

VIVIAN SOTELO



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

**A ORALIDADE NAS RELAÇÕES COM A ESCRITA:
FORMAS DE PARTICIPAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA**

ITATIBA
2009

VIVIAN SOTELO



**A ORALIDADE NAS RELAÇÕES COM A ESCRITA:
FORMAS DE PARTICIPAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR(A): PROFA. DRA. JACKELINE RODRIGUES MENDES

ITATIBA
2009

37.015.319 Sotelo, Vivian.

S693o

A oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula. -- Itatiba, 2009.

140p.

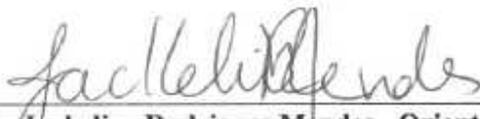
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes

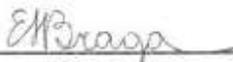
1. Oralidade. 2. Letramento. 3. Discurso pedagógico.
I Título. II. Mendes, Jackeline Rodrigues.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

VIVIAN SOTELO defendeu a dissertação “*A oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula*”, aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 20 de fevereiro de 2009 pela Banca Examinadora constituída por:



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes - Orientadora e Presidente
Universidade São Francisco



Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga
Universidade São Marcos



Profa. Dra. Marcia Aparecida Amador Mascia
Universidade São Francisco

Dedicatória

Ao meu marido Marco Antonio.

Amor da minha vida e companheiro, que sempre me apóia em todos os projetos que me proponho a realizar e, com muita paciência, soube e sabe compreender os motivos de minha ausência durante esse período de pesquisa.

À minha família, em especial à minha mãe Eurídice.

Pelo incentivo que me deram desde a infância para trilhar o caminho dos estudos e pela ajuda prestada nos momentos mais difíceis sem a qual não conseguiria realizar esta pesquisa e outros projetos de minha vida.

À memória de meus avós.

Que estiveram comigo desde a infância e fizeram parte de minha história possibilitando, por meio de seus cuidados e advertências, que me tornasse a pessoa que sou hoje. Muitas saudades...

Agradecimentos

Primeiramente, a Deus, pela vida.

À minha família, que foi a sustentação para que eu trilhasse o meu caminho com responsabilidade e dignidade.

À Beth, minha primeira orientadora, que me apresentou Vygotsky e Bakhtin com muito entusiasmo, o que me possibilitou enxergar o mundo por outro viés, o da perspectiva histórico-cultural.

À Jackie, minha segunda orientadora, que me acolheu e me orientou com muita sabedoria e tranquilidade nas horas em que me sentia mais aflita.

À professora A. que me abriu as portas de sua sala de aula para que pudesse realizar esta pesquisa e com quem aprendi muito.

Às crianças da escola pesquisada que me receberam com muito carinho e me ensinaram a cada dia que estive com elas. Sem elas minhas reflexões não seriam possíveis.

À diretora da escola pesquisada, que colaborou muito para esta pesquisa, permitindo a minha visita à escola e se disponibilizando a ajudar sempre que precisei.

À minha sempre amiga Eliane Dantas dos Anjos pela dedicação na revisão desse trabalho.

Dá-me antes um barco que eu respeite e que possa respeitar-me a mim.

Essa linguagem é de marinheiro, mas tu não és marinheiro, Se tenho a linguagem é como se o fosse.

José Saramago – O conto da ilha desconhecida.

Resumo

Sotelo, V. (2009). *A oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 131p.

O presente trabalho busca analisar e refletir sobre as propostas pedagógicas relacionadas à oralidade, que são apresentadas às crianças de 2ª série do ensino fundamental I de uma escola pública municipal, situada na Grande São Paulo. A pesquisa de campo foi realizada no período de outubro de 2007 até setembro de 2008 e a metodologia de pesquisa adotada para essa investigação foi a qualitativa porque “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13). Foram realizadas transcrições das videogravações e da entrevista feita com a professora. É a partir dessas transcrições que recortamos alguns eventos de letramento na prática escolar. Dessa forma, analisamos as práticas discursivas que sustentam esses eventos e incluímos também elementos da análise do discurso de linha francesa para contribuir com nossa discussão. Considerando que a oralidade não é desvinculada das relações com a escrita, as nossas análises se pautaram em discutir como se constitui a oralidade nas relações com a escrita nas práticas de letramento escolares. Assim, dividimos as análises em dois eixos: 1) a oralidade nas práticas de letramento escolares como processos dialógicos nas formas de participação e produção de sentidos no discurso pedagógico; 2) a oralidade nas relações com a escrita, como suporte para a aprendizagem e para a alfabetização. A nossa pesquisa se baseia nas contribuições de estudiosos que consideram a linguagem como constitutiva do humano (Lev Semenovitch Vigotski; Mikhail Mikhailovich Bakhtin); nas discussões sobre a relação entre oralidade e letramento como práticas sociais (Ângela Kleiman; Luiz Antonio Marcuschi, Magda Soares) e como o discurso pedagógico sustenta essas práticas escolares, pois este discurso está intimamente relacionado às posições dos sujeitos na instituição escolar (Helena N. Brandão, Cleudemar Alves Fernandes). Assim, são consideradas as posições dos sujeitos colocadas institucionalmente no discurso pedagógico.

Palavras chave: Oralidade, Letramento e Discurso pedagógico

Abstract

This study aims at analyzing and thinking over the pedagogical propositions related the orality that are presented to second grade elementary school of a city school, located at the region of Grande São Paulo. The field research was done from October 2007 to September 2008 by using the quantitative methodology, for it “[...] involves the gathering of descriptive data, taken from the direct contact of the researcher with the studied situation, emphasizes more the process than the product, and is worried about showing the point of view of the participants” (LUDKE and ANDRE, 1986: 13). Transcriptions have been made from the video recordings and from the interview given by the teacher. It is from this material that we select some events concerning literacy as a school practice. In this sense, we analyze the discursive practices that support such events and include elements from the Discourse Analysis based on the French tradition, so to contribute with our discussion. Considering that orality is not apart from its relations with the written language, our analysis tries to discuss how orality is formed in its relations with the written language in the school practices of literacy. Our analysis has thus been divided into two axes: 1) the orality in the school practices of literacy as dialogical processes that work over the forms of participation and production of meaning in the pedagogical discourse; and 2) the orality and its relations with the written language, as a support for the learning and the beginning reading process. In order to do so, our research is based on the contributions of scholars that consider language as a constitutive part of humans (Lev Semenovich Vigotski; Mikhail Mikhailovich Bakhtin); on the discussions about the relation between orality and literacy as social practices (Ângela Kleiman; Luiz Antonio Marcuschi, Magda Soares) and on how the pedagogical discourse supports those school practices, for this discourse is closely related to the position of the subjects in the school institution (Helena N. Brandão, FERNANDES). Therefore, in this study, we take into account the position of the subjects involved in the process, which are institutionally inserted into the pedagogical discourse.

Keywords: orality; literacy; pedagogical discourse.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL.....	4
1.1. A VISÃO DE HOMEM COMO UM SER SOCIAL	4
1.2 LINGUAGEM: CONDIÇÃO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA	10
1.3. BAKHTIN: A LINGUAGEM COMO UM PROCESSO DIALÓGICO.....	15
CAPÍTULO 2: ORALIDADE E LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	25
2.1 O QUE É LETRAMENTO?.....	25
2.2 RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA.....	30
2.3. O LUGAR DA ORALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	34
CAPÍTULO 3: SOBRE A PESQUISA.....	41
3.1. PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	41
3.1.1. <i>Análise do Discurso de linha francesa: alguns princípios.....</i>	<i>41</i>
3.2. O PERCURSO	44
3.2.1 <i>A rede de ensino, a escola e a sala de aula pesquisada.....</i>	<i>46</i>
CAPÍTULO 4: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: A ORALIDADE NA SALA DE AULA.....	50
4.1 APRESENTAÇÃO DOS EVENTOS.	52
4.1.1 <i>Evento 1 - O que conta o conto.....</i>	<i>52</i>
4.1.2 <i>Evento 2 – Os contadores de histórias</i>	<i>54</i>
4.1.3 <i>Evento 3 - Uma história e duas versões</i>	<i>56</i>
4.1.4. <i>Evento – Projeto Tamar.....</i>	<i>57</i>
4.1.5 <i>Evento 5 - Trava-língua</i>	<i>59</i>
4.2 ANÁLISE DOS EVENTOS.....	60
4.2.1. <i>Oralidade nas práticas de letramento escolares: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula.....</i>	<i>61</i>
4.2.3. <i>A oralidade nas relações com a escrita, como suporte para a aprendizagem e para a alfabetização.....</i>	<i>84</i>

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXO 1: O QUE CONTA O CONTO.....	108
ANEXO 2: OS CONTADORES DE HISTÓRIAS.....	114
ANEXO 3: UMA HISTÓRIA E DUAS VERSÕES.....	118
ANEXO 4: PROJETO TAMAR.....	120
ANEXO 5: TRAVA- LÍNGUA.....	126

INTRODUÇÃO

As questões referentes à oralidade estão começando a se tornar tema de discussão atualmente. É um assunto instigante, mas, que até pouco tempo atrás, não chamava a atenção dos educadores. Tenho treze anos de experiência na escola pública: de 1998 a 2003, dirigi uma escola de ensino fundamental I e, nesta época, eu assessorava também a parte pedagógica da escola. De 2004 a 2006, fui professora no ensino fundamental I e na educação infantil e, de 2006 ao início de 2008, exerci o cargo de diretora de uma escola de ensino fundamental I, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA). Atualmente, sou Supervisora de Ensino e acompanho tanto a parte pedagógica como a parte administrativa de três escolas de educação básica.

Antes de me interessar em investigar o trabalho pedagógico envolvendo a oralidade na sala de aula, eu tinha o interesse em pesquisar o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças entre um e dois anos de idade. Na ocasião, eu estava deixando de trabalhar com uma sala de berçário, onde pude ter a experiência inesquecível de desenvolver um trabalho com crianças da faixa etária acima citada. Tudo era muito novo para mim, pois trabalhei com eles por um ano apenas. O pouco tempo de experiência que tive na educação infantil de 0 a 3 anos me instigou a escrever um pré-projeto para o Mestrado.

No decorrer do curso, o meu interesse foi mudando. Em 2006, como já mencionei, assumi o cargo de Diretora em uma escola de ensino fundamental I e, após a observação do cotidiano dessa instituição, bem como das avaliações que os professores faziam a respeito da linguagem oral das crianças, incluindo o estudo e reflexão a respeito do conceito de mediação de L.S. Vygotsky e do conceito de enunciação tratado na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999) de Mikail Bakhtin/Volochinov, o meu interesse em compreender melhor as práticas escolares envolvendo o trabalho com a oralidade foi aumentando a cada dia. Questionava-me se os registros feitos pelos professores estavam de acordo com o que deveria ser realmente o trabalho pedagógico com a linguagem oral. Além dessa questão, passei a observar que havia no ensino fundamental I, uma incidência muito maior do trabalho com a escrita do que com a oralidade, pois aí se inicia um processo de cobranças em relação à alfabetização e ao letramento, e o trabalho dos professores passa então a ser norteado muito mais por propostas que objetivam que as crianças escrevam. Não estamos defendendo a posição de que a linguagem escrita não é importante, mas que é possível pensar em situações em que se possa colaborar com os alunos no processo de desenvolvimento da

oralidade. Assim, a partir dos registros feitos pelos professores, fiquei curiosa para saber como eles trabalhavam com a oralidade, pois tinha a hipótese de que esses registros era um reflexo da prática pedagógica.

Nesse contexto, surgiu o interesse pela presente pesquisa, pois atualmente fala-se muito em trabalhar a oralidade no ensino fundamental I, que fica relegada a um segundo plano nessa modalidade de ensino, não havendo ações efetivas e sistematizadas para se focalizar o desenvolvimento da linguagem oral com crianças nessa fase da escolarização. Tenho percebido que a oralidade não é valorizada. Essa percepção é reforçada por Schneuwly (2004, p. 143): “A tradição escolar é pouco desenvolvida nesse domínio e os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral na idade escolar são ainda muito limitados”. O trabalho pedagógico com a oralidade tem se mostrado ainda muito precário no ensino fundamental. Evidencia-se certamente uma preocupação constante com a linguagem escrita.

No decorrer dessa trajetória, observei que o trabalho com a oralidade no ensino fundamental I não estava claro para os professores, pois há um consenso de que o aluno deve chegar à escola falando corretamente e de que trabalhar com a oralidade é ensinar o aluno a falar. Tenho observado também que a concepção de alguns educadores em relação ao desenvolvimento da linguagem tem uma forte tendência em considerar que a língua é um sistema pronto para ser usado e que só precisa ser apropriado pelo sujeito de forma automática.

No entanto, confesso que durante minha atuação como professora também não me dava conta de quanto é relevante o trabalho pedagógico envolvendo o desenvolvimento da oralidade. Na verdade, nem pensava no assunto. O meu objetivo era de que os meus alunos saíssem da escola lendo e escrevendo bem. Não pensava em planejar situações em que eles pudessem desenvolver a oralidade e também não me dava conta de que esse trabalho os ajudaria a desenvolver a linguagem escrita.

Essas observações e reflexões me estimularam a realizar um estudo que buscasse analisar e refletir, à luz da perspectiva histórico-cultural e da teoria bakhtiniana da enunciação, as propostas relativas ao trabalho com a oralidade no ensino fundamental I.

Considero de importância crucial refletir sobre essa questão, pois ela é pouco discutida na escola, e também fazer um estudo a respeito do trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da oralidade de crianças que cursam o ensino fundamental I. Nesse sentido, inicialmente perguntamos: Como a oralidade é trabalhada na sala de aula? O que pensa o professor a respeito

do que vem a ser trabalhar com oralidade? Há aulas planejadas para esse fim? Esse estudo se torna relevante por nos proporcionar a reflexão sobre como estão sendo desenvolvidas as propostas pedagógicas que objetivam o desenvolvimento da oralidade na sala de aula. No entanto, no decorrer de nossa observação, não nos deparamos com aulas planejadas especificamente para desenvolver a oralidade, mas que a utilizavam para desencadear trabalhos voltados à linguagem escrita. Então, constatou-se a necessidade de analisar como a oralidade se constitui no discurso pedagógico envolvendo as práticas de letramento escolar que condicionam as relações entre o oral e o escrito.

Para discorrer sobre este assunto, procuro apresentar no primeiro capítulo a concepção de homem que norteou nossa pesquisa, abordando a importância da mediação, da internalização do signo e da linguagem para a constituição humana. Dessa forma, apresento uma concepção de linguagem embasada na perspectiva histórico-cultural, cujo principal representante foi L. S. Vygotsky, e no princípio dialógico de Bakhtin, considerando assim a contribuição de ambos: o primeiro ressaltando a formação da linguagem para a consciência humana e o segundo nos apresentando a linguagem como dialógica, interativa e permeada por valores sociais. Assim, a linguagem é considerada como algo que tem vida, que é constituída socialmente, contrariando toda e qualquer posição que a concebe como um produto estanque.

No segundo capítulo, abordo a relação entre oralidade e letramento, discutindo a importância da primeira no contexto escolar, incluindo os gêneros do discurso, destacando que oralidade e escrita mantêm numa relação contínua e não dicotômica. Enfatizo também nesse capítulo que a linguagem oral também se ensina na escola e, portanto, deve ser objeto de ensino.

No capítulo seguinte, procuro descrever a trajetória percorrida para a realização da pesquisa, relatando o critério de escolha da professora e como se deu a inserção do pesquisador no campo de pesquisa, apresentando também a metodologia adotada. Caracterizo brevemente a escola e as salas de aula pesquisadas, já que nossa investigação aconteceu de outubro de 2007 até setembro de 2008.

No quarto e último capítulo, as análises dos eventos de letramentos procuram problematizar de que forma as práticas de letramento escolar condicionam as relações entre oralidade e escrita e como a oralidade se constitui nas práticas discursivas na sala de aula.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. (CLARK & HOLQUIST, 1998, p. 90).

1.1. A visão de homem como um ser social

Antes de tratarmos de questões relacionadas à oralidade propriamente dita, explicitaremos a concepção de homem que norteou a nossa pesquisa. Esta se embasa na perspectiva histórico-cultural, que teve como um de seus representantes Lev Semenovich Vygotsky. Este estudioso judeu de origem russa foi muito importante para a psicologia soviética, europeia e americana do século XX. Ele concluiu que, nessa época, havia duas tendências na área da psicologia: a psicologia como ciência natural, empirista, que acreditava que as formas exteriores de comportamento eram mecanicamente adquiridas, e a psicologia como ciência mental, idealista, que concebia a vida psíquica como manifestação do espírito. Para superar este momento, ao qual se referia como “crise da psicologia”, Vygotsky, juntamente com seus colaboradores Luria e Leontiev, buscou integrar numa mesma perspectiva o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico, histórico e social (OLIVEIRA, 1997). Durante este período, Vygotsky iniciou suas pesquisas e procurou, por meio delas, comprovar que as funções psicológicas superiores são constituídas historicamente, ou seja, que a cultura torna-se parte de cada pessoa. Foi totalmente avesso às teorias psicológicas que defendiam as leis do estímulo-resposta e da maturação. Vygotsky teve uma educação interdisciplinar. Estudou direito, psicologia, filosofia, história, literatura e medicina, o que contribuiu para a vasta abrangência de suas obras – aproximadamente 200 trabalhos científicos. Antes de se dedicar somente à psicologia, Vygotsky escreveu críticas literárias, lecionou e deu palestras sobre literatura, ciência e psicologia. Foi influenciado pela teoria marxista, a qual defendia que mudanças históricas da sociedade produzem mudanças na

consciência e comportamento humanos. Além disso, Vygotsky também se embasou nas concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos. Então, procurou estabelecer relações entre o papel mediador do instrumento, utilizado para a realização das atividades humanas, e o papel mediador do signo, denominado por ele instrumento psicológico, cuja função é auxiliar o homem no que diz respeito às funções psicológicas superiores¹. Dessa forma, Vygotsky relacionou “o conceito de mediação na interação homem-ambiente ao uso de signos” (COLE & SCRIBNER, 1998, p. 09). Os referidos autores explicam que:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (Ibid, p. 09)

Um bom exemplo da utilização de signos como instrumentos psicológicos nos primórdios da humanidade é a ação de se usar pedras para representar a contagem de ovelhas. Quando isso ocorre, as pedras representam a realidade e podem referir-se aos animais que estão ausentes, ocorrendo aí uma abstração, ou seja, são signos interpretáveis e que medeiam o ato de memorizar.

Vygotsky (1998) dedicou grande parte de seus estudos às funções psicológicas superiores, pois queria compreender os mecanismos mais complexos que faziam parte da constituição do ser humano, de modo que ele acreditava que estas funções são frutos de um processo de desenvolvimento e não inatas. Assim, Vygotsky distinguia mecanismos elementares, como ações reflexas e automatizadas, das funções psicológicas superiores, isto é, da possibilidade de abstrair objetos ausentes, planejar uma ação, imaginar. Acreditava que “[...] o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (Ibid., p.10), ou seja, o homem é constituído socialmente e se desenvolve a partir de sua interação com o meio em que vive desde que nasce, sendo que a mediação simbólica é fundamental para esse desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), o ser humano se constitui nas relações que estabelece com outros membros da sociedade e é por meio das interações sociais que o homem constrói sua singularidade, de modo que suas ações, a princípio, foram partilhadas coletivamente. O autor discorda dos pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do

¹ Funções psicológicas superiores são mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo [...]. É superior na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas e automatizadas (OLIVEIRA, 1997)

ser humano. Contrariando esses pressupostos, a abordagem histórico-cultural destaca que o conhecimento se processa na relação entre sujeito cognoscente, sujeito mediador e objeto de conhecimento e, dessa forma, há sempre um terceiro elemento, não necessariamente visível, que se faz mediador nas relações sociais (GÓES, 1997).

O homem é um ser social porque se apropria da cultura numa relação mediada não só por outras pessoas, mas também por instrumentos construídos ao longo da história e por sua própria experiência de vida. A respeito disso, Smolka & Nogueira (2002, p. 83) nos colocam que:

Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação.

A idéia de mediação está inserida nos estudos de Vygotsky (1998). Segundo este autor, os processos sociais dão origem às funções psíquicas humanas. É por meio da mediação de um terceiro elemento que o homem se apropria dos conhecimentos historicamente construídos. Vygotsky construiu sua tese a respeito do conceito de mediação, embasado na teoria marxista da produção, segundo a qual a atividade do trabalho permite o desenvolvimento humano, mediando o processo de transformação dos objetos culturais e do próprio ser humano. À medida que satisfaz suas necessidades materiais e psicológicas, o homem se transforma, desenvolvendo habilidades e funções tipicamente humanas (PINO, 1991).

Além de defender a importância da mediação para o desenvolvimento do homem, Vygotsky também problematiza a forma como o homem adquire e desenvolve os conhecimentos historicamente construídos. Para tal discussão, ele utiliza o conceito denominado "internalização", que se configura como um processo de reconstrução interna de uma operação externa. Segundo Luria (1991, p.71), “[...] a atividade consciente do homem não está *obrigatoriamente* ligada a motivos biológicos”. Assim, diferentemente do animal, cujo comportamento não ultrapassa os limites da percepção sensível imediata, o homem tem a capacidade de assimilar a experiência social, desenvolver seu raciocínio e viver no mundo dos conceitos abstratos. (LURIA, 1986). Para ele, o homem é capaz de operar num plano abstrato, penetrando na essência das coisas e suas relações. Ao contrário dos animais, que desenvolvem apenas formas elementares de ação, o homem, por meio da mediação e da internalização dos signos, desenvolve funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998), que o auxiliam a construir novas formas de relacionar-se com o mundo.

[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por

meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (LURIA, 1991, p. 73).

O processo de internalização passa por algumas transformações importantes: uma operação externa, que reconstruída, passa a ocorrer internamente; é um processo interpessoal transformado num processo intrapessoal, ou seja, primeiro ocorre no nível social (entre pessoas) e depois no nível individual (no interior da criança). Essa passagem do processo interpessoal para o intrapessoal ocorre ao longo do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1998).

Smolka (2000) faz uma discussão a respeito do conceito de internalização, tentando evitar uma compreensão equivocada do termo, no sentido de entendê-lo como um processo determinado que ocorre de fora para dentro. Internalização, como um constructo psicológico, supõe algo 'lá fora' – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo” (SMOLKA, 2000, p. 28). Quem também ressalta esta idéia é Góes (1991, p. 20-21):

Se o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação com o outro [...] e as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio.

Smolka sugere, então, o termo apropriação como sinônimo de internalização, porque “o tornar próprio implica 'fazer e usar instrumentos' numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir” (Smolka, 2000, p.28), implica os diferentes modos de apropriação das práticas sociais que o homem desenvolve para se relacionar no meio em que vive. Dessa forma, o homem se apropria das formas culturais, de modo a torná-las próprias, pertinentes e adequadas a si.

Um bom exemplo para ilustrar a citação acima é o processo de desenvolvimento do gesto de apontar do bebê, a que Vygotsky (1998) se refere em uma de suas obras, analisando uma situação em que a criança tenta pegar um objeto que está fora do seu alcance e estica suas mãos em direção ao objeto. A mãe, na tentativa de ajudá-lo, percebe que aquele movimento indica algo e entende que a criança está apontando para o objeto, ou seja, atribui um significado à ação do bebê. Posteriormente, quando a criança tem condições de associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, ela começa a compreender este movimento como um gesto de apontar. Assim, este movimento passa a ser internalizado como ato de apontar, primeiramente pelo outro e depois pela

própria criança, ou seja, o gesto é primeiro para o outro e depois para si. A significação desse ato atribuída pela criança passou a ser constituída primeiramente por sua mãe.

O signo é fundamental para a constituição social do homem, pois este permite ao homem transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas (PINO, 1991), e a sua convencionalização passa pelo processo de internalização. No entanto, este processo não é uma cópia literal da realidade externa, pois cada sujeito reconstrói suas experiências a partir das relações que estabeleceu com o universo cultural. O homem, desde pequeno, interage com o mundo e com as pessoas que o cercam, e, a partir dessa relação, se dá a criação e o uso de signos, o que implica na capacidade do homem de atribuir significados às suas experiências. Dessa forma, podemos concluir que duas pessoas que passaram por uma mesma situação constroem significados diferentes dessa mesma experiência, sendo que estes significados dependem da história de cada pessoa, o que vai diferenciar os modos de relação que ambas estabelecem com a cultura.

A criação e o uso de signos se dão, inescapavelmente, na relação com o outro, nas práticas sociais. Os signos emergem como meio e modo de comunicação e simultaneamente, de generalização, para o outro e para si. Emergem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados, que passam a ser coordenados como gestos significativos pelos sujeitos na relação, e se convencionalizam, se estabilizam na história dessas relações. (NOGUEIRA & SMOLKA, 2002, p.82)

São os significados construídos a partir de experiências vividas que constituem o sujeito e seu modo de relação com este mundo, de maneira que essa relação não é passiva e nem ativa, mas faz do homem um ser interativo (GÓES, 1991), pois à medida que ele se transforma, ao mesmo tempo transforma a realidade que o cerca. É a significação que vai constituir o individual de cada um. Ela marca as diferenças do agir, do falar e do pensar humanos.

Pensando em termos de instituição escolar, o papel do professor como mediador das interações das crianças é fundamental para que elas possam se constituir como seres sociais, porém a apropriação do conhecimento não acontece como cópia literal da ação do outro, de maneira uniforme, mesmo porque é impossível controlar o que exatamente cada pessoa aprende. Desse modo, as relações intersubjetivas assumem um caráter qualitativo, sendo que cada pessoa se apropriará do conhecimento à sua maneira, pois os efeitos do meio social apenas modulam um processo que é próprio do sujeito (Idem, 1997), ocorrendo primeiro coletivamente e depois no plano individual. Assim, o desenvolvimento do homem como ser social é constituído sobre o plano das interações, e as ações individuais humanas são, a princípio, ações que foram partilhadas

coletivamente.

[...] não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se. (SMOLKA, 2000, p. 30).

Assim, a inserção das crianças em um ambiente educativo se faz importante à medida que o professor – sujeito mais experiente - proporciona a elas a participação em situações diversas das que teriam com seus familiares, situações estas que ampliam suas experiências como seres sociais. “[...] *O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*” (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

No entanto, a mediação não é um processo simples, pois os seres humanos são diferentes em decorrência da história de vida que trazem para compartilhar, havendo, portanto, confrontos e oposições na mediação de conhecimentos (GÓES, 1997). Góes (1997) problematiza esta questão dizendo que a área educacional faz uma leitura equivocada da mediação como algo harmonioso pelo outro no que se refere à construção do conhecimento, pois o processo de constituição humana também se configura por momentos de confrontos e oposições. A mediação é fundamental para a constituição do indivíduo como ser social, porém o “outro” não tem um papel homogêneo nas relações e interações sociais. É equívoco pensarmos que a internalização de conhecimentos ocorre de maneira uniforme, pois os sujeitos estão inseridos num universo marcado por condições culturais complexas. A constituição do indivíduo como ser social pode ocorrer nas relações de confronto entre os sujeitos. Nem sempre o que uma pessoa compartilha com a outra se torna significativo, a ponto de haver a internalização do que está sendo compartilhado. A respeito desses confrontos intersubjetivos, Góes (Ibid., p. 22) nos diz que “[...] o agente mediador 'promove' conhecimentos não só em sintonia com as formas de funcionamento da criança, mas também (e talvez principalmente) impondo-se e opondo-se a tal funcionamento”.

Para concluirmos esta questão, a noção de homem que embasa nossa pesquisa é de um ser que se constitui nas relações intersubjetivas, que se humaniza nas relações sociais, de modo que sua atividade mental é construída nestas relações e, portanto, não é uma função inata ou pré-determinada pelo ambiente. O ser humano nunca está inserido num contexto social imutável e estático. Este varia de cultura para cultura e por isso cada sujeito será constituído a partir dos significados das relações que estabelecer com esta cultura e com os indivíduos inseridos nela.

1.2 Linguagem: condição de formação da consciência humana

O conceito de linguagem é bastante enfatizado por autores da perspectiva - histórico-cultural. Para Vygotsky, a linguagem nos torna humanos. Luria (1991) nos chama a atenção para a importância da linguagem na constituição da consciência humana. Esse autor baseia-se na hipótese de que a linguagem originou-se a partir das necessidades do homem de comunicar-se em sociedade, ou seja, das formas de comunicação ao longo do processo de trabalho em conjunto com outros homens. Com base em Engels, Luria (1991, p. 79) afirma que “a forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação”. Assim, os gestos e os sons produzidos pelo homem no início do desenvolvimento da linguagem só faziam sentido dentro do contexto em que se encontravam, porque os sons não tinham existência autônoma, dependiam do surgimento da situação.

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. (Ibid., p. 74).

Portanto, a linguagem foi um dos fatores responsáveis pela transição da história natural dos animais à história social do homem (LURIA, 1991). Por isso, não se pode considerar que o surgimento da atividade consciente do homem deva ser atribuído às peculiaridades da alma ou mesmo do organismo, mas ao processo histórico da vida humana.

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características do fenômeno, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial”. (LURIA, p. 22, 1986)

A partir da análise e comparação do comportamento animal com o humano, Luria também problematiza o conceito de linguagem, dizendo que há diferença entre a linguagem humana e a comunicação dos animais. Luria (1991) lembra que os animais possuem meios variados de se expressarem, os quais são percebidos por outros animais, por exemplo, a “dança das abelhas” que comunica a distância que separa o alimento encontrado da colméia onde vivem². No entanto, esse modo de comunicação animal, apesar de ser preciso, nos remete a algumas características que o diferem da linguagem humana: 1) na dança das abelhas não há intervenção de um aparelho fonador; 2) a comunicação é gestual e realizada sob a luz do dia, não podendo ocorrer no escuro;

²Ver também **Comunicação animal e linguagem humana**. Émile Benveniste, 1995.

3) a mensagem das abelhas não provoca nenhuma resposta do ambiente, ou seja, não há diálogo. (BENVENISTE, 1995). Assim, considera-se que “[...] a linguagem não existe entre os animais” (LURIA, 1991, p. 78). Eles possuem meios variados de expressão, mas não linguagens propriamente ditas. Ele enfatiza esta distinção afirmando “[...] mas a linguagem dos animais nunca designa coisas, não distingue ações nem qualidade [...]” (Ibid., p. 78). Outra questão apontada por Benveniste (1995) é que o modo de comunicação das abelhas é um decalque da situação objetiva, o que impossibilita variação e transposição. Pino (1991) também faz menções a pesquisas etológicas que comprovam a existência de sistemas sinaléticos de transmissão de informações no mundo animal, o que nos permite concluir que os animais se utilizam de sinais para se comunicarem e não de linguagem. Já o homem faz uso de signos. Uma das diferenças entre signo e sinal é que o sinal tem um caráter fixo e unívoco, enquanto o signo é constituído socialmente e, em variados contextos, assume significados diferenciados.

Portanto, a linguagem do homem é elaborada para transmitir uma informação objetiva. Mesmo estando fora do contexto de uma ação prática, ela “[...] penetra em todos os campos da atividade consciente do homem” (LURIA, 1991, p. 82), reorganiza os processos de percepção do mundo exterior e cria outras leis de percepção, muda os processos de atenção, de memória, assegura o surgimento da imaginação e do pensamento abstrato e generalizado, sendo que estas últimas formas são as “aquisições mais importantes da humanidade” (Ibid., p.83), que permitem a passagem do sensorial para o racional. O autor destaca, ainda, que, com o surgimento da linguagem, há três mudanças fundamentais na consciência humana: o homem tem a possibilidade de discriminar objetos, dirigir sua atenção para eles e conservá-los na memória, o que lhe dá condições de lidar com os objetos sem que eles estejam presentes, ou seja, dá-lhe condições de simbolizar e significar.

Ao abordar as funções da linguagem ao longo do desenvolvimento ontogenético, Vygotsky (1998) afirma que a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, e essa transformação contribui para uma nova organização do comportamento e a constituição do intelecto. O autor conclui, por meio de seus experimentos, que a fala da criança é tão importante quanto sua ação para atingir seu objetivo. Ele discute com afinco a linguagem egocêntrica e afirma que quanto mais complexa a ação, a fala egocêntrica adquire uma maior importância na operação. Para ele, há uma integração entre fala e raciocínio prático ao longo do desenvolvimento: “as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”

(VYGOTSKY,1998, p. 35). Com a ajuda da fala, as crianças criam maiores possibilidades de ação, planejam e executam a solução elaborada, manipulam com mais facilidade os objetos e controlam o próprio comportamento. Para chegar à função planejadora, a fala passa por vários estágios:

num primeiro estágio, a *fala acompanha* as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, *preceder* a ação. Ela funciona, então, como um auxiliar de um plano já concebido mas não realizado, ainda em nível comportamental. [...] Posteriormente, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Neste instante, a fala dirige, determina e domina o curso da ação. Surge a *função planejadora da fala*. (Ibid, p. 37-38).

Piaget fez pesquisas sobre o uso da linguagem pelas crianças e concluiu que as conversas das crianças podem ser divididas e classificadas em egocêntrica e socializada. (Vigotski, 2005, p.18). O que difere ambas são suas funções: na fala egocêntrica, a criança fala apenas de si própria, como um monólogo, não se preocupa se o outro está ouvindo; na fala socializada, a criança tenta estabelecer comunicação com o outro. Ele foi o primeiro a perceber a função da linguagem egocêntrica (Ibid., 2000).

Poder-se ia dizer que um adulto pensa socialmente mesmo quando está só, enquanto uma criança com menos de sete anos pensa e fala egocentricamente mesmo quando está em companhia de outras pessoas. (Ibid.,p. 18).

No entanto, Vygotsky diverge de Piaget quando atribui importância à linguagem egocêntrica para a construção da linguagem que ele chama de interior. Para Piaget, a fala egocêntrica não tem a função de comunicação, é atrofiada e desaparece quando a criança manifesta o desejo de trabalhar com os outros. Ao contrário de Piaget, Vygotsky (2000) acredita que a linguagem egocêntrica da criança é social e precursora do pensamento racional. É uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais, de modo que a linguagem egocêntrica não é extinta e nem decresce, mas se intensifica, cresce e evolui com o crescimento da criança. Desse modo, o desenvolvimento de toda linguagem egocêntrica segue por linha ascendente e não descendente.

No fundo, por trás desse sintoma de extinção, desse sintoma negativo e involutivo, esconde-se um conteúdo absolutamente positivo. O declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica e a redução de sua vocalização estão estreitamente vinculados ao crescimento interior e ao isolamento dessa nova modalidade de linguagem infantil [...]. Em essência, são sintomas evolutivos de

um desenvolvimento ascendente. Porque por trás deles não se esconde a extinção mas a germinação de uma nova forma de linguagem. (VYGOTSKY, 2000, p. 434).

Segundo Vygotsky (2000), esta evolução da linguagem egocêntrica se transformará em linguagem interior por meio de estágios de transição. No entanto, Smolka (1993) propõe uma reflexão sobre esta linearidade apresentada por Vygotsky no processo de transformação da fala egocêntrica em fala interior. Ela questiona esse movimento no sentido de parecer uma norma, que ocorre sempre da mesma maneira e percorre o mesmo caminho. Para a autora, a fala egocêntrica não precede a fala interna, mas “indica a elaboração da atividade mental” (op. cit., p. 37). A partir de suas reflexões, a autora afirma que a fala egocêntrica não é o único modo de internalizar a fala social, ou seja, não há um único caminho. É um processo que pode ocorrer no silêncio. Ela pode ser compreendida como reveladora de funções emergentes de auto-regulação, por exemplo, ser reguladora do comportamento pela fala ao planejar uma ação, e é reflexiva porque é uma fala para si, que desencadeia uma tensão interna (internalização/objetivação; condensação/explicitação), além de ter um caráter mediador no processo de internalização (SMOLKA, 1993, p. 43).

Vygotsky (2000) faz uma discussão acentuada sobre o que significa a linguagem interior. Afirma que, a princípio, esse termo foi concebido por autores franceses como memória verbal, em que nas imagens da memória se realiza a memorização das palavras. Posteriormente, a linguagem interior significou a redução do ato habitual de fala, ou seja, a linguagem não pronunciada, sem som, muda. Uma terceira concepção de linguagem interior diz respeito a tudo que precede ao ato motor de falar.

Contra-pondo-se às linhas de pensamento acima, Vygotsky concebe a linguagem interior como uma linguagem para si, que se constitui num processo de transformação do pensamento em palavra, não sendo apenas a oposição à linguagem exterior.

Assim, a fala egocêntrica, e posteriormente, a fala interna, internalizada, que emergem inicialmente na linguagem comunicativa e fundamentalmente social, vão constituir a atividade mental, verbalizada e intelectual do indivíduo na formação de processos como a imaginação, organização, planejamento, memória, vontade. (SMOLKA, p. 36, 1993)

Dessa forma, a linguagem tem uma relação estreita com o pensamento. Segundo Vygotsky (2005), não há nenhuma interdependência específica entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra. A relação intrínseca entre ambos é um produto do desenvolvimento histórico da consciência humana e não uma condição prévia para este desenvolvimento. Para este estudioso, as relações entre o pensamento e a linguagem são interfuncionais. O que importa são as mudanças

que ocorrem na estrutura interfuncional da consciência e ele sugere que a psicologia problematize essas relações e suas variações em vez de postular a inter-relação geral de todas as funções.

Vygotsky (2005) critica essa vertente psicológica que chama de antiga, pois trata as funções do pensamento como invariáveis e isoladas. Para essa psicologia, “a relação entre duas funções determinadas nunca variava” (op. cit., p.2), como por exemplo, a percepção estava sempre ligada de maneira idêntica à atenção, a memória à percepção, o pensamento à memória. Essas funções eram reduzidas a um fator comum e ignoradas no estudo das funções isoladas.

Para tanto, Vygotsky afirma que os seguidores dessa psicologia, ao considerar pensamento e linguagem como independentes, estudando cada um separadamente,

[...] são forçados a ver a relação entre ambos como uma mera conexão mecânica e externa entre dois processos distintos. A análise do pensamento verbal em dois elementos separados e basicamente diferentes impede qualquer estudo das relações intrínsecas entre a linguagem e o pensamento. (VIGOTSKI, 2005, p. 3)

Para Vygotsky (2005), o pensamento passa por muitas modificações até transformar-se em fala. Primeiramente, o pensamento da criança surge como um todo indistinto e amorfo e, por isso, é expresso em uma única palavra. Posteriormente, à medida que seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança deixa de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto. Inversamente, o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas. Dessa forma, os significados das palavras têm relação específica com cada estágio do desenvolvimento da linguagem, pois “a comunicação da criança através da linguagem está diretamente vinculada à diferenciação dos significados das palavras em sua linguagem e à tomada de consciência desses casos” (Idem, 2000, p. 419).

Contrariando a teoria associacionista, para a qual a ligação entre a palavra e o significado não sofre modificações, Vygotsky (2000) acredita que os significados das palavras se desenvolvem nas situações de interlocução e por isso é inconstante. Modificam-se no processo do desenvolvimento da criança e sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. Desse modo, os significados das palavras se desenvolvem em uma relação dinâmica, histórica e social. À medida que o significado da palavra se modifica, muda também a relação do pensamento com a palavra. Portanto, “[...] a relação entre pensamento e palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, [...] o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza” (Ibid., 2000, p. 409). Smolka (2003) enfatiza, inclusive, que a natureza social da atividade mental é mediada pelo outro e pela palavra e

dessa forma, “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. (VYGOTSKY, 2000, p. 412).

1.3. Bakhtin: a linguagem como um processo dialógico

A característica dialógica da linguagem defendida por Bakhtin deu um novo direcionamento aos estudos sobre a linguagem no início do século XX. Com sua teoria, Bakhtin revolucionou as duas concepções de linguagem de sua época: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. A primeira corrente tem como principal representante Ferdinand de Saussure e é objeto de contraposição de Bakhtin, pois para a corrente saussuriana de pensamento “o indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já construído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual”. (BAKHTIN, 1999, p. 79). Para esta tendência só existe um critério lingüístico: está certo ou errado, de acordo com uma dada regra do sistema normativo da língua. A segunda corrente tem como representante Wilhelm Humboldt e entende a linguagem como um ato individual de fala, ou seja, a origem da linguagem está no sujeito. É ele quem produz a língua. A linguagem é mera expressão do pensamento, num ato deslocado de questões externas ao sujeito.

Mikhail Bakhtin não foi um lingüista. Ele é considerado um filósofo da linguagem, que procurou, a partir dos estudos de Marx, desenvolver sua teoria. Nos escritos de Bakhtin, vemos uma preocupação com a fala e a enunciação ligadas às condições de comunicação, que, conseqüentemente, estão ligadas às estruturas sociais. Não é por acaso que o autor afirma que “[...] a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (Ibid., p. 14), pois ele acreditava na ideologia dos signos, considerando-a um reflexo das estruturas sociais. Bakhtin pertenceu a um grupo de intelectuais que posteriormente acabou sendo conhecido como o Círculo de Bakhtin, do qual também pertenciam seus alunos e amigos Volochinov e Medviédiev. Segundo Faraco (2003), eles tiveram um forte laço de amizade e encontraram-se regularmente durante dez anos para compartilhar idéias.

Para Bakhtin (1999), a linguagem constitui o ser humano e é perpassada por valores sociais construídos historicamente. A perspectiva bakhtiniana considera a linguagem não como um produto acabado que está pronto para ser utilizado da mesma forma por todas as pessoas. Ela é produzida nas diferentes práticas sociais e em diversas situações, ou seja, numa conversa entre

amigos ou ao se redigir um bilhete, uma carta, etc. Sendo assim, a linguagem produzida pelo homem tem relação histórica e social com o momento em que este vive, e por ela perpassam valores sociais que refletem a realidade peculiar de cada pessoa. Segundo Benveniste (1995, p. 286) “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.”

Atualmente, por exemplo, as pessoas não conversam as mesmas coisas e da mesma maneira que há um século atrás, pois se situam numa outra época, cujo contexto social e, conseqüentemente, os valores e sentidos dados a essa conversa são outros. Dessa forma, os seres humanos são diferentes em conseqüência do momento em que vivem, e, sendo assim, a linguagem evolui e se diferencia com o passar do tempo, de modo que os signos são constituídos na relação com a realidade histórica e social de cada indivíduo. Para reforçar esta idéia, Bakhtin (2000, p. 313) nos coloca que:

A época, o meio social, o micromundo - o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc.

Todo signo é ideológico e está exposto a avaliações também ideológicas, como por exemplo, se está correto, errado, verdadeiro ou falso. Bakhtin destaca que “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo” (1999, p. 31), de modo que somos seres mediados semioticamente e toda manifestação humana é ideológica. [...] “O universo da criação ideológica é fundamentalmente de natureza semiótica” (FARACO, 2003, p. 47). A criação ideológica é sempre social e histórica, é parte concreta e objetiva da realidade prática dos seres humanos, e não há como desvinculá-la da realidade propriamente dita.

Os signos são fundamentais para a representação do mundo que nos cerca e esta representação passa por um processo de compreensão do universo a ser conhecido. Dessa forma, para compreender um signo é necessário aproximá-lo de outros já conhecidos. Esse movimento se torna uma cadeia contínua de elos de natureza semiótica, se constitui numa cadeia ideológica onde os signos emergem de um processo interacional entre uma consciência individual e outra, de maneira que “[...] a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) [...]” (BAKHTIN, 1999, p. 34). Para explicar melhor esta afirmação, trouxemos as palavras do próprio autor:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social. (Ibid., p. 35-36)

Para Bakhtin, qualquer instrumento pode ter um significado ideológico, mas “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (op. cit., p. 36), ou seja, só funciona como um signo. No entanto, a palavra é um signo neutro ideologicamente, pois circula em diferentes esferas sociais e pode ter diferentes significados. O autor também enfatiza “o papel da palavra *como material semiótico da vida interior e da consciência*” (op. cit., p. 37) como uma propriedade que a torna o primeiro meio da consciência individual, de modo que ela é utilizada como signo interior e pode funcionar como um signo sem expressão externa, isto é, como discurso interior.

Outro aspecto importante apontado em relação ao signo é que ele não nos permite ter uma relação direta com a realidade, de modo que “o dado puro não pode ser realmente experienciado” (BAKHTIN, p. 32 apud FARACO, 2003, p. 48), pois a nossa relação com o mundo é semiótica e atravessada por valores. “[...] Qualquer palavra (qualquer enunciado concreto) encontra o objeto a que ele se refere já recoberto de qualificações, envolto por uma atmosfera social de discurso [...]” (Ibidem, p. 49). Pelo caráter reversível que possui, todo enunciado concreto reflete e refrata o mundo, isto é, reflete a materialidade do mundo exterior, refratando as diversas possibilidades de interpretação deste mundo. É por meio da refração que o homem constrói significados ao longo de sua existência. Portanto, nossa relação do dizer com as coisas nunca é direta, de modo que “[...] nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas [...]” (FARACO, 2003, p. 49).

[...] Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (FARACO, 2003, p. 38).

Nesse sentido, os textos do Círculo de Bakhtin vão dizer que “não é possível significar sem refratar” (FARACO, 2003, p. 50), ou seja, os signos não são apenas decalques do mundo, eles nos possibilita a compreensão da diversidade humana e a construção de diversas representações deste mundo. Assim, as experiências concretas dos grupos humanos são variadas e heterogêneas, de modo que “no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias” (MEDVEDEV apud FARACO, 2003, p. 50). As múltiplas refrações do objeto e/ou situação são expressas por variadas vozes sociais pelas quais um

determinado grupo humano diz o mundo. Dessa forma, o conceito bakhtiniano de linguagem está comprometido com uma visão de mundo que busca formas de construção e instauração de sentido, ou seja, está comprometido com a natureza dialógica da linguagem (BRAIT, 2005).

De acordo com Machado (2005, p. 131), a orientação do sistema teórico fundado no dialogismo está amparada no que a autora designa de “olhar o mundo de um ponto de vista extraposto”, ou seja, abrangendo o que está dentro e o que está fora de um dado campo de visão, o que significa “considerar o excedente de visão como parte da significação do signo” (Ibid., p131.), o que proporcionará a apreciação de pontos de vistas diferentes que emergem do signo.

Para Bakhtin, o signo é tudo aquilo que significa. Porém nenhuma significação é dada, e sim criada no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro. Nem mesmo a compreensão do signo escapa ao olhar extraposto. [...] Sem olhar extraposto é impossível falar em dialogia. (op. cit., p. 131-132)

É Machado que nos afirma que “todo estudioso de Bakhtin se introduz num dos exercícios preliminares do dialogismo, que é a compreensão” (op. cit., p. 134-135). A compreensão situa o homem, sua linguagem e suas idéias. “[...] Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos signos em toda parte e tratamos de compreender sua significação” (BAKHTIN apud MACHADO, 2005, p. 135). Dialogismo, então, define-se como visão de mundo e, portanto, não se limita a uma única focalização. Dessa forma, a dialogia é definida pelo “confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um dado campo de visão” (MACHADO, 2005, p. 135).

A linguagem é constituída nas relações dialógicas e se estabelece entre enunciados na interação social. Desse modo, “a alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BARROS, 1999, p. 26). Por terem certa regularidade, o conjunto destes enunciados constitui os gêneros discursivos, que conseqüentemente formam diversos textos de acordo com a esfera discursiva onde são elaborados. O conceito de texto para Bakhtin é discutido por Machado (2005), que afirma que “[...] nele é possível avaliar a dinâmica dos signos culturais em seu contínuo processo de expansão e de interação” (Ibid., p. 132). Neste caso, o texto está sempre relacionado a uma situação discursiva e pode ser tanto escrito como falado³. Para superar a Teoria da Informação que teve forte influência na Linguística nos anos cinqüenta (cf. BARROS, 1999),

³ Pode ser comparado às mônadas de Leibniz (toda mônada é um espelho vivo do universo, a partir de seu ponto de vista), pois ele proporciona variadas visões de mundo).

Bakhtin se refere a duas concepções de dialogismo com papéis diferentes relacionados ao texto e ao discurso: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos, respectivamente. O diálogo entre interlocutores ocorre face-a-face e tem como características: 1) a interação entre interlocutores que funda a linguagem; 2) as relações entre os interlocutores que constroem o sentido do texto e a significação das palavras; 3) a interação entre os sujeitos que constrói os próprios sujeitos que são produtores de texto; 4) a concepção de sujeito é aquele que se relaciona entre sujeitos e com a sociedade. O diálogo entre discursos implica três pontos importantes: a) as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico, ou com o “outro” são relações entre discursos-enunciados; b) o texto é um tecido de muitos discursos; c) os discursos são ideológicos e marcados por coerções sociais.

As duas concepções de dialogismo apontadas acima se opõem ao modelo linear e mecanicista da linguagem. Por isso, as reflexões de Bakhtin têm tido atualmente grande influência sobre os estudiosos da linguagem, pois ele a concebe como forma de interação social cujo objetivo é a comunicação dialógica entre falante/ouvinte, ao contrário da linguística geral que divide o processo de comunicação entre o ouvinte e o receptor, supondo processos ativos de fala para o locutor e processos passivos de percepção e compreensão da fala para o ouvinte. Ele se opõe a esse esquema porque não concorda em dizer que o ouvinte tem uma atitude passiva diante da comunicação, pois este recebe e compreende a significação de um discurso e adota uma atitude que ele chama de responsiva ativa em que o ouvinte pode concordar ou discordar, e até mesmo complementar o que está sendo dito (BAKHTIN, 2000). Assim considera que a linguagem é diálogo. Dessa forma, a teoria de Bakhtin nos leva a olhar o desenvolvimento da linguagem pelo viés da dialogia e da interação social, de modo que é “a interação dos interlocutores que funda a linguagem” (Ibid., p. 28). Portanto, a enunciação linguística e o ato de comunicação têm um caráter social, sendo que o produto dessa interação social é o enunciado. O enunciado é sempre ideológico para Bakhtin, porque não é neutro e expressa uma posição valorativa da situação. O ideológico é produto de uma criação social e histórica e possui significado, sendo, portanto, de natureza semiótica. Sendo assim:

O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (BAKHTIN, 1999, p. 32).

Para Bakhtin (2000), existem fronteiras no enunciado concreto que são determinadas pela “alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores” (Ibid., p. 294). O

enunciado é estritamente delimitado por esta alternância de modo que “termina por uma transferência da palavra ao outro” (ibid., p. 294). Toda palavra é dialógica por natureza porque pressupõe sempre o outro a quem o locutor ajusta a sua fala, de quem antecipa reações e mobiliza estratégias, mas nem sempre essa alternância ocorre de forma regular e, portanto, o diálogo permanente que existe em diferentes discursos nem sempre é harmonioso. Em relação a essa questão, as palavras de Brait (2005, p. 94-95) reforçam que:

[...] diferentes discursos configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. [...] O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.

Dessa forma, o enunciado ganha vida na interação verbal que abrange um determinado contexto, um determinado interlocutor, presente fisicamente ou não. As enunciações são conjuntos de palavras ditas a partir de uma situação social e são compostas de um todo que tem sentido, não é algo descolado da realidade do sujeito. A enunciação é indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, as quais estão subordinadas às estruturas sociais e, portanto, confrontam-se aí os valores sociais distintos.

[...] Por isso, a palavra, além de designar o objeto como algo que se torna presente, através da entonação (a palavra realmente pronunciada vem obrigatoriamente associada a determinada entonação que decorre do próprio fato de ser pronunciada), exprime ainda a minha atitude valorativa em relação ao objeto, positiva ou negativa, e, com isso, o põe em movimento, fazendo dele um elemento da eventualidade viva (BAKHTIN apud BRAIT, 2005, p. 91-92).

Para Bakhtin, uma enunciação nunca é monológica, ou seja, tem somente um sentido, um significado, pelo contrário, ela pode ter vários sentidos em decorrência das diversas situações em que for expressa e dos interlocutores dessa enunciação. Há um permanente diálogo entre indivíduo e sociedade, de modo que é na interação de ambos que a criação ideológica se concretiza, ou seja, “[...] a criação ideológica não existe em nós, mas entre nós” (BAKHTIN / MEDVEDEV apud BRAIT, 2005, p. 93). O autor também afirma que “a língua se apresenta como uma corrente evolutiva ininterrupta” (1999, p. 90) e, portanto as normas da língua sofrem evolução ao longo do tempo. Sendo assim, “o sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua [...] e o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (BAKHTIN, 1999, p. 92), ou seja, a construção da língua está orientada pelo sentido da enunciação, pela sua significação. Esta concepção de língua é contrária àquela que prevê um sistema de normas

disponíveis para serem utilizadas a qualquer momento pelo sujeito, sem levar em consideração a história de quem utiliza essa língua e de como ela foi constituída. Bakhtin/Volochinov ao criticarem essa concepção afirmam:

[...] o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado [...]. [...] só lhes interessa a *lógica interna* do próprio sistema de signos [...] independente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam. (1999, p. 83).

Ao contrário desse pensamento, o homem cria e recria a língua por meio de sua participação social e por isso ela é viva. Brait (2005, p. 89) afirma que “[...] um dos eixos do pensamento bakhtiniano está justamente na busca das formas e dos graus de representação da heterogeneidade constitutiva da linguagem”. A autora cita algumas obras de Bakhtin e entre elas está *O método formal* que, segundo a referida autora, é uma obra que procura explorar a idéia de que “[...] a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2005, p. 93). Sendo assim, os enunciados emergem numa relação dialógica imbuída de uma história, tempo particular, o lugar de geração do enunciado e os envoltimentos intersubjetivos referentes a um dado discurso. (BRAIT, 2005).

Os diálogos não precisam, necessariamente, ocorrer face-a-face, podem ser secundários, por meio de discursos escritos, por exemplo, livros, jornais, revistas, artigos científicos, que são, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica. Dessa forma,

[...] o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior [...]. Assim, o discurso escrito [...] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.123)

Nesse contexto, a palavra ‘diálogo’ tem um sentido muito mais amplo do que aquele que o concebe como um “fenômeno de mão única”, com um caráter linear (BARROS, 1999). A comunicação faz parte de um sistema reversível e interacional e, portanto, “a interação é a realidade fundamental da linguagem: os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos os textos e seus sentidos” (BAKHTIN apud BARROS, 1999, p.31).

É pelo fato dos sujeitos se constituírem historicamente e construírem experiências heterogêneas que não concebemos a linguagem como um produto pronto, acabado e unidirecional em que o emissor fala e o receptor capta a mensagem da mesma forma que o emissor a transmitiu, muito menos como um sistema abstrato de formas lingüísticas, pois este nega a condição sócio-

histórica do homem, isto é, nega que a linguagem é constituída na interlocução e que as enunciações são produtos dessa interação. Nas palavras de Faraco (2003, p. 50)

[...] as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são constituídas na dinâmica da história, estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.

Ressaltando a citação acima, podemos dizer que na linguagem estão inscritas contradições de experiências que são históricas. São estas experiências contraditórias que dão ao sujeito as diversas possibilidades de interpretação das situações com as quais ele interage. É nessa diversidade que a linguagem é constituída. É ela que possibilita a variedade de sentidos e compreensão de mundo com os quais nos deparamos a todo o momento.

A linguagem humana é perpassada por vozes sociais que refratam o mundo e o expressam de uma determinada forma que é sempre constituída num processo interlocutivo e sócio-histórico por ser constituída na interlocução entre sujeitos que convivem em diversos grupos sociais, de modo que

[...] a palavra [...] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.112)

Assim, para que o sujeito se dirija ao seu interlocutor, ele pensará anteriormente em quem é esta pessoa, se faz parte de seu grupo social ou não, o quê dizer e como se reportar a ela, ou seja, ao pronunciar a palavra, o sujeito tem sempre seu interlocutor em mente e a enunciação variará de acordo com quem é este interlocutor. Segundo Bakhtin (1999, p.66), “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais”. Todo homem traz consigo “as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais” (FARACO, 2003, p.51) com os quais significam o mundo. E assim,

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas. (Ibid., p. 80- 81).

Essas inter-relações dialógicas fazem com que a linguagem perpassasse todas as esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000), que são variadas e, portanto, supõe modos variados de utilização dessa linguagem. Para Bakhtin (Ibid., p. 279), “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”, o que ele chama de gêneros do

discurso.

Os gêneros do discurso fazem parte dessas diversas esferas de atividade humana e, portanto são considerados produtos culturais. Assim, cada esfera tem características peculiares que moldam cada discurso. No contexto escolar, por exemplo, temos uma esfera de atividade que é a aula, outra que é a reunião de pais e mestres, a reunião dos professores, o encontro dos alunos no recreio, além de outras esferas como a jornalística, literária, etc. “[...] 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”. Esses enunciados são compostos pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional que incorporados entre si marcam a especificidade de uma determinada esfera de comunicação (BAKHTIN, 2000). Há tipos de enunciados que refletem as condições específicas de cada esfera, ou seja, os discursos são produzidos de acordo com as diferentes atividades desenvolvidas pelo homem, e cada esfera de atividade nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem, ou seja, um gênero diferente.

Os gêneros do discurso são heterogêneos e por isso “[...] não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo” (BAKHTIN, 2000, p. 280). Bakhtin prefere considerar a diferença entre os gêneros do discurso distinguindo-os como primários e secundários. Os gêneros do discurso secundários são os mais complexos e mais formais, por isso aparecem em circunstâncias de uma “comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política” (MACHADO, 2005, p. 155). Os gêneros primários são elaborados em circunstâncias de uma comunicação espontânea e cotidiana. No entanto, não há comparação entre ambos os gêneros, no sentido de ser um melhor que o outro. Por isso, nada impede que um gênero transforme e complemente o outro, de forma que um bilhete, que é caracterizado como um gênero primário, quando inserido em um romance, será considerado como um gênero secundário.

Para Bakhtin (2000), não podemos ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero, caso contrário, segundo o autor, isso enfraqueceria o vínculo da língua com a vida, pois eles são produtos da comunicação humana. “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” (op. cit., p. 282). Os gêneros do discurso são formas estáveis de enunciados e estão estritamente ligados às práticas sociais. Dessa forma, qualquer mudança na vida social implica mudança de gênero.

Os gêneros do discurso fazem parte de nossa vida desde que nascemos e são eles que nos

dão a possibilidade de comunicação. É por meio deles que atribuímos sentido às várias situações das quais participamos e que são sempre dialógicas, pois interagimos com “o outro” o tempo todo. Somos produtores de textos e nos constituímos por meio deles neste universo social, onde os enunciados emergem da contradição entre a individualidade da produção e a dimensão social do ato. Assim, “os gêneros do discurso apresentam-se ao locutor como recursos para pensar e dizer” (FAITA, 2005, p. 166), ou seja, são instrumentos pelos quais o homem aprende a se comunicar.

Considerando a concepção de linguagem e, conseqüentemente, a de homem que permeia esta pesquisa, a fala só existe na forma concreta dos enunciados de um indivíduo, de modo que, “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN, 1999, p. 106). Portanto, o discurso no qual o sujeito se insere seja na modalidade oral ou escrita da língua é constituído nas interações sociais e também nas situações de ensino, de modo que as práticas orais entre professor e aluno são o caminho para o processo de letramento. Dessa forma, um ambiente que proporcione o letramento desse sujeito é fundamental e contribui qualitativamente para o desenvolvimento não só da escrita como também da oralidade.

CAPÍTULO 2

ORALIDADE E LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso. Friso que se trata de práticas linguísticas, isto é, não ignoro que no caso do letramento a língua está envolvida de modo crucial, o que nos impede de ignorá-la. (MARCUSCHI, Da fala para a escrita: atividades de retextualização).

Tratar da oralidade no espaço escolar implica nas relações que se estabelecerão com a escrita, porque a escola é um espaço em que a escrita assume um papel essencial, já que ela é vista como uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995). Falar de oralidade na escola implica em falar sobre a escrita também, procurando discutir as relações que se estabelecem entre ambas na prática escolar. Assim, é essa questão que justifica apresentar as discussões que relacionam oralidade e escrita nos campos de estudos do letramento para posteriormente discutir a oralidade em sala de aula.

2.1 O que é letramento?

O termo letramento vem sendo analisado há algum tempo por alguns estudiosos que tratam do assunto. É indispensável discutir o que significa letrar, considerando que é por meio dessa prática que os alunos têm a oportunidade de se inserir em diversas práticas sociais de leitura e escrita na sociedade.

A primeira relação que se fez com esta palavra foi imediatamente com a alfabetização, porém a alfabetização não é pré-requisito para o letramento propriamente dito, pois ele está relacionado com a aquisição, utilização e função da leitura e da escrita em sociedades letradas (SOARES, 2006). Letramento é uma palavra que não está registrada no dicionário Aurélio, mas aparece no *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete, editado há mais de um século. Na 3ª edição brasileira deste dicionário, o verbete “letramento” caracteriza a palavra como “antiga”, “antiquada” e lhe atribui o significado de “escrita”; remete também para o

verbo “letrar” com a acepção de “investigar, soletrando” e como pronominal “letrar-se”, com a acepção de adquirir letras ou conhecimentos literários”(SOARES, 2006). São significados diferentes do que se atribui hoje à palavra letramento. Soares (2006) enfatiza que certamente não fomos buscar o significado desta palavra no verbete do dicionário de Caldas Aulete, mas sim na versão em português da palavra inglesa *Literacy*, que significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

A palavra letramento chega ao vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas por volta dos anos 80 (MORTATTI, 2004; SOARES, 2006, KLEIMAN, 2006). No entanto, é um termo que tem muitos significados e vem sendo bastante discutido no Brasil. Marcuschi (2001), concordando com a posição de Hasan, admite que a expressão “letramento” encontra-se semanticamente saturada e significa uma variedade de coisas ao longo da história e na mesma época.

Mendes (2001) enfatiza que para entender o letramento é necessário conhecer as diversas visões sobre a escrita. Para isso, a autora faz uma retomada dos diversos estudos sobre a escrita. De acordo com Mendes (2001), os primeiros estudos sobre letramento distinguiam culturas orais de culturas letradas e tinham como representantes Goody e Watt. Posteriormente, Havelock também defendeu a superioridade da escrita relacionando-a diretamente à abstração da consciência. A autora enfatiza que esses estudos focalizam a supremacia da escrita em relação à oralidade e cita Graff (1987), lembrando que os primeiros estudos sobre letramento vêm distinguir as sociedades ditas avançadas das sociedades ditas primitivas.

Segundo Kleiman, (2006) o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Mais uma vez, vemos a função social da escrita sendo destacada. Para esta autora, “os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”. (KLEIMAN, 2006, p. 16). Aos poucos, os estudos sobre letramento foram se alargando e se preocupando em descrever “as condições de uso da escrita”, focando os efeitos e as práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não industrializadas. Estes estudos pressupunham que os efeitos do letramento estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Há duas vertentes sobre letramento que vale a pena discutir: a primeira é a concepção de que o letramento é único e que há apenas uma maneira de ele ser desenvolvido, e a segunda diz

respeito aos múltiplos letramentos construídos em diversos contextos sociais.

A primeira concepção de letramento foi denominada por Street (apud KLEIMAN, 2006) como modelo autônomo. Segundo essa concepção “[...] há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (op. cit., p.21), de modo que a leitura e a escrita determinariam melhorias na condição social dos indivíduos. Nesse modelo de letramento, a escrita é um produto completo em si mesmo, que não é preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Mendes (2007, p. 5) complementa esta idéia nos dizendo que:

[...] A suposta autonomia, objetividade, tecnicidade e neutralidade conferidas à escrita parecem absolver os autores da carga ideológica que carregam as suas afirmações sobre as diferenças culturais [...].

Para Kleiman (p.38, 2006), “o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas”. Kleiman (2006) cita três características desse modelo: ele correlaciona a aquisição da escrita com desenvolvimento cognitivo, dicotomiza oralidade e escrita e atribui poderes e qualidades da escrita aos povos que a possuem. Esta autora faz uma crítica às práticas de uso da escrita que a escola propõe, de forma que estas práticas subjazem à concepção de letramento do modelo autônomo.

Street (apud KLEIMAN, 2006) denominou a segunda concepção de letramento de modelo ideológico, destacando que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura, e também das estruturas de poder da sociedade em que o sujeito vive. Assim, essas práticas são diferentes em decorrência do contexto em que se encontram.

O modelo ideológico, portanto, não pode ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. (KLEIMAN, 2006, p. 39).

Kleiman (2006, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, ou seja, o letramento está além dos muros escolares, pois há vários tipos de letramento e não um único letramento. Soares (2003) ao discutir a relação entre o letramento e a escolarização partindo da leitura de Street (1995), chega à conclusão, que converge com a de Kleiman, de que não é somente na escola que se aprende a ler e a escrever. Afirma a autora que:

se à escola cabe, realmente, alfabetizar, cabe-lhe muito mais que isso, mesmo na

etapa inicial da escolarização; em segundo lugar, vincular a alfabetização à escolarização é ignorar que [...] também se aprende a ler e a escrever em instâncias não escolares – na comunidade, na família, no trabalho, na igreja. (p. 94, 2003)

Barbosa (2001) faz uma discussão interessante ao pensar na seguinte questão: quanto mais letrada for uma pessoa, melhor será sua performance em diferentes situações de comunicação, em uma sociedade letrada? A autora traz à baila uma reflexão sobre o modelo autônomo e ideológico de letramento para respondê-la. Ela nos esclarece que, para o modelo autônomo, essa resposta seria afirmativa, sendo que para este modelo, uma pessoa letrada é aquela que fala fluentemente e demonstra domínio da linguagem falada. No entanto, para o modelo ideológico, a resposta seria “depende”, pois dependeria das práticas de letramento das quais participou o sujeito: se essas práticas foram variadas, proporcionando a apropriação de diferentes gêneros, a resposta poderia ser sim, se não foram variadas, a resposta seria negativa. Assim, uma pessoa pode ser letrada em um determinado gênero por interagir mais com ele e desconhecer outros por estes não fazerem parte de sua vida. Nem por isso essa pessoa é mais letrada ou menos letrada do que outras pessoas que dominam outros gêneros. Dessa forma,

⁴ muitas pessoas que dominam a língua de uma maneira formidável se sentem, no entanto, totalmente desamparadas em algumas esferas de comunicação, precisamente pelo fato de que não dominam as formas genéricas práticas criadas por estas esferas. Frequentemente, uma pessoa que maneja perfeitamente o discurso de diferentes esferas da comunicação cultural, que sabe dar uma conferência, levar a cabo uma discussão científica, que se expressa excelentemente em relação às questões públicas, fica, não obstante calada, ou participa de uma maneira muito ineficaz em uma reunião. Neste caso não se trata da pobreza do vocabulário ou de um estilo abstrato; simplesmente se trata de uma inabilidade para dominar o gênero da conversação mundana, que provém da ausência de noções acerca da totalidade do enunciado, que ajudem a formatar seu discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas rápida e

⁴ Muchas personas que dominan La lengua de una manera formidable se sienten, sin embargo, totalmente desamparadas en algunas esferas de La comunicación, precisamente por El hecho de que no dominan las formas genéricas prácticas creadas por estas esferas. A menudo una persona que maneja perfectamente El discurso de diferentes esferas de la comunicación cultural, que sabe dar una conferencia, llevar a cabo una discusión científica, que se expresa excelentemente en relación con cuestiones públicas, se queda, no obstante, callada, o participa de una manera muy torpe en una plática de salón. En este caso no se trata de La pobreza Del vocabulário o de un estilo abstrato; simplemente se trata de una inabilidade para dominar el género de La conversación mundana, que proviene de La ausencia de nociones acerca de La totalidad Del enunciado, ayuden a plasmar su discurso en determinadas formas composicionales y estilísticas rápidas y desenfadante, una persona así no sabe intervenir a tiempo, no sabe comenzar y terminar correctamente (apesar de que La estructura de estos géneros ES muy simple) (BAKHTIN, 1982, p. 269-270)

desenfadadamente; uma pessoa assim não sabe intervir a tempo, não sabe começar e terminar corretamente (apesar de que a estrutura destes gêneros é muito simples).

Assim, defendemos os pressupostos do modelo ideológico de letramento, pois não há um só letramento, ou ‘o letramento’ no singular, mas “múltiplos letramentos” que são constituídos nas relações de poder existentes na sociedade e de acordo com seus contextos sociais e culturais. No entanto, não são aspectos apenas da cultura, mas também de estruturas de poder numa sociedade. Kleiman considera que as práticas de letramento são plurais e, portanto,

[...] os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida, e ainda [...] pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 2006, p.21).

Ao tratarmos de letramento no plural, nos referimos aos múltiplos letramentos com base nos domínios discursivos, isto é, práticas discursivas mais amplas onde identificamos um conjunto de gêneros textuais. “[...] Seria simplista a idéia de que podemos tratar a escrita como uma questão de habilidade a ser adquirida ou de uma competência tipológica de gêneros textuais”. (MARCUSCHI, 2006, p. 40). De acordo com Marcuschi (2006, p. 43), Barton e Hamilton afirmam que “o letramento enquanto uma prática de ler e escrever, não é uma habilidade autônoma, mas enquadrada na grande narrativa pública, isto é, no quadro social vivo em andamento”.

Há um questionamento feito por Shuman (apud MARCUSCHI, 2006) em relação à forma como lidamos com o papel da escrita nas nossas práticas comunicativas no dia-a-dia. Para ela, uma das alternativas de se observar as habilidades da escrita é vê-la através dos gêneros, que apresentam formas de padronização estáveis e adaptadas aos usos comunicativos. Conforme Marcuschi (2006, p. 41)

[...] quando nos aprimoramos dos gêneros nos aprimoramos simultaneamente de formas de comunicação e instrumentos de operação autoritativa (não necessariamente autoritária). Isto porque os gêneros textuais representam uma estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos. Seja na oralidade ou no letramento.

O que podemos concluir a partir das definições acima apontadas é que no processo de letramento estão inseridas diversas práticas sociais de leitura e escrita em que oralidade e escrita se relacionam de diferentes formas em diferentes gêneros discursivos. Não há uma forma de letramento e não há possibilidade de se pôr em prática efetivamente aquilo que não se compreende. Por isso, é necessário compreender a dimensão deste termo. Portanto, a apropriação

do significado do que é letramento é de fundamental importância para enriquecer e assegurar o trabalho pedagógico. Letramento implica continuidade, “[...] englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos [...]” (SOARES, 2003, p. 95).

Dessa forma, as práticas sociais de leitura e de escrita quando são transpostas para a instituição escolar se tornam práticas escolarizadas. Portanto, não concordamos em dizer que se trabalha com práticas sociais de leitura e de escrita dentro da escola, porque há uma transformação dessas práticas ao adentrarem o universo escolar, de modo que são planejadas didaticamente. Isto nos autoriza a dizer que dentro da escola trabalha-se o letramento escolar (SOARES, 2003, p. 111), ou seja, uma das formas de letramento, como considera Street (MARCUSCHI, 2003; KLEIMAN, 2006). Soares (2003, p. 93) reafirma essa perspectiva:

[...] não só pessoas são escolarizadas, passam por aprendizado em escola, sendo nesse e por esse processo, transformadas; também conhecimentos e práticas sociais são escolarizados, passam a objetos de aprendizagem na escola, sendo também eles, nesse e por esse processo, transformados.

2.2 Relações entre oralidade e escrita

Nas últimas décadas, tem-se tentado alcançar a universalização do acesso ao ensino fundamental, cujo maior objetivo é formar cidadãos leitores e produtores de textos orais e escritos, ou seja, cidadãos letrados que saibam se comunicar oralmente e por meio da escrita em diversos contextos, levando em consideração o grau de formalidade que exigem. Mesmo conhecendo a importância de o sujeito saber utilizar a escrita em diversos contextos, o que pretendemos discutir neste momento são também as questões relativas à linguagem oral, sem querer dicotomizar oralidade/escrita, mesmo porque “não existe” o oral, “mas” os orais “em múltiplas formas, que [...] entram em relação com os escritos” (SCHNEUWLY, 2004, p.135).

No entanto, dos anos 50 aos 80 do século XX (MARCUSCHI, 2001), os estudiosos defendiam que a invenção da escrita alfabética trazia consigo uma “grande divisão”, teoria essa que separa oralidade e escrita, e, conseqüentemente, mostra a supremacia da escrita em relação à oralidade, colocando-as em lugares opostos, e deixando, durante muito tempo, a oralidade relegada em segundo plano. Assim, herdamos dessa época uma supervalorização da escrita. Por fazermos parte de uma sociedade grafocêntrica, nos acostumamos a não dar tanta importância à

oralidade quanto damos à escrita. Cotidianamente, o juízo de valor que se tem de ambas é de que a escrita é superior à fala.

Constata-se aí que oralidade e escrita sempre tiveram uma relação tensa. Até os anos 50 do século XX as idéias de Saussure, Bloomfield e Chomsky não se detinham aos usos sociais da língua. Dos anos 50 aos 80, a escrita passou a ser vista como superior e diferente da oralidade por sua condição de tecnologia autônoma do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos. Estas características faziam parte do modelo autônomo de letramento criticado por Street, discutido no tópico anterior, que conceituava o letramento como independente do contexto social.

A partir dos anos 80, essa visão dicotômica começa a ser ameaçada e surgem então vários estudos que tratavam das relações entre fala e escrita. No entanto, Street (apud MARCUSCHI, 2001) faz críticas a essas teses sugerindo que a mudança proposta era “mais retórica do que real”, não deixando de ser sustentada pela teoria da “grande divisão”. Para criticar esses primeiros teóricos da visão do continuum, Street buscou na obra de Tannen alguns elementos. Street argumenta que a autora afirmava que a escrita é descontextualizada e a fala contextualizada, que a escrita é voltada para o conteúdo e a fala para o envolvimento, concluindo assim que ainda havia uma divisão entre ambas (apud MARCUSCHI, 2003)

Segundo Marcuschi (2003), há vários estudos divididos em diferentes tendências que tratam dessa relação dicotômica entre fala e escrita. Nesta perspectiva, estão, de um lado os lingüistas Bernstein e Labov como principais representantes que defendem uma visão restrita e polarizada dessa dicotomia, e, de outro lado, Tannen e Gumperz defensores da idéia de que fala e escrita estão “dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social”. (Ibid., p. 27). A visão restrita e polarizada se incumbe de uma análise voltada para o código, o que deu origem à norma padrão, denominada norma culta. Esta tende a considerar a fala como erro e a escrita como representante da norma e do bom uso da língua.

Uma segunda tendência apontada por Marcuschi é a fenomenológica, com uma visão culturalista, desenvolvida por antropólogos, psicólogos e sociólogos, como Ong, Goody e Scribner. Esses estudiosos se interessaram em investigar as mudanças ocorridas na sociedade em que a escrita foi introduzida. Para eles, “a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, como tal, uma evolução nos processos noéticos (relativos ao pensamento em geral) que medeiam entre a fala e a escrita” (MARCUSCHI, 2003, p. 29). No entanto, essa posição é criticada por Gnerre apontando que essa corrente é etnocentrista, supervaloriza a escrita

e vê a escrita de forma globalizada (apud MARCUSCHI, 2003).

A terceira tendência é a variacionista representada, no Brasil, por Bortoni, Kleiman e Soares. Os defensores dessa posição acreditam que há variações de usos da língua sob sua forma dialetal e socioletal. É considerada intermediária entre as duas tendências anteriores, mas não carrega os problemas de ambas, pois não é adepta da dicotomia entre fala e escrita, mas preocupa-se com regularidades e variações na relação entre o padrão e o não-padrão.

A quarta e última tendência exposta por Marcuschi é a sociointeracionista, que trata da relação entre fala e escrita como dialógica e concebe a língua como um fenômeno interativo e dinâmico. O autor afirma que a análise do discurso, em parceria com a etnografia, pode ser uma das saídas para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais. Essa perspectiva preocupa-se com a produção de sentidos, visando o contexto em que são construídos sócio-historicamente.

A partir dessas observações, Marcuschi (2003) sugere uma relação contínua entre fala e escrita, evitando-se assim a noção de autonomia e supremacia da escrita (Idem, 2006). O autor afirma que “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (ibidem, p. 34). Para tanto, Marcuschi propõe um modelo de letramento

[...] que parte da observação das relações entre oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o *modelo ideológico* (em especial o aspecto da inserção fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas lingüísticas no contínuo dos gêneros textuais. (2006, p. 28).

Para Marcuschi (2003, p. 37), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”, ou seja, a análise da relação fala versus escrita deve ser feita enquanto modalidades de uso e não como sistema único e abstrato “levando-se em consideração não o código, mas os usos do código” (Ibid., p. 43). Ele distingue o tratamento da língua falada e da língua escrita em duas dimensões: de um lado, oralidade e letramento como práticas sociais e, de outro lado, fala e escrita como modalidades de uso da língua. Para explicar melhor a noção de contínuo o autor afirma:

Portanto, o que me interessa defender não é uma noção de contínuo como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação,

aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante. (MARCUSCHI, 2001, p. 36).

Para exemplificar este continuum tipológico ao qual nos referimos, traremos um exemplo do próprio autor quanto ao gênero textual notícia de TV. Ele nos explica que o gênero aqui mencionado tem o meio de produção sonora e a concepção discursiva é a escrita. Portanto, há uma intersecção neste gênero. Não é só um gênero oral e nem somente um gênero escrito, mas é possível utilizar a linguagem oral com o gênero notícia. O que queremos salientar é que trabalhar com a linguagem oral na sala de aula envolve diversos gêneros do discurso. Desse modo, é necessário voltar os olhos para as características dos gêneros que se quer priorizar. Enfatizamos que é objetivo da escola trabalhar não só com os gêneros primários, que são os informais, cotidianos, mas também e principalmente com os secundários (cf. BAKHTIN, 1999), ligados às situações mais formais, com as quais os alunos não têm contato fora da escola.

A escrita não representa a fala. Ambas são diferentes e, por isso, podemos compará-las e relacioná-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. “Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas”. (MARCUSCHI, 2003, p. 46).

Por acreditarmos que a discussão apresentada acima é relevante para a prática pedagógica, enfatizamos que a oralidade é um dos objetos de estudo do letramento, pois da mesma forma que um texto escrito, o texto falado não pode ser descontextualizado da situação em que é produzido. Ele tem uma finalidade, tem interlocutores. “[...] Em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”. (KLEIMAN, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, oralidade e letramento são considerados um conjunto de práticas sociais. Como já mencionamos, até os anos 80, oralidade e escrita eram vistas como coisas opostas. No entanto, para Marcuschi (2003, p. 16), “hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Portanto, “será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário”, ou seja, “são as formas que se adequam ao uso e não o inverso” (MARCUSCHI, 2003, p.16). São os usos da língua que contribuem para a variedade lingüística que temos e, portanto, são o assunto em foco nesse trabalho.

2.3. O lugar da oralidade no espaço escolar

A escola tem um papel crucial no desenvolvimento da oralidade de seus alunos. O que importa indagarmos é o valor que é dado por ela própria a esse papel, ou seja, como a escola enxerga esse processo e o articula à sua realidade. Temos referências de algumas pesquisas que tratam do lugar da oralidade no espaço escolar que são importantes de serem citadas.

Lacerda (1995), por exemplo, em uma de suas pesquisas, contesta as práticas pedagógicas que acreditam que a habilidade de bem falar é considerada primordial para o sucesso da aprendizagem da escrita. Afirma a autora que esta é uma prática da escola tradicional e, também, das propostas de alfabetização para a educação especial. Lacerda discorda de que as crianças que não falam não sejam capazes de se alfabetizar. Esta é uma idéia unidirecional em que “a oralidade orienta e organiza a aprendizagem da escrita, sendo condição necessária para sua aquisição [...]” (LACERDA., p. 14, 1995). De acordo com a autora, as práticas tradicionais valorizam a fala como expressão do pensamento, de modo que como é preciso aprender a expressar bem o pensamento, é preciso trabalhar a fala da criança. Contudo, Lacerda (op. cit., p. 14) contesta esta concepção:

Todavia, é possível encontrar crianças que se comunicam verbalmente de forma satisfatória e que não conseguem se alfabetizar, e outras com sérios problemas em sua linguagem oral que se alfabetiza plenamente.

Lacerda acredita que a concepção mais adequada para dar conta das perplexidades envolvidas nessa esfera é a embasada na Análise do Discurso de linha francesa, que concepção aborda a linguagem como fundamental para “todo e qualquer desenvolvimento humano, e é condição para o domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreender o mundo e nele agir” (Ibid., p. 15). “É na linguagem que se dão as relações, os encontros e desencontros, e que se tornam conhecidas as posições de cada sujeito” (GERALDI apud LACERDA, p. 15, 1995). E, assim, a construção de sentido se dá “na dinâmica do trabalho lingüístico, marcada pela história e contexto social” (GERALDI apud LACERDA, 1995, p. 17), considerando que:

[...] A atividade discursiva aproxima os sujeitos pelo significado e este aproxima um sistema de referências, que dá significação aos recursos lingüísticos usados. Mas podem surgir significados não harmônicos entre os falantes. Os interlocutores partilham pontos de vista comuns e de outros discordantes que vão emergir no discurso e gerar uma certa reorganização de sentidos. O que um sujeito fala incide sobre o outro, revelando sua construção da realidade, interferindo sobre opiniões, escolhas, etc. (LACERDA, 1995, p. 17).

De acordo com Lacerda (1995), a fala não deve ser usada somente para aferição de conhecimentos, como ocorre em sala de aula, mas sim para a reflexão sobre a própria linguagem,

pois a aprendizagem da linguagem constitui-se como um ato de reflexão sobre a linguagem (GERALDI, 1997) de modo que

[...] compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (BAKHTIN apud GERALDI, 1997, p. 17).

Portanto, um tema demanda uma contrapalavra que, para não significar ruptura na produção de sentidos, deve orientar-se em relação à palavra do locutor. Obter essa compreensão já faz parte de uma reflexão sobre as expressões lingüísticas utilizadas, ou seja, nas ações lingüísticas já há ações de reflexão sobre a linguagem. No processo de compreensão ativa e responsiva, a busca de sentido é inevitável, quem compreende se orienta para enunciação do outro. “A significação é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos” (BAKHTIN apud GERALDI, 1997, p. 19)

Dessa forma, Lacerda (1995) acredita que não se aprende uma língua incorporando vocabulário ou um conjunto de regras gramaticais, nem pelo domínio de um conjunto de regras de conversação ou de construção de texto, mas pelas negociações de sentido explícitos e implícitos no desenvolvimento da interlocução, o que gera a reflexão sobre as expressões lingüísticas utilizadas. Lacerda acredita que este processo não é mecânico, mas instaurado numa dinâmica discursiva e dialógica.

Nesta linha de pensamento, Geraldi (1999) questiona a noção de linguagem como expressão do pensamento, embasada na gramática tradicional, pois pensando a linguagem dessa forma, as pessoas que não conseguiriam se expressar não pensariam. Ele também não concorda com a noção de linguagem como instrumento de comunicação, baseada no estruturalismo porque essa é uma teoria que concebe a língua como um código pronto e acabado, capaz de transmitir ao receptor uma mensagem sem criar dúvidas por parte do outro. Contrapondo-se a essas duas concepções, Geraldi (1999) defende na concepção da lingüística da enunciação, e define a linguagem como uma forma de interação, ou seja, dialógica, em que o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos. Para Geraldi (1999, p. 43) “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. É no interior de tal funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Dessa forma, o ensino da língua se torna mais significativo quando contempla “as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam”.

Isso tem muito mais importância para o cotidiano dos estudantes do que saber classificar e denominar os tipos de sentenças.

Complementando esta idéia, Possenti (1996) crê que todo ser humano aprende a falar numa velocidade muito rápida, salvo por algum problema de que o impeça disso. Ele também observa que todos aprendem a língua sem serem ensinados, como tipicamente se ensina numa escola.

A questão principal levantada por Possenti (1996) é que aprender uma língua não é fácil, é resultado de um trabalho contínuo dos adultos e das crianças, porém esse trabalho não se resume a exercícios de linguagem na vida cotidiana. O autor afirma que “o que podemos observar é que ocorre um uso efetivo da linguagem, um uso sempre contextualizado, uma tentativa forte de dar sentido ao que o outro diz” (p,47, 1996). Dessa forma, Possenti (1996, p. 47) conclui que “*não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas*”.

Possenti (1996) diz que as crianças com alguns anos já perguntam, exclamam, negam, produzem períodos complexos e consideram o contexto sempre que lhes parece relevante. Para ele, isso é resultado delas ouvirem, falarem e serem corrigidas no seu processo de aquisição da fala, quando utilizam formas que os adultos não aceitam. Ele ressalta: a correção é importante, mas sem humilhação, castigo e exercícios de fixação. Concluindo este pensamento, o autor afirma que:

o modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é “imitar” da forma mais próxima possível as atividades lingüísticas da vida. Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. [...] Como aprenderemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos, e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à da fala e das correções da fala. (POSSENTI, 1996, p. 48).

Outra tese que nos chamou a atenção foi a de Reis (2007) que também abordou a oralidade como tema de pesquisa de mestrado e objetivou discutir o trabalho com a oralidade na rede pública paulista. Para tal, ela observou o trabalho dos assistentes técnicos pedagógicos de Língua Portuguesa, identificando como compreendiam a oralidade e se tinham domínio a respeito das teorias pertinentes à linguagem oral, além de observar como eles operacionalizavam as capacitações de professores que tinham como objetivo o trabalho com a oralidade. Nesta pesquisa, a autora concluiu que não havia projetos específicos na rede pública paulista que contemplavam o ensino da modalidade oral, nem no ensino fundamental e nem no ensino médio, embora os assistentes técnicos pedagógicos conhecessem os principais pesquisadores e teorias que tratam da oralidade.

Uma outra pesquisa que vale a pena destacar é a da estudiosa Ana Luiza Smolka, que se materializou na obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (1993). Nesta pesquisa, Smolka analisa o contexto da alfabetização em termos de interação e interlocução. Para a autora “alfabetização implica leitura e escritura” que ela entende como momentos discursivos. A autora enfatiza que o momento de aquisição da escrita se dá na sucessão de momentos discursivos, de interlocução e de interação verbal na suas formas orais e escritas. Para auxiliar suas análises, Smolka se baseia na Teoria da Enunciação e propõe uma reflexão das relações pedagógicas a partir dos princípios teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de corrente francesa.

Smolka (1993) cita o trabalho de Pêcheux para tratar da questão da antecipação das representações do emissor em relação ao ouvinte, argumentando que ““o que o outro vai pensar” do lugar em que ele representa constitui todo o discurso” (Ibid., p. 30). Ela traz situações ocorridas na sala de aula e destaca que o para quê, para quem, como se ensina, como se aprende, e o quê se aprende, são questões que representam e permeiam as relações de ensino dentro e fora da escola. Levando em consideração as questões apontadas acima, vemos o quanto o trabalho da escola é importante neste processo discursivo, porque a sala de aula se constitui num processo discursivo. Assim, é primordial saber quem é este aluno que está inserido nesta instituição, para quem este professor fala. Não somente o lugar do aluno é importante, mas também o lugar do professor. Quem é este professor que fala e como se dirige aos seus alunos, o que pensa de seus alunos. Tudo isso implicará em uma postura ou outra de ambas as partes na sala de aula. O que pensamos do outro determinará como nos reportaremos ao outro, o que falaremos para ele e como falaremos com ele. Dentro da sala de aula, na maioria das vezes, é o professor que determina as relações que se constroem no cotidiano escolar, pois ele detém ‘certo poder’ dentro desse ambiente. No entanto, são estas relações que colaboram para constituição dos alunos enquanto sujeitos dentro e fora da sala de aula. A postura do professor frente ao seu trabalho com a linguagem promoverá as futuras relações que seus alunos terão com esta.

Enfim, essas pesquisas nos mostram como a oralidade é concebida na prática de professores, de formadores de professores e de estudiosos que se preocupam com a sua articulação na sala de aula. No entanto, as pesquisas evidenciam que esse assunto é muito novo para os profissionais da área da Educação. Por isso faz-se necessário que se busquem literaturas que contemplem o assunto com o objetivo de provocar reflexões e de aprimorar a prática docente.

Diante das considerações realizadas a respeito do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, consideramos que o papel da escola e do professor é fundamental neste processo, no sentido de buscar ações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem das crianças no ambiente escolar. Ser um interlocutor de qualidade para as crianças é de fundamental importância, uma vez que possibilita a elas falarem, serem ouvidas e ter a reciprocidade de quem as ouve, propiciando, assim, momentos de interação para que elas desenvolvam a linguagem de forma significativa.

O desenvolvimento da oralidade dar-se-á no espaço escolar, se for concedida maior atenção às situações que o favoreçam, isto é, se elas se configurarem em momentos de construção de conhecimento, de oportunidades a serem dadas para esse fim. Para tal, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série afirmam que “não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes de ir à escola”, mas complementam que “[...] 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 [...]” (2001, p.49).

Um dos objetivos da escola é preparar os alunos para o exercício da cidadania, e, para isso, é primordial que esse exercício seja aprendido dentro da escola, para que seja exercido também fora dela. É a linguagem que possibilita ao homem sua participação na sociedade e “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” (PCN, 2001, p. 23). Neste caso, faz-se necessário um ambiente escolar que dê mais abertura para que os alunos se expressem argumentando, opinando, participando de decisões, enfim, um ambiente onde as relações entre alunos/professores, alunos/ funcionários e alunos/ alunos sejam dialógicas. Articulada a isto, destacamos que a aprendizagem, além de relacionada a participação efetiva dos alunos na escola e fora dela, também deve-se à internalização de alguns gêneros do discurso, pois para se expressar oralmente ou através da escrita o homem utiliza-se de gêneros. Para se comunicar com alguém, o homem faz escolhas que são permeadas pelo contexto histórico do qual faz parte e, portanto, essas escolhas não são aleatórias, pois o discurso do sujeito decorre das condições em que é construído. Dessa forma, a escola tem um importante papel: o de ensinar seus alunos a se expressarem em variadas situações, condição esta que contribuirá para que eles se tornem letrados, no sentido do que é proposto por Street (cf. KLEIMAN, 2006)

Assim, é importante o professor ter consciência do seu papel de interlocutor ativo, pois é ele

quem promove o contato de seus alunos com as mais variadas expressões, palavras novas e, assim, os convida às reflexões e idéias, muitas vezes, desconhecidas, ou seja, ele é um mediador da constituição da linguagem dos seus alunos. “O modo de conceber a linguagem, como interação e como constitutiva da cognição e do conhecimento, destaca a peculiaridade da palavra que reflete e refrata as relações sociais e a realidade histórico-cultural” (SMOLKA, 1995, p. 47). Assim, na medida em que os significados das palavras mudam o funcionamento do pensamento, esse também é transformado, bem como a relação do pensamento com a palavra, de modo que a construção de sentido é dinâmica e marcada pela história e contexto social.

Além de sua importância enquanto articuladora da participação dos alunos dentro do ambiente escolar, a oralidade faz parte de um letramento que é, enquanto prática social, formalmente ligado ao uso da escrita. A escrita é mais do que uma tecnologia, ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Segundo Fávero et al. (2000, p. 10), um dos motivos pelos quais a escola deve trabalhar com a oralidade é de que esta “influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica do som”. Para esta autora, a escola não deve se propor a ensinar a fala, mas a variedade de usos da fala, conscientizando os alunos de que a língua não é homogênea. Para a referida autora:

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO apud FÁVERO, 2000, p. 12).

Lacerda, também, nos afirma que “é pela própria linguagem oral que se dá a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita” (2003, p. 66). Para a autora,

[...] a linguagem oral é, num primeiro momento, o canal/elo de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar e, portanto, é pela própria linguagem oral que se dá a internalização de aspectos de aprendizagem da escrita. A linguagem oral serve como substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia, como um sistema simbólico de primeira ordem, podendo operar por si mesmo. (LACERDA, 1995, p. 21).

Lacerda (1995) considera a teoria sócio-histórica de Vygotsky inovadora desse pensamento, possibilitando uma nova compreensão para as questões a respeito da oralidade e da escrita. De acordo com Lacerda (1993, p.65), Vygotsky critica os processos mecânicos de alfabetização, se referindo a eles como “aprendizagem de uma língua morta”, pois é um processo que não permite a

criança entrar em contato com a linguagem escrita propriamente dita. Para Vygotsky (1998), a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, pois representa os sons da fala, é secundária à linguagem oral. Posteriormente, a linguagem oral desaparece e a escrita passa a ser um simbolismo de primeira ordem, porque passa a representar diretamente a realidade. Esse é um processo que não pode ser alcançado por métodos mecânicos e externos à criança, é “um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento dos signos na infância”. (VYGOTSKY, 1998, p. 65). Consideramos, portanto, que esse processo se dá por meio das interações. Ele é construído, pois a língua não é pronta e acabada, de modo que o indivíduo tenha que se apropriar mecanicamente. A linguagem é construída socialmente, está posta na sociedade de forma viva, e é assim que os sujeitos se apropriam dela.

No entanto, Marcuschi (2003, p.17) acredita que “a escrita não pode ser tida como uma representação da fala”, porque oralidade e escrita apresentam elementos significativos próprios. Ambas têm características próprias, mas não ao ponto de serem dois sistemas lingüísticos dicotômicos. Dessa forma, oralidade e escrita não se opõem porque “ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante”. (MARCUSCHI, 2003, p.17).

Posicionando-se da mesma forma, Kleiman (2006, p. 20), ao defender a importância da oralidade como prática social, afirma que “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita” e que “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento” (Ibid., p.28). A autora considera a oralidade um fator de continuidade do processo de desenvolvimento lingüístico da criança e não de ruptura desse processo, enfatizando as semelhanças constitutivas entre oralidade e escrita.

CAPÍTULO 3

SOBRE A PESQUISA

[...] Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões. (Wanderley Geraldi, Portos de Passagem, 2003).

3.1. Princípios teórico-metodológicos

A metodologia de pesquisa adotada para essa investigação foi a qualitativa porque “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

A abordagem qualitativa na educação faz uso de alguns recursos de pesquisa provenientes da pesquisa etnográfica que foram aplicados neste estudo: observação, videogravação, diário de campo e entrevista com a professora. A observação foi utilizada como fonte para reflexão em nossa pesquisa que, de acordo com Vianna (2003, p. 12) é “uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação” e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado. O pesquisador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais para auxiliá-lo no processo de compreensão e interpretação do que está estudando. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa qualitativa. Sendo assim, [...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca às suas próprias ações. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26).

Para analisar os eventos de letramento ocorridos em sala aula, pretendemos examinar as práticas discursivas que sustentam estes eventos e, para isso, buscamos trazer elementos da Análise do Discurso (que abreviaremos AD) de linha francesa, apresentada a seguir.

3.1.1. Análise do Discurso de linha francesa: alguns princípios

A AD de linha francesa trabalha com os processos de constituição dos sujeitos e dos

sentidos. O discurso ocupa um lugar entre a língua e a fala e, portanto, se configura como o modo de existência histórico-social da linguagem (BRANDÃO, 2004; ORLANDI, 1986). Assim, o discurso é um lugar “de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas” (CARDOSO, 1999, p. 21). Dessa forma, a AD de linha francesa vai além das proposições de Saussure, que considera a língua como um sistema abstrato e a fala como um ato concreto e individual.

A AD tem como grande meta os *processos discursivos* inscritos em relações ideológicas, ou seja, o ponto em que se articula um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica. (Ibid., p. 23).

Apoiada nas palavras de Maingueneau, Orlandi (1986) é o resultado de uma construção. Assim, a AD não trabalha com a língua como um sistema abstrato, mas sim relacionada à sua exterioridade, ao mundo no qual é construída.

Segundo Fernandes (2005), o discurso encontra-se no âmbito social e envolve aspectos sociais e ideológicos que estão impregnados nas palavras quando são pronunciadas. Para a AD, sujeito, discurso e ideologia estão interligados, de modo que não existe discurso sem sujeito e nem sujeito sem discurso (PÊCHEUX apud ORLANDI, 1986), considerando que é através da ideologia que ambos constroem os sentidos para sua existência. São as diferentes situações do cotidiano e as posições contrastantes que revelam os lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos, de modo que a linguagem é a forma material de expressão desses lugares. Desse modo, os sentidos que as palavras têm em diversos contextos sociais estão estritamente relacionados às ideologias dos grupos que a utilizam, ou seja, ao contexto de sua produção. Fernandes (2005, p. 22) reafirma esta idéia dizendo que

[...] Podemos afirmar que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana.

O autor ainda afirma que “analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais” (2005, p. 22) de modo que a língua é inserida na história para construir sentidos. Assim, a AD destina-se a evidenciar os sentidos do discurso, visando suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção, de modo que, de acordo com a posição dos sujeitos envolvidos, a enunciação tem um sentido e não outros.

Embasada na visão de Foucault, Cardoso (1999, p.22) define o discurso como “um conjunto de enunciados na medida em que se apóiam na mesma formação discursiva”, ou seja, o discurso é concebido de uma mesma família de enunciados, que é atravessado por uma dispersão decorrente

das várias posições possíveis de serem assumidas pelo sujeito no discurso. Essas posições também são decorrentes de um espaço em que há a articulação entre o saber e o poder, “[...] pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente” (Ibid., p. 22).

Diante das considerações acima, para a AD o sujeito não é individualizado, mas um sujeito que existe em um espaço social e também ideológico. É um sujeito que revela em sua voz o conjunto de outras vozes sociais. “Compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz” (FERNANDES, 2005, p. 35). Falamos, portanto, de um sujeito heterogêneo, que se constitui de diferentes discursos, o que na AD caracteriza a polifonia e a heterogeneidade proposta por Bakhtin ao constatar, em seus estudos, que “[...] o sujeito dialoga com um amplo conjunto composto por outros sujeitos [...]” (Ibid., p. 37), pois em cada discurso está embutido um outro discurso. Temos, então, a noção de um sujeito descentrado que se desdobra em muitos e assume vários papéis.

[...] um “eu” implica outros “eus” e o outro apresenta-se como uma condição constitutiva do discurso do sujeito, afinal, um discurso constitui-se de outros discursos e sofre (trans) formações na História. (Op. cit., p. 42)

O descentramento do sujeito diz respeito a um sujeito que não é o centro de seu dizer, isto é, não controla o que diz e nem o sentido do que diz. Esta questão encontra lugar em Pêcheux (FERNANDES, 2005), que a trata como dois tipos de esquecimentos do sujeito: um em que o sujeito pensa controlar o que diz e o outro em que o sujeito pensa que controla os sentidos do que diz. De acordo com Fernandes (2005), essas são ilusões necessárias ao sujeito, mas não é o sujeito que organiza a enunciação, mas a condição de constituição do discurso, “[...] porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, [...] é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social” (BRANDÃO, 2004, p. 59).

No caso de nossa pesquisa, os sujeitos envolvidos são professor e alunos inseridos numa instituição escolar. Portanto, eles carregam em seus discursos a materialidade desse espaço que remete aos “já ditos” deste contexto. Professor e alunos são constituídos ideologicamente por esta instituição da qual fazem parte e pelo que a sociedade compreende de seus papéis neste espaço, de modo que o discurso de ambos retrata as posições de sujeito que eles têm no contexto em que se encontram. Então, é na dinâmica deste espaço que o professor, por meio de seu discurso, que é ideológico, explicita o que pensa sobre a atividade que exerce, pois são suas palavras que remetem à produção de sentido do que ele faz sua posição na instituição escolar. Como dissemos acima, discurso, ideologia e sujeito estão intrinsecamente relacionados, de modo que não é possível

considerar o sujeito sem levar em conta a história de sua constituição e a historicidade do sentido dessa constituição (ORLANDI, 1986).

3.2. O percurso

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhi uma sala de 2ª série do ensino fundamental I, de uma escola pública de uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo. Antes de conversar com os responsáveis pelas três escolas a princípio escolhidas, fiz uma solicitação informal, para a Diretora de Educação da rede de ensino a ser pesquisada, visto que trabalho nesta rede e tenho um contato mais próximo com a maioria das pessoas que atuam nela. Na curta conversa que tivemos, ela me disse que eu poderia realizar minha pesquisa, desde que fosse fora do meu horário de trabalho e pediu para ler o meu projeto. Assim foi feito. Entreguei o meu projeto a ela e, alguns dias depois, iniciaram-se os primeiros passos para a pesquisa.

A escolha desta sala de aula não se deu de maneira tranquila e nem aleatória, porque, a princípio, pensei em pesquisar as quatro séries iniciais do I em três escolas desta rede de ensino. Para chegar à escolha de uma série, houve um longo caminho percorrido. Como já havia pensado em pesquisar quatro salas de aula, cheguei a conversar com os diretores, primeiramente. Eles me encaminharam às professoras, esclarecendo o objetivo da minha pesquisa que era observar o trabalho pedagógico com a linguagem oral no ensino fundamental I. Eu fui aceita de imediato; todos foram muito solícitos comigo. Essa aceitação me deixou surpresa, visto que em outras dissertações eu li que muitos pesquisadores não são aceitos pelos professores da rede pública para desenvolverem suas pesquisas. Penso que isso se deva ao fato de haver nesta rede de ensino constantes visitas tanto dos supervisores de ensino nas salas de aula como também dos próprios diretores das escolas e assessores pedagógicos para acompanhar e orientar o trabalho do professor. Inclusive, nas duas primeiras conversas que tivemos, três professoras me perguntaram se eu observaria o trabalho desenvolvido com a linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa ou nas aulas das outras disciplinas, como História, Geografia e Ciências. A princípio, respondi que poderia ser em outras aulas também, pois nem havia pensado nessa distinção. Cheguei também a preparar as documentações necessárias para o início da pesquisa, propondo inclusive, em uma das escolas, reuniões com os pais das crianças. Foi a partir daí que comecei a ter um problema, pois nem todos os pais compareceram às reuniões. Pedi às professoras que mandassem as autorizações pelos alunos, ação tomada imediatamente por elas, porém algumas autorizações demoraram a

retornar e outras não foram devolvidas. Uma outra atitude que tomei foi a de procurar as casas de alguns alunos dessa primeira escola contatada, mas isso não deu certo, pois era um número significativo de alunos e eu não tinha tempo disponível para fazer a visita a todos. O tempo estava passando e eu fiquei bastante preocupada. Nesse ínterim, voltei a conversar com a minha orientadora sobre esta questão, e, depois de refletirmos juntas a respeito desse problema, chegamos à conclusão de que eu deveria focar uma série somente, pois seria mais fácil resolver esta questão das documentações em uma sala do que em quatro, além de ela perceber que seriam muitas salas de aulas pesquisadas, o que poderia resultar em análises superficiais.

Voltei para casa pensativa, refleti bastante sobre o objetivo de minha pesquisa. E agora? Qual sala de aula pesquisar? Uma outra orientação foi que eu deveria também escolher entre observar o trabalho pedagógico com a linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa ou nas outras disciplinas que não têm o objetivo de ensinar a língua materna. Na verdade, ao buscar pesquisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a linguagem oral, eu havia pensado, a princípio, nas aulas de Língua Portuguesa. Até por questão de inexperiência, pensei que se eu observasse este trabalho em outras disciplinas não haveria diferença. Por isso, respondi positivamente às perguntas das professoras, mas após a orientação que me foi dada e depois de muita reflexão, decidi observar as aulas da disciplina de Língua Portuguesa por dois motivos: primeiro, porque me identifico com essa disciplina, e, em segundo lugar, porque tenho a hipótese de que os variados gêneros orais são mais trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa do que nas demais.

Para a escolha da sala de aula a ser pesquisada, o critério que utilizei foi o tempo de experiência e o fato de a professora ser efetiva na rede de ensino. Assim, poderia acompanhar a professora em 2008, pois estávamos no final do ano de 2007 e eu sabia que deveria acompanhá-la no ano seguinte. Das professoras que eu havia contatado, a que tinha mais anos de experiências era a professora Y., da 2ª série. Então, observei aulas em duas turmas: duas 2ªs séries de uma mesma professora, uma sala foi observada de outubro a dezembro de 2007 e a outra sala de fevereiro a setembro de 2008.

Fui à escola algumas vezes e visitei a sala de aula uma vez antes de fazer a entrevista com a professora. Ao chegar, me apresentei às crianças e disse o que eu iria fazer naquela sala. Perguntei a eles se eles aceitavam participar da minha pesquisa e todos balançaram a cabeça positivamente. Posteriormente, a diretora da escola conversou com os pais a respeito da pesquisa e conseguimos

então colher as autorizações. Penso que nessa escola foi mais fácil por ser uma escola bem menor. O que facilitou o nosso trabalho.

No início da pesquisa, entrevistei a professora com o objetivo de conhecer um pouco sobre sua trajetória profissional. Ela iniciou sua carreira em 1994, mas ainda não estava formada no Magistério. A docente trabalhava em uma escola de educação infantil, que funcionava informalmente, a qual ela chama de “escolinha”. Ela nos disse que seu trabalho nesse lugar serviu como base e que a própria prática a ajudou a crescer profissionalmente devido às suas experiências com diversas faixas etárias. Trabalhou três anos nesta escola e, quando saiu, ingressou na rede de ensino que estamos pesquisando. Ao entrar na Prefeitura em 1998, a professora já estava formada no Magistério e conta que ficou meio perdida, porque tinha experiência com a educação infantil e havia mudado para o ensino fundamental. Com o passar dos anos, a professora foi adquirindo mais experiência e mais tranquilidade em relação ao seu trabalho. Ela enfatiza a importância do auxílio dos parceiros para a construção da prática profissional. A docente também trabalhou como professora substituta na rede estadual de ensino e quando ingressou na Prefeitura, a municipalização estava começando. Percebeu, então, uma diferença entre a rede de ensino estadual e municipal quanto ao suporte pedagógico. Relatou-nos que a rede municipal de ensino se preocupava mais com a formação do professor e com o acompanhamento pedagógico, o que se intensificou a partir de 2003. Ela enfatiza que observou diferenças nas conduções do HTPC⁵, pois os assessores pedagógicos tinham formação na Diretoria de Ensino e multiplicavam esses cursos na escola. Segundo ela, os temas discutidos não fugiam à realidade da sala de aula. Um outro ponto destacado pela professora é que havia também uma forte preocupação com a alfabetização das crianças, objetivo também dos cursos de formação oferecidos pela Diretoria de Ensino.

3.2.1 A rede de ensino, a escola e a sala de aula pesquisada

A pesquisa de campo foi realizada em duas salas de 2ª série do ensino fundamental I de uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo, de outubro de 2007 a setembro de 2008. Ambas as turmas eram regidas pela mesma professora. Esta rede de ensino tem, atualmente, 29 escolas, e atende a três modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental I e II e educação de

⁵ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

jovens e adultos.

O ensino fundamental I é organizado em séries anuais (1ª a 4ª série), e tem em seu currículo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Informática. Há professores especialistas de Educação Física e Arte. Já a informática é ministrada por um outro professor efetivo que tem o domínio de conhecimentos pertinentes à área. As demais disciplinas são lecionadas pelo professor polivalente.

O setor administrativo da escola pesquisada conta com uma diretora para todas as salas de aula. Pelo fato de a escola ser pequena, somente quatro turmas de ensino fundamental I e duas de educação infantil parcial nos dois períodos, a diretora da escola desempenha também a função de assessora pedagógica, realizando o HTPC e acompanhando as aulas dos professores, enfim, discutindo a parte pedagógica. O HTPC é um momento semanal que dura duas horas, momento no qual os professores, juntamente com a diretora, se reúnem para discutir e estudar juntos as questões pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das atividades escolares. É visto pela rede de ensino como um momento de formação.

A escola escolhida está situada numa cidade da Grande São Paulo. Não há quase comércio no entorno da instituição; há algumas casas que foram construídas há pouco tempo e outras mais antigas. É uma escola que possui três salas de aula, uma biblioteca, que também é utilizada como sala de informática, uma diretoria, uma secretaria, uma cozinha para funcionários, um banheiro para os funcionários, um banheiro feminino e um banheiro masculino, uma cozinha utilizada apenas para as refeições das crianças e um pátio que também é utilizado como refeitório. No local, também mora uma caseira. A área externa da escola é grande, aproximadamente 4000 metros quadrados e conta com uma quadra descoberta, um espaço com brinquedos como um escorregador e três balanços e uma parte deste espaço é livre e coberto de grama.

Há na escola pesquisada oito professores: seis polivalentes e dois especialistas nas aulas de Educação Física e Arte. Desses seis professores polivalentes, cinco eram efetivos e um deles, no ano de 2007, era contratado pelo processo seletivo⁶, pois estava substituindo uma professora efetiva que estava afastada por problemas de saúde. A situação mudou no ano de 2008, pois a

⁶ É um professor desvinculado da rede de ensino que ao prestar uma prova e ser aprovado, pode lecionar por seis meses e ter seu contrato prorrogado por mais seis meses, ou seja, leciona por, no máximo, um ano.

professora que veio para substituir este afastamento é da carga suplementar⁷, ou seja, é uma professora efetiva da rede que completa sua carga numa outra escola. Somente um dos professores não tem habilitação em Pedagogia, mas em Letras - Português/Inglês.

A escola pesquisada foi de responsabilidade da rede Estadual de Ensino até o ano de 1997 e, a partir de pesquisas feitas com os moradores mais antigos deste bairro, soube-se que esta escola nasceu em uma casa cedida por um proprietário de um frigorífico que funcionou nesta casa por aproximadamente 25 anos.

A sala de aula observada tinha 35 metros quadrados e era bem arejada. Suas paredes eram pintadas com dois tipos de tinta e de duas cores: branco acrílico da metade para cima e tinta a óleo salmão da metade para baixo. O chão era de cimento queimado e estava sempre limpo. A parede lateral direita onde ficavam as janelas era decorada com cortinas de cor salmão. As carteiras e cadeiras dos alunos estavam em bom estado e eram limpas. A professora também tinha sua mesa, que ficava na lateral direita, do lado da janela à frente da sala. Pelo fato de a escola ser situada num local com poucos moradores ao seu redor, não havia muito barulho. Na frente da sala, tinha uma lousa grande em bom estado e, acima da lousa, estava pendurado o alfabeto confeccionado em um computador, em letras bastão, num tamanho que dava para ser bem visualizado por todos. Além do alfabeto, na parede do fundo havia um quadro de cortiça e nele estava pendurado um relógio redondo com a foto do atual prefeito e do viceprefeito. Acima do quadro de cortiça, estavam afixados na parede cartazes de cartolina amarela com a tabuada de 1 a 10. Como a sala era utilizada por duas turmas, havia, na parede, registros do que as professoras trabalhavam, como títulos das histórias lidas, calendário, lista dos nomes das crianças, tabela numérica, resumo das histórias lidas e desenhos. Os trabalhos dos alunos também eram expostos na parede lateral ou no quadro de cortiça que estava afixado no fundo da sala. A sala tinha dois armários verticais, um com duas portas de cor cinza e outro com três portas de cor creme, e mais um horizontal. Cada professora utilizava um armário vertical, no qual guardava materiais como lápis, borracha, caneta hidrocor, as folhas xerocopiadas do projeto *Estudar pra valer!*⁸, atividades

⁷ A carga suplementar refere-se a uma carga extra de trabalho atribuída somente a professores concursados na rede de ensino.

⁸ Esse projeto contempla o currículo da área de Língua Portuguesa da rede de ensino pesquisada. Elaborado pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), é um fascículo que integra 17 módulos. Um deles é o módulo introdutório que apresenta as concepções que fundamentam o material e as orientações teórico-metodológicas. Os outros 16 módulos orientam o professor a

mimeografadas, cadernos dos alunos e outros. Os alunos tinham acesso a este armário quando precisavam pegar algum material ou seus próprios cadernos . No armário horizontal, que estava sem porta, pude ver que tinham livros didáticos. Em cima desse móvel também ficavam duas caixas encapadas com papel laminado rosa escuro e prata, contendo livros. Sobre os armários ficavam algumas caixas de papelão e às vezes, o globo terrestre. No fundo da sala, em cima de uma das carteiras, havia, ainda uma caixa com revistas velhas.

desenvolver alguns projetos de leitura e escrita. Cada módulo também traz para cada aluno fichas para a realização de atividades. Este projeto também traz jogos para serem desenvolvidos durante os quatro anos do ensino fundamental I.

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: A ORALIDADE NA SALA DE AULA

P. Dá pra escrevê agora, passá tudo isso para o papel?

All. Mais ou menos.

P. Dá?

(Incomp.)

P. Então pode colocá no papel tudo isso que vocês falaram.

(Trecho de uma aula transcrita para esta pesquisa ministrada em 8 de agosto de 2008)

Durante todas as observações de aulas, videogravações e entrevista com a professora, o objetivo inicial de nossa pesquisa foi observar o trabalho voltado para a oralidade em sala de aula, procurando identificar quais atividades eram trabalhadas com os alunos para este fim, bem como analisar os documentos que norteavam essa prática pedagógica e as concepções do professor acerca do trabalho com a oralidade. No início, esperávamos que a professora fosse preparar aulas com esse objetivo, mas, com o passar do tempo, nossa pesquisa foi se configurando de forma diferente, pois não observamos aulas preparadas e desenvolvidas com a finalidade do ensino da modalidade oral. Observamos que o trabalho com a oralidade desenvolvido pela professora tinha sempre como finalidade a produção escrita. Em função disso, o nosso objetivo também foi se modificando e se delineando de outra forma. Percebemos que observar e discutir a questão da oralidade em sala de aula não poderia ser feito de forma desvinculada das relações estabelecidas com a escrita, já que a escola é uma agência de letramento em que a escrita é objeto de ensino. Passamos, então, a observar como se constitui a oralidade nas relações com a escrita nas práticas de letramento escolares.

Foram realizadas transcrições das videogravações, do diário de campo e da entrevista feita com a professora, a partir das quais recortaremos alguns eventos de letramento⁹ na prática escolar.

Barton (1994), discute não só o termo *eventos de letramento* como também *práticas de letramento*. Eventos de letramento, para o autor, são atividades regulares e repetitivas onde o letramento tem um papel na prática social. Segundo ele, as pessoas podem ser envolvidas em

⁹ Barton, 1994

vários eventos de letramento no dia-a-dia, como quando um adulto lê para uma criança à noite. Dessa forma, letramento pode ser compreendido examinando-se eventos particulares onde leitura e escrita são usadas. As práticas de letramento são modos culturais gerais que as pessoas produzem nos eventos de letramento. As práticas são mais amplas que os eventos, pois constituem modelos para os usos culturais dos significados que produzimos com base na leitura e na escrita.

¹⁰Um homem discutindo o conteúdo de um jornal local com um amigo e dois deles sentados na sala planejando uma carta para o jornal é um evento de letramento. Na decisão de quem faz o quê, onde e quando será feito, junto com as maneiras associadas à fala e à escrita, os dois participantes constroem suas práticas de letramento. (BARTON, 1994, p. 37)

Quem utilizou o termo evento de letramento primeiramente foi Heath. Ele definiu como “qualquer ocasião em que uma peça de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (apud MARCUSCHI, 2001, p. 37), ou seja, momentos em que a leitura e a escrita fazem parte do contexto social das pessoas. Para Heath (apud BARTON, 1994, p. 36), eventos de letramento são “[...] communicative situations where literacy has an integral role”, ou seja, situações de comunicação em que os eventos de letramento desempenham um papel e, portanto, podem ser encontrados em diversas situações do cotidiano, inclusive no cotidiano escolar.

Barton (1994) usa uma metáfora ecológica e compara as formas de letramentos aos nichos ecológicos¹¹. Diferentes letramentos estão associados a diferentes domínios da vida, como a casa, a escola, a igreja, o trabalho e, portanto, podem ser encontrados em diferentes situações. Assim, as pessoas desempenham papéis diversos conforme suas finalidades. Por exemplo, a escola é uma agência de letramento. Nela, corpo docente, discente e funcionários desempenham papéis específicos segundo as regras que circulam nesta instituição.

Indo além do proposto por Barton, podemos entender essa idéia de papel social como um lugar discursivo em determinada prática de letramento. No caso das práticas escolares, teremos como posições de sujeito: professor, aluno (vários tipos de aluno), diretor, supervisor, pais, etc. Essas posições de sujeito que estão relacionadas às práticas institucionais na escola. Assim, não é

¹⁰ [...] a man discussing the contents of the local paper with a friend, the two of them sitting in the living room planning a letter to the newspaper is a literacy event. In deciding who does what, where and when it is done, along with the associated ways of talking and the ways of writing, the two participants make use of their literacy practices. (BARTON, 1994, p. 37)

¹¹ Nicho ecológico é o modo de vida de cada espécie no seu habitat.

a análise da prática de um ou outro professor que estará em discussão, mas sim a análise das posições que são ocupadas institucionalmente no discurso pedagógico.

4.1 Apresentação dos eventos

Sendo a escola um dos lugares onde práticas de letramento ocorrem, podemos identificar vários eventos de letramento dos quais o professor é um dos mediadores.

Para o presente trabalho, propomos a análise das práticas discursivas que sustentam esses eventos de letramento ocorridos em duas salas de 2ª série do ensino fundamental I. Por meio dessas análises, discutiremos, mais adiante, temáticas ligadas à sala de aula, focalizando a constituição da oralidade nas relações com a escrita nas práticas de letramento escolares, como apontamos anteriormente. Para isso, apresentaremos, primeiramente, na íntegra, todos os eventos de letramento escolhidos para nossa análise, que em sua maioria são eventos voltados para o trabalho com a língua materna. Selecionamos, ainda, um evento desenvolvido na área de Ciências. Posteriormente, seguiremos com as análises. As aulas que observamos e os eventos que recortamos referentes a essas aulas de língua materna estão apoiados no projeto Estudar pra Valer! Quanto à aula de Ciências, esta teve como incentivo um concurso promovido pelo Projeto Tamar, que oferece como guia para as discussões do professor em sala de aula um material escrito chamado *Nossas águas sempre limpas*, destinado à conscientização dos alunos na defesa e preservação do meio ambiente, especialmente das águas naturais. Apresentaremos, a seguir, uma descrição detalhada de todas as aulas transcritas para nossa análise. As transcrições na íntegra estão em anexo no final do trabalho.

4.1.1 Evento 1 - O que conta o conto¹²

08/08/2008

2ª série A

A professora, à frente da sala, encostada em sua mesa, inicia sua aula propondo uma atividade do projeto Estudar pra Valer! A atividade era uma das etapas do projeto Histórias Maravilhosas – O que conta o conto – e as crianças deveriam ler o texto que estava no verso da ficha 7 e responder por escrito qual das três histórias haviam gostado mais. Entre essas histórias

¹² Anexo 1.

estavam: "O rouxinol e o imperador", "Os três presentes" e "Rapunzel". Com as folhas já distribuídas, a professora se reporta aos alunos dizendo: 'Então, ó, eu vou dar uns cinco minutos para vocês lerem aí a folha e depois a gente lê junto e faz os comentários necessários'.

Os alunos estão sentados individualmente, e, após o comando da professora, alguns começam a ler a folha e outros não. Dos alunos que se propuseram a ler, alguns utilizam o próprio dedo indicador para acompanhar a leitura e outros lêem em voz audível, mas para si mesmo, como recurso para ler melhor. Dos alunos que não lêem, alguns acompanham com olhares a professora que está no fundo da sala auxiliando dois colegas novos. Outros lêem o texto muito rápido e logo se juntam para colocar a conversa em dia. Segue abaixo, o texto lido pela professora, transcrito na íntegra:

O QUE CONTA O CONTO?

Então, gostaram das histórias?

Vocês devem ter notado que as três apresentam algumas coisas em comum, como iniciar de um jeito que não é possível saber exatamente a época em que aconteceram – Era uma vez..., Há muitos e muitos anos... -, ou fazem referência apenas ao lugar. Essa é uma característica dos contos maravilhosos.

Outra característica dessas histórias é que se passam em bosques, florestas, desertos, fundo do mar, lugares distantes e desconhecidos. Nas histórias apresentadas até aqui, duas desenrolam-se em bosques e uma, em diferentes lugares.

Nas três histórias, alguém comete uma falha ou enfrenta um problema inicia: o pai de Rapunzel é descoberto pela bruxa ao apanhar o rapôncio. O sitiante e seus filhos passam necessidades, o imperador e o cavaleiro querem encontrar o rouxinol.

Os personagens principais das três histórias (Rapunzel, o carpinteiro, e o rouxinol) são vítimas de seres malvados (a bruxa e o estalejadeiro desonesto) ou de alguma ingratidão (o rouxinol é trocado por um pássaro artificial) e são salvos por um herói (príncipe de Rapunzel) ou por um objeto mágico (o porrete encantado). Ou então, a própria vida se encarrega de fazer justiça, como no caso do rouxinol.

Nesses contos, vítimas e heróis caem em armadilhas, lutam com o vilão, são postos à prova – e aí há duas possibilidades: vencem o vilão ou a prova, ou são derrotados pelo vilão ou pela prova, mas salvos por heróis ou por uma força extraordinária (ser ou objeto).

Ao perceber que o burburinho era grande, a professora retoma a aula com a leitura do texto e, ao mesmo tempo, vai conversando com os alunos. Ora ela lê o texto para fazer a interlocução com as crianças, ora ela conversa com as crianças. Suas perguntas sempre recorrem ao texto, retomando suas características, detalhando-as, indagando se gostaram ou não da história. As crianças interagem com a fala da professora sempre lhe dando respostas curtas e se referindo ao

conteúdo da história, como requer a professora. Algumas questões da docente geram silêncio absoluto ou dúvidas. Quando as crianças silenciam, titubeiam ou respondem errado, a professora aumenta ou diminui o seu tom de voz como recurso para ajudá-las a responder corretamente, mas essa estratégia nem sempre os ajuda. Então, a professora lança outras perguntas para que seus alunos cheguem a uma resposta correta. No decorrer desse evento, a docente também utiliza a estratégia de lacunar as perguntas para que os alunos as completem acertadamente. Depois de explorar oralmente o texto, a professora parte para a atividade de escrita. Para iniciar a proposta, ela retoma o verso da ficha 7 do projeto onde temos o texto lido pela professora e a seguinte pergunta: de qual das três histórias você mais gostou? Escreva aqui sua opinião. Logo abaixo da pergunta, há um espaço com oito linhas para que o aluno escreva sua resposta.

Os alunos devem escrever sobre qual história mais gostaram e justificar. No entanto, a professora solicita a eles que respondam oralmente primeiro. No decorrer dessa conversa, a docente pede aos alunos que justifiquem suas preferências e frisa que somente uma história deve ser escolhida quando um dos alunos responde que gostou de mais de uma. A professora abre espaço para todos falarem, mas nem todos participam dessa conversa. São poucos que opinam. Ela, então, chama alguns alunos para participar. Uma aluna inclusive silencia ao ser chamada. A princípio, a escolhida foi a história *Os três presentes*, porque tem objetos mágicos, justificativa da maioria dos alunos, mas durante a aula outras justificativas foram dadas individualmente por alguns alunos. Quando satisfeita com as explicações, a professora pergunta aos alunos se podem, então, passar tudo o que falaram para o papel.

4.1.2 Evento 2 – Os contadores de histórias ¹³

04/07/2008.

2ª série A

A professora está à frente da sala e os alunos estão sentados individualmente. Ela inicia a aula se reportando a eles da seguinte forma: “[...] Agora, vocês vão saber um pouco mais sobre os autores desses contos. Vocês já fizeram até uma pesquisa na internet sobre alguns. E esse texto é do projeto e fala um pouquinho de cada um dos autores que eu vou entregar pra vocês, pra vocês fazerem a leitura e depois a gente conversa um pouco sobre o texto.” A classe está muito tranqüila

¹³ Anexo 2.

e a professora, então, distribui uma folha para cada aluno que contém o texto xerocopiado. Enquanto a professora distribui as folhas, J.V. comenta que muitos alunos haviam faltado, inclusive que a Ay. estava ausente de novo, mas a professora não faz nenhum comentário.

Depois da entrega das folhas para os alunos, todos individualmente lêem o texto com atenção, muito concentrados. Ga. pergunta: ‘que século é este XIX (chis, i, chis)? E a professora, que está próxima a sua própria mesa, em pé, responde: século vinte. A professora pensa um pouco e retoma: ‘não, século dezenove’. Ao mesmo tempo, C. se levanta e vai até a professora para lhe fazer uma pergunta relacionada ao texto, mais precisamente sobre o que significa (1628-1703) e a professora lhe responde apontando os números no próprio texto da aluna: ‘é o ano que ele nasceu e o ano que ele morreu’. Satisfeita, Ci. volta para sua carteira e continua lendo o texto. Depois da leitura silenciosa dos alunos, a professora lê o texto em voz audível e os alunos acompanham a leitura atentamente, alguns usando o dedo indicador para não perder a leitura e outros apenas ouvindo e olhando para a professora. Ao término da leitura, a professora inicia a aula afirmando que os autores referidos no texto já eram conhecidos por eles, pois haviam lido alguns contos de fadas no Clube de Leitura e a maioria era dos autores Charles Perrault, irmãos Grimm e do Hans Andersen. A professora continua a aula perguntando aos seus alunos se havia alguma história que eles não conheciam, e dois deles levantam a mão para falar. Logo que o aluno acaba de responder, a professora diz que conhece todas as histórias, exceto *Os doze irmãos*. No decorrer da conversa, a professora pergunta às crianças o que eles haviam entendido sobre os contos de fadas e elas silenciam. Após esse silêncio absoluto, a professora faz outra pergunta, dentro de um contexto diferente, querendo saber das crianças como os contos de fadas começaram a ser escritos. Um dos alunos procura a resposta no próprio texto, mas não consegue encontrá-la. A professora, então, faz a pergunta de outra forma: De onde ele colhia as histórias que ele publicou? Ele que inventou todas? Nesse momento um dos alunos responde afirmativamente e a professora modificando seu tom de voz faz com que os alunos respondam negativamente. Para complementar o que os colegas disseram, G. busca no texto sua resposta dizendo que o Charles Perrault resgatou as histórias orais do povo. A professora aceita a resposta e faz outra pergunta a partir dela. Ela quer saber o que são histórias orais do povo. Essa pergunta desencadeia uma série de respostas do aluno G., que são aceitas pela professora, mas não são corretas. Ela aproveita cada resposta do aluno para fazer outra pergunta, na tentativa de ajudá-lo a responder corretamente. No entanto, suas tentativas não fazem sucesso e ela, então, resolve responder aos alunos lacunando sua resposta. Mesmo assim, os

alunos não dizem a palavra esperada pela professora e ela lhes dá definitivamente a resposta correta. A partir de sua resposta, a professora inicia outra discussão a respeito da importância de escrever, enfatizando que quando só falamos e não escrevemos podemos cair no esquecimento e distorcer os fatos, como ela mesma exemplifica aos alunos o ato de contar uma história. É um momento em que a professora também utiliza a estratégia de lacunar as perguntas para que os alunos a respondam, e eles atendem a expectativa da docente, respondendo pergunta adequadamente.

4.1.3 Evento 3 - Uma história e duas versões ¹⁴

20/08/2008

2ª série A

A professora está em pé na frente da sala e ao buscar uma cadeira para sentar-se mais no meio da sala para visualizar todos os alunos, se reporta à Pa., que está sentado no fundo da sala. Ela quer que o aluno conte o que aconteceu na história. O aluno fala algo que eu não consegui compreender e, logo em seguida, a professora muda sua pergunta, querendo saber quem são os personagens. O aluno está sentado na última carteira de uma das fileiras, sendo que todos estão sentados individualmente. Ele se expressa como se estivesse em apuros, mas, mesmo assim, responde e faz confusão com outra história. A professora intervém, dizendo que ela se refere à história *Chapeuzinho Vermelho*. Ele, então, questiona se é a história ou o filme, e a professora lhe responde que quer saber da história. O aluno Pa., então, começa a lhe responder o nome de alguns personagens da história *Chapeuzinho Vermelho* e J.V., um outro aluno, tenta ajudar Pa. O barulho na sala faz com que a professora chame a atenção de todos e Pa. retoma a resposta novamente. Nesse momento, a professora lança outra pergunta para Pa: “E no filme, tinha alguma coisa diferente?” Pa. fica um pouco sem jeito e não responde. A professora insiste nesse assunto perguntando de uma forma diferente: “O filme era igual a história que você ouviu, era diferente, tinha outros personagens?”. Pa, então, responde a pergunta da professora e ela fica satisfeita. Posteriormente, se volta para os demais alunos e lhes pergunta: “Quem mais conhece a história?” Dentre os que levantaram a mão, a professora chama a Le. que se cala e não lhe responde, e, posteriormente concorda com a professora que esqueceu da história. A professora fica indignada

¹⁴ Anexo 3.

com o esquecimento da aluna, o que a leva a se voltar para os demais alunos, indagando-lhes quais eram os personagens da história.

4.1.4. Evento – Projeto Tamar¹⁵

26/06/2008

2ª série A

Neste evento, a maioria das crianças está sentada se organizando individualmente, pegando seus cadernos, outras estão conversando entre si. A sala está um pouco agitada, pois chegaram do recreio. A professora vira-se para a sala e pergunta: ‘Então, não teve aula de Educação Física hoje?’, e a maioria das crianças responde que não porque havia tido aula outro dia. Ela volta-se para a lousa para escrever a pauta do dia enquanto as crianças complementam que haviam tido aula na segunda feira.

Ao escrever a pauta, a professora consulta um material escrito. Logo em seguida, J.V. vai até a lousa conversar algo com a professora, que enquanto escreve, responde ao aluno. "Ci. me mostra uma caneta que ela diz que é mágica, inclusive me mostra como funciona a caneta". É uma caneta que ao usá-la só aparece com o auxílio de uma luz. A professora espera as crianças escreverem em seus cadernos. Ela apressa os alunos para que sejam rápidos e logo em seguida sai dizendo: “Ó, eu vou só buscar o globo na biblioteca, que não deu tempo de eu pegar e já volto. Pode pegar o caderno de ciências e só colocar a data que a gente não vai usar o caderno agora, tá”.

Neste momento, as crianças vão se organizando. Um dos alunos me pergunta que dia é hoje, e eu respondo que é dia 26. Há muito barulho na sala, os alunos falam ao mesmo tempo. Após alguns minutos, a professora chega com uma caixa de papelão que continha um globo terrestre, pede emprestada a carteira de um dos alunos que está sentado na frente e a puxa para apoiar o globo, enquanto o aluno muda-se de lugar. Coloca a carteira na frente da sala apoiando o globo, e inicia sua aula solicitando que os alunos parem de escrever para ouvi-la com atenção. Dispara uma pergunta aos alunos para iniciar o assunto: “Alguém já tinha visto um globo terrestre?” Uma parte dos alunos levantam a mão ao mesmo tempo para responder e a professora pede-lhes calma e lhes diz que um de cada vez deve falar. Assim, a professora vai organizando a fala de seus alunos chamando pelo nome um de cada vez para responder. No momento em que os alunos estão

¹⁵ Anexo 4.

respondendo há uma discussão paralela entre dois alunos sobre a existência ou não do Pantanal (turnos 39 ao 46) e a afirmação da professora sobre esta existência acaba com a dúvida de ambos. A partir do turno 47, a professora lembra os alunos de que iriam participar do concurso Projeto Tamar e afirma que para elaborarem o desenho para o concurso eles deveriam aprender algumas coisas sobre o meio ambiente. L.F. (turno 52 ao 56), insistentemente pergunta à professora se seria naquele dia que iriam desenhar, mas a professora não lhe responde e continua a aula trabalhando com o Globo terrestre. Diz a seus alunos que irá girar um pouco o globo terrestre para eles verem e depois irá lhes perguntar algumas coisas para eles. Um dos alunos comenta sobre o Brasil em voz alta, então a professora aproveita para falar um pouco sobre o Brasil e mostra a seus alunos onde ele se encontra no globo terrestre. É um momento em que os alunos vão saindo de seus lugares para observar melhor o globo terrestre e falam ao mesmo tempo. A professora pede calma e tenta organizar este momento para que todos consigam observar e pede silêncio. Com a turma organizada, ela recomeça a conversa perguntando se eles lembravam o nome do lugar onde as águas do oceano se encontram com as águas dos rios, mas a os alunos não se lembram e ela mesma responde: manguezal. Os alunos repetem como um eco a palavra manguezal. Nesse momento, a professora ao tentar continuar a conversa resolve retirar o globo da sala, pois ela não está conseguindo conversar com os alunos e explorar o globo ao mesmo tempo. Após guardar o globo, ela retoma o assunto focando a importância da água para os seres vivos, tentando por meio de perguntas fazer com que seus alunos lhes respondam o porquê não podemos poluir a água, fazendo relação com a quantidade de água potável que há no planeta. Depois dessa conversa com os alunos, a professora lhes solicita uma tarefa para ser feita no caderno de Ciências. Os alunos devem escrever porque eles acham importante manter a água limpa. Ela explica aos alunos que não precisa ser um texto enorme. Ela escreve na lousa: Diga em poucas palavras qual a importância da água para os seres vivos. Neste momento, a classe fica em silêncio e L.F. pergunta à professora novamente se não seria naquele dia que fariam o desenho e ela lhe responde que não, que irá demorar, só farão o desenho quando eles souberem muitas coisas sobre o meio ambiente. A ouvir a resposta da professora à L.F., dois alunos acabam então concluindo que demorará muito tempo para desenharem. A tarefa é realizada pelos alunos, que procuram a professora para mostrar-lhe o que escreveram. Num desses momentos, presenciamos a professora auxiliando um dos alunos (Gu.). Ela leu a resposta de seu aluno e ia intervindo com perguntas para que ele melhorasse sua resposta. Ao final dessa conversa, a professora solicitou ao aluno que escrevesse o

que ele havia falado e ele retorna para sua carteira.

4.1.5 Evento 5 - Trava-língua¹⁶

04/04/2008

2ª série A

A professora inicia a aula desse dia informando os alunos de que iria entregar a eles uma folha com um trava-língua, e logo em seguida ela os situa do que é para fazer: eles devem ler o trava-língua porque depois irão escrevê-lo numa folha de papel pardo que ela afixou na lousa. Ao entregar a folha a cada um dos alunos, a professora vai lhes dizendo melhor o que realmente eles farão naquele dia. Ela ressalta que irão escrever um trava-língua, mas para escrevê-lo é necessário que eles saibam como se escreve esse texto. O aluno Ga. lhe faz algumas perguntas neste momento, querendo saber se escreverão somente um trava-língua, se é para recortar o texto, se, por exemplo, o trava-língua vai compor um livro. A professora não lhe responde, somente continua dizendo que primeiro eles deverão ler o texto. Os alunos estão sentados em dupla observamos o aluno G. fazendo algumas tentativas de leitura desse trava-língua junto ao seu colega. Primeiro ele lê bem devagar, tentando decifrar o escrito e depois descobre que tem que fazer a leitura daquele texto bem rápido, achando engraçado. Logo em seguida, ele faz uma outra tentativa de leitura e consegue ler um pouco mais rápido do que a primeira vez e se depara com o espanto do seu colega de carteira: “Caramba! Você sabe cantá!”. Ga. logo lhe responde que entendeu como é que deve ser a leitura. Depois de algum tempo, a professora propõe a escrita do trava-língua no papel, mas antes dessa escrita ela pergunta ao aluno Ga. o que ele achou de diferente em cada linha. Ga. tenta dizer com suas palavras que a posição das palavras do trava-língua muda e a professora complementa que eles irão observar outras coisas e passa a escrever o cartaz com a ajuda de seus alunos. No decorrer da escrita desse texto, Ga. está em pé e diz à professora que está tentando falar o trava-língua sem ler, e a professora continua escrevendo o texto, chamando a atenção dos alunos para o uso da vírgula e do ponto final. Ao terminar de escrever o texto no cartaz, Ga. novamente lhe diz que foi falando o texto sem ler e a professora então, quer entender o que ele quis dizer. Ga. então lhe explica: “É assim, os dois não tem que falar de cor? Saber de cor?”. A professora então compreende o que ele quis dizer e continua sua aula propondo a atividade de leitura do trava-língua em voz alta e em grupo. Enquanto a

¹⁶ Anexo 5.

professora explica como os grupos devem fazer, Ga. Ihe pergunta se vão apostar uma corrida e a professora logo lhe responde que ninguém vai sair do lugar, portanto, não vão apostar corrida. E continua explicando ao grupo como eles irão fazer aquela atividade. A iniciar esta atividade de leitura em voz alta, os alunos se perdem nos apontamentos da professora e ele solicita que parem de ler, pois ela quer que eles sigam seus apontamentos na lousa. Após a explicação da professora de como dever ser a leitura, os alunos conseguem ler de acordo com a sua proposta e ela então ressalta que estava de acordo. Ao final deste evento, a professora relembra a explicação do dia anterior sobre o que é um trava-língua. O aluno G. se lembra dessa explicação e ainda completa que trava-língua são pequenos textos que rimam, que dá tipo um nó na língua. Concordando com o aluno a professora complementa: “Que rimam, que dá um tipo de nó na língua, porque são palavras um pouco complicadas quando a gente tem que falar muito rápido. Então, o segredo do trava-língua é o seguinte (.) ÔHHHH, M.!!! O segredo do trava-língua é que a gente tem que falar rápido! E quando a gente fala rápido é que dá aquele nó na língua. Agora, se vocês falarem devagar, aí perde a graça do trava-língua. Então como a gente iria ler este trava-língua?” Nesse momento os alunos falam junto com a professora e ela lhes chama a atenção. Ela pergunta se as palavras são difíceis e eles respondem que não. Ga. informa a professora de que tentou ler rápido e ficou mais difícil. A professora diz, então, que iriam ver quem conseguiria ler rápido e pergunta quem quer tentar. Alguns alunos levantam a mão e ela vai chamando de um em um para falar o trava-língua. À medida que engasgam, eles retornam para seus lugares e dá a vez a outro colega que queira participar.

4.2 Análise dos eventos

Como não tivemos aulas planejadas especificamente com o objetivo de trabalhar a oralidade, mas observamos aulas em que a oralidade desencadeava trabalhos voltados para a linguagem escrita, analisaremos, então, como esta oralidade se constitui no discurso pedagógico envolvendo as práticas de letramento escolar que condicionam as relações entre o oral e o escrito. Devemos salientar que durante a nossa pesquisa foi inevitável dar uma atenção especial à questão do discurso pedagógico, pois foi este discurso que nos possibilitou refletir sobre o papel da oralidade na sala de aula observada. Ressaltamos ainda que o ser humano age sobre a linguagem e com a linguagem (GERALDI, 2003), e por meio dela se constitui o discurso pedagógico de todo professor, colocando assim, a linguagem, como condição de produção do seu trabalho. A nossa

análise será pautada em dois eixos de discussão que estão sempre relacionados: a oralidade como um processo dialógico relacionado às posições de sujeito e à produção de sentidos no discurso pedagógico e a oralidade na relação com a escrita, como um suporte para aprendizagem e para a alfabetização.

4.2.1. Oralidade nas práticas de letramento escolares: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula.

Partindo do evento 5 - *Trava-língua*, o que observamos nos turnos 1 e 2 é que Ga. busca saber exatamente qual é o propósito da professora.

1. Pr¹⁷. Então hoje, nessa folha que eu vou entregar pra vocês tem um trava-língua.
2. Ga. **Um só?**

Talvez ele esteja indignado em saber que um único trava-língua sairá de uma sala de aula com muitas crianças. Então, no seu segundo questionamento que segue os turnos 5 e 6 deste mesmo evento, ele sugere que este ‘um’ signifique um livro, pois aí sairiam muitos trava-línguas dessa sala e faria muito mais sentido, inclusive o sentido de que ele poderia escrever um trava-língua somente dele para compor uma coletânea. Escrever um trava-língua para um livro faria mais sentido do que escrever um trava-língua sem objetivo algum. No entanto, quanto a essa

¹⁷ Convenções de transcrição:

Pr: professora.

Als: alunos.

Os nomes dos alunos identificados vêm abreviados por duas letras à frente dos turnos de fala.

All: Somente um aluno que se pronunciou, mas não foi identificado.

Palavras escritas em letras maiúsculas em negrito simbolizam um tom de voz mais alto.

Utilizamos (.) para pausas.

Utilizamos (Incomp.) para falas incompreensíveis.

Palavras escritas em itálico simbolizam um tom de voz mais baixo.

Utilizamos [...] para supressão de trechos.

Utilizamos letras repetidas dentro da palavra para simbolizar falas prolongadas.

questão, a professora balança a cabeça positivamente sem estender o assunto, e retoma para a leitura do texto, pois este é seu principal objetivo.

4. Pr. Depois nós vamos produzir os nossos trava-línguas.

5. Ga. **Um único (Incomp.)?**

[A professora balança a cabeça positivamente]

6. Ga. **Ah! Tipo um livro de trava-língua.**

7. Pr. Só que para escrever a gente precisa saber como é escrito um trava-língua. Certo? [A professora continua andando, entregando as folhas aos alunos.]

8. Pr. Ele tá escrito aí na folha duas vezes.

As relações dialógicas são caracterizadas por “relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal” (FARACO, 2003, p. 63). Neste evento instaura-se uma relação dialógica típica de sala de aula em que o aluno pergunta e a professora responde, e o aluno G. busca mais uma vez dar sentido às propostas da professora e a chama para uma conversa, perguntando se iriam fazer somente um trava-língua (turno 5). Enquanto o aluno procura produzir sentido para a atividade do seu ponto de vista, a professora não responde diretamente a pergunta dele. Observamos que a relação dialógica numa sala de aula não ocorre por perguntas e respostas, mas também por não respostas. A professora balança a cabeça afirmativamente para a pergunta de G., e paralelamente diz que é necessário saber como se escreve um trava-língua para poder escrevê-lo, mas não é essa a resposta esperada por G., ele quer saber quantos textos a classe irá fazer e o que será feito com estes textos. No jogo discursivo, a posição de cada sujeito determina o papel de cada um. Neste caso, a professora não ignora a pergunta do aluno, mas lhe responde o que é viável para ela naquele momento e contexto, pois ela quer dar continuidade a sua aula e não se desvia do seu objetivo. Como podemos observar, o discurso materializa a ideologia de cada sujeito. De acordo com Brandão (2004), essa interpelação ideológica faz com que cada um ocupe o seu lugar num determinado espaço, mesmo que seja inconscientemente. Neste caso, temos a professora que sabe o que pode e deve ser dito a partir de sua posição na sala de aula, e o aluno que, mesmo não tendo sua pergunta respondida, cala-se com a resposta da professora, mesmo que não seja o que ele quer saber. Assim, “a palavra está sempre

carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1999, p. 95). Parece-nos, neste caso, que o fato de a professora responder ao aluno, o seu dever como professora está cumprido, não importando o que está sendo respondido.

A mesma coisa ocorre no trecho a seguir, em que G. afirma à professora que consegue falar o trava-língua sem ler, ou seja, o texto memorizado. Novamente ela lhe dá atenção (turno 42) e logo desvia a fala de G. para dar continuidade ao seu objetivo.

39. **Ga.** Professora, **eu fiz com os dois também, eu fui falando sem lê.**
40. **Pr.** Fez com dois o quê?
41. **Ga.** **É assim, os dois não tem que falar de cor? Saber de cor?** [G. está em pé. Pega a folha com o texto e o aponta enquanto fala]
42. **Pr.** **Ah, tá. Falar sem lê. Decorar?**
43. **Ga.** **É, eu falei sem lê.**
44. **Pr.** **Agora nós vamos fazer assim.** Essa fileira e essa aqui vai ler a primeira linha. Aí a fila do Gustavo e aquela turma lê a segunda linha. Aí volta pra cá. Essa turma lê a terceira linha e aquela turma lê a quarta linha. E Sem tropeçar nas palavras!. Sem engasgar, certo? [A professora aponta para as fileiras quando se refere a elas.]

Posteriormente, neste mesmo evento, dos turnos 45 ao 47, G. pergunta à professora se iriam apostar uma corrida, como que lhe lembrando da função do trava-língua enquanto jogo verbal e lhe sugerindo: não é uma competição de quem consegue falar mais rápido sem errar, não é esta a função do trava-língua? G. indiretamente está contestando o fato de terem que ler todos juntos, pois essa ação vai de encontro com o propósito desse jogo verbal.

45. **Pr.** Pessoal! Falei que quando eu começar a falar, vocês têm que fazer silêncio pra ouvir. Se falar junto comigo, vocês não vão entender. Então ó, a fileira do Ca. e aquelas duas fileiras. Depois a fileira do Gu. e essas duas.
46. **Ga.** **A gente vai apostar corrida?**
47. **Pr.** **Não é apostar corrida, ninguém, vai sair do lugar!**

48. **Pr.** Quando esta turma tiver lendo, essa turma (.) faz silêncio, escuta. Quando essa turma começar a ler, a turma de lá vai ficá calada. Certo? [A professora aponta para as turmas a que está se referindo.] Tem que ler junto. Vocês vão lê onde eu estiver apontando. Se eu tiver com a régua aqui, não é pra tá lá no DIA. Se eu to aqui, é pra lê aonde? [Aponta para a palavra com a régua] Então vocês vão ler juntos, vão começar e terminar juntos. Certo? Então vamo lá. Um, dois, três, já!

A professora compreendeu a pergunta de G. como algo que não deveria ser dito naquele momento, como algo fora do contexto de sua fala, mas ele só está tentando dizer-lhe mais uma vez que compreendeu a função do trava-língua. G. tenta dizer de todas as formas à professora que quer brincar com o texto, mas ela não lhe dá ouvidos. Como vemos, a sala de aula é um espaço de confrontos, mesmo quando os alunos são pequenos. A pergunta de G. teve um significado conflitante para a professora, pois ela propõe que seus alunos façam a leitura do texto e ele lhe propõe outra coisa. Como nos diz Souza (1995, p. 25) “[...] o significado é atribuído ao signo de forma conflitante, dependendo de quem seja o atribuidor e de qual seja o contexto de atribuição [...]”. Neste caso, a professora quer que os alunos leiam o texto e G. mais uma vez sugere indiretamente a brincadeira. G. quer participar da atividade, procura saber qual é a finalidade da proposta da professora de forma clara, e para tal busca na interação com a professora tentar expressar o que está pensando naquele momento. G. busca o apoio da professora e, apesar de G. não obter a atenção que queria podemos afirmar que cada enunciado construído neste evento é uma resposta, que faz parte da cadeia ininterrupta da comunicação sociocultural, pois ao mesmo tempo em que G. pergunta, ele espera uma resposta e ao mesmo tempo em que responde também espera uma resposta. “Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala; ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (FARACO, 2003, p. 57). Assim, todo dizer se orienta para o já dito, é orientado para uma resposta e é internamente dialogizado. O ‘já dito’ numa sala de aula se revela como um ritual que organiza e constrói toda a dinâmica desse ambiente em função dos objetivos e posições de sujeito que se instauram no processo de ensino/aprendizagem. Nesse processo de perguntas e respostas, professora e alunos ocupam lugares específicos mediante os objetivos a serem alcançados. A professora ocupa o lugar de quem diz exatamente o que o aluno

deve fazer e como deve fazer, e é uma postura já esperada pelos alunos. Os alunos ocupam o lugar de quem pergunta sempre aguardando uma orientação, afirmação ou refutação da professora, de modo que as respostas da professora são dadas sempre de acordo com o objetivo da aula. Assim, “[...] a posição do professor o predispõe para a abordagem do conteúdo como aquele que sabe e ensina e do estudante como aquele que não sabe e aprende.” (PEY, 1988, p. 17). Além disso, essa dinâmica de sala de aula é semelhante à dinâmica que a professora ao longo de sua escolaridade vivenciou enquanto aluna. Ela reproduz o que internalizou durante o tempo em que também frequentou a escola na posição de aluna, e internalizou também as regras do discurso pedagógico em relação à outra posição que é de professor, e a partir da posição de professor ela retoma essas regras, que configura o já dito, e assim ela vai construindo seu discurso pedagógico, que tem características próprias do contexto em que emerge - o ambiente escolar. Essas posições são instituídas na prática escolar, de modo que o poder da função de professor é constituído socialmente e este poder lhe confere a aceitabilidade da negociação com seus alunos, que nem sempre é harmoniosa. Para o princípio dialógico, não é possível estabelecer previamente qual será o papel do professor numa determinada metodologia, no entanto, sua postura na sala de aula surgirá em função de suas experiências anteriores (SOUZA, 1995).

No evento 2 – *Os contadores de histórias*, a orientação era que a professora lesse o texto da ficha 2 proposta pelo projeto Estudar pra valer! e contextualizasse as histórias maravilhosas, tratando um pouco de seus autores.

Neste evento, no turno 17, o fato de silenciarem, não quer dizer que a interação entre professor e alunos está quebrada, muito pelo contrário, pois para Bakhtin (1999) a dialogia não se constrói somente com a presença material dos participantes e nem com o intercâmbio verbal. Podemos observar que o silêncio também diz muitas coisas fazendo parte, portanto, da responsividade entre interlocutores em qualquer situação enunciativa, e neste caso, o silêncio das crianças foi uma resposta à professora de que algo não estava coerente.

17. **Pr.** Desses textos, o que vocês entenderam sobre os contos de fadas?

[Silêncio absoluto]

[**Ga.** olha para o texto para tentar encontrar uma resposta].

18. **Pr.** Esses três autores aí, são autores dos contos de fadas. Mas como os contos de fadas começaram a ser escritos?

19. **Ga.** O francês Charles Perrault foi o primeiro a publicar contos de fadas. [O aluno lê em sua folha.]

Vemos acima que a primeira pergunta da professora é muito ampla e sem conexão com o texto que acabaram de ler. Diante do silêncio da sala de aula, a professora se dá conta de que seus alunos não conseguiriam responder sua pergunta, e logo em seguida ela lança uma outra pergunta com um objetivo mais focado - o de fazer com que seus alunos compreendessem o que era contos orais - fato que gerou certa dificuldade por parte das crianças que se depararam com uma questão conceitual (turnos 32 e 46). O silêncio é um espaço cheio de significação (CORACINI, 1995), mesmo quando nos causa um mal-estar. Na nossa cultura há uma tendência de se preencher imediatamente o silêncio com uma outra pergunta ou mesmo com a resposta imediata, e neste caso a professora opta por melhorar seu enunciado, ou seja, a sua pergunta. Ela se volta para o contexto da atividade, o que tende a facilitar a compreensão dos alunos, pois um deles busca a resposta no texto que acabara de ler. Os alunos tentam o tempo todo decodificar (BAKHTIN, 1999) o que a professora quer dizer, isto é, atribuir significado aos enunciados dela, mas, como podemos constatar os enunciados só serão compreendidos se estiverem de acordo com o contexto em que forem utilizados.

O que observamos também neste trecho é que neste jogo de perguntas e respostas, a professora não nega a resposta dos alunos, mesmo que não sejam as esperadas por ela. Ela utiliza a estratégia de colocar a resposta dos alunos à frente de sua pergunta subsequente, aproveitando para lhes dar a pista da resposta adequada, nos parece que a professora quer que os alunos acompanhem a lógica das perguntas para que acertem a resposta, mas mesmo assim a dificuldade dos alunos persiste.

32. **Pr.** Ele resgatou histórias orais do povo. **O que são histórias orais do povo?**

33. **J.V.** Antigas!

34. **Pr.** Antigas. Mas o que seriam histórias orais que o povo conta e que são antigas?

[Silêncio absoluto]

35. **Ga.** Contos de fadas.

36. **Pr.** O que são contos orais?

[Silêncio absoluto]

37. **Pr.** O que são histórias (.) é contos orais? O que vocês entendem por orais?

38. **Ga.** orais...horas.

39. **Pr.** orais é (.) tem a ver com hora do relógio?

40. **Als.** Tem.

[O aluno Ga. arrisca uma resposta, mas a professora não o escuta]

41. **Pr.** Não entendi G.

42. **G.** Tipo antiga, atualmente.

43. **Pr.** Não. Contos orais são contos que são transmitidos através dá (.) [A professora indica o seu lábio com o dedo]

44. **Pr.** Do quê? Dá (.) [A professora continua indicando o seu lábio com o dedo]

45. **Als.** *Da boca.*

46. **Pr.** Da faaala. E são contados de pai pra filho e ninguém nunca via escritas essas histórias. As pessoas iam contando umas pras outras. Aí o que o Charles Perrault fez? Ele ouvia essas histórias que o povo contava.

Pareceu-nos que a professora esperava que seus alunos soubessem o significado da palavra somente por ouvirem-na, que para ela, sujeito mais experiente estava claro, no entanto, é evidente a dificuldade dos alunos. As tentativas de respostas dos alunos relacionam-se às práticas que eles vivenciam. Aí surge a relação feita por G. (turnos 38 e 42) em dizer que orais tem a ver com horas, o aluno busca no seu repertório lingüístico uma palavra que lhe faz sentido pela sonorização da palavra, pois orais e horas são palavras que parecem fazer parte do mesmo campo fonológico.

38. **Ga.** orais...horas.

39. **Pr.** orais é (.) tem a ver com hora do relógio?

40. **Als.** Tem.

[O aluno Ga. arrisca uma resposta, mas a professora não o escuta]

41. **Pr.** Não entendi G.

42. **Ga.** Tipo antiga, atualmente.

A partir do turno 43, logo que a professora nega a colocação do aluno G. e explica oralmente o conceito do que vem a ser contos orais à classe, alguns alunos começam a interagir verbalmente com seus exemplos. A professora direciona as respostas dos alunos sem tentar a negociação de sentido com eles (do turno 47 ao 61). Parece-nos que a dificuldade dos alunos em relação ao significado da palavra orais remete-se ao fato de que é uma palavra que se encontra no âmbito acadêmico, ou seja, não é utilizada cotidianamente pelas pessoas.

[...]

43. **Pr. Não. Contos orais são contos que são transmitidos através dá**

(.) [A professora indica o seu lábio com o dedo]

44. **Pr.** Do quê? **Dá** (.) [A professora continua indicando o seu lábio com o dedo]

45. **Als.** Da boca.

46. **Pr.** Da faaala. E são contados de pai pra filho e ninguém nunca via escritas essas histórias. As pessoas iam contando umas pras outras. **Aí o que o Charles Perrault fez? Ele ouvia essas histórias que o povo contava**

47. **J.V.** E fazia.

48. **Ga.** E escrevia.

49. **Pr.** E escreveu. **Porque quando a gente vai apenas falando as coisas, é possível lembrar sempre?**

50. **Al.** Não.

51. **Pr.** E vai ser contada sempre do mesmo jeito?

52. **Als.** Não.

53. **Pr.** O que acontece quando a gente vai só falando as coisas?

54. **Ga.** Pode esquecer.

55. **Pr.** Pode esquecer

56. **Pr.** Se eu contar uma história pro B. e ele contar pro Cr. Será que

ele vai contar igualzinho?

57. **Ga.** Não, ele conta diferente.

58. **Pr.** E depois o Cr. Vai contar pra K. igualzinho?

59. **Al.** Não.

60. **Pr.** Cada um que conta vai contando de maneira (.)

61. **Al.** diferente.

No evento 1 – *O que conta o conto* -, mais precisamente nos turnos 33 e 38 do primeiro trecho e 29 do segundo trecho, o tom de voz é determinado pela atitude do locutor para com seu interlocutor e marca a posição do professor na interação daquele que avalia as respostas. Barros (2005) nos lembra que Bakhtin destaca a entonação como expressão fônica da avaliação social e, neste caso, o tom de voz serve para a sinalização de que não é a resposta esperada.

31. **Pr.** E qual que se passa em vários lugares?

32. **Als.** O rouxinol e o imperador.

33. **Pr.** TEM CERTEZA?

34. **Als.** Não!

35. **Ga.** Rapunzel e o imperador?

36. **Pr.** Não. O título da história tá certo, mas tem certeza de que é O rouxinol e o imperador que se passa em vários lugares?

[Silêncio absoluto]

37. **Ga.** Os três presentes.

38. **Pr.** *Tem certeza?*

[Silêncio absoluto]

[...]

26. **Pr.** Ele que inventou todas?

27. **Al.** Foi!

28. **Als.** Não.

29. **Pr.** FOI?

[Ga. lendo o texto respondeu novamente]:

30. **Ga.** Ele resgatou... [O aluno tenta ler o texto]
31. **Ga.** Ele resgatou as histórias orais do povo. [O aluno lê o texto]
32. **Pr.** Ele resgatou histórias orais do povo. O que são histórias orais do povo?

Neste caso a posição da professora em relação aos seus alunos lhe dá a condição de usar essa estratégia, pois nessa relação ela é o sujeito que detém o conhecimento. Bakhtin (1999) afirma que o tom de voz tem um papel sumamente importante, pois “refrata a inter-relação dos locutores”, dando-lhes a possibilidade de construir significados do contexto do qual faz parte, no entanto, segundo o autor, é o aspecto menos estudado da vida verbal. Nos dois primeiros exemplos acima, é o tom de voz da professora que vai mostrando aos alunos se eles estão corretos ou não em suas respostas, ela alterna utilizando um tom de voz mais alto e mais baixo para dizer que não estão no caminho correto, ou mesmo para tirar as crianças da dúvida quando titubeiam entre o sim e o não. É uma estratégia que faz parte do contexto e constrói essa dinâmica dialógica marcada pelas posições que os sujeitos assumem. Assim, de acordo com Bakhtin,

O tom não é determinado pelo material do conteúdo do enunciado ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (a atitude para com sua posição social, para com sua importância, etc.) (Ibid., p. 396).

Neste caso, o discurso pedagógico é estruturado por perguntas e respostas, instaurando-se aí um processo dialógico, em que a enunciação produz a interação entre professora e alunos de modo que os interlocutores interagem de uma maneira específica caracterizada pela dinâmica da sala de aula.

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, *pela situação social mais imediata*. (op. cit., p. 112).

Em alguns eventos apresentados, o que nos chama a atenção é o fato do tom de voz estar atrelado ao controle da sala de aula. Os turnos abaixo ressaltam o papel da professora que, de acordo com sua posição na instituição escolar tem o dever de organizar a participação dos alunos quando querem falar ou não. Dessa forma, constatamos que as condições de produção do discurso ocorrem em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos se inscrevem (FERNANDES, 2005), no caso abaixo temos aí um conflito porque a professora quer falar e os alunos também, e a professora diante do papel que lhe está posto nesta instituição mostra aos seus

alunos a partir de suas expressões de que é o momento dela falar. Há momentos em que a professora pede calma aos alunos quando eles estão agitados e há momentos em que a professora aumenta o tom de voz para interromper o silêncio que paira neste ambiente, pois o silêncio também a incomoda, mais precisamente quando os alunos não respondem sua pergunta. No terceiro trecho selecionado abaixo, percebemos que há um desânimo dos alunos neste momento, tanto é que somente um aluno responde positivamente as perguntas da professora depois que ela aumenta seu tom de voz como forma de chamar a atenção deles.

13. **Pr.** E o globo terrestre representa o quê, ceis sabem?

[Falas simultâneas]

14. **Pr. Ó! Calma. Um de cada vez!**

[...]

60. **Pr.** O Brasil, já que vocês querem saber onde tá, o Brasil tá aqui ó. [A professora aponta o Brasil no globo terrestre e L. F. se aproxima para ver] Logo depois, outros alunos saem dos seus lugares para verem e apontarem também onde está localizado o Brasil. Ao se aproximarem, os alunos começam a localizar o Brasil e outros países e falam ao mesmo tempo, fica incompreensível]

[Falas simultâneas]

61. **Pr. Calma!!**

[...]

63. **Pr. Ó, se vocês ficarem em pé aqui, quem tá lá [A professora aponta para os alunos que estão mais distantes] não vai conseguir vê. Ou abaixa ou senta.** [Os alunos que estão perto do globo preferem ficar abaixados, falam todos de uma vez só, suas falas ficam incompreensíveis]

64. **Pr. Agora. Psiu!!**

[...]

13. **Pr.** Não. E as três começam desse jeito?

[Silêncio absoluto na sala de aula]

14. **Pr. COMEÇA?**

15. **Al.** Sim.

16. **Pr.** Isso é uma característica dos contos de fadas?

17. **Als.** É.

18. **Pr.** Então, **exatamente isso**. Começa com era uma vez; Há muitos e muitos anos.

Há também uma tensão entre oralidade e escrita, pois enquanto se fala não se escreve, se escuta atentamente. Por trás do ouvir atentamente está a concepção de ensino/aprendizagem da professora em relação à oralidade: enquanto um fala o outro escuta com atenção, o que gerará a aprendizagem.

72. **Als.** Manguezal. [**Os alunos repetem a palavra como se fosse um eco**]

73. **Pr.** Então se a água do mar estiver suja (.). Agora eu vou guardar o globo e vocês vão sentar, que eu quero que vocês (.) Depois eu vou colocar lá ó, e vocês podem olhar a vontade. [A professora sai repentinamente para guardar o globo e as crianças vão sentar cada uma em suas cadeiras].

(Incomp)

A professora quer manter a organização e por isso tira repentinamente o globo do alcance das crianças, pois ela não está conseguindo conversar sobre o assunto, os alunos estão muito presos no globo terrestre e querem explorá-lo, mas como este não é o objetivo da aula, ela volta a trabalhar da maneira que está acostumada, e ao conversar com os alunos, apenas se refere ao globo terrestre. Assim, os alunos continuam a aula respondendo um de cada vez.

74. **Pr.** Então, voltando àquela pergunta que eu tinha feito. Tem tanta água no planeta, não tem?

75. **Als.** Tem!

76. **Pr. Cês não viram lá** que a maior parte do planeta é formada por água?. Então, porque tanta preocupação com a água é na água do planeta acabá?

77. **Ga. Se polui um poço, vai polui tudo.**

78. **Alí. Nós vamo morre.**

79. **Pr.** Eu falei que tem muita, não foi?

80. **Alí. Foi.**

81. **Pr.** Nós não vimos ali no globo que tem muita água?

[L.F. Levanta a mão e diz algo incompreensível].

82. **Alí. A metade da água é tudo (.)**

83. **Gu. A sujeira vai se espalhá.**

84. **Pr.** Não, não é só isso.

85. **Alí. Porque que tem que tomar cuidado com a poluição?**

86. **Pr.** Porque apesar de ter muita água no planeta terra, a gente pode utilizá toda essa água?

87. **Als. Não.**

Na dinâmica dessa sala de aula, os alunos também têm o hábito de se inscreverem para responder as perguntas, é uma outra forma de controle. A professora na posição de sujeito que controla a interação em função dos objetivos que pretende alcançar na aprendizagem, organiza a aula e chama o aluno para falar. O discurso pedagógico neste caso tem o objetivo do controle da fala para não gerar indisciplina e organizar a discussão, enquanto faz o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do que sabem sobre o globo terrestre.

21. **Pr. Fala Ci.**

22. **Ci. Que aí dá pra vê as cidades da Terra.**

23. **Pr. As cidades da Terra.**

24. **Pr.** Fala G.

25. **Ga:** Pra conhecer mais o mundo.

26. **Pr. Fala J. V.**

27. **J.V. Se a gente for viajar pra algum lugar, vai dá pra ver quantos**

quilômetros vai ser.

28. Pr. Saber quantos quilômetros têm de um lugar pro outro.

29. Pr. Fala Cl.

30. Cl. Pra saber os nomes dos países.

31. Pr. Saber o nome dos países.

32. Ca. Onde tem as matas e os pantanals, é pantanal.

33. Pr. Onde tem as matas.

Esse lugar também é marcado pelo papel avaliativo não só neste evento, mas em outros também quando afirma ‘você acertou’, repetindo a resposta correta dada pelo aluno.

Além da oralidade, essa posição é marcada também pelos gestos como podemos observar na passagem dos turnos 39 ao 43, em que dois alunos tentam uma discussão a respeito da existência ou não do Pantanal, mas essa conclusão cessa quando a professora dá a última palavra balançando sua cabeça positivamente, sem explorar o assunto, pois logo adiante ela dirige a fala para o objetivo da aula.

39. Al. O Pantanal

40. Al. O mar.

41. Al. Pantanal não existe!

42. Pr. Lembram que eu falei pra vocês (.)

43. Al. Existe Sim. Não é que pantanal existe?

[A professora balança positivamente a cabeça, girando o globo terrestre]

44. Al. As água dos mares, dos rio.

45. Pr. As águas dos mares, dos rios.

4.2.1. A oralidade como mediadora na produção de sentidos.

No evento 1, podemos observar dois momentos em que a oralidade é utilizada para mediar a construção de conhecimento: um em que a oralização da escrita conduz a discussão da

professora com as crianças, buscando por meio dessa discussão alcançar seu objetivo didático, e um outro momento em que a professora lê o texto e, com suas pausas, marca e orienta as respostas dos alunos. De acordo com Schneuwly (2004), a oralização da escrita desempenha um papel importante na prática escolar e pode ser desenvolvida em forma de recitação de poemas, performance teatral e leitura para os outros. No caso acima, a professora lê o texto para seus alunos buscando construir oralmente com eles as características do gênero conto.

6. **Pr.** Vocês devem ter notado que as três apresentam algumas coisas em comum, como iniciar de um jeito que não é possível saber exatamente a época em que aconteceram [...]. **[A professora lê para as crianças]**

7. **Pr.** Quando a gente leu lá as histórias, tem a data de quando aconteceram as histórias?

8. **Al.** Não!

[...]

9. **Pr.** Como elas começam?

10. **Als.** Era uma vez.

11. **Pr.** Esse **ERA UMA VEZ** dá pra saber exatamente quando foi? [A professora caminha pela sala enquanto fala].

12. **Al.** Não.

13. **Pr.** Não. E as três começam desse jeito?

[...]

19. **Pr.** [...] ou então fazem referência apenas ao lugar [...]. Outras características dessas histórias é que se passam em bosques, florestas, desertos **[A professora lê para as crianças]** (.)

20. **Als.** castelos, torres, palácio. **[falas simultâneas]**

21. **Pr.** Fundo (.) **[A professora lê]**

22. **Als.** Do mar.

Nessa estratégia utilizada, a professora desencadeia uma série de perguntas que de certa forma estão ligadas ao texto lido e às histórias que já haviam sido lidas para a sala. São questões

que não exigem muita reflexão dos alunos, mas objetivam levar os alunos a recuperar a situação de enunciação dos textos lidos (onde acontece, o que acontece com as personagens). Uma outra característica das perguntas feitas pela professora é de que em alguns momentos ela deixa um espaço para que os alunos respondam, como se estivesse facilitando ao máximo para que a crianças consigam respondê-las.

25. **Pr.** Palácio, **que é o mesmo que** (.)

26. **Ci.** Castelo.

[...]

44. **Pr.** O deserto e o bosque são lugares iguais?

45. **Als.** Não.

46. **Pr.** São lugares (.)?

47. **Als.** Deserto é deserto. A mesma coisa.

48. **Pr.** São lugares o quê?

49. **Ga.** Diferentes.

No trecho acima nos parece que a imagem que o professor tem dos alunos é a de que eles não são suficientemente capazes de responder suas perguntas e a estratégia de deixar uma lacuna para os alunos responderem colabora então para o sucesso da atividade. Nos casos acima citados os alunos não despendem esforços para acertar as respostas, somente recorrem ao texto quando necessário, ou a atenção, pois se deserto e bosque não são lugares iguais, eles só podem ser diferentes, como respondem os alunos, só há uma resposta possível. Essa estratégia também não deixa de ser uma forma de controle, em que os alunos já têm o que responder num determinado espaço de tempo para isso.

Num outro momento, para contextualizar os alunos sobre os principais autores das histórias maravilhosas ainda no evento 2, a professora dispara uma conversa com o objetivo de primeiramente levantar os conhecimentos das crianças a respeito do texto lido. Essa conversa é caracterizada por perguntas didáticas que também servem de suporte provisório ao raciocínio da criança, e “neste caso, o professor não apenas detém a resposta solicitada como também os passos para se chegar a ela” (TERZI, 2006, p. 65-66).

Na primeira pergunta da professora: “Desses textos, o que vocês entenderam sobre os contos de fadas?” (turno 17), percebemos que esta pergunta gera um silêncio absoluto na sala, pois o texto não trata de nenhum conto de fadas, e os alunos não sabiam então responder a pergunta. Logo que percebe que as crianças não se manifestam, a professora retoma a situação com uma outra pergunta: ‘Esses três autores aí, são autores dos contos de fadas. Mas como os contos de fadas começaram a ser escritos?’ (turno 18). Esta pergunta faz mais sentido para as crianças mediante o que elas acabaram de ler e, então, as respostas começam a ser dadas, de modo que G. vai buscar no seu texto a resposta que supõe ser a adequada.

17. Pr. Desses textos, o que vocês entenderam sobre os contos de fadas?

[Silêncio absoluto]

[G. olha para o texto para tentar encontrar uma resposta].

18. Pr. Esses três autores aí, são autores dos contos de fadas. **Mas como os contos de fadas começaram a ser escritos?**

19. Ga. O francês Charles Perrault foi o primeiro a publicar contos de fadas. [O aluno lê em sua folha]

Vemos também que a professora lança mão de uma outra estratégia, fazendo várias perguntas encadeadas para constatar se os alunos estão acompanhando seu raciocínio, como nos mostra o evento 2. Neste caso, a resposta depende da compreensão de um termo que as crianças desconhecem (orais) e, portanto, o objetivo da professora acaba sendo desviado, mas depois de algumas tentativas, a professora mesma lhes dá a resposta, tentando ainda, por meio de gestos, que eles a respondam corretamente, mas sua tentativa não tem sucesso.

25. Pr. E de onde ele colhia as histórias que ele publicou?

26. Pr. Ele que inventou todas?

27. Al. Foi!

28. Als. Não.

29. Pr. FOI?

[Ga. lendo o texto respondeu novamente]:

30. **Ga.** Ele resgatou... [O aluno tenta ler o texto]

31. **Ga.** Ele resgatou as histórias orais do povo. [O aluno lê o texto]

32. **Pr.** Ele resgatou histórias orais do povo. **O que são histórias orais do povo?**

33. **J. V.** Antigas!

34. **Pr.** Antigas. **Mas o que seriam histórias orais que o povo conta e que são antigas?**

[Silêncio absoluto]

35. **G.** Contos de fadas.

36. **Pr.** O que são contos orais?

[Silêncio absoluto]

37. **Pr.** O que são histórias (.) é contos orais? O que vocês entendem por orais?

38. **Ga.** orais...horas.

39. **Pr.** orais é (.) tem a ver com hora do relógio?

40. **Als.** Tem.

[O aluno Ga. arrisca uma resposta, mas a professora não o escuta]

41. **Pr.** Não entendi G.

42. **Ga.** Tipo antiga, atualmente.

É um outro momento que a sala silencia, em que a professora lhes pergunta: ‘[...] Mas o que seriam histórias orais que o povo conta e que são antigas?’, ‘O que são contos orais?’. Esse outro silêncio indica que as crianças não sabem a resposta e por isso se calam, mas mesmo assim, J.V e G. arriscam algumas respostas fazendo suas inferências. Observamos que os alunos buscam dar sentido às suas inferências a partir das próprias perguntas da professora. Assim, J.V. responde que histórias orais são histórias antigas, nesse momento é possível que o aluno esteja levando em consideração a palavra história, que remete a um passado remoto. E quando a professora pergunta: ‘Mas o que seriam histórias orais que o povo conta e que são antigas?’, logo G. responde “contos de fadas”, buscando sua referência na expressão ‘que o povo conta’ dita anteriormente pela professora. Essa passagem nos mostra que “a significação das palavras dependem da relação entre

sujeitos” (BARROS, 2005, p. 29), sendo construídas a partir da produção e da interpretação de textos, que neste caso se configura nesse jogo de produção de sentidos em torno das palavras.

Para conseguir esse processo de produção de sentido vemos a partir do turno 43 até o turno 46 que a professora aproxima os alunos do conceito desejado por meio das expressões verbais e gestuais que escolhe para exemplificar o significado de ‘orais’, pois ela quer que os alunos compreendam o que são contos orais.

[...]

43. **Pr.** Não. Contos orais são contos que são transmitidos através dá (.) [**A professora indica o seu lábio com o dedo**]

44. **Pr.** Do quê? Dá (.) [**A professora continua indicando o seu lábio com o dedo**]

45. **Als.** *Da boca.*

46. **Pr. Da faaala.** E são contados de pai pra filho e ninguém nunca via escritas essas histórias. As pessoas iam contando umas pras outras. Aí o que o Charles Perrault fez? Ele ouvia essas histórias que o povo contava.

[...]

No entanto, a professora não discute o porquê de o aluno G. ter respondido que contos orais têm a ver com coisas antigas ou atuais, o seu ‘não’ é decisivo para que ela diga a resposta correta para os alunos. Ela chega a pedir para que G. repita sua resposta porque não o escutou, mas não lhe dá oportunidade para explanar o seu pensamento. “O professor fala, mas pode ouvir para ensinar melhor; o estudante ouve, mas pode falar o que sabe para aprender melhor o que não sabe” (PEY, 1988, p. 18). A resposta de G. nos mostra mais uma vez que ele está fazendo relações da palavra ‘orais’ com o passar do tempo, com horas, pois as palavras ‘antigas e atualmente’ têm a ver com tempo contado cronologicamente. De certa forma, G. tenta explicar sua idéia para a professora, mas ela não aprofunda nessa discussão, negando imediatamente o seu pensamento.

Para admitir a conversa é necessário admitir contribuições diferentes e até mesmo imprevisíveis. No caso de uma situação pedagógica, é também necessário admitir inclusive a opinião não desejada para quem dirige a interlocução [...]. (PEY, 1988, p. 21)

Ao invés de discutir a pertinência das respostas dadas por G. para que ele pudesse expor

suas idéias a respeito do assunto, a professora preferiu expor imediatamente o conceito à classe, numa direção unilateral. Voltando ao início deste excerto, nos parece que a professora faz questão da participação dos alunos e tenta lhes dar pistas para uma resposta adequada, mas depois de algumas tentativas ela desiste de ouvi-los, pois as respostas colhidas não colaboram para que ela alcance seu objetivo, o que nos mostra a passagem com o aluno G., pois ele não traz consigo a resposta esperada pela professora. Então ela recusa o que o aluno lhe diz e lança mão de sua resposta para ensinar os alunos sobre o que são contos orais (turno 43).

A resposta da professora direciona a resposta dos alunos de modo que eles vão respondendo o que ela espera que eles respondam para compreender o sentido da palavra orais (turnos 48 ao 61). “Nesse processo de elaboração inter-pessoal, a criança faz tentativas de imitar a análise intelectual [...],” (FONTANA, 1996, p. 22). O ideal seria que essa imitação contribuísse para a reelaboração e transformação da atividade cognitiva das crianças, o que não conseguimos identificar neste excerto.

48. **Ga. E escrevia.**

49. **Pr.** E escreveu. Porque quando a gente vai apenas falando as coisas, é possível lembrar sempre?

50. **Al1. Não.**

51. **Pr.** E vai ser contada sempre do mesmo jeito?

52. **Als. Não.**

53. **Pr.** O que acontece quando a gente vai só falando as coisas?

54. **Ga. Pode esquecer.**

55. **Pr. Pode esquecer**

[...]

56. **Pr.** Se eu contar uma história pro B. e ele contar pro Cr. Será que ele vai contar igualzinho?

57. **Ga. Não, ele conta diferente.**

58. **Pr.** E depois o Cr. Vai contar pra K. igualzinho?

59. **Al1. Não.**

60. **Pr.** Cada um que conta vai contando de maneira (.)

61. **Al1. diferente.**

Mesmo que de forma unilateral, este é um momento em que a oralidade serve de mediadora da aprendizagem dos alunos e nos remete ao que Bakhtin propõe ao dizer que “[...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações” (1999, p. 35). Assim, os sentidos de uma palavra são construídos nas enunciações concretas. Constatamos neste excerto dois momentos em que a oralidade medeia a ação pedagógica: o primeiro momento em que a professora faz diversas perguntas para os alunos na tentativa de que eles cheguem a uma conclusão sobre o conceito de ‘contos orais’, e um segundo momento em que a professora utiliza-se de um outro recurso: a sua resposta. No momento em que ela responde aos alunos modifica-se o processo de mediação, que anteriormente estava marcado por questões que a professora fazia às crianças. De certa forma, a resposta da professora ajuda a organizar o pensamento das crianças por meio de significados que ela traz nos exemplos que escolhe para que as crianças compreendam o que ela quer dizer. Ao responder ao aluno e trazer o conceito à classe, a professora exerce seu papel de mediadora da aprendizagem das crianças, fazendo com que um conceito espontâneo da criança pudesse ser confrontado com um conceito sistematizado pela prática escolar (FONTANA, 1996). Segundo a autora, essa diferenciação é sugerida por Vygotsky, que compreende os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) como constituídos nas interações escolarizadas e os conceitos espontâneos como constituídos na vida cotidiana, sendo que ambos os conceitos articulam-se e transformam-se reciprocamente. Assim, “[...] os conceitos sistematizados criam estruturas para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos em relação à sistematização [...]” (FONTANA, 1996, p. 22). Ao defender esta diferença entre ambos os conceitos, a autora ressalta que

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. (FONTANA, 1996, p. 19).

Voltando ao evento 1, percebemos que a professora busca novamente lançar mão de perguntas para assegurar a compreensão dos alunos sobre as histórias lidas e essas perguntas são feitas oralmente. Com essa estratégia, a professora introduz seus alunos na atividade de escrita que será proposta (turno 72).

72. **Pr.** E aí é a pergunta que vocês têm que responder aí: **de qual vocês**

mais gostaram? Antes de vocês **escreverem, vocês podem me falar.**

Observamos que em todos os momentos em que estivemos gravando as aulas, a professora tem, na maioria das vezes, como uma de suas estratégias lançar perguntas oralmente para iniciar sua aula ou assunto. Neste evento, essa foi uma estratégia escolhida pela própria professora, pois ao analisarmos as orientações dessa atividade proposta pelo projeto Estudar pra Valer!, o mesmo orienta o professor de que esta é uma atividade que introduz os alunos na habilidade de argumentação escrita e que eles devem escrever um pequeno comentário justificando o porquê escolheram determinada história. Parece-nos que a oralidade neste caso se configura como um aparato para assegurar a argumentação das crianças ou evitar que as crianças escrevam algo fora do contexto solicitado, é um porto-seguro para a professora.

O responder as perguntas da professora tem uma relação muito íntima com o saber responder por escrito e adequadamente o que se pede na ficha da atividade. Isto fica claro no evento 1, momento em que a professora diz aos seus alunos:

111. Pr. Não vale coloca aí na folha depois que gostou ...ah! eu gostei mais da história dos três presentes porque é legal.

[...]

117. Pr. Dá pra escreve agora, passá tudo isso para o papel?

A proposta da atividade acima citada consistia em cada aluno escrever um pequeno comentário justificando sua escolha, ou seja, um texto em que os alunos tinham que escolher a história que haviam gostado mais e justificar o porquê dessa escolha. Observamos que a professora utiliza-se de duas estratégias para conseguir que seus alunos possam realizar a atividade com sucesso. A primeira delas é perguntar para seus alunos de qual história gostaram mais sem se estender na justificativa. Ela permite então que cada um escolha a história que mais gostou. A segunda estratégia é o encaminhamento da justificativa, utilizando-se da pergunta “por quê?”, procurando desencadear os motivos pelos quais as crianças escolheram uma ou outra história.

Pr. Mas por que vocês gostaram mais dessa?

Consideramos necessário e importante o trabalho pedagógico com crianças cujo objetivo é o desenvolvimento da argumentação tanto oral como escrita, de modo que o tempo todo “a linguagem não é neutra e usamos os recursos lingüísticos para apresentar e defender nossas concepções sobre o mundo e sobre a vida”. (LEAL; MORAIS, 2006, p. 20). De acordo com Leal e Morais (2006), o discurso narrativo é o primeiro a se estruturar no processo de desenvolvimento da linguagem infantil. Dentre as justificativas levantadas pelos autores para essa afirmação há a de que os textos narrativos são organizados cronologicamente, o que auxilia o sujeito a manter a conectividade do texto, há a idéia também de uma predisposição inata para a organização narrativa das experiências em se tratando do discurso oral. No entanto, Leal e Morais (2006) ressaltam que há autores como Banks-leite, Clark e Delia e outros, que afirmam que crianças muito pequenas, em torno de 3 ou 4 anos, demonstraram por meio de suas pesquisas, capacidade para interagirem em situações que necessitam argumentar para convencer e/ou justificar algo.

Morais e Leal (2006) citam duas pesquisas realizadas que tratam do assunto, uma realizada em Mogiguaçu (Brasil) e outra na França. A primeira pesquisa foi realizada por Leite e Vallim com crianças de 4ª série no ano de 2000, onde estes autores defendem a capacidade das crianças em construir textos escritos argumentativos da mesma forma como produzem textos orais, desde que sejam proporcionadas condições pedagógicas favoráveis para que isso ocorra. A segunda pesquisa realizada na França por Brassart tinha como propósito analisar produções de textos argumentativos, com intervenção e sem intervenção didática, de 156 alunos em diferentes graus de escolaridade. De acordo com Leal e Morais (2006), Brassart chegou a conclusão de que mesmo sem intervenção foram encontrados textos argumentativos, e que o percentual aumentava após a intervenção didática. O que podemos concluir diante dessas pesquisas é que as crianças argumentam desde muito cedo tanto em situações cotidianas como na escola, e que é possível ensiná-las a melhorar sua argumentação, visto que este é um processo que depende da mediação pedagógica seja em textos orais como em textos escritos.

O projeto Estudar pra Valer! que embasa o trabalho com língua materna na rede de ensino pesquisada busca uma proposta de ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros textuais. Apesar de nossa análise não focar os gêneros, a oralidade neste momento está presente como um dos recursos para ensiná-lo, como por exemplo, no momento em que a professora é incisiva e diz:

113. Pr. Tem que explicá, tem que explica tudo o que acontece na

história e o que faz com que você tenha gostado mais dela.

É claro neste evento que a oralidade está a serviço da escrita. Camargo (2006), em sua dissertação de mestrado, também discute como a oralidade é considerada no trabalho com alunos de educação de jovens e adultos. Para tal, ela faz análises de episódios ocorridos em uma sala de aula e analisa como o professor promove o trabalho com a oralidade. É uma sala composta por pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na sua juventude e a motivação para estudar é a alfabetização. Nesta pesquisa, ela considera a alfabetização como processo discursivo e a relação tensa entre oralidade e a escrita, sem deixar de ressaltar o aspecto contínuo entre ambas. Ao concluir sua pesquisa, Camargo (2006, p. 98) afirma que “[...] o espaço do oral, na maioria das vezes, está atrelado ao desenrolar das atividades escritas, como uma prévia delas, e com um fim nas mesmas [...]”. Vemos que no caso acima, isto também ocorre, a oralidade neste momento está a serviço da escrita, pois primeiro os alunos devem dizer à professora de qual história gostaram e porquê, e depois devem escrever o que disseram.

4.2.3. A oralidade nas relações com a escrita, como suporte para a aprendizagem e para a alfabetização.

O primeiro evento de letramento a ser analisado neste foco é referente às aulas destinadas ao trabalho com o gênero trava-línguas (evento 5). O trava-língua trazido para a aula faz parte do projeto Brincando com palavras: trava-línguas, adivinhas e ditados populares, e compõe o módulo 2 do projeto Estudar pra valer!, referente ao 2º ano.

Pelo fato da proposta pedagógica ter o projeto acima citado como suporte de trabalho da professora, procuramos buscar no próprio projeto o objetivo desta proposta, que orienta o professor sobre os aspectos que devem ser trabalhados: letramento, características do trava-línguas; alfabetização – troca de vogais na sílaba modificando o som, alteração de letra na palavra modificando o sentido, relação entre som e grafia; ortografia e pontuação; linguagem oral (p. 07).

A primeira proposta da professora é que as crianças leiam o trava-língua para escrevê-lo.

Pr. É. A primeira coisa que vocês vão fazer é **ler esse trava-língua**. Cada um vai **ler a sua folha**, tá? Depois a gente **vai ler junto** e vamos **escrevê-lo**

naquele cartaz.

As crianças iniciam a leitura em voz audível, mas em tom baixo, cada uma em sua carteira e a seu tempo, acompanha o texto na folha xerocopiada que receberam. O texto escrito nesta atividade foi levado como um modelo para a apropriação das características do mesmo, pois o objetivo da professora neste momento era que eles escrevessem um outro trava-língua posteriormente. O texto é a base de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental (ROJO, 2004), e neste caso, a professora trabalha com um gênero textual, cuja finalidade, no momento, é ensinar as crianças a ler e a escrever, inclusive é um dos objetivos do projeto. No entanto, ressaltamos que os gêneros textuais podem também serem trabalhados oralmente.

A professora insiste para que os alunos leiam o texto primeiramente antes de escreverem. Isto faz parte das práticas da escola, que tem como finalidade principal, enquanto uma agência de letramento, propiciar o processo de leitura e escrita. Essa indicação pode ser encontrada nos documentos curriculares oficiais em que, de acordo com o PCN Língua Portuguesa (2001, p. 53) referente ao ensino fundamental I, “a leitura é um suporte para a decisão do que escrever e também contribui com modelos para o “como escrever”.

Consideramos, a partir da análise do projeto Estudar pra Valer! que a prática pedagógica desenvolvida nesta aula tem o objetivo de se trabalhar com a linguagem escrita, mesmo tendo-se a proposta de um gênero cuja função está estritamente ligada à oralidade, ao jogo sonoro que pressuporia uma memorização das palavras para que fosse possível realizá-lo como forma de brincadeira com o som. Embora isto tenha sido proposto pela professora, um aluno reconhece, em outro momento, essa função na oralidade, o que não é levado em conta pela professora em função do objetivo de centrar na leitura do texto do trava-língua:

39. **Ga.** Professora, eu fiz com os dois também, **eu fui falando sem lê.**

40. **Pr.** Fez com dois o quê?

41. **Ga.** **É assim, os dois não tem que falar de cor? Saber de cor?** [G. está em pé. Pega a folha com o texto e o aponta enquanto fala]

42. **Pr.** Ah, ta. Falar sem lê. Decorar?

43. **Ga.** **É, eu falei sem lê.**

44. **Pr.** Agora nós vamos fazer assim. Essa fileira e essa aqui **vai ler** a primeira linha. Aí a fila do Gustavo e aquela turma **lê** a segunda linha. Aí volta pra cá. Essa turma **lê** a terceira linha e aquela turma **lê** a quarta linha. **E Sem tropeçar nas palavras! Sem engasgar, certo?** [A professora aponta para as fileiras quando se refere a elas.]

Aqui parece que o obstáculo não está no som das palavras, mas na leitura das palavras. Porque ler as palavras ao invés de decorá-las pressupõe decodificar a escrita. Embora a função do trava-língua enquanto gênero oral seja o jogo que têm como obstáculo a realização sonora das palavras, ao ser abordado na prática escolar com objetivo de alfabetização ele se transforma e muda o tipo de obstáculo a ser ultrapassado. A oralidade, nesse caso, serve aos objetivos de decodificação da escrita nas práticas de alfabetização da escola.

Temos então um gênero textual que, ao ser trabalhado na prática escolar, tem como foco a escrita estando a oralidade subordinada à ela, embora esse gênero tenha como função, nas práticas fora do contexto escolar, a centralidade do jogo oral, pois o objetivo é falá-lo o mais rápido possível e sem errar a pronúncia das palavras, na verdade ele é um jogo que permite brincar com as palavras e a memorização é importante, pois faz parte desse processo, o aluno G. mostra-se ávido para brincar com o trava-língua, ele compreendeu que o propósito desse texto é falá-lo rápido, inclusive diz à professora que conseguiu falá-lo sem ler, mas a professora preocupa-se com sua ação didática, ela quer garantir primeiramente que todos leiam o trava-língua juntos, ao mesmo tempo, pois acredita que lendo eles se apropriarão do gênero – seu maior objetivo na aula (Turno 44).

44. **Pr.** Agora nós vamos fazer assim. Essa fileira e essa aqui vai ler a primeira linha. Aí a fila do Gustavo e aquela turma lê a segunda linha. Aí volta pra cá. Essa turma lê a terceira linha e aquela turma lê a quarta linha. **E Sem tropeçar nas palavras!. Sem engasgar, certo?** [A professora aponta para as fileiras quando se refere a elas.]

A informação que o seu aluno lhe dá, a de que consegue falar o trava-língua sem ler não

lhe chama a atenção. Podemos ver nesse momento o quanto que a escrita está sendo considerada pela professora mais importante que a oralidade, e a função do trava-língua lembrada por G. é desconsiderada, pois a reação da professora em sua posição no discurso de quem define o que é válido para a continuidade da aula desconsidera a intervenção de G. e continua sua proposta. O que ocorre nesta aula é a oralização da escrita com a única finalidade de alfabetizar os alunos (turnos 48 ao 56).

48. **Pr.** Quando esta turma tiver lendo, essa turma (.) faz silêncio, escuta. Quando essa turma começar a ler, a turma de lá vai ficá calada. Certo? [A professora aponta para as turmas a que está se referindo.] Tem que ler junto. Vocês vão lê onde eu estiver apontando. Se eu tiver com a régua aqui, não é pra tá lá no DIA. Se eu to aqui, é pra lê aonde? [Aponta para a palavra com a régua] Então vocês vão ler juntos, vão começar e terminar juntos. Certo? Então vamo lá. Um, dois, três, já!

49. **Als.** **É um dado, é um dedo, é um dia.** [Os alunos recitam sem sintonia.]

50. **Pr.** Ah, paro!!

51. **Ga.** **Eu tava no UM.**

52. **Al.** Ô V.! Tem que ficar quieto!

53. **Pr.** **Só vai falar UM quando eu mudar a régua de lugar! Eu tô no É o outro já tá lendo UM!**

54. **Pr.** Vamo lá. Um, dois, três, já!

55. **É um dado, é um dedo, é um dia. É um dia, é um dado, é um dedo** [...] [Os alunos lêem bem devagar, no ritmo que a professora aponta a régua]

56. **Pr.** **Agora sim.**

Ao analisarmos o turno 61 deste mesmo evento, nos parece que para a professora, ler e falar o trava-língua é a mesma coisa.

[...]

61. **Pr.** Que rimam, que dá um tipo de nó na língua, porque são palavras

um pouco complicadas quando a gente tem que falar muito rápido. **Então, o segredo do trava-língua é o seguinte (.) ÔHHHH, M.!!! O segredo do trava-língua é que a gente tem que falar rápido! E quando a gente fala rápido é que dá aquele nó na língua. Agora, se vocês falarem devagar, aí perde a graça do trava-língua. Então como a gente iria ler este trava-língua?**

[...]

A leitura é uma estratégia crucial para a apropriação do texto escrito, não há dúvidas, mas para ler precisamos de algo que ampare esta leitura, como um texto, um desenho, uma fotografia, uma imagem, um símbolo. Quanto à fala “[...] seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...] sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (MARCUSCHI, 2003, p.25). Pensamos que ocorre esta confusão por parte da professora por causa do próprio objetivo da aula, pois implícito nesta aula está o objetivo de alfabetizar as crianças e a leitura é primordial para isto. Talvez ela saiba que brincar com trava-língua é falá-lo o mais rápido possível, que esta seria sua função enquanto jogo verbal, cujo obstáculo é o que ela chama de “nó na língua”. A professora focaliza um aspecto principal que está relacionado à oralidade, mas rapidamente ela volta para a leitura do texto.

A palavra “então” marca o retorno da professora para o objetivo da aula. Parece-nos que o desvio tem que ser evitado, pois o objetivo principal é a escrita de um trava-língua e, portanto, a professora não chega a propor a brincadeira com as crianças.

O evento 2 também nos mostra que a escrita está acima da oralidade na sala de aula, de modo que ela é colocada para os próprios alunos como algo secundário. Esta questão está muito clara entre os turnos 49 e 61 deste evento, momento em que a professora exemplifica a questão colocando para as crianças que o oral é algo provisório, que pode ser esquecido e que não tem muito valor. O que vale mesmo é o que está escrito.

49. **Pr.** E escreveu. **Porque quando a gente vai apenas falando as coisas, é possível lembrar sempre?**

50. **Al.** Não.

51. **Pr.** E vai ser contada sempre do mesmo jeito?
52. **Als.** Não.
53. **Pr.** O que acontece quando a gente vai só falando as coisas?
54. **Ga.** Pode esquecer.
55. **Pr.** Pode esquecer
- [...]
56. **Pr.** Se eu contar uma história pro B. e ele contar pro Cr. Será que ele vai contar igualzinho?
57. **Ga.** Não, ele conta diferente.
58. **Pr.** E depois o Cr. Vai contar pra K. igualzinho?
59. **Al.** Não.
60. **Pr.** Cada um que conta vai contando de maneira (.)
61. **Al.** diferente.

Por traz dessa premissa há uma crença nas qualidades intrínsecas da escrita, ou seja, sua objetividade, no sentido de ser a única possibilidade do registro do real, é fruto da formação ideológica e discursiva da professora enquanto sujeito que ensina e que também aprende. A importância dada ao registro escrito o torna, inclusive, testemunha do trabalho do professor.

103. **Al.** Tem que **copiar** o que você tá passando?
104. **Pr. Sim. Senão quem pegar o seu caderno não vai saber o que você tá fazendo.**
- [A professora escreve na lousa]:
- DIGA, EM POUCAS PALAVRAS QUAL A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA OS SERES VIVOS.*
- [Silêncio Absoluto]

Essa perspectiva tem uma relação muito estreita com o modelo de letramento autônomo, que considera a escrita como um produto completo em si mesmo que não necessita do contexto de produção para ser interpretado (KLEIMAN, 2006), e nos remete à perspectiva dicotômica entre oralidade e escrita, concebendo-as como duas coisas opostas. Essa perspectiva considera que a

fala não é planejada, não é normatizada, é redundante, imprecisa e fragmentária, enquanto a escrita, pelo contrário, é planejada, precisa, normatizada e completa, ou seja, a fala é o lugar do erro e a escrita é o lugar da norma e do bom uso da língua (MARCUSCHI, 2003).

Neste evento, vemos que a professora lança mão de exemplos que fazem parte do cotidiano das crianças para tentar convencê-los da importância e necessidade de escrever, pois nos dá a entender neste trecho que a escrita é algo incontestável, não passível de desvios e a fala é algo flexível e passível de esquecimento. Assim, embora o processo de ensino/aprendizagem não ocorra de forma cujos efeitos sejam somente positivos, pois o fracasso pode vir a existir, o que não é o caso deste evento, pois o aluno compreende e ratifica a fala da professora, percebemos que a professora busca eleger certos sentidos, canalizando o esforço de elaboração conceitual do aluno, buscando transformar seu conhecimento conceitual na direção do conhecimento sistematizado (GÓES, 1997). E o que está sendo sistematizado neste caso é o que significa o oral nos dias atuais. Se pensarmos do ponto de vista do modelo de letramento ideológico, teremos uma outra visão a respeito da escrita, mais precisamente a de que a escrita terá o seu valor dependendo das condições em que for produzida, levando-se em consideração o que será escrito, como será escrito e para quem será escrito. Em relação ao planejamento e à formalidade, Kleiman (2006) nos lembra de que a escrita nem sempre é planejada e formal e nem a oralidade é sempre informal e sem planejamento.

Dessa forma, o que nos remete pensarmos na relação oralidade e escrita é um olhar que concebe ambas

[...] não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 2006, p. 30).

A relação que a oralidade tem com todos os eventos apresentados é uma oralidade voltada para aprender um conceito novo, mais precisamente o que significa oralidade numa sociedade grafocêntrica, e também para aferir conhecimentos e subsidiar a escrita, pois são eventos caracterizados por perguntas e respostas sobre as histórias lidas ou sobre o que sabem sobre o assunto tratado. No entanto, uma outra questão nos chamou a atenção que esclareceremos a seguir.

No evento 4, observamos mais uma vez que a oralidade tem o papel de subsidiar a escrita. Assim, presenciamos a professora tentando organizar oralmente o pensamento do aluno por meio

de perguntas, pois ela quer que ele melhore sua resposta escrita e o ajuda a trilhar um caminho para isso.

110. **Pr.** A água é importante para nós. **Como que a água é importante para nós?**

111. **Gu.** Aqui ó. [O aluno aponta para seu caderno o que havia escrito]

112. **Pr.** Então, porque nós podemos morrer e a água é importante para nós. [A professora lê o que o aluno escreveu]

113. **Pr.** **Como que a água é importante para nós?**

114. **Gus.** Se o rio fica todo sujo e bebê água e vai morre.

115. **Pr.** **Então, porque a gente vai morrer?**

116. **Gus.** Por causa que vai ficá sem água.

117. **Pr.** **Se ficá sem água quais os problemas que a gente pode ter?**

118. **Gus.** A gente morre.

119. **Pr.** **Morre porquê?**

120. **Gus.** De sede.

121. **Pr.** **Só de sede?**

122. **Gus.** De comê.

123. **Pr.** **Não vai ter comida. Que mais?**

[O aluno silencia]

124. **Pr.** **Pras plantas vai ser ruim?**

125. **Gus.** Vai!

126. **Pr.** **Porque que vai ser ruim pras plantas?**

127. **Gus.** Por causa assim. Não vai te água e nós não vamo mais pode molhá ela, aí ela vai morrê.

128. **Pr.** **E pros animais?**

129. **Gus.** Pros animais também.

130. **Pr.** **Então escreve aqui pra mim o que você falo.** [A professora aponta para o caderno do aluno]

131. **Pr.** **Se não tive água a gente morre por quê? Porque não tem água pra bebe, não vai te água pra molha as plantas e o que acontece com**

as plantas?

132. **Gus.** Morre. [O aluno volta para sua carteira para escrever]

Fazendo uma análise desse momento, pensamos em dois movimentos: um deles é quando há a passagem da escrita para o oral, ou seja, de um texto escrito produzido em outras instâncias e dentro de um gênero para ser lido, e um outro movimento em que a escrita é associada à oralidade da sala de aula, guiada por perguntas e respostas, questão ilustrada acima.

O que nos chamou a atenção neste evento foi a expressão ‘escreve aqui pra mim o que você falo’ (turno 130), pois esta expressão nos parece que falar sobre algo é condição natural para também escrever sobre o que se está falando, e a partir da oralidade espera-se que o aluno elabore um texto escrito, como se a escrita representasse a fala. Neste movimento inverso de se ter que escrever a partir da oralidade, espera-se que o aluno saiba o que escrever e como escrever. Aí encontramos uma ruptura no momento em que a professora termina de conduzir o aluno pelas perguntas, pois ele se retira sabendo o que escrever, mas as características desse gênero textual não são ensinadas, e ele deve escrever o que ele falou.

Como todo docente, esta professora tem concepções de ensino e trabalha apoiada nelas. O que nos pareceu, ao analisar parte de sua entrevista, que seu discurso não diverge de sua prática, pois para ela.

[...] linguagem oral tá atrelada a tudo que você trabalha em sala de aula, como a gente já viu que a linguagem transcende a escrita, né? Então, não tem como você ter escrita se você não tem a fala, a oralidade, porque a criança já chega na escola falando, e a gente é ... **geralmente vê que a escrita é a transcrição da fala.** Aí o trabalho na oralidade tem que ser intenso nesse sentido, a criança tem que saber argumentar, explicar, transmitir o que ela quer pra você de uma maneira compreensível, digamos assim. Então a oralidade tem a importância nesse sentido, principalmente pra escrita mais tarde.

Sabemos que não há mais uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, no entanto, a escrita não representa a fala. Fala e escrita são duas modalidades de utilização da língua nas atividades sócio-interativas diárias (MARCUSCHI, 2003), sendo que não há superioridade ou inferioridade entre elas, de modo que não se trata de pensar que o oral é descontrolado e caótico e a escrita é controlada e bem formulada, assim “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. (MARCUSCHI, 2001, p. 47) e ela deve ser ensinada cotidianamente.

Como a passagem da fala para a escrita não ocorre de maneira mecânica e natural,

Marcuschi (2003) sugere que se proponha atividades de retextualização que se caracteriza por dizer em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, no entanto, para que isso ocorra é necessária a compreensão do que se quis dizer ou escrever. Segundo o autor, não há diferenças entre os conhecimentos transmitidos pela oralidade ou pela escrita, no sentido de uma modalidade ser mais importante que a outra. O autor ainda afirma que “[...] a escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina bem como o não-domínio da escrita não é evidência de menor competência cognitiva” (2003, p. 47). Ele refuta a idéia de que a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita do pensamento abstrato, e por isso deixa claro que retextualizar não é transformar um pensamento concreto em um pensamento abstrato.

Há uma outra passagem no evento 4 que consideramos importante evidenciar. É um momento em que a professora diz para as crianças que o objetivo da aula é que elas participem de um concurso e que para isso é necessário desenharem (turnos 47ao 53), mas que anteriormente eles devem saber algumas coisas sobre o assunto.

47. Pr. Lembram que eu falei pra vocês que a gente ia participar de um concurso do Projeto Tamar? [A professora aponta para a pauta na lousa]

48. **Als.** Hum, hum.

49. **Pr.** Lembram?

50. **Al1.** Lembro.

51. Pr. Então, só que pra gente participar do concurso, fazer os desenhos pra participar do concurso.

52. **L.F.** É hoje?

53. Pr. A gente ia ter que aprender algumas coisas a respeito do meio
(.)

Abaixo podemos observar neste mesmo evento, que a professora enfatiza novamente que as crianças devem saber muitas coisas sobre o meio ambiente para chegar ao desenho, e os alunos então concluem, um tanto ironicamente, que demorará demais para desenhar, pensando talvez que saber bastantes coisas sobre o meio ambiente é um processo demorado pela extensão do assunto, estando, portanto, neste momento todo conhecimento concentrado na fala primeiramente e

posteriormente comprovado pelo registro escrito, sendo esta fala um subsídio para a escrita. Tanto é que a professora escreve na lousa: Diga em poucas palavras qual a importância da água para os seres vivos? Indignado com a proposta, um dos alunos lhe pergunta:

105. **L.F.** É hoje que nós vamos fazer o desenho?

106. **Pr.** Não, vai demorar ainda. [Vira-se para o aluno e volta-se para a lousa]. **Depois que a gente soube bastante coisa sobre o meio ambiente, aí a gente vai fazê o desenho.**

107. **Al.** **Vai demorar meses!**

108. **Al.** **Vai demorar muito!**

109. **L.F.** Anos??

Nos parece que é necessário ler, escrever e falar bastante sobre o assunto para que o desenho saia o mais perfeito e completo possível. Neste caso, o desenho que é a atividade principal dessa aula ficará para um outro momento, como se as crianças não tivessem o que desenhar a partir de tudo o que vivem, ou como que se não fosse possível intervir no próprio percurso das crianças para que elas pudessem aprimorar a habilidade de desenhar e, conseqüentemente, aprimorar o seu próprio desenho de acordo com o tema escolhido, sendo necessário primeiramente escrever sobre o assunto para que o desenho fique bom.

A expressão ‘soube bastante’ vem atrelada à necessidade de repertoriar os alunos para que eles tenham o quê desenhar, pois está implícito nesta fala o pensamento de que só se pode desenhar depois de se falar e escrever muito sobre o assunto, ou seja, a fala e a escrita melhoraria a qualidade do desenho das crianças de modo que elas teriam muitas coisas para desenhar. De acordo com Vygotsky (1998, p. 149) “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”, de modo que o ato de desenhar contém um grau de abstração, pois o seu início se dá quando a linguagem falada já obteve progressos. No entanto, neste evento, nos parece que os alunos não poderiam desenhar sem conversar anteriormente com a professora e nem sem escrever sobre o assunto, como se eles nada soubessem ou pensassem sobre isso antes dessa atividade. Parece-nos que a professora além do objetivo de registrar o que os alunos estão fazendo para comprovar seu trabalho, como nos mostra os excertos 103 e 104, com essa proposta, ela também quer garantias do que os alunos aprenderam sobre o que conversou com eles, e essa

garantia é a escrita e não o desenho. Não estamos desconsiderando de forma alguma a proposta da professora, mesmo porque “a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente através da linguagem falada” (VYGOTSKY, 1998, p. 154), mas podemos perceber que o desenho deixou de ser a atividade principal neste momento. Investigando os estudos de Vygotsky (1998) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, constatamos que o autor considera o desenho das crianças um estágio preliminar do desenvolvimento dessa linguagem, de modo que “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá [...] pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (VYGOTSKY, 1998, p. 153)

Esta passagem também nos lembra Souza (2001) que faz referência à produção escrita de um povo chamado Kaxinawá que habita a região amazônica desde o leste peruano até o Acre, cuja escrita alfabética vem acompanhada por textos visuais na forma de desenhos mono ou policromáticos, no entanto, ele relata que, para os professores não indígenas dos Kaxinawá o desenho significa algo secundário que tem somente a função de ilustrar o texto. Souza faz críticas à visão grafocêntrica de alguns estudiosos como Havelock, Olson, Ong e outros que analisam as culturas ágrafas tendo como ponto de partida a cultura letrada e, a partir daí, consideram a cultura escrita como elemento cultural indispensável. Não estamos desconsiderando o papel mediador do professor neste momento, mas chamando a atenção para o fato de que a escrita está em primeiro lugar mesmo quando a atividade principal é o desenho. O desenho neste caso está sendo considerado como um produto final e secundário. Citando as palavras de Silva (1993) sobre o desenho, “é fundamental reverter esta situação e estudá-lo como processo, através daquilo que permeia sua execução: a interação das crianças entre si, com a professora e com o material, e a fala que acompanha e desencadeia estes movimentos”. Enfatizamos, portanto, a importância do outro na atividade gráfica, pois o desenho, assim como a escrita, é constituído socialmente na interação com o outro. Também não estamos desconsiderando a importância da leitura e da escrita como subsídios para esse processo, de modo que concordamos que eles são necessários, mas neste caso não deveriam ser as atividades principais da aula, já que o objetivo era a elaboração de um desenho para um concurso, tanto que a fala da professora em relação a isso deixa nos alunos esta expectativa e faz com que L.F. pergunte incansavelmente (turnos 52, 54 e 56) se iriam desenhar naquele dia mesmo.

52. L.F. É hoje?

53. **Pr.** A gente ia ter que aprender algumas coisas a respeito do meio (.)
54. **L.F.** **É hoje, prô?**
55. **Als.** Ambiente.
56. **L.F.** **É hoje prô?**
57. **Pr.** Então, aqui eu vou girar um pouco o globo pra vocês verem, depois eu vou perguntar (.)

No entanto, neste momento a professora responde a pergunta de L.F. não dando ouvidos ao aluno, ressaltando no meio da conversa que eles devem saber algumas coisas sobre o meio ambiente para poder desenhar e L.F. se cala.

Depois de muita conversa sobre o assunto, L.F. então não se sente satisfeito com a proposta da professora que lhes apresenta uma atividade de escrita. Então, L.F. lhe pergunta novamente a mesma coisa (turno 107), como que lhe lembrando que a proposta do dia era o desenho, como a professora havia dito no início da aula, e também nos parece que não faz sentido para L.F. que o objetivo da aula seja desenhar e ele deva escrever, e além de tudo eles haviam aprendido bastante coisa sobre o meio ambiente, pois tiveram uma longa conversa durante a aula, no entanto o aluno obtém a tão (não) esperada resposta.

105. **L.F.** **É hoje que nós vamos fazer o desenho?**
106. **Pr.** **Não, vai demorar ainda.** [Vira-se para o aluno e volta-se para a lousa]. **Depois que a gente soubé bastante coisa sobre o meio ambiente, aí a gente vai fazê o desenho.**

Como pudemos constatar nos excertos analisados, o jogo de perguntas e respostas orais e também as não respostas é conduzido em função da centralidade que a escrita assume nas práticas escolares e os sujeitos desse contexto são postos neste jogo. É claro nestes excertos que a oralidade está posta para subsidiar a escrita, tendo, portanto, um lugar secundário na prática escolar. O desenho também aparece, e dentre as três formas de expressão, é a menos valorizada, pois dentre as tarefas de escrever, falar e desenhar este depende dos dois primeiros para ser executado com êxito.

A busca pela produção de sentido é algo constante nesta sala de aula. Os alunos buscam

compreender as propostas da professora e nesta dinâmica muitas vezes se expressam discordando delas, fato que passa despercebido pela professora que segue em frente em busca de seu objetivo para com seus alunos, pois suas estratégias são postas como uma afirmação da imagem que ela mesma faz de um bom professor. Ao seguir seu objetivo, acaba muitas vezes, inconscientemente, respondendo aos alunos o que é conveniente para a dinâmica da aula ou às vezes “silencia” se reportando a outro assunto que não condiz com a pergunta do aluno.

A atitude da professora em alternar seu tom de voz para chamar a atenção das crianças para que pensem e respondam corretamente as perguntas é uma das estratégias utilizadas nesse processo de ensino/aprendizagem. A professora é aquela que tem um determinado conhecimento e sabe que seu papel na instituição escolar é ensiná-lo e, portanto, busca variadas estratégias para percorrer seu objetivo. Uma delas é o controle da sala de aula quando os alunos estão agitados ou mesmo quando silenciam, pois embuída dos “já ditos” das práticas escolares, quando um fala o outro escuta e quando há uma pergunta há de se ter uma resposta oralizada. Assim, a professora controla a interação na sala de aula de acordo com seus objetivos.

Ao contrário de ser considerado como algo vazio, o silêncio pode gerar muitas interpretações. O silêncio das crianças é sempre uma resposta a algo que não está bem compreendido, ou de que não sabem a resposta do que a professora pergunta. O silêncio incomoda a professora que tenta preenchê-lo sempre com outras perguntas elaboradas de uma outra forma.

Está em jogo em todos os excertos analisados a compreensão e o sentido que a professora faz do seu papel de mediadora do conhecimento, agindo de acordo com que pensa ser um bom professor e também do que pensa ser trabalhar com a oralidade, mais especificamente, e de outro lado estão os sentidos produzidos pelos alunos em relação ao papel de cada um naquele contexto. Pareceu-nos, no decorrer da pesquisa, que para a professora, trabalhar a oralidade significa dar um bom subsídio para a linguagem escrita, de modo que a escrita está sempre em primeiro lugar, ou seja, é sempre o objetivo principal a ser alcançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partir das práticas de letramento e das funções da escrita na comunidade do aluno significa, entre outras coisas, distanciar-se de crenças arraigadas, como a superioridade de toda prática letrada sobre a prática oral. (Ângela Kleiman, Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna)

Diante das limitações do tempo, encerro este trabalho depois de muitas idas e vindas. Idas e vindas que me fizeram crescer enquanto pessoa e enquanto profissional, que contribuíram para a descoberta de novos conceitos e me ajudaram a enxergar a prática pedagógica com um olhar mais reflexivo. Pude sentir na pele o ser inacabado e incompleto que somos, pois estamos sempre buscando novos sentidos para o que vivemos e aprendendo novos conceitos, no caso específico da minha experiência com esta pesquisa, busquei sempre refletir sobre as leituras que realizava e ressignificar conhecimentos. Além de Vygotsky, Bakhtin e seus adeptos, pude conhecer um pouco sobre Barton e a Análise do discurso de linha francesa. Tenho consciência de que o ponto final colocado neste trabalho simboliza o limite de tempo para sua conclusão, mas não a sua completude, pois as nossas análises simbolizam uma interpretação de muitas outras interpretações que podem ser realizadas durante sua leitura.

Tentei, na conclusão desta pesquisa, traçar algumas considerações sobre como o processo de letramento é subsidiado pela oralidade e como esta se constitui no discurso pedagógico condicionando as relações sobre o oral e o escrito. Penso que estas considerações podem auxiliar os profissionais da Educação a refletirem quanto à importância da oralidade no processo de ensino/aprendizagem como um fim nela mesma e também sobre como o discurso pedagógico é o articulador das interações pedagógicas e interfere em toda dinâmica de sala de aula.

Os excertos analisados no capítulo anterior foram escolhidos entre todos que foram observados no decorrer da pesquisa. A princípio, o nosso objeto de pesquisa era refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula objetivando o desenvolvimento da oralidade com um fim nela mesma, mas com o passar do tempo o nosso objetivo foi se modificando e passamos a observar como a oralidade se constituía em relação aos objetivos que regiam as práticas escolares. Assim, buscamos analisar os eventos de letramento à luz de dois focos que no decorrer da análise ficaram em evidência: a oralidade como um processo dialógico relacionado às posições de sujeito e à produção de sentidos no discurso pedagógico e a oralidade na relação com a escrita, como um

suporte para aprendizagem e para a alfabetização.

De acordo com Souza (1995), a sala de aula na visão bakhtiniana pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído, de modo que nesse espaço encontram-se muitas vozes e valores mutáveis e concorrentes. Portanto, ao analisar os excertos nos valem da Análise do Discurso de linha francesa, pois a posição dos sujeitos no contexto escolar era de fundamental importância para que compreendêssemos como se constituía o discurso de cada elemento no espaço de sala de aula, de modo que nos pautando na heterogeneidade constitutiva da linguagem à qual remete Bakhtin, sabemos que todo e qualquer discurso não é neutro e se constitui na fronteira entre o que é seu e o que é do outro. Presenciamos, portanto, professora e alunos se constituindo como sujeitos enquanto dialogavam, mesmo que esse diálogo tenha sido um diálogo caracterizado por perguntas e respostas como, na maioria das vezes, nos mostrou as análises dos eventos. Como pudemos observar, perguntas e respostas ainda são manifestações da ideologia que permeia a instituição escolar. Segundo Coracini (1995), na Antiguidade greco-romana a pergunta é elemento fundamental de ensino que pressupõe o desenvolvimento da capacidade de raciocinar e de elaborar soluções racionais para as questões colocadas. Vemos que este pensamento está presente ainda nos dias de hoje, pois nos excertos analisados a professora lança mão o tempo todo de perguntas didáticas para que os alunos possam seguir seu raciocínio e chegar às conclusões necessárias para que aprendam algo. As perguntas feitas pela professora têm como objetivo facilitar o desenvolvimento do raciocínio dos alunos e muitas vezes a fala dos alunos apresenta-se dependente da fala da professora, de modo que as vozes dos alunos complementam a voz do professor. Há uma homogeneidade aparente no contexto escolar que remonta as experiências escolares de todos que fazem parte desse contexto, reconstruindo assim o lugar de cada um: aos alunos dados a responder e seguir as regras que lhes são impostas e ao professor ensinar, promover a aprendizagem, controlar a disciplina e até mesmo o próprio saber.

A participação dos alunos, na maioria das vezes, se limitou a responder as questões da professora e não vimos muitos problemas nisso, a não ser quando as crianças não compreendiam o que realmente lhes era solicitado ou mesmo quando não sabiam as respostas por desconhecerem certos termos que não faziam parte de seu convívio. Perguntas lacunadas também fizeram parte do cotidiano das salas de aula pesquisadas. São perguntas que ao serem elaboradas abrem um espaço para a participação dos alunos, e na maioria das vezes são questões óbvias para que os alunos a preencham adequadamente.

[...]

Pr. O deserto e o bosque são lugares iguais?

Als. Não.

Pr. São lugares (.)?

Als. Deserto é deserto. A mesma coisa.

Pr. São lugares o quê?

Ga. Diferentes.

[...]

Embora tenhamos partido da oralidade, não nos desvinculamos da escrita, porque a escola é uma agência de letramento e a oralidade como mediadora está vinculada às ações não verbais. Neste contexto, gestos e silêncio são ações não verbais, porém discursivas. O silêncio, neste contexto, se configura como uma resposta ao abismo entre aluno e professor, caracterizando-se como um não saber ou um desencontro de “tempo” entre ambos, isto é, um desencontro de tempo de espera por parte da professora e de tempo de apropriação por parte dos alunos. A sala de aula se mostra como um espaço em que as coisas devem ocorrer muito rapidamente, em “tempos” supostamente homogêneos para ambas as partes. Neste contexto, o silêncio era preenchido pela professora imediatamente com uma outra pergunta esperando que a resposta fosse dada imediatamente.

As análises dos eventos nos mostraram que a oralidade está presente o tempo todo na sala de aula, mas não com objetivo encerrado no seu próprio desenvolvimento. É uma oralidade que se volta para aferir conhecimentos e que serve para subsidiar a própria escrita: primeiro fala-se sobre o assunto e depois se está pronto para escrever. Vimos que neste contexto o visual também está sendo considerado secundário, mesmo quando é a atividade principal. Independente de qualquer coisa, a escrita está sempre em primeiro lugar. Se neste contexto a oralidade é considerada secundária em relação à escrita, o desenho se torna secundário à oralidade e, portanto, tem um valor muito aquém do que é conferido ao oral em comparação com a escrita. No entanto, o que queremos deixar claro é que não estamos defendendo um oral ‘puro’, pois como já mencionamos acima não é possível desvincular a oralidade da escrita, mas estamos defendendo que as atividades envolvendo a oralidade não sejam pensadas somente como um subsídio para a escrita, e que o desenvolvimento da expressão oral ocorra por meio de diversas práticas orais de linguagem

levando-se em consideração as relações que estas práticas mantêm com a escrita, e com um fim na própria oralidade (SCHNEUWLY, 2004). Para exemplificar, se o professor quiser trabalhar com uma exposição oral, este deve propor atividades que ensinem os alunos a exporem oralmente um determinado assunto, no entanto, o professor também ensinará todos os caminhos que os alunos devem percorrer para chegar a esta exposição oral, o que vale lembrar, é que neste caminho haverá momentos das anotações escritas, discussões e ensaios, no entanto, a finalidade será o desenvolvimento da oralidade e não da escrita. Assim, podemos afirmar que está implícito neste pensamento que oralidade e escrita não são consideradas dicotômicas, muito pelo contrário, que “os gêneros orais e escritos estão discursivamente relacionados” (ROJO, 2006), e que oralidade e escrita fazem parte de um continuum de relações (MARCUSCHI, 2006), é a oralidade perpassando a escrita e a escrita a oralidade.

[...] Falar, então, de escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações. (Ibid., p. 56).

Queremos ressaltar que o fato de as crianças responderem oralmente questões lacunadas, por exemplo, não quer dizer que se está propondo momentos para um trabalho efetivo com a oralidade como um processo em que os alunos possam se expressar na aula, dando opiniões, explicando suas idéias, relatando acontecimentos, expondo oralmente algum assunto a um determinado público, argumentando, recontando uma história, por exemplo. O que está em jogo especificamente nas aulas observadas não são as perguntas, mas como encaminhar estas perguntas e ouvi-las para que o aluno possa desenvolver cada vez a habilidade de expressar-se oralmente. Sabemos que o aprimoramento da participação dos alunos em atividades que envolvam a oralidade se refletirá posteriormente na sua produção escrita, mas é necessário que o professor pense e elabore atividades que tenham como objetivo principal o desenvolvimento da oralidade e não somente objetivando o desenvolvimento da escrita, tendo a oralidade como algo secundário. Como dissemos acima, oralidade e escrita fazem parte de um continuum de práticas sociais, de modo que não existem somente práticas orais, mas práticas orais que permeiam a escrita e práticas escritas que permeiam o oral e, portanto, cabe a escola dar condições à seus alunos de participarem de situações comunicativas relativas às variadas esferas de atividade humanas sejam elas formais ou informais que objetivem aos seus alunos ampliarem a capacidade de comunicação oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9 ed. São Paulo: HuteC, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. (1982) El Problema de los géneros discursivos. In *Estética de la creación verbal*. Espanã: Siglo Ventiuno Editores, (original de 1952/1953), p.248-293.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa. Tese de Doutorado. LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto et al. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. 2 ed. Curitiba: UFPR, 1999.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BARTON, D. The social basis of literacy. In: BARTON, David. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. USA: Cambridge, 1994.

BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de lingüística Geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CAMARGO, G. A. **A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos: um estudo/um olhar.** Tese de Mestrado – USF, 2006.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1995.

FAITA, D. A noção de gênero discursivo em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In. BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do sentido.** Campinas: Unicamp, 2005

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições, 2003.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, C. A. **Linguística: análise do discurso: reflexões introdutórias.** Goiânia: Bandeirantes, 2005.

FONTANA, R. A. C. A gênese social da conceitualização. In. FONTANA, R.A.C. **Mediação Pedagógica na sala de aula.** Campinas: Autores Associados, 1996.

_____; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/Fae/UFMG, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GÓES, M. C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**. n. 24. Campinas, 199.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C. R.; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.

KLEIMAN, Â. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LACERDA, C. B.F. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita**: o processo de construção do conhecimento. Campinas: Cabral, 1995.

LEAL, T.; MORAIS, A.G. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In VAL, M. G. C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/Fae/UFMG, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O problema da linguagem e da consciência. In. LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso; supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de Psicologia Geral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, I. A. Os Gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In. SIGNORINI, I (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do**

Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas e eventos sociais comunicativos. In: SIGNORINI, I (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MENDES, J. R. **Ler, escrever e contar - práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu**. Tese de doutorado. IEL – UNICAMP. 2001.

_____. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento In: MENDES, J.R. & GRANDO, R.C. **Matemática e produção de conhecimento** – múltiplos olhares, São Paulo: MUSA, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004

OLIVEIRA, M. K. de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos Cedes**. n.35, Campinas,1995, p. 09-13.

_____. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso: algumas observações. **Revista Delta**, São Paulo, v.2, n. 1, p.87-109, 1986.

PEY, M. O. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**. n. 24, Campinas, 1991.

POSSENTI, Sírio. Porque (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

REIS, A. S. **Oralidade e ensino na rede pública paulista**. Tese de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. Cadernos **Cedes**. n. 35. Campinas, 1995.

_____. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Cadernos **Cedes**. n. 24, Campinas, 2000.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos **Cedes**. n. 50. Campinas, 2000.

_____; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. **Psicologia (Org.). Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula. In. CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **O jogo discursivo na sala de aula**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In. SIGNORINI, I (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas: Pontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Anexo 1: O que conta o conto

01. **Pr.** Pronto gente? Deu pra ler?
02. **Als.** Sim!!
03. **Pr.** Então vamos lá. [A professora pega sua ficha e andando pela sala lê em voz alta.]
04. **Pr.** Então, gostaram das histórias?
05. **Ga.** Mais ou menos!
06. **Pr.** Vocês devem ter notado que as três apresentam algumas coisas em comum, como iniciar de um jeito que não é possível saber exatamente a época em que aconteceram [...]. [A professora lê para as crianças]
07. **Pr.** Quando a gente leu lá as histórias, tem a data de quando aconteceram as histórias?
08. **Al.** Não!
09. **Pr.** Como elas começam?
10. **Als.** Era uma vez.
11. **Pr.** Esse **ERA UMA VEZ** dá pra saber exatamente quando foi? [A professora caminha pela sala enquanto fala].
12. **Al.** Não.
13. **Pr.** Não. E as três começam desse jeito?
[Silêncio absoluto na sala de aula]
14. **Pr.** **Começa?**
15. **Al.** Sim.
16. **Pr.** Isso é uma característica dos contos de fadas?
17. **Als.** É.
18. **Pr.** Então, exatamente isso. Começa com era uma vez; Há muitos e muitos anos.
19. **Pr.** [...] ou então fazem referência apenas ao lugar [...]. Outras características dessas histórias é que se passam em bosques, florestas, desertos [A professora lê para as crianças] (.)
20. **Als.** castelos, torres, palácio. [falas simultâneas]

21. **Pr.** Fundo (.) [A professora lê]
22. **Als.** Do mar.
23. **Pr.** Do mar.
24. **La.** Palácio.
25. **Pr.** Palácio, que é o mesmo que (.)
26. **Ci.** Castelo.
27. **Pr.** Castelo.
28. **Pr.** Nas histórias apresentadas até aqui, duas desenrolam-se em bosques e uma, em diferentes lugares. [A professora lê para as crianças]
29. **Pr.** Quais são as duas que acontecem no bosque?
30. **Als.** Rapunzel e Os três presentes.
31. **Pr.** E qual que se passa em vários lugares?
32. **Als.** O rouxinol e o imperador.
33. **Pr.** **TEM CERTEZA?**
34. **Als.** Não!
(incomp.)
35. **Ga.** Rapunzel e o imperador?
36. **Pr.** Não. O título da história tá certo, mas tem certeza de que é O rouxinol e o imperador que se passa em vários lugares?
[Silêncio absoluto]
37. **Ga.** Os três presentes.
38. **Pr.** *Tem certeza?*
[Silêncio absoluto]
39. **Pr.** Onde acontece a história da Rapunzel?
40. **Ga.** Bosque
41. **Als.** Deserto
42. **Ci.** *Torre*
43. **Ga.** Bosque, torre, deserto.
44. **Pr.** O deserto e o bosque são lugares iguais?
45. **Als.** Não.
46. **Pr.** São lugares (.)?

47. **Als.** Deserto é deserto. A mesma coisa.
48. **Pr.** São lugares o quê?
49. **Ga.** Diferentes.
50. **Pr.** Diferentes, não é?
51. **Pr.** A dos três presentes acontece onde?
52. **Als.** Num bosque e numa floresta.
53. **Pr.** Bosque, e eles moram onde? Numa (.)
54. **Als.** Aldeia
55. **Pr.** Mas o principal da história, todas as complicações onde se passam?
56. **Ci.** *Floresta e estalagem.*
57. **Pr.** Onde?
58. **Ci.** Estalagem.
59. **Pr.** Que fica onde?
60. **Ci.** No bosque.
61. **Pr.** No bosque. Então, a única que acontece em vários lugares é a dá (.)?
62. **Ci.** Rapunzel.
63. **Pr.** Rapunzel. Porque começa onde?
64. **Pr.** Na casa dos pais dela, depois vai para o bosque e daí (.)
65. **Ci.** Na torre.
66. **Pr.** A bruxa prende ela na torre, que fica onde?
67. **L.F.** Na floresta.
68. **Pr.** Bosque ou a floresta que é a mesma coisa. E depois ela se perde aonde?
69. **Als.** No deserto.
(Incomp.)
70. **Pr.** Então deserto e bosque são lugares di (.)
71. **Pr.** Ferentes

Após o momento acima mencionado, em que a professora explora o texto, ela continua a aula focando que as crianças devem responder por escrito:

[...]

72. **Pr.** E aí é a pergunta que vocês têm que responder aí: de qual vocês mais gostaram? Antes de vocês escreverem, vocês podem me falar.

73. **Als.** Os três presentes.

[Alguns alunos falam quase juntos e começa um burburinho]

74. **Pr.** Quem gostou mais dos três presentes?

[A maioria levanta a mão].

75. **Al1.** Ô loco! [E começa a contar]: 1,2,3,4. Todos!!

76. **Pr.** Da Rapunzel. Ninguém gostou mais da história da Rapunzel?

[Os alunos abaixam a mão e silenciam]

77. **Pr.** E da história do rouxinol e o imperador?

[Silêncio absoluto]

78. **Ga.** É , eu gostei também.

79. **Pr.** Mas não, qual que você gostou mais. É pra você escolher uma.

80. **Ga.** As duas [gesticula com os dedos]

81. **Pr.** Escolha uma.

82. **Ga.** Ah! Então complicô.

83. **Ga.** Não pode as duas?

84. **Cl.** Os três presentes.

85. **AL1.** Os três presentes.

86. **Pr.** Se for para escolher uma vocês ficam com a história dos três presentes?

87. **Als.** Sim!!!

88. **Pr.** Mas porque vocês gostaram mais dessa?

89. **Als.** Porque [Falas simultâneas]

90. **Pr.** Um de cada vez.

91. **Pr.** Porque tem objetos mágicos.

92. **Als.** Porque tem objetos mágicos... [Um dos alunos fala e outros repetem a mesma coisa quase ao mesmo tempo, como se fosse um eco]

93. **Pr.** Só por isso?

94. **Pr.** fala Ca.

95. **Ca.** Porque ele nunca deixou de ajudar os necessitados.
96. **Pr.** Quem mais gostou por algum outro motivo?
97. **Al.** Porque tem objetos mágicos.
98. **Pr.** Só por isso vocês gostaram mais dessa?
99. **Ga.** Não. Porque eles quer roubar e não percebe (incomp.)
- 100.**L.F.** [Na outra ponta repete várias vezes]: é mais interessante, é mais interessante.
- 101.**Pr.** Um de cada vez!
- 102.**Ga.** Aí o pai dele acha que ele tá imaginando coisa, só porque a história é roubada.
- 103.**Pr.** Tem coisas que acontecem na história que são mais emocionantes que as outras duas?
- 104.**L.F.** É mais interessante.
- 105.**Pr.** Porque que é mais interessante?
- 106.**L.F.** Ih! Agora... [incomp.]
- 107.**Pr.** Se a gente acha uma coisa mais interessante tem alguma coisa na história que a torna interessante. Que coisa é essa? Porque senão, não dá pra falá que é interessante. Fala L. F. O que que tem nessa história que torna ela interessante?
- 108.**L.F.** Porque aquele porrete dá uma pancada naquele ladrão, é...safado.
[O aluno gesticula imitando um porrete enquanto fala]
- 109.**Pr.** E o que mais?
- 110.**Pr.** Le., porque você gostou mais dessa?
[Le. olha para a professora com a mão na boca e não responde].
- 111.**Pr.** Não vale coloca aí na folha depois que gostou ...ah! eu gostei mais da história dos três presentes porque é legal.
- 112.**Wa.** faz um barulho misturado com risada durante a fala da professora, também fala algo incompreensível.
- 113.**Pr.** Tem que explicá, tem que explica tudo o que acontece na história e o que faz com que você tenha gostado mais dela.
- 114.**Pr.** E aí? Ninguém mais vai me fala porque gostou mais?

115.**Ci.** É interessante porque eles foram roubar, daí eles não percebem aí o irmão fica de olho em tudo e só ele que percebe.

116.**Pr.** É porque o pai dele achava o quê?

[...]

117.**Pr.** Dá pra escreve agora, passá tudo isso para o papel?

Anexo 2: Os contadores de histórias

[...]

01. **J.V.** O tia, um monte de gente falto! [a professora não lhe responde e continua entregando as folhas para os demais alunos, percorrendo as fileiras das carteiras onde cada aluno está sentado]

02. **J.V.** A Ay. faltou de novo.

03. **Pr.** Esses autores aqui a gente já conhecia, né?

04. **Al.** Hum, hum.

05. **Pr.** Porque a gente fez a leitura do livro.

(incomp.)

06. **Pr.** A gente fez a leitura no Clube de leitura. São contos de fadas e a maioria são desses três autores.

07. **Pr.** Dessas histórias que tem aqui nesse texto, tem alguma que vocês não conhecem?

08. **Pr.** Não.

09.**Pr.** Qual que você não conhece B.?

10.**Br.** Não. Falei que não. Conheço todas.

[O alunos Ci. levanta a mão e G. também]

11. **Pr.** Ci.?

12.**Ci.** Os dozes irmãos.

13.**Pr.** Ga. [Ga. procura o nome da história na folha, enquanto um outro aluno chama a professora].

[incomp.]

14.**Pr.** Não, perguntei se tem alguma que vocês não conhecem, que vocês nunca ouviram.

15. **Ga.** A roupa nova do imperador.

[...]

16.**Pr.** Eu particularmente conheço todas. A única que eu não conheço e ainda não consegui encontrar também é essa dos doze irmãos.

[...]

17.**Pr.** Desses textos, o que vocês entenderam sobre os contos de fadas?

[Silêncio absoluto]

[**Ga.** olha para o texto para tentar encontrar uma resposta].

18.**Pr.** Esses três autores aí, são autores dos contos de fadas. Mas como os contos de fadas começaram a ser escritos?

19.**Ga.** O francês Charles Perrault foi o primeiro a publicar contos de fadas. [O aluno lê em sua folha]

20.**Pr.** Então, mas como é que ele começou a escrever esses contos de fadas?

21.**Ga.** Ele se criou num hospital.

22.**Pr.** Quem se criou num hospital foi o Andersen. E o primeiro a escrever contos de fadas, quem foi?

23.**Ga.** Charles Perrault.

24.**Pr.** Foi o Charles Perrault.

25.**Pr.** E de onde ele colhia as histórias que ele publicou?

26.**Pr.** Ele que inventou todas?

27.**Al.** Foi!

28.**Als.** Não.

29.**Pr.** Foi?

[**Ga.** lendo o texto respondeu novamente]:

30.**Ga.** Ele resgatou... [O aluno tenta ler o texto]

31.**Ga.** Ele resgatou as histórias orais do povo. [O aluno lê o texto]

32.**Pr.** Ele resgatou histórias orais do povo. O que são histórias orais do povo?

33.**J. V.** Antigas!

34.**Pr.** Antigas. Mas o que seriam histórias orais que o povo conta e que são antigas?

[Silêncio absoluto]

35.**Ga.** Contos de fadas.

36.**Pr.** O que são contos orais?

[Silêncio absoluto]

37.**Pr.** O que são histórias (.) é contos orais? O que vocês entendem por orais?

38.**Ga.** orais...horas.

39.**Pr.** orais é (.) tem a ver com hora do relógio?

40.**Als.** Tem.

[O aluno Ga. arrisca uma resposta, mas a professora não o escuta]

41.**Pr.** Não entendi G.

42.**Ga.** Tipo antiga, atualmente.

43.**Pr.** Não. Contos orais são contos que são transmitidos através dá (.) [A professora indica o seu lábio com o dedo]

44.**Pr.** Do quê? Dá (.) [A professora continua indicando o seu lábio com o dedo]

45.**Als.** *Da boca.*

46.**Pr.** Da faaala. E são contados de pai pra filho e ninguém nunca via escritas essas histórias. As pessoas iam contando umas pras outras. Aí o que o Charles Perrault fez? Ele ouvia essas histórias que o povo contava.

47.**J.V.** E fazia.

48.**Ga.** E escrevia.

49.**Pr.** E escreveu. Porque quando a gente vai apenas falando as coisas, é possível lembrar sempre?

50.**Al.** Não.

51.**Pr.** E vai ser contada sempre do mesmo jeito?

52.**Als.** Não.

53.**Pr.** O que acontece quando a gente vai só falando as coisas?

54.**Ga.** Pode esquecer.

55.**Pr.** Pode esquecer

[...]

56.**Pr.** Se eu contar uma história pro Br. e ele contar pro Cr., será que ele vai contar igualzinho?

57.**Ga.** Não, ele conta diferente.

58.**Pr.** E depois o Cr. vai contar pra Ka. igualzinho?

59.**Al.** Não.

60.**Pr.** Cada um que conta vai contando de maneira (.)

61.**Al.** Diferente.

[...]

Anexo 3: Uma história e duas versões

01. **Pr.** Eu quero saber o que aconteceu na história. Me conte.
02. **Pa.** (Incomp.)
03. **Pr.** Quem são os personagens?
04. **Pa.** Ih! Agora ferrô.
05. **Pa.** Três cavaleiros (.)
06. **Pr.** A história da Chapeuzinho Vermelho.
07. **Pa.** A história ou o filme? [Fala simultânea à da professora]
08. **Pr.** A história da Chapeuzinho Vermelho. [Fala simultânea à de Pa.]
09. **Pr.** A história. Você nunca leu?
10. **Pa.** Bem...li,li,li,li...
11. **Pa.** É (.) Chapeuzinho Vermelho, o caçador (.)
[**J.V.** vira-se para P. e complementa]:
12. **J.V.** A mãe, a vó.
13. **Pa.** A mãe, a vó.
14. **J.V.** O lobo.
(Incomp.)
15. **Pr.** Psiu!
16. **Pa.** Bem, vou começar de novo. O lobo, a vó, a mãe. [O aluno conta nos dedos enquanto diz o nome dos personagens]
17. **Pr.** E no filme, tinha alguma coisa diferente?
[Pa. Coloca a mão na boca, coça a cabeça e olha para os amigos meio sem jeito, mas não responde].
18. **Pr.** O filme era igual a história que você ouviu, era diferente, tinha outros personagens?
19. **Pa.** Não. [O aluno gesticula um 'não' com o dedo indicador]
20. **Pa.** O filme que eu vi a história não tinha mais personagens.
21. **Pr.** Não tinha mais?
22. **Pa.** hum...hum.
23. **Pr.** Quem mais conhece a história?

[Vários alunos levantam a mão ao mesmo tempo].

24.**Pr.** Fala pra mim Le. a história que você conhece?

[Le. abre e fecha o estojo, olhando para a professora]

25. **Al.** *Vai Le!*

26. **Pr.** Esqueceu?

[Le. balança a cabeça afirmativamente e sorri meio envergonhada olhando para a professora]

27.**Pr.** Ué. Como esqueceu a história?

[Le. continua mexendo no estojo]

28.**Pr.** Já que todo mundo conhece, quais são os personagens da história?

[...]

Anexo 4: Projeto Tamar

[...]

01.**Pr.** Então não teve aula de Educação Física hoje?

02.**Br.** Não, porque na segunda, na segunda nós teve aula!

03.**Br.** Porque ele tinha que leva a filhinha dele (.) [Falas simultâneas]

04.**Al1.** No médico.

05.**Br.** No médico.

Ao escrever a pauta, a professora consulta um material escrito. Logo em seguida, J.V. vai até a lousa conversar algo com a professora, que enquanto escreve, responde ao aluno. A professora espera as crianças copiarem em seus cadernos. Ela apressa os alunos para que sejam rápidos e logo em seguida sai dizendo: “Ó, eu vou só buscar o globo na biblioteca, que não deu tempo de eu pegar e já volto. Pode pegar o caderno de ciências e só colocar a data que a gente não vai usar o caderno agora, tá”.

06.**J.V.** Ah! Tem que pegar no armário. [Levanta-se e vai até o armário]

07.**Al1.** Não, é um de (.)

08.**Al1.** Ta na bolsa!

09.**L.F.** É mesmo. Ta na bolsa. [L.F. corre até sua carteira]

[Incomp.]

[Os alunos se organizam conforme a professora solicitou]

[...]

10. **Pr.** Olha, só! Agora eu quero que vocês parem de escrever e prestem atenção um pouquinho. [A professora chega com o globo terrestre e o coloca numa das carteiras]

11. **Als.** Cl.!

12. **Pr.** Alguém já tinha visto um globo terrestre?

[Uma parte dos alunos levanta a mão ao mesmo tempo.]

13. **Pr.** E o globo terrestre representa o quê, ceis sabem?

[Falas simultâneas]

14. **Pr.** Ó! Calma. Um de cada vez!

15. **Br.** Eu!
16. **Pr.** Fala Br.
17. **Br.** Planeta.
18. **Pr.** Que planeta?
19. **Als.** Da Terra.
20. **Pr.** O que mais vocês podem me dizer sobre o globo terrestre?
[Ci. levanta a mão]
21. **Pr.** Fala Ci.
22. **Ci.** Que aí dá pra vê as cidades da Terra.
23. **Pr.** As cidades da Terra.
24. **Pr.** Fala G.
25. **Ga.** Pra conhecer mais o mundo.
26. **Pr.** Fala J. V.
27. **J.V.** Se a gente for viajar pra algum lugar, vai dá pra ver quantos quilômetros vai ser.
28. **Pr.** Saber quantos quilômetros têm de um lugar pro outro.
29. **Pr.** Fala Cl.
30. **Cl.** Pra saber os nomes dos países.
31. **Pr.** Saber o nome dos países.
32. **Ca.** Onde tem as matas e os pantanals, é pantanal.
33. **Pr.** Onde tem as matas...
34. **Pr.** Fala Ca.
35. **Ca.** É, pra (.) pra você vê os mundo, é os(.) as (.)
36. **Pr.** Pra vê o quê?
37. **Ca.** Os países que existe.
38. **Pr.** Os países que existem.
(Incomp.)
39. **Alí** O Pantanal
40. **Alí.** O mar.
41. **Alí.** Pantanal não existe!
42. **Pr.** Lembram que eu falei pra vocês (.)

43. **Al.** Existe Sim. Não é que pantanal existe?
[A professora balança positivamente a cabeça, girando o globo terrestre].
44. **Al.** As água dos mares, dos rio.
45. **Pr.** As águas dos mares, dos rios
46. **All.** Não falei!! [O aluno comemora o acerto].
47. **Pr.** Lembram que eu falei pra vocês que a gente ia participar de um concurso do Projeto Tamar? [A professora aponta para a pauta na lousa]
48. **Als.** Hum, hum.
49. **Pr.** Lembram?
50. **Al.** Lembro.
- 51.**Pr.** Então, só que pra gente participar do concurso, fazer os desenhos pra participar do concurso.
52. **L.F.** É hoje?
53. **Pr.** A gente ia ter que aprender algumas coisas a respeito do meio (.)
54. **L.F.** É hoje, prô?
55. **Als.** Ambiente.
56. **L.F.** *É hoje prô?*
57. **Pr.** Então, aqui eu vou girar um pouco o globo pra vocês verem, depois eu vou perguntar (.)
58. **Wa.** Ah! O Brasil!
- 59.**Pr.** Algumas coisas pra vocês. [A professora gira o globo na frente da sala, enquanto os alunos estão sentados individualmente em suas carteiras, eles estão muito curiosos em ver de perto o globo terrestre]
- 60.**Pr.** O Brasil, já que vocês querem saber onde tá, o Brasil tá aqui ó. [A professora aponta o Brasil no globo terrestre e L. F. se aproxima para ver. Logo depois, outros alunos saem dos seus lugares para verem e apontarem também onde está localizado o Brasil. Ao se aproximarem, os alunos começam a localizar o Brasil e outros países e falam ao mesmo tempo, fica incompreensível]
- [Falas simultâneas]
- 61.**Pr.** Calma!!

62.**Pr.** Tá, mas agora ó, não é isso que eu quero que vocês observem, já viu onde fica o Brasil.

[Falas simultâneas]

63.**Pr.** Ó, se vocês ficarem em pé aqui, quem tá lá [A professora aponta para os alunos que estão mais distantes] não vai conseguir vê. Ou abaixa ou senta. [Os alunos que estão perto do globo preferem ficar abaixados, falam todos de uma vez só, suas falas ficam incompreensíveis]

64.**Pr.** Agora. Psiu!!

[...]

65.**Pr.** Esses lugares onde as águas dos rios se encontram com as águas dos oceanos, ela tem um nome.

66.**L.F.** Que nome?

67.**Pr.** Lembram o ano passado quando a gente foi até Ubatuba conhecer o projeto.

68.**L.F.** A gente era da primeira série.

69.**Pr.** Ceis não lembram como chama esse lugar onde as águas dos mares e dos rios se encontram?

70.**L.F.** Projeto Tamar!

71.**Pr.** É chamado de Manguezal.

72.**Als.** Manguezal... [Os alunos repetem a palavra como se fosse um eco]

73.**Pr.** Então se a água do mar estiver suja (.). Agora eu vou guardar o globo e vocês vão sentar, que eu quero que vocês (.). Depois eu vou colocar lá ó, e vocês podem olhar a vontade. [A professora sai repentinamente para guardar o globo e as crianças vão sentar cada uma em suas cadeiras].

(Incomp.)

74.**Pr.** Então, voltando àquela pergunta que eu tinha feito. Tem tanta água no planeta, não tem?

75.**Als.** Tem!

76.**Pr.** Cês não viram lá que a maior parte do planeta é formada por água. Então, porque tanta preocupação com a água é na água do planeta acabá?

- 77.**Ga.** Se polui um poço, vai polui tudo.
- 78.**Al₁.** Nós vamo morre.
- 79.**Pr.** Eu falei que tem muita, não foi?
- 80.**Al₁.** Foi.
- 81.**Pr.** Nós não vimos ali no globo que tem muita água?
- 82.**L.F.** (Incomp.)
- 83.**Al₁.** A metade da água é tudo (.)
- 84.**Gu.** A sujeira vai se espalhá.
- 85.**Pr.** Não, não é só isso.
- 86.**Al₁.** Por que que tem que tomar cuidado com a poluição?
- 87.**Pr.** Por que apesar de ter muita água no planeta Terra, a gente pode utilizá toda essa água?
- 88.**Als.** Não.
- 89.**Pr.** Pode?
- 90.**Als.** Pode!
- 91.**Pr. Pode ou não pode?**
- 92.**Als.** Não!
- 93.**Pr.** Por que que não?
- 94.**Wa.** Porque pode mata os (.) é (.) os animais aquáticos.
- 95.**Pr.** Não. Eu falei de 100% de toda água que existe no planeta, qual é a quantidade que serve pra gente utilizá?
- [...]
- 96.**L.F.** E se acaba com a água do planeta, to (.) to (.)
- 97.**L.F.** Todas as pessoas vai acaba morrendo (.)
- 98.**Pr.** Opa!!
- 99.**L.F.** Todas as pessoas vai acaba morrendo de sede.
- 100.**Pr.** Então agora, sabe o que eu quero que vocês façam pra mim? Vocês vão escrever no caderno de vocês porque que vocês acham importante manter a água limpa?
- 101.**Al₁.** No de Ciências?
- 102.**Pr.** É. Não é pra escrever um texto enorme não. Escreve um textinho

pequeno, rapidinho, explicando porque que vocês que acham que é importante manter a água do planeta limpa.

103.**Al.** Tem que copiar o que você tá passando?

104.**Pr.** Sim. Senão quem pegar o seu caderno não vai saber o que você ta fazendo.

[A professora escreve na lousa]:

DIGA, EM POUCAS PALAVRAS QUAL A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA OS SERES VIVOS.

[Silêncio Absoluto]

105.**L.F.** É hoje que nós vamos fazer o desenho?

106.**Pr.** Não, vai demorar ainda. [Vira-se para o aluno e volta-se para a lousa]. Depois que a gente soubé bastante coisa sobre o meio ambiente, aí a gente vai fazê o desenho.

107.**Al.** Vai demorar meses!

108.**Al.** Vai demorar muito!

109.**L.F.** Anos??

Anexo 5: Trava-Língua

[...]

1.**Pr.** Então hoje, nessa folha que eu vou entregar pra vocês tem um trava-língua.

2.**Ga.** um só?

3.**Pr.** É. A primeira coisa que vocês vão fazer é ler esse trava-língua. Cada um vai ler a sua folha, tá? Depois a gente vai ler junto e vamos escrevê-lo naquele cartaz. [A professora aponta para o cartaz que está na lousa.]

A professora, então, começa a andar pela sala e entregar uma folha sulfite para cada aluno enquanto os situa do que deverão fazer com a folha que receberam.

4.**Pr.** Depois nós vamos produzir os nossos trava-línguas.

5.**Ga.** um único (Incomp.)?

[A professora balança a cabeça positivamente]

6.**Ga.** Ah! Tipo um livro de trava-língua.

7.**Pr.** Só que para escrever a gente precisa saber como é escrito um trava-língua. Certo? [A professora continua andando, entregando as folhas aos alunos.]

8.**Pr.** Ele tá escrito aí na folha duas vezes.

9.**Ga.** A gente vai ter que recortar?

10.**Pr.** Isso. Mas primeiro a gente vai lê.

[...]

11.**Ga.** ‘É um dado. É um dedo. É um dia, é um dia. É um dado, é um dedo, é um dedo, é um dia. É um dado, é um dado, é um dedo, é um dia’ [O aluno lê bem devagar] Caramba! E tem que ler rápido? [G. dá risadas. Acha engraçado] Dado, dia. Só tem dado, dia e dedo. A não, é Dado, Dia (.)

12.**Ga.** Ah! É um dado. É um dedo. É um dia. É um dia. É um dado. É um dedo. É um dedo. É um dia. É um dado. É um dado. É um dedo. É um dia. [O aluno lê mais rápido que da primeira vez.]

13.**Al.** Caramba! Você sabe canta!

14.**Ga.** Eu entendi!

[...]

Depois de algum tempo a professora vai buscar um canetão para escrever no papel pardo que já estava fixado na lousa desde o início da aula e pergunta à classe:

15.**Pr.** Pronto? Agora eu vou escrever o trava-língua no cartaz. E nós vamos observar algumas coisas agora (.) nessa escrita.

[Falas simultâneas]

16.**Pr.** Gu.! Espera só um pouquinho.

17.**Pr.** G., o que você achou de diferente em cada linha?

18.**Ga.** Cada (.) é tipo (.) é um dado (.) tá na segunda linha, tá no meio (.) A primeira tá na primeira parte.

19.**Pr.** Muda de posição as palavras?

20.**Ga.** É.

21.**Pr.** Além disso têm outras coisas que a gente vai observá. [A professora vira-se para a lousa para escrever no cartaz]

22.**Pr.** Então na primeira linha do trava-língua, o que que tá escrito? [A professora vira-se para a lousa para escrever o que as crianças estão ditando.]

23.**Als.** É um dado, é um dedo, é um dia. [Os alunos ditam muito rápido sem sintonia]

24.**Pr.** Mais devagar né? [A fala da professora é simultânea com a dos alunos]

25.**Als.** É um dado, É um dedo, é um dia.

26.**Ga.** Eu to tentando falá sem lê. [G. está em pé, falando o trava-língua para a professora.]

27.**Pr.** É um dado.

28.**Als.** É um dedo.

29.**Pr.** Mas olha só! [Fala simultânea com a dos alunos]

30.**Wa.** Tem uma vírgula!

31.**Pr.** Ah! Tem uma vírgula. Muito bem!

32.**Als.** É um dedo.

33.**Pr.** É um dedo.

34.**Wa.** Uma vírgula!

35.**Pr.** É um (.)

36.**Als.** É um dia!

37.**Pr.** Tem o quê depois do DIA?

38.**La.** É um ponto final.

[...]

39.**Ga.** Professora, eu fiz com os dois também, eu fui falando sem lê.

40.**Pr.** Fez com dois o quê?

41.**Ga.** É assim, os dois não tem que falar de cor? Saber de cor? [G. está em pé. Pega a folha com o texto e o aponta enquanto fala]

42.**Pr.** Ah, ta. Falar sem lê. Decorar?

43.**Ga.** É, eu falei sem lê.

44.**Pr.** Agora nós vamos fazer assim. Essa fileira e essa aqui vai ler a primeira linha. Aí a fila do Gustavo e aquela turma lê a segunda linha. Aí volta pra cá. Essa turma lê a terceira linha e aquela turma lê a quarta linha. E Sem tropeçar nas palavras!. Sem engasgar, certo? [A professora aponta para as fileiras quando se refere a elas.]

[Incomp.]

45.**Pr.** pessoal! Falei que quando eu começar a falar, vocês têm que fazer silêncio pra ouvir. Se falar junto comigo, vocês não vão entende. Então ó, a fileira do Ca. e aquelas duas fileiras. Depois a fileira do Gu. e essas duas.

46.**Ga.** A gente vai apostar corrida.

47.**Pr.** Não é apostar corrida, ninguém, vai sair do lugar!

48.**Pr.** Quando esta turma tiver lendo, essa turma (.) faz silêncio, escuta. Quando essa turma começar a ler, a turma de lá vai ficá calada. Certo? [A professora aponta para as turmas a que está se referindo.] Tem que ler junto. Vocês vão lê onde eu estiver apontando. Se eu tiver com a régua aqui, não é pra tá lá no DIA. Se eu to aqui, é pra lê aonde? [Aponta para a

palavra com a régua] Então vocês vão ler juntos, vão começar e terminar juntos. Certo? Então vamo lá. Um, dois, três, já!

49.**Als.** É um dado, é um dedo, é um dia. [Os alunos recitam sem sintonia.]

50.**Pr.** Ah, parô!!

51.**Ga.** Eu tava no UM.

52.**Al.** Ô V.! Tem que ficar quieto!

53.**Pr.** Só vai falar UM quando eu mudar a régua de lugar! Eu tô no É o outro já tá lendo UM!

54.**Pr.** Vamo lá. Um, dois, três, já!

55.**Als.** É um dado, é um dedo, é um dia. É um dia, é um dado, é um dedo [...] [Os alunos lêem bem devagar, no ritmo que a professora aponta a régua]

56.**Pr.** Agora sim.

57.**Pr.** Agora, deixa eu falá uma coisa pra vocês. Lembra que ontem eu falei pra vocês, que eu expliquei pra vocês que trava-línguas são pequenos textos (.)

58.**Ga.** ham, ham.

59.**Pr.** Alguns com palavras (.)

60.**Ga.** Que rimam, que dá tipo um nó na língua.

61.**Pr.** Que rimam, que dá um tipo de nó na língua, porque são palavras um pouco complicadas quando a gente tem que falar muito rápido. Então, o segredo do trava-língua é o seguinte (.) ÔHHHH, M.!!! O segredo do trava-língua é que a gente tem que falar rápido! E quando a gente fala rápido é que dá aquele nó na língua. Agora, se vocês falarem devagar, aí perde a graça do trava-língua. Então como a gente iria ler este trava-língua? [as crianças falam junto com a professora] 62.**Pr.** Nossa! Falar junto comigo é difícil, né La.! Quantas vezes eu tenho que pedir pra ouvir quando eu tô falando.

[Aguarda os alunos se acalmarem]

63.**Pr.** essas palavras são palavras difíceis?

64.**Als:** Não!

65.**Ga.** É que a gente tá lendo é (.) muito devagar.

66.**Pr.** É que nós estamos lendo (.) devagar.

67.**Ga.** Eu tentei lê rápido. Eu e o Gu. e ficou mais difícil.

68.**Pr.** Agora a gente vai ver quem é que consegue lê rápido. Quem quer tentá?

[Ga. e mais três alunos levantam a mão]

69.**Pr.** Então vamos começar com o Ga. e aí cada um vai ler uma vez o mais rápido que puder pra gente vê a graça do trava-língua. Vai Ga., começa!

[Ga. consegue ler rápido sem engasgar.]

70.**Pr.** quem mais?

[Cr. consegue ler rápido.]

[Cl. lê, mas engasga.]

71.**Pr.** Deu uma engasgada aqui. Quem mais?

72.**L.** Eu!

73.**Pr.** Vai L., pera aí! Vai

[La. engasga.]

74.**Pr.** Já engasgou. Quer tentar de novo?

[La. balança a cabeça dizendo que não.]

[...]

75.**Pr.** Quem mais vai tentar?

76.**Wa.** Eu!!

77.**Pr.** Vai Wa.

78.**Wa.** É um dado é um dia (pára e dá risadas)

79.**Pr.** Vai de novo!

[O aluno lê mais uma vez o trava-língua sem dificuldades.]

[...]