



Artigo

Práticas de oralidade na alfabetização: uma leitura do material do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Orality practices in literacy: a reading of the material of the National Pact for Literacy in the Right Age

Prácticas de oralidad en la alfabetización: una lectura del contenido del material del programa Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta

Pilar Silveira Mattos¹, Tânia Guedes Magalhães²

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise sobre a concepção de oralidade que embasa o programa de formação docente “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa” com base em três cadernos do 3º ano do ensino fundamental. Utilizamos como pressupostos teóricos uma concepção discursiva de linguagem, oriunda do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) em que a aprendizagem dos gêneros textuais é necessária para o desenvolvimento humano; tal aprendizagem propicia a inserção dos alunos em práticas de linguagem, fator indispensável para a socialização e participação numa sociedade multiletrada. Utilizamos, também, as perspectivas relacionadas aos letramentos, em que oralidade e escrita estão integradas e não dicotômicas (MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001; ROJO; SCHNEUWLY, 2006). Por meio da pesquisa documental, selecionamos os cadernos 1, 2 e 8 por serem os que mais versam sobre o tema da oralidade. Os dados revelam que o material defende que o ciclo de alfabetização deve estar ancorado na perspectiva dos gêneros textuais; como consequência, práticas de oralidade e escrita devem estar integradas nas atividades escolares num viés social da língua. Nos três cadernos, há um enfoque nos eixos do ensino de oralidade em língua materna (produção oral, escuta, análise linguística e relações fala/escrita), o que demonstra que o programa evidencia questões didáticas importantes da oralidade. Tais análises nos permitem inferir que os projetos e sequências da seção “Compartilhando” se apropriam dos pressupostos do documento, o que nos indica uma positiva possibilidade de mudança para ensino de Língua Portuguesa nos primeiros anos de escolaridade.

Abstract

This work sought to analyze the orality concept that underlies the teacher education program "National Pact for Literacy in the Right Age". We investigate in three

¹ Mestre em Educação e graduada em Letras – Língua Portuguesa pela UFJF. Professora da rede estadual de ensino de Juiz de Fora (MG). ORCID iD: 0000-0002-3100-8414 E-mail: pilarsilmattos@hotmail.com

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora dos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha “Linguagens, Culturas e Saberes”. ORCID iD: 0000-0003-2298-260X E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

notebooks of the 3rd year of elementary school (old 2nd grade) how the theme is treated in the didactic sequences and projects shared in the documents. We use as theoretical presuppositions a discursive conception of language, derived from Sociodiscursive Interacionism (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) in which the learning of the textual genres is necessary for human development. We use the perspectives of literacies, in which orality and writing are integrated and not dichotomous (MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001; SCHNEUWLY, 2006). By choosing documentary research, we have selected books 1, 2 and 8 because they are the who are most concerned with the topic of orality. The data reveal that the material argues that the literacy cycle must be anchored in literacy studies and in the perspective of textual genres; as a consequence, oral and written practices should be integrated into school activities into a social language bias. In the three notebooks, there is a focus for the axes of orality teaching (oral production, listening, linguistic analysis and speech/writing relations), which demonstrates that the training program highlights didactic issues in the orality axis. These analyzes allow us to infer that the projects and sequences of the section "Sharing" appropriates the assumptions of the document, which indicates a positive possibility of change for Portuguese language teaching in the first years of schooling.

Resumen

En este trabajo presenta un análisis de la concepción de oralidad que fundamenta el programa de formación de profesores denominado "Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta", tomando como base los contenidos de tres cuadernos del tercer grado de primaria en Brasil. Utilizamos como presuposición teórica una concepción discursiva del lenguaje que proviene del Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004), en la que el aprendizaje de los géneros textuales es necesario para el desarrollo humano. Dicho aprendizaje propicia la inserción de los estudiantes en las prácticas de lenguaje, un factor indispensable para su socialización y participación en una sociedad multiletrada. Asimismo, utilizamos las perspectivas que nos brinda el letramento, en que la oralidad y la escritura se encuentran integradas y no son dicotómicas (MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001; SCHNEUWLY, 2006). A través de una investigación documental, seleccionamos los cuadernos 1, 2 y 8 basándonos en que son los que tratan de la oralidad con más profundidad. El análisis de los datos nos ha permitido constatar que el material se sustenta en que el ciclo de la alfabetización debe anclarse en la perspectiva de los géneros textuales y, por consiguiente, las prácticas de la oralidad y de la escritura deben integrarse en las actividades escolares como un sesgo social de la lengua. En los tres cuadernos se pudo observar un enfoque centrado en los ejes de la enseñanza de la oralidad en el idioma materno (producción oral, escucha, análisis lingüístico y relaciones entre el habla y la escritura), lo que demuestra que el programa de formación se vale de elementos didácticos importantes en el eje de la oralidad. Estos análisis nos permiten inferir que los proyectos y las secuencias de la sección "Compartiendo" se apropian de las presuposiciones del documento, lo que nos indica la posibilidad de un cambio positivo en la enseñanza de la Lengua Portuguesa en los primeros años de escolarización.

Palavras-chave: PNAIC, Oralidade, Alfabetização.

Keywords: PNAIC, Orality, Literacy.

Palabras claves: PNAIC, Oralidad, Alfabetización.

Introdução

Os estudos sobre o ensino de língua materna em nosso país vieram, a partir da década de 1980, passando por mudanças que dizem respeito, entre

outras questões, à concepção de linguagem que embasa os objetivos do ensino de Língua Portuguesa (LP), ganhando uma perspectiva discursiva. Nesses últimos anos, então, não mais se efetiva o trabalho com estruturas isoladas de contextos. Novas teorias trouxeram a noção de que se nos comunicamos através dos gêneros textuais, não há razão para não o centralizarmos no ensino. Tal concepção está relacionada à noção de língua como interação, que propicia nossas relações sociais e nossa forma de agir no mundo pela linguagem (BRONCKART, 2006).

Dessa forma, o ensino de LP passou, paulatinamente, a configurar-se tendo como orientação os diversos gêneros textuais orais e escritos. Nesse novo espectro, o objetivo é possibilitar aos educandos formas de agir socialmente e transformar o mundo. No que tange aos eixos do ensino de língua portuguesa (leitura, produção textual, análise linguística e oralidade), a oralidade é o eixo principal a ser abordado neste trabalho de pesquisa.

Os estudos em Linguística Aplicada demonstraram que, frente aos outros eixos, a oralidade no ensino foi menos abordada (MARCUSCHI, 2001; LEAL; GOIS, 2012; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). A literatura pontua que esse fato pode estar ligado às crenças dos professores de que oralidade não se ensina de forma sistemática, já que todos nós aprendemos a falar antes mesmo de chegar à escola. Ademais, vivemos em uma sociedade centrada na escrita, que também reforça a menor incidência de atividades orais na escola, resultado da crença na supremacia da escrita.

A oralidade foi vista como sinônimo de desorganização e espontaneidade. Todavia, estudiosos fomentam em seus estudos a singularidade das modalidades orais e escritas da língua. Marcuschi (2001) defende que, no campo das funções sociais, fala e escrita não devem estabelecer para o ensino um caráter dicotômico. Ambas as modalidades da língua são altamente complexas e funcionais a depender de nosso propósito comunicativo.

É, portanto, a partir desse viés que este estudo visa contribuir com os trabalhos sobre oralidade em um lócus específico: os cadernos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Estabelecemos como meta investigar as perspectivas que embasam as práticas de oralidade em cadernos/unidades do ano 3, material de formação, distribuído a todos(as) as professoras alfabetizadoras que se vincularam a esse programa. Nosso objetivo é analisar as concepções que embasam os materiais no tocante à oralidade no ciclo da alfabetização.

Para atingir nosso objetivo, apresentaremos primeiramente os aportes teóricos que embasam esta pesquisa, como os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), bem como de outras propostas teóricas, como a de Marcuschi (2001) que contribuiu para a linguística brasileira de forma incontestável na temática da oralidade. Em seguida, apresentamos as questões metodológicas que envolveram a geração dos dados do PNAIC para, então, apresentar o contexto deste programa de formação continuada de alfabetizadoras. Por fim, apresentamos os dados, mostrando as tendências de concepção de oralidade mais recorrentes nos cadernos, produzindo reflexões sobre os sentidos que elas podem trazer para a prática com a oralidade no período da alfabetização.

1. Pressupostos teóricos

Estudos que relacionam oralidade e letramento trazem, na contemporaneidade, uma constatação de que fala e escrita não constituem sistemas independentes, mas, sim, que tais modalidades estão mais integradas do que em oposição, contra uma ideia de que os habitantes de uma sociedade da escrita seriam cognitivamente superiores do que aqueles que interagem apenas pela oralidade (MARCUSCHI, 2001; GALVÃO; BATISTA, 2006; STREET, 2014). Rojo (2001) postula que devemos “pensar discursivamente” sobre elas e não somente em suas “materialidades básicas (som e grafia)”. Assim, teremos maior facilidade de compreender que tanto a fala quanto a escrita vinculam-se a pressupostos comunicativos maiores e estão, por sua vez, situados em um tempo histórico e social.

Marcuschi (2001) defende uma relativização das diferenças entre oralidade e escrita a partir da perspectiva do *continuum* de gêneros textuais, em que características da fala e da escrita se mesclam em gêneros diversos em função da prática social e dos objetivos comunicativos, e não das modalidades em si mesmas. O autor afirma que

(...) comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

Sendo assim, o contexto e os propósitos comunicativos são fundamentais para situar as possíveis relações entre fala e escrita, para além de identificar semelhanças e diferenças. Em outro trecho, esse posicionamento torna-se ainda mais claro: “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2001, p. 17). O *continuum* tipológico dos gêneros textuais evidencia que oralidade e escrita se completam e se imbricam na interação, de modo que revelam uma espécie de continuidade de características, e não de rupturas.

Esses e outros estudos da relação fala e escrita trouxeram grandes repercussões para as concepções e práticas de ensino, foco deste artigo. Os esforços empreendidos nas investigações sobre as práticas escolares com a oralidade vão na direção contrária à ideia de que aprendemos a falar espontaneamente, motivo pelo qual a oralidade não precisaria ser ensinada; isso tem mostrado que o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a oralidade mais formalizada requer sistematização. Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 168),

(...) para uma didática em que se coloque a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita.

Os estudiosos defendem um ensino sistemático da oralidade, salientando sua singularidade em nossa comunicação. Para tanto, é necessário conhecer onde ela se situa em nossas práticas languageiras, como também as relações que tais práticas estabelecem com a escrita.

Leal, Brandão e Lima (2012) também apontam a importância de atrelar a linguagem oral às práticas sociais e culturais realizadas por meio da oralidade. Segundo as autoras, é dessa forma que a criança passa a entender melhor que a fala é um condutor cultural; portanto, é legítima e parte do que somos e do que fazemos como sujeitos de linguagem. Dessa forma, as autoras se posicionam mencionando que

(...) a inserção das crianças no mundo da oralidade consiste em mostrar para elas a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões da cultura do país e da sua própria comunidade. Elas podem se beneficiar e se sentir mais valorizadas e perceber que aqueles que fazem parte de sua comunidade também podem transmitir conhecimentos importantes por meio da fala, assumindo o papel de produtores de cultura (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 16).

Documentos oficiais (BRASIL, 1997, 1998, 2007) e vários pesquisadores (MARCUSCHI, 2001; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ROJO; SCHNEUWLY, 2006, dentre outros) foram fundamentais para disseminar um trabalho com a oralidade, considerando sua pluralidade de usos. Assim, a didática deve se fundar na multiplicidade de formas, não existindo “o oral”, mas ‘os orais’ sob múltiplas formas” (SCHNEUWLY, 2004, *apud* ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 463). Nesse sentido, o ensino da língua oral pelos gêneros tem lugar central, principalmente no que diz respeito aos gêneros orais mais formais, justamente aqueles que o aluno não aprende espontaneamente, mas em interação em práticas languageiras específicas; situações informais tendem a já serem conhecidas pelos alunos em suas interações. Desse modo,

(...) ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 67).

Para que possamos avançar na construção de programas de ensino, pontuando conteúdos e objetivos de aprendizagem específicos, há que se levar em conta duas perspectivas para o trabalho com os gêneros orais em sala de aula: o oral autônomo e o oral integrado (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Na concepção do oral autônomo, os gêneros orais são objetos de ensino, ou seja, para que os discentes possam interagir por meio dos gêneros, necessário se faz sua descrição e análise; essa concepção confere um lugar central aos gêneros orais, um lugar legítimo e único, o que assegura sua especificidade como uma modalidade da língua a ser estudada. O oral autônomo toma os gêneros orais

(...) como objetos de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem” (DOLZ, SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 177).

Assim sendo, é válido ressaltar que oral autônomo e oral integrado apesar de diferentes entre si, não devem ser excludentes no ensino. O oral integrado é prática constante, dado que interagimos pela oralidade em sala de aula, contudo, insuficiente para um trabalho sistemático de reflexão e conscientização sobre a fala.

Dolz e Gagnon (2015), baseando-se num viés bakhtiniano³, justificam o ensino de línguas por meio dos gêneros, uma vez que se trata de uma ferramenta para a educação linguística capaz de “fixar significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem languageira e orientar a ação languageira” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 36). Além disso, os autores reforçam que a interação pelos gêneros não ocorre em contextos isolados. Dessa forma, as interações sociais reais que geram as atividades languageiras é que devem estar presentes numa concepção de gênero como objeto de ensino e instrumento de interação para a vida em sociedade.

Magalhães e Cristovão (2017) também discorrem sobre o ensino da oralidade nesse viés interacionista e nos apontam que as práticas de oralidade no letramento escolar devem dar suporte ao uso da fala na relação com os diversos **contextos sociais** para além da escola, para atingir objetivos específicos de ampliar as capacidades de linguagem dos discentes na/para a **interação**.

No que se refere à alfabetização, cursos de formação continuada informam que o trabalho com a oralidade é novo no ensino (BRASIL, 2007). Ainda que de forma tímida, o Programa de Formação continuada de professores dos anos iniciais, o Pró-letramento, já mencionava aspectos relativos à oralidade na produção oral (fala/uso), na escuta (interação em situações autênticas de uso da língua), com respeito à diversidade linguística (variação linguística). A questão do planejamento da fala para uso em situações mais formalizadas, em que se exige maior monitoramento estilístico, também é mencionada (BRASIL, 2007). Anteriormente a este projeto, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o PROFA⁴, abordou a temática, tratando, também de forma menos aprofundada, das práticas didáticas da alfabetização em relação à oralidade, por exemplo acerca das “diferentes condições para a prática de leitura, escrita, fala e escuta” (BRASIL, 2001, p. 102).

³ “(...) os enunciados, materialização da utilização da língua, emanam das representações de um domínio de atividade humana, sendo provenientes da fusão de um conteúdo temático, de um estilo e de uma construção composicional. Cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados e esses tipos relativamente estáveis de enunciados constituem os gêneros do discurso. Portanto, o gênero funciona como uma norma que intervém na estruturação dos enunciados e permite a estruturação de formas de linguagem.” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 32).

⁴ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf

Nesta etapa, mesmo que o foco seja a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) em práticas sociais de uso da língua, ou seja, na perspectiva dos letramentos, a oralidade não deve ser menosprezada, podendo, portanto, envolver atividades no *continuum* oral – escrito de forma integrada, como em qualquer etapa de ensino, ideia que também é reforçada por Dolz e Gagnon (2015).

Ainda em relação aos anos iniciais, Costa-Maciel e Santos (2016) analisaram o tratamento da oralidade nos livros didáticos na etapa pós-alfabetização. Os autores concluíram que houve uma escassez de gêneros orais presentes nas obras, fato coerente com a pesquisa de Raimo e Burach (2016), em que constataram repetição de atividades que giram em torno de “conversas”, além de poucos gêneros orais indicados para a ação docente. Todavia, na pesquisa de Costa-Maciel e Santos (2016), há a presença de gêneros mais formalizados nos manuais em foco, o que vai ao encontro do referencial teórico com o qual dialogamos, considerando que a escola deve inserir os discentes, desde a Educação Infantil, em práticas de uso da fala pública e formal, partindo do que os alunos já trazem de suas vivências cotidianas.

Mesmo em se tratando de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais, as atividades com gêneros orais já podem ter início na sistematização. Bortoni-Ricardo (2004) defende que podemos propor situações mais formalizadas na escola, para que os discentes possam experienciar situações de produção oral que extrapolem a discussão e a conversa, alcançando, progressivamente, práticas mais monitoradas (BORTONI-RICARDO, 2004). Garcia-Reis e Magalhães (2018, p. 255) ressaltam que uma possibilidade de “reflexão sobre a integração oralidade-escrita é a passagem do oral para o escrito (e vice-versa), que não apenas gera reflexão sobre as próprias modalidades, como também é profícuo para uma discussão sobre preconceito linguístico”. Mencionam que

(...) explicitar com as crianças relações entre fala e escrita é fundamental, sobretudo no período de alfabetização, em que a apropriação do sistema de escrita alfabética é feita a partir de situações mediadas pela linguagem, bem como reflexões sobre o uso da linguagem. Nesse sentido, as atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2001) são também bastante pertinentes para fazer essa reflexão (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2018, p. 255).

As autoras citam “situações como exposição oral, pequenas apresentações (de livros, de filmes), entrevistas, debates, momentos de contação de histórias, relatos pessoais e de experiências” (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2018, p. 245) como possibilidades de trabalho no período de alfabetização, o que produz oportunidade de aprender o “respeito à fala do outro”. Também mencionam o trabalho “com cordel, causos, poemas, canções e propagandas, entre outros”, (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2018, p. 245) já prescritos pelos PCN específicos para os anos iniciais (BRASIL, 1997), enfatizando que

(...) o trabalho com *podcast*, tutoriais, notícias e reportagens que circulam na internet, bem como a participação de crianças em saraus literários, feiras e eventos escolares, em que a fala e a escrita estão integradas entre si e a serviço dos objetivos comunicativos, são muito relevantes para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos que atuam socialmente pela linguagem (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2018, p. 245).

Vale destacar, ainda, que os elementos multimodais da oralidade (gestos, postura, expressão facial, velocidade da voz e entonação, efeitos musicais em vídeos) são fundamentais para que os discentes, desde pequenos, produzam sentido nas interações, como demonstrou uma pesquisa com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com gêneros orais e atividades de escuta ativa (ALVIM; MAGALHÃES, 2018).

Cordeiro (2011) relata o resultado de uma investigação no viés da oralidade mais formalizada na Educação Infantil, que demonstrou a fecundidade de um procedimento organizado de ensino; na pesquisa, houve um estudo minucioso das diferentes dimensões de um gênero, a receita de cozinha. Segundo a autora (CORDEIRO, 2011, p. 103),

Os resultados mostraram efetiva apropriação de características do gênero estudado, contribuindo para efetivo desenvolvimento de capacidades de linguagem. Assim, face aos resultados apresentados, é possível, portanto, afirmar que os alunos filmados são capazes de adaptar suas produções textuais às características do contexto comunicativo, em momentos distintos da sua escolaridade. Um impacto positivo e duradouro da sequência didática sobre as capacidades de linguagem dos alunos pode, assim, ser identificado.

Vemos, então, que desde o período da Educação Infantil, a oralidade e a escrita devem estar integradas, compondo atividades com gêneros textuais para que os alunos possam, a partir de situações relevantes, engajar-se em ações para interagir com o mundo e transformá-lo, desenvolvendo suas próprias capacidades de atuar na sociedade.

Um estudo que enfoca a oralidade no período de alfabetização foi o desenvolvido por Machado (2017), que investigou as práticas de docentes no estado de Santa Catarina, a partir do relato de orientadoras de estudo no âmbito do PNAIC. No trabalho, ainda que inicial, a pesquisadora constata que há mais atividades como “um hábito de perguntar ao aluno o que ele entendeu sobre o texto, do que de desenvolver estratégias específicas para fomentar a oralidade em situações reais de comunicação” (MACHADO, 2017, p. 112). Todavia, percebe-se uma sensível conscientização sobre o trabalho que deve ser realizado em sala, que requer rotinas mais sistematizadas de aprendizagem, como

(...) organização de seminário e ou mesa redonda para debater temas de interesse da turma; apresentação de telejornal com notícias sobre os temas de debate; participação de narrativas (reais e ou imaginárias); socialização de experiências do cotidiano da criança; organização de momentos culturais que

favoreçam o desenvolvimento da oralidade (MACHADO, 2017, p. 112)

Sendo assim, muito há que se avançar para que tenhamos, efetivamente, práticas de oralidade mais formalizadas na alfabetização, envolvendo não apenas o preparo para a interação pelos gêneros orais, bem como atividades de escuta e análise da língua falada que se relacionem aos múltiplos aspectos da multimodalidade da fala. Ademais, a reflexão sobre a relação fala-escrita, por meio de atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2001), por exemplo, é frutífera justamente porque na passagem da oralidade para a escrita, e vice-versa, é possível fazer análises iniciais com as crianças sobre o sistema de escrita, fase em que também são requeridas ações de reflexão explícita sobre o próprio sistema para alcançar a aprendizagem (LEAL *et al.*, 2014). Por isso, interessou-nos, conforme já anunciamos, analisar a concepção de oralidade subjacente a três cadernos no PNAIC, do 3º ano, que passamos a descrever na próxima seção.

2. Aspectos metodológicos

Escolhemos como perspectiva de trabalho a pesquisa documental, vinculada a uma tradição qualitativa, que pretende construir sentidos para as concepções subjacentes aos documentos a partir de um *corpus* (MOREIRA; CALEFE, 2006). Analisamos os cadernos do PNAIC na tentativa de produzir uma visão descritiva e analítica das concepções de oralidade do material de formação, bem como das propostas de práticas com a oralidade, de modo a esclarecer quais princípios podem conduzir as ações alfabetizadoras no eixo oralidade – letramento.

O corpus se constitui de três cadernos do PNAIC do 3º ano, materiais de formação distribuídos a todas as professoras alfabetizadoras envolvidas no programa:

- Caderno 1 – Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
- Caderno 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização
- Caderno 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

A escolha dos cadernos do 3º ano se deu justamente por ser o ano final do ciclo de alfabetização, em que se espera que as capacidades da etapa já estejam consolidadas; os cadernos 1, 2 e 8 foram selecionados por serem aqueles que indicavam portar os conceitos basilares de linguagem e gêneros textuais e pela possibilidade de encontrarmos relatos com oralidade exemplificados em práticas de sala de aula. O procedimento de análise baseou-se na leitura, descrição e categorização dos dados a partir de organização das concepções e práticas em tópicos e subtópicos, em segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático – SOT - STT (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010). A fase de coleta de dados da pesquisa se deu com leitura na íntegra dos cadernos.

Os SOTs elencados a partir dos excertos constituem-se como nossas categorias centrais, de onde derivam os segmentos de tratamento temático (STTs); são eixos de trabalho com a oralidade que, advindos não apenas dos

aspectos teóricos acima, mas dos próprios cadernos, constituem-se como propícios para o desenvolvimento dos alunos, a saber: fala/produção oral, escuta/compreensão, relações entre fala e escrita e reflexão sobre a língua.

A relevância de uma análise dos cadernos se dá pela centralidade que o material constitui no programa de formação. Eles são a base de estudo e de discussão das reuniões de formação do PNAIC. Por isso, ainda que brevemente, compreendemos ser necessário apresentar aspectos gerais do programa, na seção seguinte.

3. O contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O PNAIC é um projeto do Ministério da Educação, definido como um programa integrado cujo objetivo é a “alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática” até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras. O programa estabelece que estados e municípios devem “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2012). Como forma de incentivar e valorizar o professor dos anos iniciais que se propõe a estudar inserido nessa formação continuada, os docentes recebem uma bolsa e são acompanhados e orientados pelos coordenadores. O documento enfatiza que, ao completar o 3º ano, a criança deve estar sabendo ler e interpretando o que lê e escreve (BRASIL, 2012).

No PNAIC, quatro princípios centrais são considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, sendo que dois deles dialogam diretamente com nosso objeto, uma vez que tocam nas capacidades linguísticas dos educandos e nos eixos do ensino de LP:

2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade (BRASIL, 2012, p. 27).

Por fim, o documento privilegia uma concepção social da linguagem, uma vez que menciona o aprendizado da língua para a criança agir como objetivo central do ensino em qualquer área do conhecimento.

4 Os dados

Nesta seção, apresentamos os dados organizados em tabelas, com o intuito de facilitar a visualização dos excertos do material do PNAIC, pelos quais pudemos construir sentido para as concepções de oralidade, a partir de seções teóricas e de relato das práticas dos docentes dos cadernos de formação.

4.1 Caderno 1 – Currículo inclusivo: a direito de ser alfabetizado

Nesse primeiro caderno analisado, cujo foco é a alfabetização como um direito a ser assegurado pela escola e, principalmente, pelo professor alfabetizador, encontramos três temas centrais discutidos: a produção oral/fala, a reflexão sobre a língua e a relação entre a fala e a escrita.

Em relação à produção oral/fala, encontramos trechos em que as produções orais dos alunos se dão em contexto de atividades interdisciplinares, numa perspectiva do oral integrado e autônomo. Isso nos indicou que as práticas se referem a uma sistematização, o que pode ser visto com o exemplo de avaliação da oralidade, no relato sobre o debate feito com crianças do 2º ano, como no exemplo abaixo:

Tabela 1 – Prática de oralidade

Quanto à oralidade, é necessário, após delimitar claramente o que se pretende ensinar, criar situações favoráveis à fala e à escuta, tanto entre o professor e as crianças quanto entre elas mesmas e criar critérios para análise de como interagiram nas situações. Por exemplo, ao trabalhar com o **gênero debate**, pode-se registrar, durante um momento de debate, se as crianças **respeitam o tempo de fala combinado**, se **respeitam o ponto de vista defendido** pelo colega, **se esperam a vez de falar**, se **escutam atentamente a intervenção dos colegas**, se expõem seus pontos de vista claramente, se justificam seus pontos de vista, se contra-argumentam os pontos de vista dos colegas. O professor pode, em um debate, escolher algumas crianças para **observar mais atentamente e registrar o que observou**. Em outra aula, faria o mesmo com outras crianças. Tais critérios de avaliação foram utilizados pelas professoras de escolas públicas Verônica Costa Taveira, que atuava no 3º ano do primeiro ciclo, e Viviane da Silva Almeida, que trabalhava no 2º ano do 2º ciclo. As docentes desenvolveram uma sequência didática envolvendo o gênero debate, por meio do qual aprofundaram conhecimentos acerca de questões relativas às relações sociais com foco no gênero. As crianças desenvolveram várias atividades com o propósito de discutir se meninos e meninas devem participar das mesmas brincadeiras e, ao mesmo tempo, aprenderam o que é um debate, como se caracteriza, quais são seus propósitos, além de terem desenvolvido capacidades importantes, como expor suas ideias de forma clara, com controle do tempo, contra-argumentar os pontos de vista opostos, reformular seu próprio discurso, dentre outras.

Fonte: Caderno 1 - Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (BRASIL, 2012, p. 26).

Vemos, nesse exemplo acima, que há necessidade de planejamento da fala, bem como momentos que servirão para análise e reflexão (tempo combinado, forma/momento de participação – ouvindo e depois opinando). Essa é uma perspectiva rica de oral autônomo, que envolve situação de produção, planejamento, produção efetiva, análise/reflexão.

A interdisciplinaridade está posta no caderno em questão na medida em que reforça a presença da fala como uma capacidade a ser aprimorada em qualquer disciplina. Essa concepção se mostra convergente com os pressupostos aqui apresentados, em que a oralidade está ligada às práticas de linguagem, sendo, por isso, necessário seu desenvolvimento na escola para que o aluno possa agir em sociedade. A oralidade está ligada aos direitos de aprendizagem postulados nos cadernos do PNAIC, como parte dos domínios que nos colocam como sujeitos de linguagem na sociedade.

Apresentamos, na tabela 2, uma organização de trechos a partir das categorias elencadas.

Tabela 2 – Oralidade no currículo inclusivo

SOTs	STTs	Excerto e página
P R O D U Ç Ã O O R A L / F A L A	Fala e interdisciplinaridade	Assim, a leitura, a escrita, a fala e a escuta assumem centralidade por se constituírem como atividades em que os conhecimentos emergentes de diferentes campos do saber são mobilizados e medeiam as interações sociais. (p.10)
		É com essa perspectiva que podemos retomar ideia de que a ampliação das capacidades de leitura, escrita, fala e escuta são direitos de aprendizagem fundamentais e tais domínios são importantes não somente para a constituição dos sujeitos como seres de linguagem, mas também para a aprendizagem dos conceitos e teorias relativos aos diferentes componentes que compõem o currículo da Educação Básica.” (p. 13 e 14)
	Oral integrado	Para isso, precisam participar de situações em que faça sentido falar/escutar , ler/escrever, além de ser encorajadas a ler e a escrever os textos, valorizadas em suas tentativas, auxiliadas pelos professores e colegas, em situações de aprendizagem colaborativas. (p.15)
		A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. Nos eixos de produção e compreensão de textos, por exemplo, são muitas e variadas as situações sociais que demandam ações de escrita/ fala/escuta/leitura . (p. 29)
		Os quadros em que são descritos os direitos de aprendizagem evidenciam que há, nos dias atuais, diferentes demandas de ensino, em que diversas dimensões da alfabetização são explicitadas: dimensões relativas ao eixo da análise linguística, contemplando o domínio do Sistema de Escrita Alfabética; dimensões relativas à inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita faz-se presente; dimensões relativas à ampliação dos usos da oralidade . (p.16)
		Todas essas dimensões, de forma articulada, representam, na realidade, a defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade . (p.16)
	Oral autônomo	Paralelamente ao domínio do sistema de escrita, o desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, de diferentes gêneros textuais, também requer a participação em situações favoráveis de aprendizagem, das quais as crianças participem de modo ativo, construindo imagens positivas de si. (p. 15)
		No caso das capacidades de produção e de compreensão de textos orais e escritos há, de fato, uma progressão, desde a Educação Infantil até todo o processo de vida escolar e pós-escolar. Sempre estamos ampliando nossas capacidades de ler e de produzir textos orais e escritos , pois sempre nos deparamos com situações novas em que gêneros textuais emergem frente a elas (p.17)
		Quanto à oralidade , é necessário, após delimitar claramente o que se pretende ensinar, criar situações favoráveis à fala e à escuta, tanto entre o professor e as crianças quanto entre elas mesmas e criar critérios para análise de como interagiram nas situações. (p 26)
		Direitos do ensino de LP: Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e

		recebidos. (p. 30)
Reflexão	Reflexão sobre oralidade	Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
		Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias. (p. 30)
		A complexificação dos tipos de interação nas quais nos envolvemos durante nosso desenvolvimento também acarreta a necessidade de aprender novas formas de lidar com a escrita e com a oralidade . Não apenas o mundo da escola, mas o mundo do lazer, o mundo da religião, o mundo do trabalho, dentre outros, impõem a necessidade de novas aprendizagens e ampliação de habilidades de leitura, de escrita e de oralidade diversas. (p.17)
Relações entre fala e escrita	SEA	Relacionar fala e escrita , tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais. (p.33)

Fonte: organizado pelas autoras a partir de trechos do Caderno 1.

As concepções de oral autônomo e integrado, recortadas em quatro excertos para cada concepção na tabela acima, apontam para uma positiva assunção dos conceitos elencados neste trabalho, que embasam o ensino da oralidade. A respeito disso, a potencialidade da concepção de oral autônomo leva a uma sistematização dos gêneros já desde o período de alfabetização, de conceitos, atitudes e valores envolvidos nas produções orais, como é o caso do relato com um gênero argumentativo. Sendo assim, trata-se de uma concepção que eleva a análise sobre a língua a níveis importantes, que devem envolver, também aspectos da multimodalidade (uso do tempo nas interações, expressões faciais e corporais, gestos, bem como aspectos da entonação, ritmo etc).

Nos exemplos escolhidos para exemplificar trechos de “reflexão” sobre a oralidade, vemos que o material traz à tona a prática reflexiva que deve permear o ensino na etapa de alfabetização. A reflexão, com subcategoria **reflexão sobre oralidade**, refere-se não apenas à discussão de temas sociais presentes em diferentes gêneros, como valores e comportamentos sociais, no combate aos preconceitos. Trata-se também de ressaltar aspectos relativos às variedades linguísticas.

Por fim, as relações entre fala e escrita são também um tópico mencionado nos cadernos, o que marca outra potencialidade preconizada nos referenciais teóricos e nos materiais. Marcuschi (2001) já nos apontava a relação contínua e indissociável dessas duas modalidades, o que se revela nos cadernos como um uso contínuo da língua em situações em que interagimos pelos gêneros, em que fala e escrita estão integradas em práticas sociais relevantes, contexto em que deve se dar a alfabetização.

Destacamos que a **produção oral**, por meio de gêneros textuais em situações que extrapolem a oralidade espontânea, é o aspecto mais ressaltado neste caderno.

4.2 Caderno 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização

Em relação aos dados apresentados no caderno 2, vemos que as práticas de oralidade estão centradas nos eixos produção, escuta e reflexão de forma integrada, nos quais as atividades de produção recorrentes baseiam-se em relatos na própria sala de aula e variadas produções em gêneros orais. As atividades de escuta parecem se traduzir por compreensão do texto oral ou leitura oral feita por outros (colegas ou professores). Há, ainda, o eixo da valorização da tradição oral. Vejamos os dados do caderno 2, reunidos na tabela 3:

Tabela 3: Oralidade no planejamento e organização da rotina na alfabetização - Caderno 2

SOTs	STTs	Excerto e página
PRODUÇÃO ORAL /FALA	Oral integrado	Sobre a criança A em 2011: o aluno grafava o prenome com a ficha; na escrita, encontrava-se em nível inicial de compreensão da escrita alfabética; apresentava, na oralidade, argumentação em algumas situações; (p.14)
		Quanto à criança B, em 2011, ela grafava o nome (quase completo) sem a ficha, compreendia textos lidos por outras pessoas, relatava oralmente suas vivências de modo sequencial (p. 14)
		A dimensão “ oralização do texto escrito” diz respeito à inserção do estudante em práticas em que os textos escritos são socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, as obras teatrais, a leitura de contos em saraus, dentre outros.
	Oral autônomo	No eixo da oralidade , quatro dimensões principais podem ser contempladas, como foi discutido por Leal, Brandão e Lima (2011), ao analisarem livros didáticos: valorização dos textos de tradição oral; oralização do texto escrito; relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais .
		A “produção e compreensão de gêneros orais ” é a dimensão que mais exige em relação às capacidades orais, pois diz respeito às situações em que é preciso participar de interações falando e ouvindo com atenção como, por exemplo, em debates, exposições orais públicas, notícia radiofônica, propaganda oral de rua etc.
		A dimensão “valorização dos textos de tradição oral ” engloba a reflexão sobre a importância da oralidade nas diferentes instâncias de participação social e a valorização de textos que fazem parte da cultura brasileira e que foram originados e difundidos na modalidade oral, como muitas receitas culinárias orais, lendas, parlendas, trava-línguas, canções infantis e outras.
Escuta	Oral integrado	Em 2012, ela já identificava parcialmente o alfabeto, compreendia mensagens de textos (lidos por outras pessoas) com intervenção; (p. 14)
		Em 2012, ela identifica as letras do alfabeto, interpreta oralmente os textos lidos por outras pessoas , lê com pausas entre sílabas, produz textos curtos e familiares; como intervenções para essa criança, aponta-se o investimento na leitura e produção textual. (p. 14)
		Realizo leituras diárias no início das aulas, fazendo uso de um ambiente bastante significativo para a turma, o cantinho da leitura, localizado no fundo da sala e organizado no início do ano, a fim de tornar a leitura um hábito e uma atividade prazerosa. (p. 33) O trabalho com fábulas que realizei exemplifica a referida situação. Coletivamente, realizei leitura de

		fábulas e conversa sobre elas. No entanto, em outros momentos realizei atividades em grupo e individual (p. 34)
Relações entre fala e escrita	Gêneros orais	As “relações entre fala e escrita ” agregam as reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos. Por exemplo, entre receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização em entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, por exemplo, nas notícias e reportagens.

Fonte: organizado pelas autoras a partir de dados do Caderno 2.

Nesses trechos presentes na tabela 3, que são tanto das seções teóricas quanto dos relatos de práticas docentes, vemos referências aos gêneros orais como constructo central, numa perspectiva que se mescla a momentos de espontaneidade (oral integrado), como já constava no caderno 1; assim, percebemos que o foco dos gêneros orais envolve preparação, proposta de situações autênticas, análise, reflexão e valorização dos textos de tradição oral. Este último constitui-se apenas como um item na seção teórica.

Tais orientações se baseiam no trabalho de Leal, Brandão e Lima (2012) que indicam 4 dimensões para o trabalho com a oralidade em sala de aula: “a) valorização de textos de tradição oral; b) oralização do texto escrito; c) variação linguística e relações entre fala e escrita; d) produção e compreensão de gêneros.” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 16). Essas dimensões conferem uma concepção proveitosa para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na oralidade, com vistas à atuação social.

O posicionamento que articula produção oral, compreensão e reflexão sobre a língua, a partir dos trechos destacados, revela uma concepção contrária à dissociação entre modalidade falada e escrita na alfabetização. Assim, a sistematização do oral no processo ensino-aprendizagem figura como atividade recorrente nesta fase.

4.3 Caderno 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

No último caderno analisado, notamos, novamente, as categorias do caderno 1 e 2, sendo as recorrências em trechos de produção oral/fala e escuta, seguidas de interdisciplinaridade e excertos que exemplificam concepções de oral integrado. Neste caderno, os relatos das alfabetizadoras mostram uma ausência de protagonismo do gênero oral no período da alfabetização. Também neste caderno encontramos menos quantidade de dados do que nos outros.

Nos dois excertos, as docentes usam as palavras os “alunos falaram” e “conversamos sobre os textos”, numa perspectiva em que a fala acontece em atividades não sistematizadas em que a oralidade é o próprio objeto da aprendizagem, mas encaixada em atividades diversas de leitura e compreensão, como bem caracteriza o oral integrado. São casos em que os alunos usam, sim, a modalidade oral, mas para a interação na sala de aula. Um exemplo que merece destaque neste caderno está no último excerto, em que fica clara uma perspectiva que se aproxima do oral integrado.

Tabela 4 – Eixo menos abordado

“O eixo menos sistematizado nesse semestre foi o da oralidade. Trabalhamos as atividades nas quais os alunos tinham que expor suas opiniões sobre algum tema que estava sendo trabalhado, a escuta da fala do outro com atenção nos momentos de discussão ou da contação de histórias.”

Fonte: Caderno 8 - Progressão escolar e avaliação (BRASIL, 2012, p. 26).

Neste trecho, percebemos uma conscientização da professora para aspectos da situação de comunicação: prestar atenção ao turno de fala, ouvir o colega, expor opinião a partir de discussão proposta, o que parece indicar uma situação menos caracterizada pela fala informal em situação pouco controlada de uso da língua. Não há, entretanto, atividade de reflexão explícita sobre a própria produção oral, fato que a docente declara ser necessário.

Tabela 5: Oralidade na Progressão escolar e avaliação

SOTs	STTs	Excerto e página
PRODUÇÃO ORAL/FALA	Fala e interdisciplinaridade	As atividades trabalhadas exploravam a oralidade , a leitura, a produção de texto e escrita, fazendo sempre interdisciplinaridade. (p. 37)
	Oral integrado	Depois, solicitei que observassem as fotografias expostas no livro de ciências adotado na rede municipal e fiz algumas indagações, tais como: “Vocês conhecem alguém dessas fotos?”. Os alunos disseram que não, mas falaram que essas pessoas já morreram (pois têm alguns que já leem com autonomia). (p.37)
		Fiz a leitura do texto “O menino maluquinho”, personagem já bastante conhecido pelos alunos e, em seguida, falei sobre a forma como o texto estava escrito. Alguns falaram que era uma lista e outros acharam que era um poema. (p.37)
Escuta	Oral autônomo	Depois, realizamos a leitura de alguns poemas e conversamos sobre o que os alunos achavam daqueles textos, se gostavam de poemas, o que chamava mais atenção nos textos daquela obra; as semelhanças e diferenças entre eles. (p.35)
		O eixo menos sistematizado nesse semestre foi o da oralidade . Trabalhamos as atividades nas quais os alunos tinham que expor suas opiniões sobre algum tema que estava sendo trabalhado, a escuta da fala do outro com atenção nos momentos de discussão ou da contação de histórias. Essas foram as competências mais trabalhadas durante o semestre. Esse eixo é bastante explorado nas disciplinas de História e Geografia, pois sempre há momentos nos quais os alunos precisam se posicionar sobre algum tema.” (p.26)

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de trechos do Caderno 8.

Pelos trechos analisados dos três cadernos do Programa, que resultaram nessa compreensão sistematizada acerca da oralidade nos materiais, podemos afirmar que o material apresenta algumas características, a saber:

- uma concepção de oralidade baseada no contínuo e na integração entre oralidade e escrita, na proposição de atividades interdisciplinares que mesclam as modalidades, a partir de situações de uso da língua via gêneros textuais; as atividades não extrapolam, contudo, a sala de aula;

- tanto oral integrado quanto oral autônomo são abordagens que embasam o material do programa, considerando os 3 cadernos analisados; exemplos de oral integrado aparecem em maior quantidade que o oral autônomo;
- a ênfase dada é na produção oral, em atividades de sala em que os alunos devem interagir pela fala (argumentar, relatar, expor, debater) tanto em situações mais espontâneas (em maior ocorrência) quanto em situações mais formalizadas (em menor ocorrência);
- as atividades de escuta centram-se em momentos em que o aluno precisa aprender a respeitar o turno do colega e ouvir com atenção, aprender o momento em que deve intervir oralmente;
- há propostas de reflexões sobre a oralidade, mas pouco se relacionam à apropriação do sistema de escrita alfabética, foco desta etapa, cuja relação poderia ser muito mais aproveitada;
- aspectos da multimodalidade são pouquíssimo abordados (gestos, expressões faciais, entonação etc.).

Vemos que, embora nem todos os objetivos postulados pelos fundamentos teórico-metodológicos aqui apresentados tenham sido atingidos, eles estão postos como concepções que devem, sim, estar presentes no período da alfabetização, o que dará base para que conhecimentos discursivos, textuais e normativos sejam abordados em outras etapas. Vale ressaltar que aspectos da oralidade que não integravam o Programa Pró-letramento e o PROFA, figuram com maior nível de detalhamento nestes materiais do PNAIC, o que consideramos um ganho, ainda que não tenhamos procedido a uma análise comparativa entre os diversos programas para alfabetizadoras.

5. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo apresentar uma análise sobre a concepção de oralidade em três cadernos do PNAIC do 3º ano. Para tanto, trouxemos um breve panorama sobre a oralidade no ensino de língua materna, bem como os aportes teóricos coerentes com a alfabetização.

Os dados recolhidos dos materiais mostraram-se com um viés potencial para o trabalho com a oralidade, que envolvem uma concepção de oral integrado e autônomo, enfocando eixos de produção, escuta, reflexão e relações fala e escrita. Vemos que a oralidade é tratada no documento na busca por uma coerência com as orientações teóricas e documentais, apresentadas no trabalho.

Defende-se uma concepção de oralidade como um eixo do ensino de LP, que deve ser valorizado desde a alfabetização. Se considerarmos o histórico da oralidade no ensino, que se mostra pouco frequente, compreendemos que se trata de uma segura e coerente visão para o ensino de LP.

Percebemos, todavia, que os eixos da oralidade (produção oral/fala, relação entre fala e escrita, escuta e reflexão) poderiam estar melhor articulados com a especificidade da alfabetização (reflexão sobre o SEA), bem como a exploração de gêneros mais formalizados (seminários, entrevistas, debates, tutoriais, diferentes formas de materiais em vídeo, dentre outros),

ideais para abordagem de aspectos da gestualidade, da conscientização corporal e da voz.

Esperamos, por fim, que este trabalho venha a contribuir com estudos sobre o campo da oralidade na área da Linguística Aplicada, especificamente da alfabetização, sendo um material que colabore com novas práticas de professoras alfabetizadoras.

Referências

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade na escola: a escuta ativa como procedimento didático no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: BARROS, Eliana Merlin de; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. (Org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018, p. 113-134.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 112 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador- Módulo 2. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: guia geral. Brasília: MEC/SEF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministro de estado da educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília, 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. 260 p.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 208 p.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. 376 p.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. 176 p.

MATTOS, P. S.; MAGALHÃES, T. G. *Práticas de oralidade na alfabetização: uma leitura do material do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*.

CORDEIRO, G. S. Ensinar gêneros textuais orais e formais no ciclo de Educação Infantil: uma possibilidade? In: ALBUQUERQUE, R.; MOTTA, V. A (Orgs). **Linguagem e interação**: o ensino em pauta. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; SANTOS, J. M. P. Impactos do discurso oficial sobre a seleção dos gêneros textuais orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa. In: COSTA-MACIEL, D. A. G.; LUNA, E.A.A.; RODRIGUES, S. G. C. (Orgs). **Oralidade e leitura**: olhares plurais sobre linguagem e ensino. Recife, EDUFPE, 2016. p. 54-73.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. P. 149-185.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. **Oralidade e escrita**: uma revisão. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº 128, p. 403-432. mai/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07.pdf>. Acesso em maio de 2017.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Análise do eixo da oralidade no programa nacional do livro didático de língua portuguesa de 1º ao 5º anos (anos 2007 a 2016). In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018, p. 239-262.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F; GOIS, S. (orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35

LEAL, T. F.; GOIS, S. (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 200 p.

LEAL, T. F. *et al.* Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p.

MACHADO, M. G. F. K. Um olhar sobre o cotidiano escolar: o eixo da oralidade nas práticas do(a) professor(a) alfabetizador(a) participante da formação do PNAIC em Santa Catarina. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, vol. 7, n. 1, p. 103-116, junho de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28535> Acesso em março de 2019.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V.L.L. Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro didático de Língua Portuguesa (anos 2005 a 2014). In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, T. G.; FERREIRA, H. M. **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas: Editora Pontes, 2017. p. 61-84.

MATTOS, P. S.; MAGALHÃES, T. G. *Práticas de oralidade na alfabetização: uma leitura do material do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs) **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018. 270 p.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. 136 p.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 248 p.

RAIMO, L. C. F. D.; BURACH, C. A. M. Oralidade ou oralização da escrita? Uma análise do livro didático Letramento e alfabetização. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 1, nº 26, p. 175-201. jul-dez de 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2016.25032> Acesso em maio de 2018.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-76.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, set./dez. 2006.p. 463-493. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/346/367 Acesso em maio de 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2004. 278 p.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. 216 p.

Enviado em: 10/abril/2019 | Aprovado em: 15/abril/2020