cantigas, trava-línguas, poesias, listas diversas, ingredientes de uma receita, entre outros.”	3	15
“Através da roda de conversa, onde a criança expressa suas idéias, sentimentos, curiosidades, etc.”	2	10
“Através de atividades como: rodas de conversa, “hora da novidade”, roda de leitura (reconto), avaliação da aula, e em todos os momentos que se faz necessária a expressão oral. Pensar no que aprendemos no dia, lembrar do dia anterior, projetar as expectativas futuras, relatar acontecimentos, etc.”	2	10
“Estimulando e proporcionando momentos onde os alunos possam se expressar”	2	10
“De todos o que você possa imaginar, contando histórias, contando, recitando e ouvindo parlendas, poemas, cantigas. Lendo e pesquisando textos jornalísticos e científicos, fantoches recontar a história ouvida, roda de conversa e de leitura”	1	5
“Através do uso e exploração de textos de tradição popular: parlendas, poesias, trava-línguas, cantigas, adivinhas, listas diversificadas e contextualizadas, roda de leitores e novidades, momento da leitura, escrita dirigida, (alunos ditam ao professor), etc.”	1	5
“Reconto de histórias conhecidas ou pessoais, de filmes, etc. Exposição de objetos, materiais de pesquisa, etc. Situações que permitam emitir opiniões sobre acontecimentos, curiosidades, etc..”	1	5
“Faço “a hora da novidade” às segundas-feiras, quando a criança conta o que fez no fim de semana; discussões e questionamentos sobre as atividades; espaço para reclamações de intrigas entre os próprios alunos.”	1	5
“Através da roda de conversa, reconto de histórias, jogos, brincadeiras e principalmente, deixar os alunos expor suas idéias e nunca frustrá-los. Caso o aluno fuja do assunto o professor deve contornar a situação e não expor o aluno ao ridículo.”	1	5
Não respondeu	1	5
Total	20	100

Quadro 11 - Como o professor desenvolve a oralidade da criança de 1º ano

Quando indagadas sobre de que maneira o professor pode desenvolver a oralidade da criança de 1° ano, verificou-se que grande parte das professoras afirmou que esse desenvolvimento se faz por meio de atividades como: roda de conversa, reconto dos gêneros lidos, parlendas, cantigas, trava-línguas, dentre outras. Percebeu-se também que algumas professoras demonstraram acreditar que essas atividades devem levar às crianças expressar suas idéias; relatar acontecimentos, emitir opiniões, dentre outras habilidades. Essas repostas só vem a comprovar mais um vez que as concepções destas professoras acerca da linguagem e da oralidade em sala de aula repercutem no modo com que direcionam sua prática didático pedagógica, e mais uma vez as professoras não fizeram referência à oralidade como forma de interação.

É óbvio que as atividades citadas, se bem dirigidas, são de extrema relevância para o trabalho com a linguagem oral. No entanto, não devem, nem pode se limitar a esse tipo de atividade, como já discutido anteriormente. Não basta que a oralidade seja trabalhada, como um instrumento inerte, passivo de expressão ou comunicação, que permita apenas a descrição do que se percebe, do que se pensa, ou se sente. É necessário ir além. O ser humano, ao falar, não se restringe a apenas descrever coisas, ou fatos, mas sim, atua no mundo, faz acontecer, modifica e interfere nas suas relações, interage com os outros e assim, se desenvolve. Como bem afirmou Bakhtin (1995, p.124) “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Assim, fica claro que a interação verbal é a verdadeira substância da língua.

Nesse sentido, concluí-se que, por meio da análise das respostas, as professoras desenvolvem a oralidade da criança de 1° ano por meio de atividades cotidianas, informais, representada pelos bate-papos e pelas conversas do dia-a-dia, não contemplando a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais.

Respostas dos sujeitos	Número/ sujeitos	%
"Brincadeiras, jogos, teatros, dramatizações, músicas, roda de conversas, roda de leituras, textos coletivos etc..."	4	20
"Além das já citadas anteriormente são oportunizados aos alunos momentos como: roda da biblioteca, roda da conversa, brincadeiras que envolvem textos de memória (com leitura de ajuste) entre outros."	3	15
"Roda de conversa, relatos pessoais, recontos – recontam histórias, show de talentos – cantam músicas, contam piadas ou pegadinhas, recitam versos."	3	15
"Reconto de histórias (comentários também são estimulados para que o aluno opine sobre um acontecimento da história). Depois que assistem um filme (opiniões) um acontecimento ocorrido na escola ou na televisão que houve muita repercussão também é discutido em sala de aula. Nascimento de um irmãozinho de algum colega ou fatos ocorridos diariamente."	1	5
"Roda da conversa, direcionando a conversa para um tema e vou dando oportunidade das crs se expressarem onde simultaneamente os outros precisam ouvir o colega."	1	5
"Troca de idéias e opiniões sobre os fatos, histórias lidas, notícias; fazer perguntas, pedir informações, transmitir um recado, narrar uma história, falar de assunto estudado, cantar, recitar poema."	1	5
"Todas as citadas anteriormente, os alunos participam de momentos dirigidos ou livres nos quais expõem opiniões, críticas, desejos, orientações em atividades de escrita/oral."	1	5
"Leitura por ajuste, músicas e parlendas, poemas, contos de fadas e contos maravilhosos, fábulas, reconto oral de uma história lida pela criança ou lida para à criança. Criação de texto coletivo a partir de imagens (alunos criam a história ou texto, a professora é a escriba), textos em tiras, textos pra reflexão."	1	5
"Utilizo a reescrita coletiva (sou a escriba), roda de conversa, roda da biblioteca, reconto para a família (família é a escriba), reconto em sala de aula, percebo que os alunos participam ativamente."	1	5
"No 1º Ano a oralidade predomina sempre conta-se muito, fala-se muito, tudo se conta, as atividades são praticamente todas voltadas à oralidade."	1	5
Não respondeu à questão	3	15
Total	20	100

Quadro 12 - Eventos de oralidade realizados predominantemente na prática pedagógica dos sujeitos e o modo as crianças participam desses eventos

No que concerne aos eventos de oralidade realizados predominantemente na prática pedagógica das professoras, percebeu-se que a maior parte delas se restringiu a citar as atividades realizadas, no entanto, poucas citaram, sucintamente, o modo como os alunos participam desses eventos.

Observou-se também que as professoras que explicitaram brevemente como as crianças participam desses eventos utilizaram-se de expressões como: *cantam, contam, expõem, fala-se, recitam, transmitem, expressa-se.* O que, mais uma vez, denota que o trabalho com a oralidade em sala de aula é direcionado de acordo com a concepção destas sobre a linguagem. Vê-se que essas expressões remetem novamente, às concepções de linguagem como *expressão do pensamento* e como *instrumento de comunicação*. Assim, cumpre ressaltar que os PCN`s (1997), documento que todas as professoras atestaram utilizar, afirmam que introduzir a língua oral como conteúdo escolar exige a formulação de ações pedagógicas com vistas a garantir em sala de aula, atividades sistematizadas de reflexão sobre a língua, fala e escuta, e ainda que o ensino de Língua Portuguesa tem por finalidade a expansão das possibilidades do uso da linguagem. Nota-se aí um grande hiato entre o que é sugerido e o que é contemplado. Busca-se finalizar a análise dos eventos de oralidade realizados na prática dessas professoras, com a seguinte indagação: Como ocorre a interação?

Assim, os resultados apontam que um número expressivo de professoras afirmou que os eventos de oralidade realizados em suas práticas ocorrem por meio de atividades como roda de conversa, reconto de histórias, dentre outras. Em relação ao modo como as crianças participam desses eventos, evidenciou-se que a maioria participa por meio das rodas de conversa, do reconto de histórias, dentre outras atividades, ou seja, denotaram respostas que leva a inferir que não são contemplados nesses eventos, atividades direcionadas que levem os alunos a refletir sobre a língua oral, ou intuindo ampliar o repertório lingüístico dos alunos, tampouco atividades que permitam à criança reconhecer a imensa riqueza e variedade dos usos da língua oral, principalmente, nas situações mais formais.

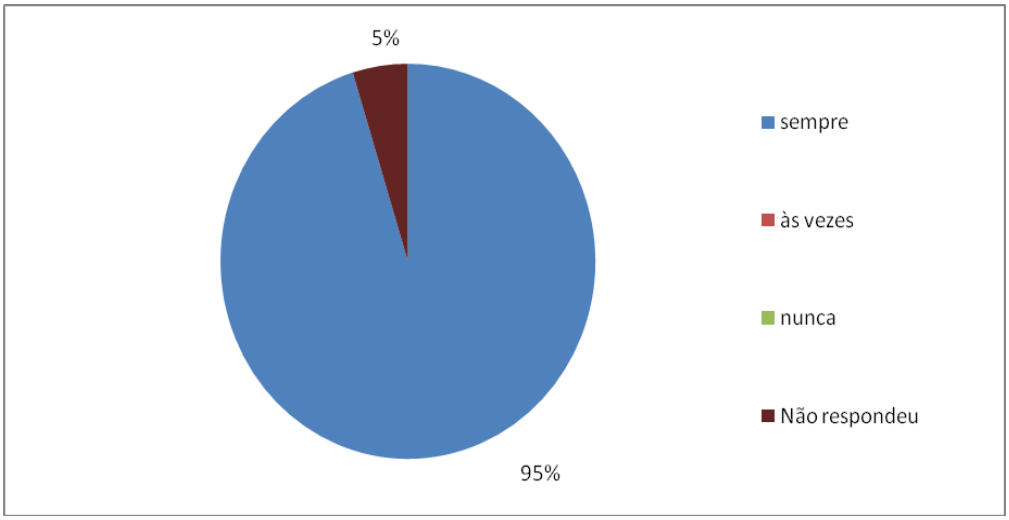

Gráfico 17 - A frequência de atividades realizadas em sala de aula em que os alunos falam ou expressam suas idéias

As professoras, com exceção de uma, que não respondeu à questão, foram unânimes em afirmar que sempre realizam atividades que possibilitam os alunos a falar e expressar suas idéias.

Respostas dos sujeitos	Número/ Sujeitos	%
"Diariamente com a leitura e escrita dos nomes dos alunos da sala, do abecedário, textos conhecidos de memórias, títulos de livros de listas, (nomes de ajudantes do dia, leitura de rótulos, brincadeiras preferidas), ingredientes de uma receita, leitura de ajuste ..."	5	25
"As atividades didático-pedagógicas são divididas em diferentes momentos da rotina durante o período como já foi apontadas e descritas nas questões anteriores."	3	15
"Através de textos coletivos, lista de palavras, leitura em voz alta, caça-palavras, cruzadinhas, ditados, atividades com alfabeto móvel e outras atividades diferenciadas."	1	5
"Através de agrupamento de acordo com o nível de escrita, de forma coletiva, brincadeiras tradicionais e populares, oral com destino escrito (visto que não escrevem convencionalmente ainda), listas contextualizadas e temáticas, entre outras".	1	5
"Faço leitura de listas (frutas, nomes, cores, animais) as crianças identificam alguns ou todos esses palavras, depois escrevem conforme sua hipótese com letras móveis. Leitura e textos curtos (cantigas, parlendas)".	1	5
"Com seqüências didáticas de temas pertinentes, utilizando estratégias de antecipação, inferência, verificação. Pensando no que vamos escrever p/ quê; para quem escrever."	1	5
"Escrita: através de atividades em que precisem colocar em jogo suas hipóteses sobre como escrever determinada palavra. Leitura através de atividades onde tenham que ajustar leitura a fala, buscando determinadas palavras."	1	5
"Partindo de textos significativos, principalmente das parlendas e cantigas conhecidas e onde há possibilidade de fazer a leitura de ajuste e também o processo de construção da escrita segundo as hipóteses das crianças e com intervenções feitas pelo professor."	1	5
"A leitura de textos literários diversos e diária. Os alunos comentam, desenham e utilizam atividades de escrita de forma simples. Leitura de gibis, outras revistas e livros do acervo também é freqüente."	1	5
"Todos os dias leio para as crianças. Coloco textos que eles lêem, em cartazes e escrevo textos (produções orais deles) mostrando que o que se fala pode ser escrito."	1	5
"Concomitantemente. Se a criança ainda está pré-silábica ela consegue acompanhar através da leitura por ajuste, desde que o texto tenha significado para ela."	1	5
"Em minha rotina de trabalho elas estão conjugadas e para melhor organização, elas são trabalhadas de modo intercalado: num dia priorizo as atividades de leitura e no outro as de escrita, que pode ser: espontânea: para que as crianças experimentem suas hipóteses de escrita; ou com reflexão, tendo o professor como mediador ou questionador das hipóteses apresentadas pelos alunos."	1	5
Não respondeu	2	10
Total	20	100

Quadro 13 - Como as professoras articulam as atividades de leitura e escrita

Em relação a como as professoras articulam as atividades de leitura e escrita, evidenciou-se que as respostas foram em sua maioria muito diversificadas e que não caminham na direção de um consenso. Porém, foi possível constatar que 25% das professoras, disseram que articulam essas atividades diariamente, mas se limitaram a descrever algumas atividades que se utilizam; 15% denotaram que "as atividades didático-pedagógicas são divididas em diferentes momentos da rotina [...]", isto leva a inferir que elas não articulam essas atividades, pois explanaram explicitamente que estão divididas; 10% das professoras não responderam à questão; 40% das professoras explicitaram como são as atividades que elas realizam intuindo articular as atividades de leitura e escrita, citando também alguns gêneros que são de suma importância para que essa articulação seja possível; uma professora (5%) afirmou que articula atividades de leitura e escrita "concomitantemente. [...]", ou seja apresentou uma resposta incoerente, dada a sua característica pleonástica. Uma outra professora, (5%), disse que, em sua rotina, essas duas práticas (leitura e escrita) estão conjugadas e que elas são trabalhadas de modo intercalado, ou seja, também é uma resposta incoerente, pois se essas atividades são trabalhadas em dias alternados e não existe uma inter-relação entre elas, logo, não existe articulação.

Assim, os resultados apontam que a maior parte das professoras, apesar de afirmar que fazem articulação, entre leitura e escrita, não denotaram com clareza como realmente se dá tal articulação. Acredita-se que, com base no já exposto nesta pesquisa, o trabalho de leitura e escrita poderiam, e deveriam, por exemplo, ocorrer a partir de um seleção acurada de gêneros, que englobem a prática social de leitura e escrita, incluindo a produção e compreensão desses sistemas.

5.2 Práticas de oralidade presentes na sala de aula pesquisada

A sala de 1º ano do Ensino fundamental observada possui 29 alunos, o horário de entrada em sala é às 13 horas e a saída, às 17h30min, tendo um intervalo de 20 minutos às 15h. Observou-se que o referido período foi cumprido integralmente tanto pelos alunos quanto pela professora.

Como já descrito anteriormente, na sala de aula observada, os alunos sentavam-se em duplas, o que favorecia a interação verbal entre eles. Durante o intervalo, foi possível notar que estes subdividiam-se em pequenos grupos, e que a interação entre eles, nesse período, era prevalecente. Durante todo o período de observação, não se notou isolamento ou exclusão de nenhum dos alunos da sala.

A professora colaboradora exercia uma rotina diária com as crianças, a qual executava cotidianamente. Nela, apresentava uma seqüência de atividades, a que nomeou de "atividades permanentes". Essa seqüência, realmente, foi desenvolvida em sala de aula durante todo o período de observação. As respectivas atividades foram elencadas no quadro 16. A professora realizou também algumas atividades ocasionais, ou seja, atividades que eram realizadas esporadicamente, conforme quadro 17.

Durante o período de observação, a professora, um dos sujeitos de pesquisa, disponibilizou o seu Planejamento Anual de Ensino. No entanto, deixou que fosse analisado somente em sala de aula, pois justificou que se respaldava nele para montar seu semanário.

Justifica-se que foi analisada somente a parte referente à disciplina de Língua Portuguesa, por ser esse o foco central de interesse da pesquisa. Reitera-se que foi possível transladá-lo na íntegra. Assim por meio do referido Planejamento, pôde-se extrair as seguintes informações:

5.2.1. Apresentação do Planejamento Anual de Ensino da Professora Colaboradora.

Competências e Habilidades	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Participar de variadas situações de comunicação, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral e escrita.	Familiarizar com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto.	Utilizar de jogos verbais.
Interessar pela leitura de histórias.	Reconhecer seu nome escrito e o dos colegas.	Fazer uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos.
Familiarizar aos poucos com a escrita por meio de participação em situações nas quais se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc.	Ampliar gradativamente as possibilidades de comunicação e expressão, conhecendo vários gêneros orais e escritos, praticamente de diversas situações, nas quais possa contar sua vivência, ouvir de outra pessoa, elaborar e responder perguntas.	Elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.
Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor.	Possibilitar a inserção e a participação nas diversas práticas sociais, através da Linguagem oral e Escrita.	Relatar experiências vividas e narrar fatos e seqüencias temporal e casual.
Interessar por escrever palavras e textos ainda que não seja de forma convencional.		Conhecer e reproduzir oralmente jogos verbais como parlendas, adivinhas, poemas e canções.
Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificar nas diversas situações do cotidiano.		Participar em situações que o adulto lê textos de diferentes gêneros como notícias de jornal, informativos, parlendas, poemas, etc.
Escolher os livros para ler e apreciar.		Reconhecer o próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo, nas situações em que isso se fizer necessário.
		Observar e manusear materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc.
		Escrever o próprio nome em situações em que se fizer necessário.
		Produzir textos individuais e/ou coletivos, ditados oralmente ao professor para diversos fins.
		Dramatizar histórias.
		Manusear o alfabeto móvel e praticar a escrita espontânea.
		Participar da pseudoleitura.

Quadro 14 – Planejamento Anual de Ensino da Professora colaboradora

Bimestre	Conteúdos	Metodologia	Avaliação
1°	Nome próprio Nome dos colegas Lista de nomes Verbalização Relato de experiências vividas Linguagem oral (roda de conversa) Práticas de escrita: espontânea Leitura: apreciação Apresentação do alfabeto	Roda de conversa. Utilização de jogos verbais. Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos. Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa. Prática de escrita espontânea. Manuseio de alfabeto móvel. Dramatização de história. Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor. Escrita do próprio nome. Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo. Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, etc.	Compreender, considerar e analisar o avanço no processo da construção do conhecimento nas diferentes capacidades de cada criança.
2°	Dramatização de histórias Reconto de histórias Linguagem oral (roda de conversa) Cartaz Leitura: apreciação Rótulos		
3°	Músicas: cantiga de roda Leitura: apreciação Produção de texto individual e coletivo (oral) Linguagem oral (roda de conversa) Produção de listas		
4°	Linguagem oral (roda de conversa) Cartaz Leitura: apreciação Bilhete Receita		

Quadro 15 – Planejamento Bimestral de Ensino da Professora colaboradora

5.2.1.1 Notas acerca do Planejamento Anual de Ensino da Professora colaboradora

Ao se fazer um conciso exame sobre o planejamento supracitado, constatou-se por meio do já exposto nesta pesquisa, que muitos excertos nele evidenciados foram extraídos do PCN e do RCNEI, o que, em certa medida, pode ser considerado conveniente, pois esses documentos visam subsidiar o professor na execução do seu trabalho. Julgou-se decente não entrar no mérito de questionar ou exercer críticas sobre o referido planejamento, pois o alvo da pesquisa é, realmente, a prática da professora em si. Além disso, seria inviável investigar como e até que ponto este planejamento era cumprido, pois demandaria um estudo longitudinal, além de não ser esse o foco da pesquisa.

Ao conceber que o período de observação em sala de aula foi restrito[21], e que seu objetivo principal era o de verificar se os modos de participação na oralidade em sala de aula subsidiavam o letramento emergente da criança, permitindo-lhe construir uma relação discursiva com a escrita, buscou-se apenas ter uma ideação de como o planejamento ocorre sob a ótica da professora sujeito de pesquisa. Tendo em vista também, que este é algo imprescindível e de suma importância para direcionar a prática pedagógica do professor, principalmente, para que ela não caia na improvisação, julgou-se necessário questionar a professora sujeito de pesquisa, sobre como ele foi elaborado. Nesse sentido, ela afirmou que o planejamento ocorre no início e no meio do ano e que a escola disponibiliza alguns dias para que ele ocorra. Disse também que a compilação nele contida foi realizada em conjunto por todas as professoras do primeiro ano do ensino fundamental, ciclo I, da escola a que pertence. Essa informação procede, pois, na capa do planejamento anual desta professora, constava seu nome e das outras três professoras de primeiro ano.

Ao ser novamente questionada,[22] só que agora, sobre como se utiliza desse planejamento em sua prática, a professora colaboradora respondeu que não o utiliza "como uma camisa de força"; disse que vai realizando as adequações necessárias de acordo com as exigências decorrentes das peculiaridades apresentadas pelo grupo de alunos, durante o ano letivo. Nesse sentido, direciona o seu planejamento semanal levando em conta essas especificidades. Acrescentou ainda, que, em algumas ocasiões, principalmente nos HTPCs, as

[21] O período de observação perdurou por 28 dias, sendo que a pesquisadora ficava em sala de aula apenas 2 horas por dia, totalizando assim, 56 horas de observação.
[22] Reitera-se que a professora foi questionada verbalmente.

professoras do mesmo ano se reúnem para debaterem sobre os objetivos, conteúdos, além de refletirem juntas sobre a prática educativa.

Quando questionada a respeito das referências bibliográficas que utiliza no seu planejamento, a professora colaboradora afirmou utilizar-se dos materiais do *Ler e Escrever*, do *Guia de Planejamento e Orientações didáticas, professor alfabetizador*, além de se utilizar de proposições e práticas do *PCN*.

Após essas breves considerações a respeito do planejamento, busca-se passar a análise da pratica desta professora em si, bem como analisar os modos de participação das crianças regidos por essa prática.

5.2.2- Apresentação das atividades permanentes de oralidade desenvolvidas em sala de aula

Nesta seção serão apresentados e discutidos os dados referentes as atividades permanentes de oralidade desenvolvidas em sala de aula durante o período de observação.

Eventos de Oralidade	Tempo gasto	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Canto (Músicas)	5 minutos	Todos os alunos participavam dessas atividades.	Todos os dias, a professora iniciava a aula cantando uma música juntamente com os alunos. Algumas das músicas trabalhadas foram: *A casa*, de Vinícius de Moraes; *Borboletinha*, da Eliana; *Boa tarde coleguinha* (autor desconhecido), entre outras. Durante o período de observação, a música *Boa tarde coleguinha* foi a mais recorrente.
Oralização do Calendário	10 minutos	Todos participaram ativamente.	A professora fazia, diariamente, a seguinte pergunta aos alunos: - *Que dia é hoje? Vamos contar juntos?*. Em seguida, todos (os alunos e a professora) contavam em voz alta, os dias do mês, partindo do dia 1 até chegar no dia correspondente ao dia questionado. Em seguida, questionava-os a respeito do dia da semana e todos cantavam, juntos, a seguinte música: *"Sete dias a semana tem. Quando um acaba o outro logo vem. Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado que bom!"* (autor desconhecido).
Chamada	10 minutos	A maioria dos alunos pronunciava o nome dos colegas segundos após a professora, o que demonstrava que eles ainda não dominavam a leitura.	Havia um cartaz na parede da sala em que constava o nome de todos os alunos, em ordem alfabética. Durante a chamada, a professora corria a mão sobre o nome da criança e pedia que todos a ajudassem a ler o nome. Assim, com a ajuda da professora, todos diziam o nome dos colegas. Quando alguma criança faltava, a professora escrevia seu nome na lousa, para depois transcrever em sua lista de freqüência.
Oralização do Alfabeto e dos numerais	5 minutos	A professora pedia para os alunos pronunciarem o alfabeto e os numerais que estavam na parede. Todos participavam da atividade.	Os alunos pronunciavam o alfabeto que sabiam décor em um tom de voz muito elevado (gritando) e a professora não fazia intervenções nesse sentido.
Trava-línguas	10 minutos	Apenas alguns alunos selecionados pela professora verbalizavam os trava-línguas, (sistema de rodízio); os demais ouviam atentamente. (salvo as raras exceções, onde os alunos riam e brincavam com os que não conseguiam pronunciar os trava-línguas corretamente).	Os trava-línguas também eram trabalhados assiduamente. Alguns dos trava-línguas evidenciados foram: *"O doce perguntou pro doce, qual é o doce mais doce, que o doce de batata-doce? O doce respondeu pro doce, que o doce mais doce que o doce de batata-doce, é o doce de doce de batata-doce".* *"O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar", entre outros* Algumas vezes, pôde-se notar certo desconforto e timidez, por parte de alguns alunos que eram escolhidos para pronunciar os trava-línguas. Outros, no entanto, ficavam a todo o momento levantando a mão e pedindo que a professora os deixasse pronunciar. Ela, porém, atestava que todos teriam a oportunidade de fazê-lo e que, um dia, chegaria sua vez.
Manifestações orais dos alunos	Não se pode mensurar	Os alunos trocam informações entre si, a todo momento, fazem gracejos; comentam assuntos particulares uns com os outros.	Durante o período de observação, notou-se que a grande maioria dos alunos usava a língua oral, segundo as suas necessidades reais de comunicação.
Aulas expositivas	Não se pode mensurar	A professora fazia uso de aulas expositivas e dialogadas.	Quando estava fazendo suas exposições, a professora colaboradora pedia que os alunos não a interrompessem, porém, após suas explicações, abria espaço para as manifestações destes. Assim, rotineiramente, ocorriam: exposições, debates, diálogos, envolvendo a maioria dos sujeitos.

Quadro 16 - Atividades permanentes que envolvem práticas orais na sala de aula observada

5.2.2.1 – Notas sobre as atividades permanentes de oralidade desenvolvidas em sala de aula

Quanto à realização de cada atividade apresentada no quadro 16, esclarece-se que o tempo gasto em minutos não foi rigorosamente cronometrado; foi realizada apenas uma estimativa aproximada, com base nas observações. Os dados coletados por meio da realidade vivenciada pela pesquisadora foram selecionados e reduzidos, sistematicamente, de acordo com os seus aspectos mais relevantes.

Durante o período de observações, foi possível identificar alguns eventos de oralidade recorrentes. A professora demonstrava estar condicionada à rotina estabelecida, parecia exercê-la quase que mecanicamente. Os alunos, similarmente, exerciam-na de modo quase que militar. Pôde-se verificar que a professora colaboradora apresentava em sua fala, alguns traços característicos da variante lingüística coloquial. Notou-se, também, a professora colaboradora é uma pessoa muito afetuosa e que, talvez por esse motivo, utilizava-se dessa variante da língua, como forma de estabelecer maior vínculo afetivo com os alunos. Essa informalidade no discurso da professora, não decorre da total falta de domínio da norma culta por parte dela, pois, nos momentos em que dialogou com a pesquisadora, exerceu um estilo cuidado.

É fato que a diferença entre esses estilos, como mostrou Ramos, (2002), está diretamente relacionada com o julgamento social que se pode fazer acerca das diferentes maneiras em que se pode dizer alguma coisa. Entretanto, é com base nas formas lingüísticas consideradas mais corretas, cultas e elegantes em nossa sociedade, que se pôde constatar essa variação no estilo utilizado pela professora.

Sabe-se que muitos fatores podem ter contribuído para esse nível de informalidade na fala da professora em sala de aula, porém não se pode afirmar com exatidão quais seriam esses fatores. Optou-se por questões éticas não entrar neste tocante com ela. Assim, pode-se supor que fatores como tempo insuficiente para o preparo de suas aulas, ou até mesmo ausência ou desconhecimento das funções específicas e de momentos adequados do uso da língua podem ter contribuído para tal.

A constatação da predominância da coloquialidade na fala da professora é preocupante, pois pode acarretar em grande dispêndio para os alunos, visto que apenas o conhecimento trazido pelo aluno não basta, pois a sociedade impõe ao indivíduo uma maior estruturação da fala, um maior grau de formalidade.

Como já discutido de modo exorbitante neste trabalho, não basta, portanto, que o trabalho com a oralidade em sala de aula seja considerado apenas como oportunidade de interação oral entre os sujeitos; ele necessita ser planejado visando ao pleno desenvolvimento de suas competências e habilidades orais, para que estes sejam capazes de transitar, de modo consciente e competente, pelas mais variadas esferas da atividade humana, sabendo, assim, adequar suas falas a cada situação em específico.

Desta forma, concluí-se que, em nenhum momento, o trabalho com a oralidade em sala de aula abordou aspectos envolvendo as diferenças existentes entre a norma padrão e a coloquial. É óbvio que não existe um modo correto de falar, porém, como evidenciado, existem variedades estilísticas no uso da fala, que devem ser utilizadas de acordo com cada situação. Na esteira de Camacho (1988), o professor deve, desde cedo, mostrar aos alunos que a linguagem é como um traje, ou seja, do mesmo modo que o sujeito adéqua sua veste para determinada ocasião, deve adequar sua fala. Pode mostrar, por exemplo, que, ao conversar em situações informais, é normal e até adequado utilizar-se da coloquialidade, no entanto, ao participar, por exemplo, de uma entrevista de emprego, dever-se-á utilizar do estilo cuidado, não podendo fazer, assim, uso da coloquialidade nesta situação em específico, pois, se o fizer, com toda certeza não conquistará o emprego.

É óbvio que o ensino da oralidade não pode e não deve se restringir apenas a ensinar a norma culta aos alunos; deve proporcionar também inúmeras outras aprendizagens, inclusive para preparar-se para falar adequadamente em situações formais. Nesta etapa em que os alunos se encontram, o professor pode, por exemplo, proporcionar atividades que subsidiem a ampliação do repertório lingüístico destes, bem como, mostrar a eles que a fala possui algumas especificidades que não são encontradas na escrita, e referem-se a sua funcionalidade, assim como existem recursos que a escrita se utiliza para se fazer entender. Pode-se também refletir com os alunos sobre a variação lingüística, desenvolvendo a capacidade cognitiva destes por meio de demonstrações dos usos e das adequações da fala, além de incitar o combate ao preconceito relacionado à linguagem, deve-se também trabalhar com os gêneros orais, dentre outras possibilidades, como já evidenciado neste trabalho, a partir das contribuições dos renomados estudiosos que subsidiaram esta pesquisa.

É fato que não existem modelos pré-definidos para se trabalhar a oralidade, pois cada contexto é singular e exige uma metodologia de ensino específica, porém, o professor deve ter consciência e sensibilidade ao discernir sobre a abordagem mais adequada. Já no que concerne a fala dos alunos, pode-se afirmar que a predominância dos traços de coloquialidade

é fato indubitável, contudo, já esperado na faixa etária de 5 a 6 anos em que os alunos se encontram, e que, tende a ser amenizado por meio do ensino sistematizado eficaz.

Como observado no quadro 16, às atividades realizadas em sala de aula, no que tange ao ensino da língua oral, foram poucas. Todos os dias a professora iniciava às aulas cantando uma música com os alunos; no entanto, eles já estavam habituados à rotina e sabiam todas as músicas de memória. Eles cantavam em um tom de voz muito alto, quase que ensurdecedor, porém, em nenhum momento, a professora fez intervenções a esse respeito. Quanto à oralização do calendário, também era realizada nesses moldes. As crianças gritavam ao oralizá-lo, e nenhuma intervenção era realizada neste sentido.

Em relação à chamada, observou-se que as crianças pronunciavam o nome dos colegas segundos após a professora. Esse procedimento é um indicador de que eles ainda não sabiam decodificar palavras simples. Todos os dias oralizavam o alfabeto e os numerais que sabiam de memória. Salienta-se que, também que todas essas atividades eram realizadas em tom altíssimo. O comportamento dos alunos denuncia a sua total inabilidade com a linguagem oral. Essa situação é profícua para o professor trabalhar regras de convívio social no conteúdo de oralidade.

No que concernem as manifestações orais dos alunos, constatou-se que eles conversavam muito entre si e que os momentos dirigidos limitavam-se às questões levantadas cotidianamente pela professora, que, normalmente, eram perguntas do tipo:

> *O que vocês fizeram ontem?;*
> *O que fizeram de bom no fim de semana?;*
> *Como passaram de ontem?* (SIC)
> *O que nós vamos fazer hoje?*

Em seguida, todas as crianças falavam ao mesmo tempo e a professora acabava olhando para um dos alunos e dialogando com um aluno, em específico, enquanto que os outros continuavam falando simultaneamente.

Notou-se que a professora colaboradora não se utilizava dessas situações emeregentes em sala de aula para trabalhar a oralidade dos alunos de modo monitorado, dialogado e ordenado, mostrando a eles a importância em se respeitar os turnos de fala, a importância em ouvir e prestar atenção na fala do amigo, para, no momento oportuno intervir e se posicionar. Enfim, desperdiçava inúmeras e preciosas oportunidades de se trabalhar a oralidade e o diálogo de modo concreto e efetivo nessas situações discursivas reais e naturais.

Outro fator verificado refere-se à falta de auxílio, por parte da professora, no que tange a ajudar o aluno a planejar e adequar seu discurso. Quando a professora explicava determinado conteúdo, não admitia que ninguém a interrompesse, isto é, não permitia intervenções por parte dos alunos. Quando um deles, por exemplo, levantava a mão para perguntar algo, ela apenas olhava na direção deste e fazia sinal com a mão para que esse aguardasse o término de sua exposição. Depois que terminava de explicar o conteúdo pedia para que quem tivesse alguma dúvida levantasse a mão. Esses eram um dos poucos momentos em que havia organização e respeito à vez do outro. Por outro lado, ela perdia inúmeras oportunidades de auxiliá-los na adequação de seus respectivos discursos, pois, em inúmeras ocasiões, os alunos demonstravam dificuldades em adequá-lo ao contexto, isto é, não exerciam um encadeamento lógico de idéias em suas exposições.

O trabalho com o trava-línguas acontecia assiduamente. Quando a professora dizia às crianças que era o momento do trava-línguas, elas se mostravam eufóricas. A maior parte dos alunos erguia as mãos e dizia que queria participar, no entanto, ela escolhia apenas um ou dois, por dia, para pronunciá-los. Essa atitude gerava desconforto na medida em que algumas crianças diziam que nunca chegava à vez delas e que a professora já tinha escolhido aquela criança poucos dias antes. Então, uma brincadeira oral que era para ser atrativa e gratificante, acabava gerando indignação por parte de algumas crianças, pois também queriam participar. Se essa era uma atividade de agrado das crianças, talvez motivada pelo desafio, a professora poderia fazer um campeonato de trava-línguas. Poderia disponibilizar vários trava-línguas; escolher um, junto as crianças, pedir-lhes que ensaiem durante uma semana e, num determinado dia, realizar o campeonato. O aluno que vencesse poderia ser premiado com um livro de literatura infantil.

Quanto à participação da criança na atividade a professora não seguia uma seqüência. Acredita-se que ela podia, por exemplo, propiciar atividades em que todos pudessem participar de alguma forma, ou, então, seguir uma ordenação alfabética, ou por fileiras, anotando, assim, onde havia parado, para que, na aula seguinte, pudesse dar continuidade. Desse modo, a aula tornar-se-ia mais democrática, garantindo assim, o direito de participação de todas as crianças.

Diante dessas considerações, concluí-se que o trabalho com a oralidade nessa sala de aula em específico, na qual foi feita a observação direta, ainda é pouco explorado. Além dos grandes equívocos evidenciados, foi possível constatar também um grande despreparo da professora em lidar com esse novo conteúdo curricular, o que nos remete a ressaltar a

ineficiência de alguns cursos de formação de professores e a falta de acesso do professor a publicações recentes que estudam a oralidade.

5.2.3. Apresentação das práticas ocasionais de oralidade desenvolvidas em sala de aula.

Como explicitado anteriormente, no quadro 17 serão apresentadas as práticas ocasionais de oralidade evidenciadas na sala de aula observada, que serão sequencialmente discutidas e analisadas.

Eventos de Oralidade	Tempo gasto	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Oração	10 minutos	Todos os alunos participavam efetivamente	A oração realizada iniciava-se assim: "Santo anjo do Senhor meu zeloso guardador [...]"
Reconto de histórias	30 minutos	Apenas dois ou três alunos eram oportunizados a participar.	Durante o período de observação, o reconto de histórias ocorreu apenas duas vezes.
Adivinhas	10 minutos	Eventualmente, a professora lançava uma adivinha aos alunos e solicitava-lhes para erguer a mão quem soubesse a resposta. Quando o aluno errava a resposta, oportunizava outro e, assim, sucessivamente. Todos demonstravam grande interesse na atividade. Os alunos participavam dessa atividade ativamente, pois a grande maioria deles levantava as mãos e se mostrava eufórico em querer participar.	Essa atividade deveria ocorrer com mais freqüência, pois, além de despertar grande interesse nos alunos, estes elaboravam hipóteses e exercitavam o intelecto. Não ocorria de forma mecânica como em algumas outras atividades evidenciadas.
Cantigas	10 minutos	Os alunos demonstravam gostar muito de cantar. Todos sabiam as cantigas de memória e cantavam sempre em um tom de voz bem elevado.	Algumas cantigas evidenciadas foram: "Marcha Soldado, Cabeça de Papel Se não marchar direito,vai preso pro quartel . O quartel pegou fogo; A polícia deu sinal; Acorda acorda acorda A bandeira nacional" *(Autor desconhecido)* "O cravo brigou com a rosa; debaixo de uma sacada; o cravo saiu ferido; e a rosa despedaçada. O cravo ficou doente; e a rosa foi visitar. O cravo teve um desmaio; e a rosa pôs-se a chorar. A rosa fez serenata, o cravo foi espiar. E as flores fizeram festa; porque eles vão se casar" *(autor desconhecido).* Entre outras.
Atividades de escuta	30 minutos	As atividades de escuta ocorriam apenas durante as explicações da professora e durante a contação de histórias.	Durante o período de observação, as atividades envolvendo contação de histórias, ocorreram cerca de duas vezes na semana.

Quadro 17 - Práticas ocasionais de oralidade em sala de aula

5.2.3.1 Notas sobre as práticas ocasionais orais desenvolvidas em sala de aula

No que tange às práticas ocasionais de oralidade evidenciadas em sala de aula, pôde-se constatar que algumas delas foram consideradas realmente efetivas neste trabalho em detrimento às evidenciadas no quando 14, analisado anteriormente.

Por algumas ocasiões, evidenciou-se a prática da oração em sala de aula, onde a professora solicitava aos alunos que eles a acompanhassem no momento de fazê-la. Todos participavam ativamente, e mostravam-se compenetrados durante sua realização. No entanto, essa atividade contraria os princípios de ensino laico, que defende que não se deve fomentar em sala de aula práticas de qualquer tipo de religião. Porém, além da oração, não se notou nenhuma intenção doutrinária, tampouco se evidenciou qualquer desígnio por parte da professora em levar os alunos a se tornarem prosélitos.

Já os *recontos de histórias* foram presenciados apenas duas vezes durante todo o período de observação. O primeiro reconto de histórias presenciado, deu-se a partir do conto maravilhoso "A história de Sherazade". A professora colaboradora afastou algumas carteiras e pediu para que as crianças sentassem ao chão no fundo da sala, pois a sala de aula era demasiadamente pequena para que se pudesse fazer um círculo. Na seqüência, sentou-se em uma cadeira de frente para os alunos.

Antes de iniciar a leitura perguntou aos alunos que história eles achavam que ela iria contar. Surgiram variadas respostas. Em seguida, a professora disse que a história que iria contar não era nenhuma das que foram citadas e que esta história, com toda certeza, eles ainda não conheciam; tratava-se de um conto maravilhoso. Pediu também para que todos prestassem atenção, pois, ao final, pediria para alguém recontá-la.

Desse modo, todas as crianças, indistintamente, ficaram em absoluto silêncio, prestando atenção a cada gesto e em cada palavra pronunciada pela professora. Assim, essa atividade trabalhava também o desenvolvimento da capacidade de escuta dos alunos.

Ao término da história, a professora perguntou se eles tinham gostado dela. Todos unanimemente, responderam um sim, em tom de convicção. Sequencialmente, perguntou-lhes quem gostaria de recontar a história e vários alunos levantaram a mão. Em seguida, pediu para que um deles iniciasse o reconto. Reitera-se que, nesse dia, apenas três alunos recontaram a história. Quando o primeiro aluno deu início ao reconto, algumas crianças começaram a opinar e a lembrá-lo de alguns trechos que ele não se lembrava. A professora também fazia alguns apontamentos, no entanto, a maior parte das crianças permanecia em silêncio

prestando atenção no reconto do colega. Assim, também, se deu com os demais alunos que recontaram a história.

O segundo conto evidenciado foi a partir da história “A cigarra e a formiga”, esse reconto ocorreu nos mesmos moldes do anterior.

As atividades envolvendo o reconto de histórias, foram muito válidas, na medida em que trabalharam, simultaneamente, diversas habilidades dos alunos, relacionadas à oralidade, como, por exemplo, a atenção/concentração, o auto-controle, capacidade de escuta, o respeito aos colegas, o raciocínio, a fantasia, a oralização como interação, entre outras. Infere-se que atividades como esta deveriam ocorrer com maior freqüência.

Em relação às *advinhas*, constatou-se que é uma atividade que, realmente desperta grande interesse nos alunos. Por meio dessa atividade, eles elaboravam hipóteses, e checavam-nas à medida que se avançava na história; interagiam com os alunos da classe; , exercitavam a capacidade cognitiva. Como exposto no quadro acima, essa atividade não ocorria de forma mecânica, como observado em algumas atividades. Além disso, a professora consentia que todos os alunos participassem; bastava apenas levantar as mãos e explicitar suas hipóteses. No entanto, as atividades envolvendo *adivinhas* ocorreram apenas cinco vezes no período de 28 dias, julga-se que deveriam ocorrer com maior freqüência.

As *cantigas* consistiam em uma atividade que também agradava muito os alunos. Durante às observações, foram executadas as seguintes cantigas: “Marcha Soldado”; “O cravo brigou com a rosa”; Ciranda Cirandinha”; “Sambalelê tá doente”, “Um, dois, Feijão com arroz [...]”; “Teresinha de Jesus”; Todos os alunos participavam cantando as músicas com entusiasmo. Sabe-se que as cantigas integram um vasto manancial de informações advindas da tradição popular, desse modo, é uma grande oportunidade de resgate cultural. Por meio delas pode-se trabalhar inúmeros outros conteúdos. Nesse sentido, infere-se que estas deveriam integrar as atividades regulares de maneira inter e transdisciplinar, pois o texto de memória que a criança aprende é subsídio imprescindível para a leitura e escrita por ajuste, devendo, por isso mesmo, ser muito bem planejada, pela educadora. No entanto, ela demonstrava trabalhar a cantiga sem nenhuma outra finalidade, não utilizava essa atividade como resgate cultural, ou como meio de trabalhar a oralidade, por exemplo.

As atividades de *escuta* também eram trabalhadas durante o reconto de histórias. Julgou-se necessário subdividi-las no quadro, porque havia dias em que a professora contava a história e pedia para algumas crianças recontarem e, dias em que, simplesmente contava a história para as crianças.

A organização das crianças e da professora para as atividades de escuta ocorria do mesmo modo que nos recontos, ou seja, ao fundo da sala. Antes de dar início à contação de histórias, a professora colaboradora, mostrava aos alunos a capa do livro e perguntava-lhes, de que achavam que a história tratava. Assim, eles explicitavam suas hipóteses, pois, nesse período, ainda não sabiam ler.

Durante as leituras, a professora demonstrava bastante expressividade, fazia uso de entonações vocais diversificadas, imitando a fala de personagens, o que despertava de modo significativo o interesse e a atenção da sala em geral. A professora também mostrava as ilustrações do livro, a todo o momento, e quando surgiam palavras de difícil entendimento, procurava esclarecer os seus respectivos significados de maneira simples e clara.

Algumas das histórias evidenciadas foram: *Marcelo, marmelo, martelo* da autora Ruth Rocha; *Outra Vez*, de Angela Lago; *História em 3 atos*, de Bartolomeu Campos de Queirós; *Chapeuzinho Vermelho*; *O Batalhão das Letras*, de Mario Quintana; *Winnie, a feiticeira*; e, *Eu nunca vou comer um tomate.*

Acredita-se que algumas dessas atividades, também deveriam ser incorporadas com maior freqüência na rotina da sala de aula, dada ao caráter provocador de diálogos, de interações que a literatura infantil tem. Após a leitura de uma história, um jogo interdiscursivo pode ser instaurado em sala de aula e a criança pode ocupar vários papéis sociais e, assim, terá oportunidade de planejar e realizar muitos gêneros orais.

5.2.3.2 O lugar ocupado pela fala do aluno nas interações em sala de aula

Os 29 alunos da sala de aula observada são muito falantes. Durante o período de observação, não se notou nenhum aluno introspectivo, ou pusilânime. De modo geral, todos participam das atividades propostas pela professora colaboradora.

Em algumas ocasiões, foram realizadas gravações em áudio. Segue abaixo alguns excertos das gravações para que, na seqüência, possa-se ponderar sobre o lugar ocupado pela fala dos alunos nas interações em sala de aula.

Ressalta-se que, na transcrição do diálogo, serão utilizadas as siglas:

a) PC = professora colaboradora

b) C = criança (para participação de + de uma criança, se utilizará C1, C2, C3, etc.)

c) Cs = crianças

d) TS= Todos (professora e criança)

PC – “Que que eu falei pra vocês, pessoal?”
PC: “Ahn?”
PC: “Que, como?”
PC: “No começo da aula, eu falei que hoje nós tínhamos o quê?”
Cs: “Não lembro”
PC: “Que dia da semana é hoje pessoal?”
Cs: “Vinte e um” (em tom baixo)
PC: “Ahn?”
CS: “Vinte e um” (em coro)
PC: “Ontem foi o que? Ahn?
PC: “Du?”
Cs: “Mingo”
PC: “Du?”
Cs: “Mingo”
PC: “Ãaaa”
PC: “Então hoje é o quê? Ahn?
CS: “Segunda”
PC: “Segunda-feira, não é?
CS: “é”
PC: “Qual é a oração que a gente vai fazer agora?”
CS: “Do anjo da guarda”
PC: “Do anjo da guarda”
CS: “Todo mundo já sabe? Quem sabe me ajuda quem não sabe vai aprender!
PC: “Santo anjo”
CS: “Santo anjo”
TS: “Do senhor, meu zeloso guardador, se a ti me confiou a piedade divina,[...]”
PC: “Então hoje nós pedimos pro anjo da guarda que a nossa tarde seje o quê? Ahn?
CS: “Feliz” (algumas crianças)
PC: “Feliz”
PC: “E aí? Me conte como foi o final de semana de vocês!”
C1: “foi bem”
C2: “bom”
PC: Ahn?
PC: Foi bem como? Brincaram? Foram na casa da tia? Da vó?
(Todas as crianças responderam ao mesmo tempo. Não foi possível identificar as respostas, pois elas conversavam em um tom elevado de voz. Reitera-se que a professora colaboradora ficou conversando com um aluno, enquanto os outros não paravam de falar ao mesmo tempo. Nenhuma intervenção por parte da Professora foi feita nesse sentido).
(Minutos depois...)
PC: “Como vocês estão falando hoje!”
PC: “Então ele foi no cinema, o outro foro na casa da tia, outro pra casa da vó, a Midiãn foi onde? Ahn?
PC: No ci?
Cs: “nema”
PC: “E vocês não querem saber o que eu fiz? Não querem sabê o que aconteceu na minha vida?
Cs: “sim” (em coro)
C1: “Não” (em tom elevado)
PC: “Ontem eu fui na igreja! Depois, fui numa festa na casa da minha amiga, porque houve um batizado! Fui batizar o filho da minha amiga! Que Carol?
PC: “A Carol foi o quê?
(Todos falavam ao mesmo tempo, desse modo, não foi possível transcrever esse trecho).

> PC: Sábado e domingo é os dois dias do descanso, é ou não é? Passeia, vai na casa da vó.[...]”

Esse excerto foi transcrito, visando apenas a dar maior vitalidade e concretude sobre o modo como são estabelecidos os diálogos entre professor-aluno em sala de aula. Como todos os diálogos eram assim concretizados, julgou-se não necessário transcrever o restante das gravações. Convém também não analisar novamente os traços de coloquialidade na fala da professora, pois já foram demasiadamente comentados em momentos anteriores.

Assim, infere-se que os momentos de diálogo na sala de aula pesquisada se restringem a momentos de perguntas e respostas, cujas respostas já estão postas, não exigem dos interlocutores, no caso os alunos, um planejamento da linguagem oral. Na esmagadora maioria das vezes. A professora premedita ou induz as respostas dos alunos, mas não oportuniza que estes desenvolvam autonomamente suas hipóteses sobre o assunto abordado. Assim, a oralidade desenvolvida em sala de aula constitui-se em uma pseudolinguagem que nada se assemelha com a linguagem que o aluno usa fora da escola. Durante às observações, notou-se que a professora, também não se utilizou desses momentos para trabalhar a oralidade dos alunos com eficiência, pois não lhes mostrava a necessidade em se respeitar os turnos e a fala dos colegas, não os auxilia também na elaboração de suas falas e tampouco demonstrava um estilo cuidado com a própria fala. Assim, a única ilação a que se pode chegar é a de que esses preciosos momentos não são utilizados no trabalho com a oralidade, pois em nenhuma ocasião pôde-se evidenciar uma preocupação por parte da professora em desenvolver as habilidades orais dos alunos nestas situações.

5.2.3.3 O contexto das práticas de letramento escolar

Nesta seção, são analisados os dados coletados na sala de aula observada que fazem referência ao letramento relacionado à leitura e à escrita. Tendo em vista que o número de alunos, nessa sala, totalizava 29, e era um número muito alto, optou-se por selecionar uma amostragem de cinco alunos, visando a um exame minucioso de suas produções em sala de aula.

Os cinco alunos que integram a amostragem foram escolhidos por sentarem próximos ao local de onde eram realizadas as observações. Ressalta-se que não houve nenhum outro tipo de critério nessa escolha.

Os dados decorrentes dessa amostragem são explicitados e inseridos nos quadros subseqüentes.

5.2.3.4 Práticas de letramento relacionadas à leitura presentes na sala de aula pesquisada

Tipos de letramento	**Observação do tratamento dado pelo professor**
Leitura vocalizada realizada pela professora	A professora realizava a leitura do alfabeto e de textos em voz alta para os alunos.
Leitura por ajuste	Leitura por ajuste de nomes, listas e textos que os alunos sabem de memória (caderno de leitura)
Rodas de leitura	As rodas de leitura só ocorreram 2 vezes. Os alunos levavam um livro da escola para casa, e, no dia seguinte, recontavam oralmente a história que leram em casa para os colegas.
Leitura de Rótulos	Haviam muitos rótulos de embalagens pregados nas paredes da sala. Em algumas ocasiões, o professor instigava os alunos a identificá-los

Quadro 18 - Práticas de letramento relacionados à leitura em sala de aula

Para tornar possível a observação das produções e os modos de participação dos alunos em sala de aula, durante os eventos de letramento relacionados à leitura, foi necessário selecionar uma amostragem de 5 sujeitos, como já explicitado anteriormente.

Durante a análise do material dos cinco alunos sujeitos de pesquisa, observou-se que todos, indistintamente, realizaram todas as atividades propostas no período de observações. Apenas um dos sujeitos faltou duas vezes na aula nesse período; os demais compareceram às aulas, assiduamente.

Ressalta-se que os cinco alunos sujeitos de pesquisa ainda não sabiam ler convencionalmente; todos estavam em fase de aprendizagem da leitura e da escrita, apenas dois deles liam palavras simples, mas com dificuldade. Como se trata de uma pesquisa descritiva e não de um estudo de caso, julgou-se não necessário caracterizar os sujeitos; estes foram selecionados visando à análise de suas produções, como forma de observar, mais de perto, os modos de participação destes nas atividades em sala de aula.

No que concerne aos eventos de letramento relacionados à leitura em sala de aula, observou-se que, na maioria das vezes, esses eventos limitavam-se às leituras realizadas pela

professora, por meio de livros, textos informativos, leitura de rótulos, revistas infantis tais como: *Recreio* e *Ciência Hoje das Crianças,* e leituras feitas por meio do caderno de leitura para o professor do Projeto *Ler e Escrever.*

As atividades de leitura vocalizada em sala de aula eram realizadas da seguinte forma: num primeiro momento, a professora realizava a leitura de um conto, ou de texto informativo, ou de uma parlenda em alto e bom tom aos alunos, dando ênfase conforme as pontuações existentes, e nos detalhes mais relevantes variava a entoação de voz. Em algumas ocasiões, após a leitura, ocorriam rodas de conversa ou reconto oral, que eram muito direcionados pela professora, de modo que ela lançava um questionamento ao qual, ela mesma, induzia e premeditava as respostas dos alunos, coarctanto, assim, a criatividade e a formulação de hipóteses por parte dos alunos, prejudicando, também, a interação entre eles, como já evidenciado anteriormente.

As atividades de leitura por ajuste ocorriam freqüentemente, mesmo que mal monitoradas. Essas atividades contemplavam, por exemplo, leitura de lista de rótulos de produtos diversificados, outras vezes, de listas dos objetos existentes em sala de aula, ou, ainda, de palavras de um mesmo campo semântico, como por exemplo: lista de brinquedos preferidos pelos alunos. Também, outras vezes, de textos que os alunos sabiam de memória, tais como: cantigas, parlendas e poemas, sendo este último um tipo de prática muito rara.

Assim, concluí-se que a prática de leitura na escola é realizada, na maioria das vezes, de modo mecânico e descontextualizado, não se tornando, assim, significativa para os alunos. Se ler, é acima de tudo, construir significados, alguns textos, conforme observação realizada não eram significativos para as crianças.

5.2.3.5 Práticas de letramento relacionadas à escrita presentes na sala de aula pesquisada

Eventos de letramento	**Observação do tratamento dado pelo professor**
Cópia da lousa	Em determinadas atividades de escrita, os alunos copiavam alguns conteúdos da lousa, mesmo não sabendo escrever convencionalmente.
Atividades envolvendo a escrita	Essas atividades eram, em grande parte, realizadas em folhas xerocadas pela professora, e, a *posteriori*, eram coladas nos respectivos cadernos dos alunos.
Ditado enigmático	A professora explica que a inicial de cada figura apresentada formará uma outra palavra.
Escrita com alfabeto móvel	A professora solicita que os alunos, em duplas e ou/trios, busquem as letras para formar palavras solicitadas por elas.

Quadro 19 - Práticas de letramento relacionados à escrita em sala de aula

Em relação às práticas de letramento relacionadas à escrita, na sala de aula pesquisada, eram realizadas atividades como:

Cópia da lousa: A lousa era um instrumento muito utilizado pela professora, todos os dias a professora escrevia o cabeçalho, contendo o nome da cidade, o dia do mês, o mês e o ano, e, logo abaixo, a rotina ordenada por numerais. Todas as crianças copiavam-na no caderno.

Quando ocorriam as atividades de escuta em que a professora contava uma história, eram realizadas atividades seqüenciais em que os alunos tinham que se utilizar da escrita.

Na maioria das vezes, a professora entregava uma folha xerocada aos alunos, com atividades relacionadas ao texto lido. Em outras palavras, após a leitura do livro *Marcelo, marmelo, martelo*, da autora Ruth Rocha, a professora escreveu na lousa, algumas informações referentes ao livro, como o título do livro e o nome do autor. Na seqüência, entregou aos alunos uma folha na qual estava escrito a palavra *título do livro*, seguida de uma linha, para que os alunos preenchessem o título copiando-o da lousa; abaixo, estava escrito *nome da autora*, também com espaço para que elas pudessem escrever o nome da autora. Na folha, constava, ainda, a seguinte informação: *Desenhe e pinte a parte da história que você mais gostou.* Todos os cinco sujeitos conseguiram copiar as informações da lousa sem erros, no entanto, dois deles escreveram fora da linha; um na diagonal e o outro excedendo os limites dela. Ressalta-se que tanto a professora quanto os alunos utilizavam-se apenas de letra

bastão maiúscula. Seguem alguns exemplos de atividades de escrita, no total de 8, realizadas durante o período de observação e que foram extraídas dos cadernos dos 5 sujeitos, para melhor compreensão de como eram realizadas as atividades relacionadas à escrita.

Atividades de Escrita realizadas na sala observada			
Atividades	**Comanda**	**Texto**	**Observações**
1	Para que os alunos completassem escrevendo:	Eu posso ser_____ou baixo. Loiro ou_____. De nariz grande ou_____. Seja como for, Um espelho pode me dizer TIM, TIM por TIM TIM. Ai bota aqui Ai bota ali o seu_____ Eu calço:_____	
2	Pinte os numerais correspondentes à sua idade.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
3	Você sabia que as letras e os números são símbolos inventados pelos seres humanos há muitos anos? Circule os números com lápis azul e as letras com lápis vermelho".		
4		Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava o/a _____ lá do fundo do mar.	Após a criança escrever seu nome na linha, eles cantavam a música acompanhando o que escreveram com a ajuda da professora, dizia-se o nome de todas as crianças uma a uma nessa atividade
5		O que é o que é? Que é meu, mas, meus amigos usam mais do que eu? _____.	
6	Circule a maior palavra:	mamãe papai irmãozinho tio avó	
7	Escreva abaixo o numeral 2 por extenso.		
8	Pinte o bolo do mês do seu aniversário. Escreva o numeral correspondente ao dia do seu aniversário.		

Quadro 20 - Atividades de Escrita realizadas na sala de aula observada

Muitas outras inúmeras atividades nesses moldes foram desenvolvidas em sala de aula. A única atividade que merece destaque por oportunizar à reflexão da criança sobre o sistema formal de leitura e escrita foi realizada por meio do ditado enigmático, que consistia na reflexão sobre o sistema de leitura e escrita por parte da criança. Esta deveria, a partir do conhecimento sobre a letra inicial de uma dada figura, e várias delas em seqüência, formar uma nova palavra. Nessa atividade, os 5 sujeitos demoraram a entender que era para destacar somente a letra inicial de cada figura, e, por isso, acabaram escrevendo, conforme suas hipóteses de escrita o nome das figuras em destaque, não atentando que era apenas para anotar, no espaço reservado a letra inicial do nome que agrupadas originariam uma nova palavra.

A aplicação da atividade de escrita mediante a utilização do alfabeto móvel foi realizada em duplas e fomentou grande participação e interesse por parte dos cinco sujeitos, bem como de todo restante da sala, por propiciar que todos participassem da atividade independente da sua fase de construção da escrita. Contudo, durante a observação, percebeu-se que a professora não lançava desafios muito significativos aos alunos, pois ela solicitava palavras aleatórias sem estabelecer um critério.

5.3 Síntese da análise dos dados

Após o término das análises dos dados, todo o material obtido pelos instrumentos utilizados, durante a pesquisa, incluindo questionários, relatos das observações, transcrições das conversas, produções dos alunos e as demais informações disponíveis, foi dividido e reavaliado, buscando fazer relações e inferências.

A partir de procedimentos analíticos, foram feitas as análises de conteúdos e também confrontos entre os princípios teóricos do estudo e o que foi sendo “aprendido” durante a pesquisa, em um constante movimento que se manteve até a etapa final do relatório.

Os dados colhidos por meio do questionário aplicado à 20 professoras do primeiro ano do ensino fundamental, ciclo I, da cidade de Bauru, Estado de São Paulo, bem como os coletados por meio das as observações sistemáticas da prática pedagógica de uma dessas professoras, incluindo sua respectiva sala de sala e as produções escritas de 5 alunos, determinaram o *corpus* desta pesquisa. Reitera-se que os dados coletados por meio da

realidade vivenciada pela observadora, foi selecionado e reduzido sistematicamente de acordo com os seus aspectos mais relevantes.

As análises do *corpus* acima mencionado foram realizadas, respeitando-se à ordem seqüencial dos objetivos específicos da pesquisa. Nesse sentido, a primeira etapa das análises, consistiu em verificar a concepção de linguagem, oralidade e letramento das professoras do primeiro ano do ensino fundamental, ciclo I, por meio dos dados obtidos pelo questionário.

Assim, nesta primeira etapa, constatou-se, por meio do cruzamento de informações, que a forma com a qual as professoras concebem linguagem, está intrinsecamente relacionada com o modo como concebem oralidade.

Ao pormenorizar os resultados das análises dos dados obtidos pelo questionário e, ao levar em conta apenas as informações mais relevantes, evidenciou-se que o fato do alto índice de as professoras respondentes terem manifestado conceber linguagem e oralidade apenas como formas de expressão/comunicação é fator é preocupante, haja vista, que o arcabouço teórico que fundeou essa pesquisa comprovou que, somente essa abordagem de ensino não basta para desenvolver a competência lingüística dos alunos.

Em relação ao letramento, constatou-se, por meio das respostas que foram passíveis de análise, que 35% das professoras têm claro que o letramento não se restringe à alfabetização, explicitando, assim, que este é uma prática social mais ampla. No entanto, outros 35%,ainda o concebem meramente como *alfabetização* e essa visão, de acordo com Kleiman (2001) é tida, por uma gama de estudiosos, como parcial e equivocada. Em outras palavras, essas professoras o concebem numa perspectiva que considera a aquisição da escrita como um processo neutro e independente do contexto. Por outro lado, 15% denotaram uma resposta extremamente relevante, pois explicitaram, em suas respostas, uma visão que rompe com a dicotomia oral/escrita nas práticas de letramento.

Antes de sintetizar as análises dos dados referentes ao planejamento e à prática pedagógica das professoras, julga-se necessário esclarecer que a opção por analisar esses quesitos, justifica-se pelo fato de que estes decorrem diretamente de algumas concepções que as professoras tem internalizadas. Então, objetivando alcançar uma visão global acerca das reais convicções destas, isto é, para que se tivessem melhores condições de análise é que se ampliou o cerco das questões.

Já, por meio das análises referentes ao planejamento, foi possível constatar que, no que concerne às referências bibliográficas utilizadas pelas professoras no planejamento referente ao ensino da oralidade e eventos de letramento relacionados à leitura, verificou-se que a maior parte delas afirmou utilizar-se dos *PCN`s* e dos *Materiais do Programa: Ler e Escrever*.

Verificou-se também que inúmeras outras referências, por elas descritas, relacionam-se, de algum modo, com uma dessas iniciativas governamentais. Em relação a como ocorre o planejamento, constatou-se que metade das professoras limitaram-se a descrever o período em que ele ocorre, e que somente 35% explicitaram como ele ocorre. Quando questionadas se utilizam-se de proposições e práticas do PCN, todas as professoras, unanimemente, afirmaram que sim e a maioria justificou essa utilização apenas por considerá-lo um referencial importante.

Em relação à prática pedagógica das professoras, pôde-se constatar que todas, sem exceção, afirmaram trabalhar com inúmeros gêneros textuais e a maior parte delas alegou que esse trabalho ocorre por meio de atividades como: leitura diária, leitura de ajuste, reescrita, projetos e seqüências didáticas. A maioria das professoras afirmou que se faz importante trabalhar a oralidade na prática educativa para que o aluno "consiga expressar-se de maneira clara", ou seja, o modo como estas concebem oralidade está intrinsecamente relacionado com a forma com a qual concebem linguagem. Já em relação a como elas desenvolvem a oralidade da criança de 1° ano, constatou-se que a maior parte delas atestou trabalhá-la por meio de atividades como roda de conversas, reconto de histórias, dentre outras atividades. No que diz respeito aos eventos de oralidade realizados predominantemente na prática pedagógica destas professoras, constatou-se que um número expressivo delas, afirmou que esses eventos ocorrem por meio de atividades como roda de conversa, reconto de histórias, dentre outras, e em relação ao modo como as crianças participam desses eventos, evidenciou-se que a maioria participa desses eventos por meio das rodas de conversa, do reconto de histórias, dentre outras atividades, ou seja, denotaram respostas que leva a inferir que não são contemplados nesses eventos, atividades direcionadas que levem os alunos a refletir sobre a língua oral, ou intuindo ampliar o repertório lingüístico dos alunos, tampouco atividades que permitam criança a reconhecer a imensa riqueza e variedade dos usos da língua oral. Todas as professoras, com exceção de uma, afirmaram que sempre proporcionam atividades em que os alunos falam ou expressam suas idéias. No que tange à articulação de atividades de leitura e escrita, pôde-se constatar que a maior parte das professoras apresentou digressões nas respostas, citando apenas as atividades que realizam, não deixando claro como realmente ocorre essa articulação.

Já em relação aos resultados das análises realizadas a partir dos dados coletados por meio das observações sistemáticas da prática pedagógica de uma dessas professoras, o que incluiu sua respectiva sala de sala e uma amostragem de 5 alunos, verificou-se, por meio do cruzamento de informações que a professora colaboradora tinha enraizada a concepção de

linguagem como expressão do pensamento e esse fator se correlacionava diretamente com a sua postura educacional e sua metodologia de ensino. Identificou-se também que as práticas interacionais orais em sala de aula eram pouco exploradas e que, raramente, ocorriam em contexto de letramento. Além disso, constatou-se que o trabalho com a oralidade em sala de aula não proporcionava aos alunos vivenciarem situações distintas do seu dia-a-dia, e também que essas atividades não passavam de oralizações coletivas de respostas prontas e premeditadas, como as do tipo *"Que dia é hoje?"*

Esses e outros fatores já expostos induz a inferir que o estudo da linguagem oral em sala de aula é praticamente inexistente, pois apenas atividades episódicas e mal conduzidas sobre o planejamento de textos orais e espontâneos ocorrem em sala de aula.

O processo de letramento relacionado à leitura em sala de aula, com vistas a servir de substrato para a aquisição da escrita, também ocorria esporadicamente e não denotava implicar significativamente na formação dos sujeitos.

Desse modo, além do despreparo da professora em lidar com a oralidade em sala de aula, e dos demais equívocos evidenciados, foi possível constatar, também, uma grande dificuldade por parte desta em conciliar alfabetização e letramento.

Assim, pode-se concluir por meio das análises desse *corpus,* que não só foi possível estabelecer relações e inferências a partir da realidade explicitada, como também desvelar as dimensões contraditórias, as respostas silenciadas, enfim, inúmeras evidencias que estavam ocultas nesse material.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face das inúmeras contribuições fornecidas acerca da oralidade e do letramento na qual se apropriou esta pesquisa, busca-se tecer algumas considerações finais à respeito do *corpus* analisado nesta investigação.

Tendo em vista que o primeiro passo desta pesquisa foi o de verificar a concepção de 20 professoras do 1° ano do ensino fundamental ciclo I, da cidade de Bauru, estado de São Paulo acerca da linguagem, oralidade e letramento, foi aplicado a estas um questionário. Por meio desse instrumento, foi possível constatar que grande parte das professoras denotou possuir uma visão tradicional, limitada, equivocada e, em certa medida, retrógrada acerca da linguagem, pois, quando muito, explicitaram concebê-la apenas como possibilidade de levar o aluno a se expressar ou se comunicar, desconsiderando assim a linguagem como forma de interação social, posição aqui defendida a partir das contribuições de célebres e renomados estudiosos. Aliás, arcabouço teórico este que foi decisivo para a fluidez e a solidez da pesquisa.

Em relação à oralidade evidenciou-se que a forma pela qual as professoras concebem linguagem está intrinsecamente relacionada com o modo como compreendem a oralidade. Já no que tange ao letramento, identificou-se que algumas professoras demonstram possuir uma visão parcial ou equivocada deste fenômeno, pois não separavam esse fenômeno com o da alfabetização. Porém, não cabe aqui culpabilizá-las, pois, parafraseando Kleiman (2001), as lacunas da organização educativa na constituição de indivíduos *plenamente letrados* não decorrem simplesmente, das falhas de um currículo que não subsidia ou instrumentaliza o professor para o ensino, tampouco deste não ser um exímio representante da cultura letrada. Essas falhas, infere-se, são mais profundas, pois decorrem dos próprios pressupostos subjacentes ao *modelo de letramento escolar*.

O fato de algumas professoras terem demonstrado falta de coerência em suas respostas, concepções equivocadas e/ou até mesmo “ausência de concepções” e terminologias bem definidas a respeito da linguagem, da oralidade e do letramento, é um fator alarmante, tendo em vista que elas medeiam o processo de ensino-aprendizagem de inúmeros sujeitos. No entanto, como evidenciado nesta pesquisa, o próprio Plano Nacional do Livro Didático/ 2010, (BRASIL, 2009, p.32) reconhece que, dentre os eixos centrais de ensino, o da oralidade ainda é o menos explorado, e que o possível cerne desse problema, deve-se “provavelmente a

sua recente inclusão como conteúdo curricular; ou mesmo, por ainda serem pouco numerosos os estudos acadêmicos sobre o seu ensino-aprendizagem". Vê-se, então, a relevância de pesquisas que visem contribuir para atenuar esse problema. Em relação ao letramento evidenciou-se que os estudos sobre esse fenômeno vem se adensando, e que célebres e renomados estudiosos o sitiam e visam a conceituá-lo, a estudá-lo. No entanto, a discussão que o envolve é densa e denota estar longe de um consenso, pois inúmeros aspectos político-ideológicos o transpassam. Por outro lado, pôde-se evidenciar, nesta pesquisa, que, nas últimas décadas, têm se estabelecido a convicção de que alfabetização enquanto aquisição do código escrito não se confunde com letramento e também que este decorre da necessidade em responder às demandas sociais de leitura e escrita. Desse modo, o letramento passou a ser enfocado enquanto prática social, rompendo com a dicotomia oralidade e escrita. Assim, sua análise deve levar em conta os múltiplos contextos, isto significa que, hoje, não mais se investiga o letramento, mas sim às práticas e os eventos de letramento.

Já no que tange à segunda etapa da pesquisa, que consistiu em identificar quais pressupostos teóricos podiam ser distinguidos na prática docente de uma das professoras respondentes do questionário, constatou-se que o trabalho com a oralidade em sala de aula não proporcionava aos alunos vivenciarem situações distintas do seu dia-a-dia, e que o processo de letramento relacionado à leitura em sala de aula com vistas a servir de substrato para a aquisição da escrita também ocorria esporadicamente e não implicava significativamente na formação dos sujeitos.

Desse modo, tendo contemplado todos esses passos, que deram conta dos objetivos específicos da pesquisa, verificou-se que os modos de participação da criança na oralidade em sala de aula não passavam de momentos descontextualizados, que não permitiam aos alunos o contato com um estilo de fala cuidado, e também que a oralidade era ensinada, quase que incidentalmente, pois apenas o planejamento de textos orais não-espontâneos, premeditados pela professora ocorria em sala de aula. Não havia uma preocupação em planejar as diversas atividades envolvendo a oralidade, tampouco esta era ensinada numa perspectiva sócio-discursiva de ensino formal. Em relação aos eventos de letramento relacionados à leitura, evidenciou-se que este, na maioria das vezes, era realizado a partir de atividades mecânicas e descontextualizadas, não denotando ser significativo aos alunos. Assim, pode-se inferir que os modos de participação da criança na oralidade em sala de aula, bem como os eventos de letramento relacionados à leitura, por hora, não permitiam à criança construir uma relação discursiva com a escrita.

Por meio das análises das respostas das professoras respondentes do questionário e também por meio das observações realizadas na prática de uma dessas professoras, pôde-se concluir que a forma com a qual a grande maioria das professoras explicitou conceber a linguagem e como esta é ensinada não busca desenvolver a oralidade em seus alunos e ampliar o seu universo discursivo, a ponto de torná-los competentes para utilizar-se da linguagem nos diferentes contextos sociais. Em nenhum momento, denotaram proporcionar aos alunos atividades orais compartilhadas que os levassem a refletir sobre a língua oral, ou que visasse ampliar o repertório lingüístico-discursivo destes, tampouco atividades que os permitam reconhecer a imensa riqueza e variedade dos usos da língua oral.

Em relação aos modos de participação na oralidade em sala de aula constatou-se que as atividades propiciadas às crianças, no período de observação, não demonstraram garantir graus de letramento progressivos nestas e também que a oralidade e o letramento praticados na escola não as permitiam construir uma relação discursiva com a escrita, o que leva a inferir que não subsidiam-nas a utilizá-los como instrumentos para a aquisição dessa modalidade de língua.

É fato notório que a pressão decorrente do processo de alfabetização repercute profundamente na forma pela qual os professores direcionam sua prática pedagógica. Acabam por dissociar o letramento da alfabetização, levando, por vezes, o aluno a apenas ser capaz de codificar e decodificar os signos lingüísticos, coarctando, no aluno, o encantamento que essa etapa deveria proporcionar, além de impingir sua trajetória como sujeito crítico e reflexivo.

É fato indubitável que o ensino de oralidade necessita sofrer mudanças, pois, mesmo essa modalidade de língua ocupando um lugar significativo nas relações sociais, seu ensino ainda é desprestigiado e pouco explorado. No entanto, o reconhecimento de sua relevância na constituição dos sujeitos vem sendo paulatinamente efetivado e sua inclusão no currículo escolar é um salto qualitativo rumo a uma viravolta desse quadro caótico em que se encontra o ensino da oralidade.

Sendo o professor um agente transformador, por excelência, em todos os seus aspectos, cabe a ele tomar consciência de suas potencialidades e da grandiosidade de sua profissão, e buscar formação continuada para lidar com esse novo conteúdo curricular, pois, muitas vezes, ele não se dá conta de que suas ações podem transformar concepções, pensamentos e até mesmo vidas e que essas mudanças podem ocorrer tanto no sentido da humanização como no da desumanização.

Ao concluir esta pesquisa, pôde-se constatar com toda veracidade a indissociabilidade entre teoria e prática. É óbvio que muitas teorias não dão conta de explicar o específico da

escola e nem poderiam, pois sabe-se que cada escola possui sua singularidade e especificidade, assim como cada indivíduo que a integra, mas, dessa forma pode-se inferir que sem o aporte teórico, toda a prática perderia sua razão de ser.

Assim, a teoria tem função de instrumentalizadora e proporciona a fundamentação e o aporte necessários para que o professor seja capaz de planejar suas ações com racionalidade, ressignificando e articulando saberes, compreendendo a realidade a que está inserido, ampliando conhecimentos, refletindo dialeticamente.

Reitera-se que esta pesquisa não objetivou fazer generalizações, buscou apenas caracterizar uma realidade que coexiste com inúmeras outras. É fato que esta pesquisa não se esgota aqui, pois, por se tratar de um trabalho de conclusão de curso, o tempo destinado a ele é muito restrito e não subsidia o pesquisador dar profundidade à pesquisa desse porte. Tendo em vista que os estudos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem da oralidade ainda é escasso, fica o apelo para que novos estudos abordem essa temática sob os mais variados enfoques, atribuindo à oralidade o *status* social que merece.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Explorando a oralidade.** In: - Aula de português: encontro & interação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

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

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem –** Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BELINTANE, C. A oralidade que faz escrever. **Revista Educação,** 146 ed, 2009. Entrevista concedida ao editor Rubem Barros. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12710>. Acesso em: 20/09/2010.

BRASIL. **Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://sintep.org.br/site_novo/Legislacao/LegislacaoVisualizar.aspx?id=4>. Acesso em: 29/10/2010.

BRASIL. MEC/FNDE. **Orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.** Brasília: Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. MEC /INEP. **Saeb 2001:** novas perspectivas. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_novas_perspectivas2001.pdf> Acesso em: 13 ago. 2010.

BRASIL. MEC/SEB. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:** Terceiro relatório do programa. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações gerais. Brasília: MEC/SEB 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf > Acesso em: 01 ago. 2010.

_____. **Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos**: A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na rede pública paulista. , 2009. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/27568929/Expectativas-de-Aprendizagem-Para-o-1%C2%BA-Ano. Acesso em: 14 ago.2010.

_____. **Guia de livros didáticos:**PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB,2009. Disponível em: < http://www.oei.es/pdf2/guia_pnld_2010_lingua_portuguesa.pdf> Acesso em: 24 ago.2010.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** V.1. Brasília, 1998.

_____. _____. V.2. Brasília, 1998.

_____._____. V.3. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª A 4ª SÉRIES)** / Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf.> Acesso em: 07 maio. 2009.

BORTONI, S. M. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova pespectiva sobre a prática social da escrita. 2. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BRITO, C. M. C. O ato interlocutivo e as modalidades oral e escrita de expressão. In: BRITO, C. M. C. (org.). **Aquisição e Ensino-aprendizagem do Português.** Belém: ADUFPA, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação lingüística. In: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os 1º e 2º graus:** coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP. 1988, v.I.

CARVALHO, M.A.F; MENDONÇA,R.H. (orgs). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CENP. **Versão Preliminar para apreciação da rede pública estadual - 1º ano do Ciclo I – Ensino Fundamental: expectativas de Aprendizagem.** ,2008. Disponível em: <www.demogidascruzes.edunet.sp.gov.br/Introducao.doc.> Acesso em: 11 ago.2010

COCCO, M.F. **Didática da Alfabetização:** decifrar o mundo. Alfabetização e sócioconstrutivismo.São Paulo, SP: FTD, 1996.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M.. **Escrever e Ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000. Vol.1e 2.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y.; e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

Diacronia. In **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2010. [Consult. 2010-08-18]. Disponível na www: <URL: http://www.infopedia.pt/$diacronia

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY & S. HALLER. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs, trads). **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Contexto, 2003.

FRANCHI, E. **Pedagogia da Alfabetização:** da oralidade à escrita. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo, Revista Kalunga- ano XXVII - Nº 111, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.A Compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos in **Reflexões sobre Alfabetização**.17 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E. e colaboradores: **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FURNARI, E. **Travadinhas.** Ilustrações da autora. 2ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3 ed. São Paulo: editora Ática, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed**.** São Paulo: Atlas, 1987.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOULART, C. M. A. **Letramento e Polifonia**: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Revista Brasileira de Educação, set-dez, número 018, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, 2001.

HEYLEN, J. **Parlenda, riqueza folclórica**: base para a educação e iniciação à música. 1. ed. São Paulo, Editora HUCITEC, 1987.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova pespectiva sobre a prática social da escrita. 2. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A**. Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 4.ed. Campinas, Pontes Editores, 1995.

KOCH, I. V. Elias, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ. M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita:** atividades de retextualização. 2 ed. SP: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATÊNCIO, M.L.M**. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras: 2001.

_____. Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras: 2002.

MARTINS, C. M.; STAUFFER A.B. (Orgs.) **Educação e saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV / Fiocruz, 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/educacao_profissional_docencia_saude_v6.pdf> Acesso em 15 de ago. 2010.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**; ilustração Beatriz Berman. 16ª ed. Rio de janeiro: Nova fronteira, 1990.

_____. Problemas da literatura infantil. 3ª edição. São Paulo, Summus, 1979.

MOURA, M. Lingüística e ensino de língua portuguesa. In: URBANO, H; DIAS, A. R. F; LEITE, M. Q; Et al. **Dino Preti e seus temas:** Oralidade, Literatura, Mídia, Ensino. 1 ed. Cortez, 2001.

RAMOS, J. **O espaço da oralidade na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes , 2002.

ROJO, R. e CORDEIRO, G.S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Schneuwly, B & DOLZ, J e colaboradores.**Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas - S.P: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R.H.R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova pespectiva sobre a prática social da escrita. 2. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral.** 12ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix. 1995.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Schneuwly, B & DOLZ, J e colaboradores.**Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas - S.P: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.); MARCUSCHI, L.A. [et al]. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado Das Letras, 2001.

SILVA, J. C. **As relações dialógicas no gênero notícia.** In: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.09 - 2º Semestre de

2008 ISSN 1807-5193. Disponível em: <http://www.letramagna.com/relacoesdialogicas.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2010

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SMOLKA, A. L. B. "et al". **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. **Português:** Uma proposta para o letramento: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2005.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papirus, 1997.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado Das Letras, 2001.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento

Título do Projeto: **"Oralidade e eventos de letramento relacionados à leitura: práticas sociais constitutivas da escrita"**

Pesquisadora responsável: Juliana Brosco de Freitas Maciel
UNESP – Faculdade de Ciências – Campus Bauru – SP
Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 17033-360 / FONE: (14) 3103-6081

Local em que será desenvolvida a pesquisa: _____

Síntese do projeto

O projeto visa contribuir para a formação continuada de educadores, com relação à oralidade e letramento no processo ensino-aprendizagem de linguagem e tem por objetivo principal verificar se os modos de participação da criança na oralidade em sala de aula e os eventos de letramento relacionados à leitura permitem-na construir uma relação discursiva com a escrita.

Como forma de cumprir esse objetivo geral, julga-se necessário o cumprimento dos seguintes objetivos específicos:

- Verificar a concepção de linguagem, oralidade e letramento dos professores do 1° ano do ensino fundamental, ciclo I, e identificar quais pressupostos teóricos podem ser distinguidos na prática docente de um desses professores;
- Identificar quais as práticas interacionais orais são desenvolvidas em sala de aula e se estas têm sentido para a criança;
- Analisar como o processo de letramento de leitura e escrita se dá em sala de aula e quais suas implicações na formação do sujeito;

Os sujeitos da pesquisa serão a princípio professores do 1º Ano do Ensino Fundamental ciclo I das Redes Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Bauru e seqüencialmente será escolhido aleatoriamente um professor e sua respectiva sala de aula de onde serão selecionados também de maneira aleatória uma amostragem de cinco alunos para as observações.

A pesquisa seguirá a metodologia da abordagem qualitativa e se configura em uma pesquisa exploratória-descritiva.

É necessário ressaltar que a execução do projeto não envolve riscos ou onerará seus participantes. Esclarecemos que os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados, questionário e observação, serão utilizados para a elaboração de relatórios científicos, mas será preservado o anonimato dos sujeitos.

Eu._____ entendo que, os dados obtidos a partir da minha informação serão confidenciais, e que os registros de pesquisa serão disponibilizados para efeito de relatórios científicos. Estou consciente de que minha identidade não será revelada nos relatórios citados. No entanto, concordo com a publicação desses dados para propósitos científicos.

Foi-me esclarecido que posso desistir de minha participação nesta pesquisa a qualquer momento.

Assim sendo, certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo, e que concordo em participar desse estudo, livremente.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/_____.

Certificamos que foi esclarecido a(o) Prof.(a) _____

_____, acima, o objetivo da pesquisa e da importância da sua participação.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Data: ____/_____/_____.

APÊNDICE B – Protocolo do questionário aplicado aos professores

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Título da Pesquisa: Oralidade e eventos de letramento relacionados à leitura: práticas sociais constitutivas da escrita.

DATA:_____/_____/_____

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Nome:_____

Faixa etária:

( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 a 60 anos

Formação:

Ensino Médio – Magistério ( ) Curso técnico ( ) Colegial ( )

Ano de conclusão: _____

Ensino Universitário – ( ) Licenciatura _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação docente na Educação Básica – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries):

_____

Série em que está atuando: _____ nº de alunos: _____

Número de aulas semanais:_____

Trabalha em escola da rede:

( ) Municipal ( ) Estadual

2. IDENTIFICAÇÃO DA(s) ESCOLA(s)

Nome da(s) escola(s) onde trabalha: _____

_____

Localização e características do bairro em relação à cidade:_____

_____

_____

N° de alunos:_____

Funcionamento/quantos períodos:_____

N° de professores de 1° ano do ensino fundamental/ciclo1: _____

3. CONCEPÇÃO DE CONCEITOS-CHAVE PARA A PESQUISA

1- Como você concebe:

a) Linguagem:

_____

_____

_____

_____

b) Oralidade em sala de aula:

_____

_____

_____

_____

c) Letramento:

_____

_____

_____

_____

4. SOBRE O PLANEJAMENTO

2- Que referências bibliográficas você utiliza para o planejamento no que se refere ao ensino da oralidade e eventos de letramento relacionados à leitura?

_____

_____

_____

_____

3- Como ocorre o Planejamento?

_____

_____

_____

_____

4- Utiliza-se de proposições e práticas com o PCN? Justifique.

( ) sim ( ) não

_____

_____

_____

_____

5. SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

5- Quais os gêneros de texto você trabalha em sala de aula? Como?

_____

_____

_____

_____

6- Acredita que trabalhar a oralidade se faz importante na prática educativa? Por quê?

_____

_____

_____

_____

7- De que maneira o professor pode desenvolver a oralidade da criança de 1° ano?

_____

_____

_____

_____

_____

8- Quais são os eventos de oralidade que são realizados predominantemente em tua prática pedagógica? De que modo as crianças participam desses eventos?

_____

_____

_____

_____

9- Com que freqüência são realizadas atividades em sala de aula em que os alunos falam ou expressam suas idéias?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

10- Como você articula as atividades de leitura e escrita?

_____

_____

_____

_____

_____

OBSERVAÇÃO: Caso o espaço designado para as respostas não seja suficiente, pode utilizar o verso das folhas.

ANEXO A – Lei Federal n°. 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

....." (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87 .....
.....

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade.

§ 3º .....

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)
c) (Revogado)
....." (NR)

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Márcio Thomaz Bastos
Fernando Haddad
Álvaro Augusto Ribeiro Costa

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006

ANEXO B – Poemas de Cecília Meireles

PESCARIA

Cesto de peixes no chão.
Cheio de peixes, o mar.
Cheiro de peixe pelo ar.
E peixes no chão.

Chora a espuma pela areia,
Na maré cheia.

As mãos do mar Vêm e vão,
as mãos do mar pela areia
onde os peixes estão.

As mãos do mar vêm e vão,
Em vão.
Não chegarão
aos peixes do chão.

Por isso chora, na areia,
A espuma da maré cheia.
(MEIRELES, 1990, p.10)

JOGO DE BOLA

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,
a da Arabela.

A do Raul,
azul.

Rola a amarela
e pula a azul.

A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela e pula.

É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul.
(MEIRELES, 1990, p.12-13)

LEILÃO DE JARDIM

Quem me compra um jardim
Com flores?

Borboletas de muitas cores,

Lavadeiras
e passarinhos,

ovos verdes e azuis
nos ninhos?

Quem me compra este
caracol?

Quem me compra um raio
de sol?

Um lagarto entre o muro
E a hera,

Uma estátua da
Primavera?

Quem me compra este
formigueiro?

E este sapo, que é
Jardineiro?

E a cigarra e a sua
Canção?

E o grilinho dentro
do chão?

(Este é o meu leilão!)
(MEIRELES, 1990, p.16-17)

A BAILARINA

Esta menina
tão pequenina
que ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.
(MEIRELES, 1990, p.20)

O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
− de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Rua das Casas
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)
(MEIRELES, 1990, p.24-25)

O ÚLTIMO ANDAR

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar.
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço
fica todo o luar.
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem,
para ninguém os maltratar:
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:
tudo parece perto, no ar.
É lá que eu quero morar:
no último andar.
(MEIRELES, 1990, p.30)

A LÍNGUA DO NHEM

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa da velhinha,
resmungando sozinha:

nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha, principiou também

a miar nessa língua
e se ela resmungava,
o gatinho a acompanhava:

nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha,
de cá, de lá, de além,

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia

nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:

nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...
(MEIRELES, 1990, p.32-33)

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol,

ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se isto ou aquilo.
(MEIRELES, 1990, p. 72)