UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

MARIA SONALY MACHADO DE LIMA

ENTRE O RELATO E O ATO: CONCEPÇÕES DE ORALIDADE EM RELATOS DE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARTICIPANTES DO PNAIC

JOÃO PESSOA - PB
2020

MARIA SONALY MACHADO DE LIMA

ENTRE O RELATO E O ATO: CONCEPÇÕES DE ORALIDADE EM RELATOS DE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARTICIPANTES DO PNAIC

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Linha de Pesquisa: Oral/escrito: práticas institucionais e não institucionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira

Coorientadora: Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria

JOÃO PESSOA - PB

2020

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732e Lima, Maria Sonaly Machado de.
Entre o relato e o ato : concepção de oralidade em relatos de professores do 1° ano do Ensino Fundamental participantes do PNAIC / Maria Sonaly Machado de Lima. - João Pessoa, 2020.
220 f. : il.

Orientação: Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira.
Coorientação: Evangelina Maria Brito de Faria.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA/PROLING.

1. Linguística. 2. Professor alfabetizador. 3. PNAIC. 4. Ciclo de alfabetização. 5. Oralidade. 6. Língua portuguesa - Ensino-aprendizagem. I. Silveira, Maria Claurênia Abreu de Andrade. II. Faria, Evangelina Maria Brito de. III. Título.

UFPB/BC CDU 81(043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

MARIA SONALY MACHADO DE LIMA

ENTRE O RELATO E O ATO: CONCEPÇÕES DE ORALIDADE EM RELATOS DE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARTICIPANTES DO PNAIC

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguistica (Proling), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para à obtenção do título de Doutora em Linguística.

Data: _____/_____/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (Proling - UFPB)
(Orientadora)

_____
Profª. Drª. Evangelina Maria Brito de Faria (Proling - UFPB)
(Coorientadora)

_____
Profª. Drª. Maria Aparecida Valentim (DEC - CE - UFPB)
(Examinadora interna)

_____
Profª. Drª. Isabelle Cahino Delgado (Proling - UFPB)
(Examinadora interna)

_____
Profª. Drª. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (DEC - CE - UFPB)
(Examinadora interna - suplente)

_____
Profª. Drª. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (CEDUC - UEPB)
(Examinadora externa)

_____
Profª. Drª. Roziane Marinho Ribeiro (UAED - UFCG)
(Examinadora externa)

_____
Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (PPGFP - UEPB)
(Examinador externo - suplente)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PROLING

ATA DE DEFESA DE TESE DE
MARIA SONALY MACHADO DE LIMA

Aos seis dias do mês de outubro de dois mil e vinte (06/10/2020), às catorze horas e trinta minutos, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de **Tese** intitulada **"Entre o relato e o ato: concepções de oralidade em relatos de professores do 1º ano do Ensino Fundamental participantes do PNAIC"**, apresentada pelo(a) doutorando(a) **MARIA SONALY MACHADO DE LIMA**, Graduado(a) em **Pedagogia** pelo(a) **Universidade Federal da Paraíba - UFPB,** orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (PROLING-UFPB) e coorientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING-UFPB), que concluiu os créditos para obtenção do título de **DOUTOR(A) EM LINGUÍSTICA**, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr(a). Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Evangelina Maria Brito de Faria (Coorientadora/PROLING - UFPB), Maria Aparecida Valentim Afonso (Examinadora/UFPB), Isabelle Cahino Delgado (Examinadora/PROLING-UFPB), Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (Examinadora/UEPB) e Roziane Marinho Ribeiro (Examinadora/UFCG). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **__APROVADA__**. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 06 de outubro de 2020.

Observações

A banca considerou a relevância do trabalho apresentado, no que concerne a dar visibilidade ao PNAIC, programa de formação de professores alfabetizadores. Quanto à estrutura do texto, foram feitas observações no sentido de ajustar aspectos da proposta teórica apresentada.

Maria Claurênia Abreu de A. Silveira
Prof(a). Dr(a). Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
(Presidente da Banca Examinadora)

Faria
Prof(a). Dr(a). Evangelina Maria B. de Faria
(Coorientadora)

Maria Aparecida Valentim Afonso
Prof(a). Dr(a). Maria Aparecida Valentim Afonso
(Examinadora)

Delgado
Prof(a). Dr(a). Isabelle Cahino Delgado
(Examinadora)

Soraya M. Barros de A. Brandão
Prof(a). Dr(a). Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Roziane Marinho Ribeiro
(Examinadora)

Cidade Universitária – Campus I 58051-970 João Pessoa – PB
Caixa Postal: 5070 Fone/fax: (83) 3216-7745
E-mail: proling@cchla.ufpb.br www.cchla.ufpb.br/proling

A todas as crianças, porque me trouxeram a voz que vem de dentro. E ao Leon, meu filho, porque mergulhou no mar de minhas palavras.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Severina, minha força e minha inspiração! Obrigada por acreditar tanto em mim e apoiar irrestritamente todas as minhas escolhas, obrigada pelo incentivo, pela força, torcida e colo dado em todos os momentos mais dificeis. Sem a senhora ao meu lado eu não teria conseguido. Obrigada por tudo!

Ao meu esposo Sérgio Ricardo, por compartilhar as inquietações que este estudo gerou, e por me apoiar em todas as fases que envolveram esta longa e instigante caminhada. Ao meu filho Leon, meu maior parceiro de brincadeiras, por aguardar pacientemente pelo meu retorno no aconchego de nossas leituras e maluquices.

As minhas irmãs, Sayonara Lima e Suênia Lima, por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida, dando apoio, torcendo e dispostas a ajudar.

Ao meu pai, Antônio Lima, minha maior referência de amor ao trabalho e entrega profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e aos professores Dr. Giorvan Ânderson, Dra. Isabelle Cahino, Dra. Betânia Medrado, Dra. Marianne Cavalcante, Dra. Beliza Áurea (*in memorian*), por serem grandes mestres que contribuíram, de maneira singular, para a minha formação, e por criarem um ambiente de aprendizado tão afetuoso.

Ao grupo de pesquisa da UFPB/NEALIN e ao Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, por contribuírem para minha formação enquanto pesquisadora, por tantos momentos ricos de discussão e compartilhamento de aprendizagens.

A minha orientadora, professora Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira, por acolher esta pesquisa em seu campo de produção científica, incentivar a busca por soluções inovadoras na investigação, provocar um aprofundamento das reflexões sobre a oralidade e nortear a delimitação deste que é um domínio de produção cultural complexo e extenso. Agradeço pelo olhar cuidadoso e pela delicadeza de nossas conversas.

A minha coorientadora Professora Dra. Evangelina Faria, por abrir as portas do PNAIC, pelas conversas, que muito me ajudaram a definir o percurso metodológico desta pesquisa, as suas palavras foram sempre significativas e fundamentais durante todo esse processo. Você é o exemplo de que é possível ser uma pesquisadora de excelência nos critérios acadêmicos e ser igualmente sábia, afetiva e humana.

Às professoras Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso e Dra. Isabelle Cahino por todas as contribuições para a construção deste trabalho durante a banca de qualificação, por todo aprendizado e por aceitarem o convite para a defesa, obrigada! Minha dívida com vocês é impossível de ser quitada.

Aos professores da banca examinadora, Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, Dra. Isabelle Cahino Delgado, Dra. Roziane Marinho Ribeiro e Dra. Maria Aparecida Valentim por aceitarem o convite para dividirem comigo as suas observações, que certamente irão enriquecer este trabalho.

Aos profissionais de Educação da Rede Estadual da Paraíba, por fornecerem as referências centrais à delimitação do objeto de estudo e participarem com afinco da pesquisa, fornecendo dados, através dos relatos de experiência, contribuindo com a compreensão do fenômeno aqui estudado.

Ao amigo Jonh Herbert Almeida, pelo apoio, por estar disposto a me ouvir e ajudar em qualquer circunstância, por todos os conselhos dados e por estar ao meu lado em todos os momentos desta pesquisa.

À amiga Germana Correia, um presente que a vida me deu. Obrigada por compartilhar tanto saber, por cada palavra de estímulo e, principalmente, pela sua preciosa amizade.

A Olga Brasil, pela amizade que acalenta o meu coração.

Aos amigos e companheiros de descobertas, aprendizagens, alegrias e angústias, próprias do caminho: Andréia Escarião, Fábia Senna e Patrícia Santos. Vocês foram pontes nos momentos em que eu estava sem chão, foram caminhos quando eu ainda não sabia o "como seguir.

A todas as crianças que participaram indiretamente desta pesquisa, por se dedicarem a compor este estudo com suas valiosas contribuições, por me revelarem o quão intensa é a reflexividade com a qual produzem oralidades na escola.

A Ronil Ferraro, secretário do PROLING, por sempre me receber de forma acolhedora.

Peço licença para falar de uma história costurada com os fios de palavras vividas, como se fosse uma colcha de retalhos inacabada. Palavras que não escurecem dentro de mim, porque têm vida.

Sonaly Lima (2019).

RESUMO

O cenário teórico-investigativo ainda carece de pesquisas focadas no debate sobre o lugar da oralidade no processo de ensino-aprendizagem escolar, em especial, no Ciclo de Alfabetização, bem como sobre as especificidades da oralidade enquanto objeto de ensino e/ou eixo do ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, essa pesquisa direcionou seu transcurso investigativo a partir do questionamento sobre quais concepções de oralidade emergem das práticas de ensino de professores do 1º ano do Ensino Fundamental, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dessa forma, buscamos focar na discussão acerca do ensino da oralidade na Educação Básica e, com um estudo de natureza quantitativo-qualitativa-interpretativista, com contribuições do método da pesquisa bibliográfica e documental. Traçamos por objetivo geral analisar as concepções de oralidade que se materializam nas práticas de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC-PB. Teoricamente, este estudo está embasado em Bakhtin (2000; 2006), que o respalda com a teoria interacionista da linguagem; Vygotsky (1991; 1989), que traz a relevância do social e de fatores histórico-culturais no desenvolvimento da linguagem; Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2001; 2008) e Zumthor (1993), dentre outros, que subsidiam a discussão sobre oralidades. Em função dos objetivos propostos, analisamos relatos de experiência de 10 professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, participantes do programa de formação continuada do PNAIC. A partir desses relatos, que descrevem práticas com a oralidade, buscamos compreender, através da materialidade das ações relatadas, as concepções teóricas que as sustentam em sala de aula. Esse transcurso investigativo revelou que os professores tinham a intenção explícita de realizar uma prática de ensino Sociointeracionista e acreditamos que essas intenções foram fruto de uma formação continuada em serviço. O que ficou evidente nas práticas de ensino relatadas foram metodologias híbridas que, em geral, tendiam para uma abordagem interacional da língua. Embora os dados tenham revelado ainda lacunas com relação às especificidades do trabalho com o oral em sala de aula, eles demonstraram, considerando-se os aspectos positivos encontrados, que a experiência de formação continuada contribuiu para subsidiar os professores nos aspectos teóricos e metodológicos desse eixo de ensino da língua.

Palavras-chave: Oralidade. Ciclo de alfabetização. Professor Alfabetizador. PNAIC.

ABSTRACT

The theoretical-investigative scenario still lacks research focused on the debate on the place of orality in the school teaching-learning process, in particular, in the literacy cycle, as well as on the specificities of orality as a teaching object and / or axis of Portuguese language teaching. In this context, this research directed its investigative course from the questioning which conceptions of orality emerge from the teaching practices of teachers of the 1st year of elementary school, participants in the "*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)"*. This way, we seek to focus on the discussion about the teaching of orality in Basic Education and, with a quantitative-qualitative study, we have as a general objective to reflect on the orality concepts that materialize in the teaching practices of literacy teachers participating in the PNAIC-PB. Theoretically, this study is based on Bakhtin (2000; 2006), that supports it with the interactionist theory of language; Vygotsky (1991; 2005), that brings the relevance of social and historical-cultural factors in the development of language; Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2001; 2008) e Zumthor (1993), among others, that supports the discussion on oralities. Based on the proposed objectives, methodologically, we analyzed experience reports teachers who work in the first year of Elementary School, participants in the continuing education program of the PNAIC. From these reports, which describe practices with orality, we seek to understand, through the materiality of the actions reported, the theoretical concepts that support them in the classroom. This investigative course revealed that the teachers had the explicit intention to carry out a Sociointeractionist teaching practice and we believe that these intentions were the result of a continuous training in service. However, it was demonstrated that this training, regarding to the specificities of the oral, it was still not enough to support them in the theoretical and methodological aspects of language teaching. What was evident in the teaching practices reported were hybrid methodologies that, in general, tended towards an interactive approach to language.

Key-words: Orality. Literacy cycle. Literacy Teacher. PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da equipe PNAIC 2016..... 80
Figura 2 - Relatos de Oralidade selecionados por mesorregiões..... 103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Teses, Dissertações e Artigos da CAPES.....	23
Quadro 2 -	Dissertações sobre oralidade, alfabetização e formação de professores.....	24
Quadro 3 -	Artigos sobre oralidade, alfabetização e formação de professores.	26
Quadro 4 -	Trajetória da proposta para construção da BNCC.....	62
Quadro 5 -	Eixo Oralidade PC/PB.....	67
Quadro 6 -	Programas de formação de professores alfabetizadores.....	70
Quadro 7 -	Organograma PNAIC/PB no ano de 2016.....	80
Quadro 8 -	Indicadores dos direitos de aprendizagem.....	90
Quadro 9 -	Direitos de aprendizagem de oralidade/PNAIC.....	91
Quadro 10 -	Comparativo de direitos e objetivos de aprendizagem na oralidade.....	93
Quadro 11 -	Quantidade de relatos - Língua Portuguesa: ciclo de alfabetização.....	101
Quadro 12 -	Seleção dos relatos eixo Oralidade.....	102
Quadro 13 -	Direitos de aprendizagem do eixo Oralidade conforme o PNAIC...	105
Quadro 14 -	Coleta de informações dos relatos.....	106

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
CEB - Câmara de Educação Brasileira
CNE - Conselho Nacional de Educação
COEF - Coordenação Geral do Ensino Fundamental
DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral
EF - Ensino Fundamental
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP - Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
MEC - Ministério da Educação
OE - Orientador de Estudo
PA - Professor Alfabetizador
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD - Programa Nacional Livro Didático
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
SEB - Secretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Uma história de vida em torno da oralidade.....	16
1.2	Mapeando pesquisas: estado da Arte.....	23
1.3	Apresentando a pesquisa.....	30
2	ORALIDADE E ENSINO: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NOS ANOS INICIAIS.....	37
2.1	Infância e linguagem.....	38
2.2	Especificidades da oralidade.....	44
2.3	Oralidade como objeto de ensino na escola.....	49
2.4	A oralidade nas diretrizes oficiais: linguagem oral como um dos eixos básicos do ensino da língua materna.....	57
2.4.1	A oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	58
2.4.2	A oralidade na Base Nacional Comum Curricular.....	62
2.4.2.1	A oralidade na Proposta Curricular do estado da Paraíba.....	64
2.4.3	A oralidade no Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	68
2.4.3.1	Contextualizando o PNAIC.....	69
2.4.3.2	Formação continuada PNAIC.....	73
2.4.3.3	Formação continuada PNAIC no Estado da Paraíba.....	75
2.4.3.4	Formação continuada PNAIC 2016.....	81
2.4.3.5	Reflexões fomentadas na formação continuada de 2016.....	86
2.4.3.6	A oralidade no PNAIC.....	88
2.4.4	Mudanças ocorridas nos documentos oficiais sobre o ensino da oralidade...	92
3	DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO.....	96
3.1	A natureza da pesquisa.....	96
3.2	Contexto da pesquisa e natureza do *corpus*.....	99
3.3	Coleta e tratamento dos dados.....	101
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	103
4.1	Sistematizando os relatos coletados: perfil das experiências de ensino com o eixo oralidade no estado da Paraíba e sua relação com os direitos de aprendizagem.....	103

4.2 Revelando a prática das professoras de 1° ano: estratégias e concepções sobre o ensino da oralidade..... 113
4.2.1 Análise do Relato 5..... 114
4.2.2 Análise do Relato 6..... 118
4.2.3 Análise do Relato 10..... 121
4.2.4 Análise do Relato 11..... 124
4.2.5 Análise do Relato 12..... 127
4.2.6 Análise do Relato 14..... 130
4.2.7 Análise do Relato 17..... 133
4.2.8 Análise do Relato 22..... 136
4.2.9 Análise do Relato 15..... 140
4.2.10 Análise do Relato 19..... 143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 147
REFERÊNCIAS..... 156
ANEXOS..... 165

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões e estudos em torno do trabalho com a oralidade em sala de aula, sobretudo nos anos iniciais, têm nos chamado a atenção. Embora haja diversas pesquisas e constructos teóricos relacionados a esse tema, o trabalho com a oralidade na escola continua sendo pouco efetivado. Em algumas situações, considerado sem relevância dentro da organização das atividades didático-escolares. Esse fato advém, principalmente, da tradição escolar que elege como predominância o ensino da escrita e da leitura. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), na contramão da ideia de irrelevância do trabalho didático com a oralidade, reiteram a sua importância e orientam que esse deve ocorrer a partir dos diversos gêneros que circulam em nossa sociedade. Em vista disso, trazem importantes reflexões que podem favorecer na formação de indivíduos, desenvolvendo a capacidade de adequarem a sua fala aos diferentes contextos sociais, informais e formais.

Schneuwly, Haller e Dolz (2004), em seus estudos, afirmam que a linguagem oral está presente nas salas de aula, seja na leitura de instruções, na correção de exercícios, mas, frequentemente, ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Além disso, declaram os autores, a perspectiva do ensino escolar da língua oral bem como o seu uso, ocupa atualmente um lugar limitado. As propostas didáticas são relativamente raras e a formação dos professores apresenta lacunas representativas. Um relevante apontamento destacado na obra dos referidos autores é que um dos grandes desafios para o ensino da oralidade na escola é promovê-lo a um objeto de ensino.

Investigações desenvolvidas no Brasil por pesquisadores como Rojo (2000; 2003), Marcuschi (2001; 2005) e Kleiman (1995; 2004), debatem sobre a Oralidade, focando o uso, a compreensão, a valorização e a reflexão linguística sobre a modalidade falada. Tais abordagens permitem romper com as assimetrias hierarquizadas entre os eixos do ensino da língua materna (Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística) e refletir sobre essas relações de forma mais articulada, em novas possibilidades de simetria, com outros valores que as hierarquizem e nivelem em importância para o ensino e aprendizagem da linguagem. Assim, destacamos a necessidade de que se articulem esses eixos constantemente, sem hierarquização entre eles.

Ao considerarmos a modalidade oral da língua como um objeto de ensino em uma concepção interacionista, acreditamos que, como ocorre com relação à escrita, à leitura e à

análise linguística, o ensino da oralidade deve se dar, também, a partir do texto, considerando a diversidade de situações em que a modalidade oral é utilizada. Dessa forma, criam-se possibilidades de o aluno passar a conhecer e utilizar novas e diferentes formas de concretização da linguagem, que vão além daquelas a que ele já tem acesso. Essas discussões centram-se no fato de considerarmos essencial a utilização de atividades significativas que possam conceber as modalidades da língua como intercambiáveis, pensadas num contínuo. As habilidades de produção oral são adquiridas na prática, no uso efetivo do discurso, inseridas nas produções textuais orais em sala de aula, orientadas pela experiência pedagógica intencional.

1.1 Uma história de vida em torno da oralidade

Antes de iniciarmos a apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa engendrada nessa Tese, queremos contar um pouco de nossa trajetória como docente, uma vez que nossas experiências articulam-se à escolha do campo e do objeto de pesquisa desse estudo[1].

Memorar a minha história de vida requer perceber as emoções, as marcas pessoais, que passaram, por muito tempo, despercebidas, mas que, agora, fazem parte da história e dão respostas a muitas questões. Ao revisitar minhas lembranças da escola, uma mistura de sensações foi revivida: a timidez, a insegurança por estar em um lugar diferente do meu convívio familiar. A escola foi um espaço marcante na minha memória, porque sempre fui convidada a ficar em silêncio, com minha voz e o meu corpo.

Essas recordações contrastam com o real sentido do que é ser escola e foram sendo diluídas em todos os momentos que vivi no seio familiar, na convivência com a figura materna. Minha infância foi alimentada pelos gêneros orais trazidos por mamãe, através da linguagem do brincar. Ela criava contextos de brincadeiras incríveis, fazia-nos viajar pelo mundo da fantasia como se fizéssemos parte de um desenho animado, ou de narrativas orais. Ela não lia para nós, mas contava histórias, cantava histórias, causos, piadas, adivinhas. Brincávamos com parlendas que ela aprendera ainda criança.

Dentre outras recordações, lembro-me da sensação de tristeza profunda que me abatia. Tinha terminado a alfabetização, mas não conseguia ler. Nesse momento, minha mãe criou várias brincadeiras e, para cada uma, ela escrevia no chão palavras ou trechos dos textos utilizados em nossas brincadeiras. E foi assim que comecei a compreender a lógica do nosso sistema alfabético, associando o que estava na minha memória afetiva com o escrito registrado

[1] Nesse momento do texto, vou utilizar a primeira pessoa do singular, por se tratar da minha história.

no chão do nosso quintal, por uma mãe atenciosa, criativa e amorosa, que proporcionou momentos de ludicidade e de superação presentes nessa fase tão delicada na infância.

As lembranças que prevaleceram, da escola, foram sentimentos negativos, de "abandono", timidez e dificuldades. Ao rememorar, uma breve recordação insurge: fui alfabetizada com a famosa cartilha do ABC, com a qual ensinavam-se as vogais, depois as consoantes e, por último, as sílabas que, juntando, formavam as palavras. Para mim, não fazia sentido algum. Hoje compreendo minhas dificuldades iniciais nesse processo.

Minha trajetória profissional foi iniciada aos 14 anos de idade. Uma menina! Mas, naquela época e sem nenhuma experiência no campo da docência, já tinha em mente que a escola não deveria ser um espaço de silêncio. A cada dia, imersa no trabalho com as crianças, percebia que a escola deveria ir além de um espaço físico. Ela seria um espaço de formação de indivíduos que são autores de sua própria história, lugar que deveria ter práticas dialógicas e reflexivas para se estabelecerem novas relações com as informações e com o saber culturalmente sistematizado, dando autonomia a esses sujeitos. Nesse espaço, o professor deveria atuar como colaborador e mediador, sabendo do seu papel político e da função social da escola.

Frente às adversidades e dificuldades que encontrei em muitos momentos da nossa trajetória enquanto aluna e professora, concluí o Ensino Médio regular na escola Estadual Ursula Lianza e o Curso Normal na Escola Estadual Maria do Carmo Miranda, em 1997. Em 1998, ingressei no curso de Pedagogia na UFPB. O tempo de formação constituiu-se, também, na busca de vencer a timidez, as dificuldades, que a academia me apresentava, eram muitas, principalmente, em relação à oralidade, pois fui ensinada durante todo o processo de escolarização que só podia ouvir o professor e não falar/me expressar na aula.

O estudo e o trabalho sempre estiveram conciliados. Foram seis anos de muito aprendizado, mas também foi um período exaustivo. Um dos melhores momentos na academia foi a experiência de monitoria na Pró-Reitora de Graduação, acompanhando os programas PROLICEN[2], PROBEX[3] e PEC-RP[4]. Atualmente, apenas os dois primeiros programas estão em vigor (PROBEX e PROLICEM).

---

[2]O Programa de Licenciatura - PROLICEN é um programa de apoio aos Cursos de Licenciatura da UFPB, coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação desde 1994, e envolve a participação de professores e alunos da UFPB.
[3]O PROBEX (Programa de Bolsas de Extensão) tem a responsabilidade de contribuir para a formação profissional dos graduandos da UFPB, a partir do envolvimento em situações concretas de ensino-pesquisa viabilizadas pelas atividades de extensão.
[4] O PEC-RP configura-se como um programa criado para qualificar, em nível de graduação, os professores da Rede Pública Estadual ou Municipal da Paraíba que não tinham Licenciaturas, em convênio.

Além do acompanhamento dos programas mencionados, era minha atribuição também participar das reuniões propostas pela Pró-Reitoria de Graduação para a construção dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de graduação da UFPB. A professora Glória das Neves Dutra Escarião, coordenadora do PROLICEN, abriu perspectivas para uma melhor compreensão do planejamento, da coordenação, da supervisão e sobre a execução de atividades de ensino, na Graduação - um universo rico em pesquisa e debates sobre as políticas educacionais. No ano de 2004, concluí o curso de Pedagogia, com o trabalho de pesquisa intitulado: "Articulação entre currículo e prática docente: um desafio para a pedagogia de projetos". Nele, objetivamos verificar a concepção de projeto adotada pelo corpo docente da Escola Estadual de 1º Grau Frei Martinho, em João Pessoa, bem como a articulação entre currículo e prática docente através da Pedagogia de Projetos.

Durante a trajetória do ciclo profissional, a presença das lembranças de meus antigos mestres, professores, mãe, colegas de pesquisa e de trabalho, contribuíram para ressignificar minha prática pedagógica. Percebi que nossos discursos são atividades exercidas no diálogo, porque, a todo momento, a prática pedagógica está imbuída de várias vozes que circulam na sala de aula e nos espaços da escola, e que a atuação não é neutra, mas ela se cruza, se aproxima, se distancia e se complementa com outros discursos, num efeito polifônico, modificando o nosso fazer (BAKHTIN, 1981).

Dos anos de 1998 até 2009, trabalhei na rede privada de ensino, em várias turmas, desde a Educação Infantil até aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, quando vivenciei pela primeira vez o trabalho como professora alfabetizadora, senti algo diferente pelo ato de alfabetizar. A partir de algumas reflexões, muitas mudanças ocorreram na busca de facilitar e desenvolver as competências necessárias para uma criança se alfabetizar. Nos momentos em que planejava as intervenções pedagógicas, minhas memórias infantis eram retomadas e novamente recordava dos momentos exaustivos de uma metodologia focada somente em resultados, cujo objetivo era que o aluno saísse lendo os fonemas simples e escrevendo algumas frases sem contexto. Nessa perspectiva, era notório o desinteresse pelas oralidades. Sempre procurei um distanciamento dessa concepção de aprendizagem, pois fui vítima de uma prática pedagógica que desconsiderava a voz do aluno como sujeito do processo.

No trabalho cotidiano, nas situações que enfrentei no dia a dia, nos conteúdos que trabalhei em sala de aula e na forma como me relacionava com os alunos, encontrei a maior fonte para a compreensão do meu papel enquanto professora, repensando o fazer pedagógico. E, assim, através de ações transformadoras, transformei-me. Nesse processo em que os

indivíduos produzem conhecimentos, descobri-me como produtora de cultura, via-me como sujeito e não como objeto da aprendizagem. E esse foi o lugar que sempre busquei ao estar em sala de aula, junto com alunos: fazê-los atuar como parte do processo.

Criar novas formas de promover aprendizagens fora da organização escolar tradicional, não foi uma tarefa fácil e tornou-se um grande desafio. Romper com o modelo estático preestabelecido de sala de aula implica um alto grau de estudo pedagógico, pois, para isso, o professor precisará decidir cada situação, formas de agrupamento, sequenciação de conteúdo, meios didáticos e favorecer interações que propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que caracteriza o público da educação. O ser professor não nasce conosco, nem depende de um simples passe de mágica, ser dotado de um dom ou sacerdócio. (Freire, 1995) Somente no decorrer da existência na profissão, no incessante processo de formação continuada e no fluxo permanente das interações entre teoria e prática, é que vamos nos fazendo professores.

Para ampliar ainda mais o meu olhar sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, realizamos duas pesquisas que investigaram propostas metodológicas no campo da alfabetização. A primeira delas foi realizada no curso de pós-graduação em Psicopedagogia, no ano de 2006, intitulada "Entre Brinquedos e Brincadeiras: bolas nos pés, livros nas mãos". A investigação objetivou criar situações lúdicas de aprendizagem significativa utilizando os brinquedos e brincadeiras populares, possibilitando a interação e a cumplicidade com o mundo da leitura e da escrita, através de um trabalho com os gêneros textuais informativos e instrucionais. Além de reconhecer o brincar espontâneo como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, socialização, o projeto fomentou a manutenção da cultura local, traduzida no brinquedo e nas brincadeiras populares.

Outra pesquisa que gostaria de mencionar foi a que realizei no curso de mestrado em Linguística pela UFPB, sistematizada na minha dissertação, defendida no ano de 2008, intitulada "A tradição oral no processo de aquisição da leitura e da escrita: parlenda". O trabalho originou-se do desafio de comprovar a viabilidade pedagógica do texto oral como objeto de ensino. A pesquisa analisou a experiência metodológica vivenciada com crianças entre cinco e seis anos de idade, em uma escola da rede privada de ensino, durante a operacionalização de um projeto de leitura no período de um semestre. Essa pesquisa possibilitou perceber como a inserção de algumas práticas diárias com a utilização de textos orais e escritos refletem positivamente no desenvolvimento da língua escrita, leitura, oralidade e escuta das crianças. Ao mesmo tempo em que as crianças apropriavam-se do sistema alfabético, também

compreendiam a função social da leitura e da escrita em suas vidas. Acredito que isso foi possível porque, apesar da influência da tecnologia manifestada via construção de um grande número de jogos virtuais, a criança ainda se encanta pelos gêneros da tradição oral, por se tratar de um universo lúdico que faz parte não só do imaginário infantil mas, principalmente, de um patrimônio cultural preservado.

Nessa pesquisa do mestrado, que teve natureza interventiva, ao delinearmos nosso trabalho, preconizamos o texto como unidade de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais. Nessa perspectiva, precisamos refletir, em primeiro lugar, que aqui ocorre um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel ultrapassa essa fronteira e estende-se para o domínio da comunicação. Envolve as duas modalidades da língua: escrita e oralidade. Não é uma questão de ensinar a falar, mas usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Conceber o texto como unidade de ensino e de aprendizagem é considerar que a leitura, a escrita e a oralidade são atividades especificamente humanas, de natureza dialógica (BAKHTIN, 1986).

O registro e a leitura de tudo o que for possível em atividades desenvolvidas pelas crianças, como listagem de nomes e palavras, frases, textos coletivos, relatos, adivinhas, narrativas etc., passam a ser elementos de investigação cotidiana. O mais importante é que o texto tenha sentido e interesse para a turma. Palavras “fáceis” e “difíceis” aparecem juntas e serão assimiladas pelos alunos. Eles aprenderão sobre os usos sociais da escrita e os diferentes tipos de organização textual. Pouco a pouco, serão capazes de reconhecer, num relance, certas palavras que se repetem muito. Em algum momento, descobrirão que as letras relacionam-se com sons: estará fechado o círculo que vai do texto à letra. Na pesquisa supracitada e na minha prática pedagógica, utilizei os textos da tradição oral como ferramenta indispensável para a compreensão do sistema alfabético, bem como no desenvolvimento das habilidades linguísticas do ler, ouvir, falar e escrever.

Entre os anos de 2008 e 2010, atuei como docente do curso de Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú, ministrando a disciplina Didática da Língua Portuguesa. Nessa ocasião, trabalhei com os conceitos de alfabetização e letramento. Concepções teóricas de aquisição e desenvolvimento da linguagem nas duas modalidades (oral e escrita), além de explorar os fundamentos metodológicos que utilizam o texto como unidade de ensino. Abordei, além disso, alguns aspectos desenvolvidos pela linguagem através do trabalho com a literatura infantil. A experiência como docente no campo da Pedagogia possibilitou construir um amadurecimento profissional. Um processo, muitas vezes, difícil de descrever e mensurar, pois

foi permeado por diversas sensações, dúvidas, angústias e expectativas, que só foram supridas no decorrer das nossas interações em sala de aula. O fio condutor que envolveu toda essa experiência foi baseado na ideia de entender que o tipo de formação vivenciado pelo professor poderá vir a refletir de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos.

Outra experiência repleta de significados ocorreu quando ingressei como professora na rede pública de ensino do município de João Pessoa (2010). Nesse ano, deparamo-nos com um grande desafio: à docência em uma turma de 3º ano da Educação Básica, com faixa etária diversa, sem estarem alfabetizados. O trabalho diário com crianças fomentou em mim uma grande mudança na compreensão sobre o processo de alfabetizar. Mais do que nunca, precisei levar em consideração a criança como sujeito de direitos, dando-lhe voz e ampliando suas leituras e conhecimentos de mundo, propiciando-lhe uma inserção cultural.

Trabalhar com crianças, principalmente de áreas carentes, exige conhecimentos referentes ao desenvolvimento infantil, às concepções de infância, ao processo de aprendizagem, à relação entre escola, cultura, família e comunidade, além de uma postura política frente à função social e cultural da escola. Requer, também, um professor comprometido com a Educação Básica, capaz de fazer mediações significativas entre as crianças e os meios natural, cultural e social; um professor que tenha um olhar que se entrelaça com vários outros olhares, para privilegiar um ambiente acolhedor que perceba a criança como um sujeito socio-histórico, na construção de um ambiente que possibilite interações, explorações e aprendizagens significativas para o desenvolvimento de um ser humano consciente e crítico de suas atitudes. Assim, procurei conduzir o meu cotidiano de alfabetizadora até hoje.

Trabalhar na rede pública de ensino tem me possibilitado participar de programas de formação continuada, de discussões sobre a política educacional. Em 2013, especificamente, iniciei o contato com um programa nacional de formação de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nos anos que se sucederam, atuei como formadora desse mesmo programa. O programa trouxe muitas contribuições para a educação brasileira, dentre muitas, destaco uma que, a meu ver, é de expressiva relevância: a voz dada aos docentes para refletirem e registrarem a sua prática. Durante os anos em que atuei como professora da Educação Básica, sempre busquei compartilhar minha prática pedagógica através de relatos de experiências orais e escritos. Essa maneira de conduzir possibilitou que, a cada dia, ampliasse

o meu olhar para o fazer pedagógico, uma vez que a observação e o registro permitem um contínuo do processo.

Ocupar o lugar de Formadora no PNAIC exigiu uma postura minuciosa, de escuta e olhar cuidadosos diante das muitas conversas, perguntas, práticas assistidas, escolas visitadas etc. Acompanhar as ações das crianças e professoras na dinâmica e na rotina propostas me forneceu o privilégio e a responsabilidade de documentar e estabelecer as interlocuções possíveis entre o conhecimento e as reflexões levantadas pelas professoras.

O esforço foi, a todo o momento, manter o respeito à prática e à cultura locais, e, ao mesmo tempo, promover um diálogo que pudesse ampliar as possibilidades de intervenção e do fazer pedagógico através dos aportes teóricos. Não se tratava de uma proposta de mudança de postura. Pelo contrário, o desejo era somar olhares e reflexões, ampliar possibilidades e dividir o que, na verdade, queria multiplicar: a concepção de infância e a criança como protagonista do seu processo educativo; lidar com ajustes no planejamento; escutar o que o grupo de professoras desejava da formação; buscar nas entrelinhas dos relatos o que mobilizava verdadeiramente as educadoras de cada município e avaliar o uso do tempo na tentativa de aproveitar cada minuto de trocas e aprendizados. Estes foram alguns dos desafios vivenciados.

Nos encontros, meu esforço, durante todo o tempo, era convidar a equipe a somar experiências. A cada encontro, um mundo de possibilidades era apresentado: falamos sério, rimos, buscamos jeitos diferentes de dizer a mesma coisa, cantamos, dançamos, brincamos (e como brincamos!). Experimentamos situações e propostas antes mesmo de compartilhá-las com as crianças, permitimo-nos tentar sem medo de errar, usamos múltiplas linguagens, documentamos, flexibilizamos o planejado e ajustamos a proposta cada vez que isso fez sentido. Sentimos incômodos e conversamos sobre eles, saímos do lugar, avançamos e retrocedemos (pois um passo atrás, às vezes, faz-se necessário) e crescemos como pessoas e professores.

Nessa caminhada aprendi que sorrisos encurtam distâncias e que flexibilidade aproxima práticas distintas. Aprendi que, para conquistar a licença para participar do cotidiano do outro, também precisamos permitir o acesso ao nosso. Que o diálogo faz a coragem tomar conta do medo. Que se mostrar é muito diferente de se expor e que nada acrescenta tanto quanto a permissão que damos a nós mesmos de viver, experimentar e aprender.

Hoje, afirmo que escutamos melhor a infância, que vivemos com mais cuidado a Educação e que assumimos com maior responsabilidade ainda, o lugar de Formadora que ocupamos. Com a certeza de uma deliciosa parceria, crescemos e vimos crescer, ouvimos relatos de novas maneiras de atuar, a partir dos encontros temáticos, ideias instaladas, espaços

modificados. As crianças e suas ações reveladas em murais são exemplos das mudanças de posturas e de concepções a que pudemos assistir enquanto estávamos ao lado de cada um que nos permitiu atuar e ver atuando.

1.2 Mapeando pesquisas: estado da Arte

Ao fazer um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no banco de dados de instituições brasileiras de ensino superior (IES), aqui representado pelo Repositório da Universidade Federal da Paraíba, sobre os estudos da "oralidade" relacionados com a "alfabetização" e "formação de professores" na Educação Básica brasileira, constatamos uma disparidade qualitativa nas investigações sobre esses temas.

Em relação à modalidade oral, por seu turno, pesquisas científicas apontam que há uma atenção voltada para seu mérito como prática pedagógica intencional, porém, ao que parece, essa importância ainda não é tão ampla quanto a reconhecida nas pesquisas em relação à escrita. Dessa forma, procurando fazer uma triagem dos trabalhos, apresentamos as obras relacionadas com os objetivos de nossa pesquisa, a fim de apontar a relevância, a atualidade e a pertinência de nossas discussões. Vejamos o Quadro que segue.

Quadro 1 - Teses, Dissertações e Artigos da CAPES

Descritores	**Refinamento por ano**	**Filtro a partir da grande área de conhecimento**	**Filtro a partir da área de conhecimento**	**Filtro a partir da área de concentração**	**Trabalhos que podem dialogar com a pesquisa**
				Concentração 1	
Oralidade Alfabetização Formação de professores	2015 a 2019	Ciências Humanas Linguística Letras e Artes	Educação Letras Linguística	Linguística Educação Processo de Alfabetização Sistemas Educacionais	
986.951	296.008	51.264	22.134	264	18

Fonte: Elaboração própria (2019).

Nessa busca, adotamos as seguintes palavras-chave: oralidade, alfabetização e formação de professores e, assim, obtivemos 986.951 resultados. É importante salientar que tais expressões constam nos títulos, nos assuntos ou nos resumos dos trabalhos acadêmicos e são temas centrais para as respectivas pesquisas, que foram, de modo geral, publicadas nos últimos quatro anos. Seguimos com o refinamento disponibilizado pela Capes e encontramos 296.008 trabalhos registrados entre os anos de 2015 a 2019. Em sequência, o filtro é organizado a partir

da grande área de conhecimento: Ciências humanas, Linguística, Letras e Artes, com um resultado de 51. 264 trabalhos. Em seguida, pesquisamos pela área de conhecimento: Educação, Letras e Linguística, obtendo 22.134. Após o refinamento, chegamos ao momento da triagem estabelecida pela Capes por área de concentração: Linguística, Educação, Processo de Alfabetização e Sistema Educacionais. Nessa etapa, foram encontrados 264 trabalhos.

Quantitativamente, obtivemos os seguintes resultados: 18 pesquisas que abordam a oralidade na escola como objeto de ensino, 4 delas realizadas em turmas do Ensino Médio, 4 com o Ensino Fundamental II, 3 na Educação Infantil e 8 referentes ao trabalho com a Oralidade no Ciclo de Alfabetização, sendo 3 dissertações e 5 artigos. Não foram encontradas Teses com as respectivas temáticas. Em relação aos artigos publicados, o número de trabalhos encontrados foi considerável, no entanto, do Quadro, escolhemos apenas 5, cuja leitura e contribuição consideramos relevantes para a nossa pesquisa. Realizamos, também, uma pesquisa no Google acadêmico, por se tratar de um portal que abrange um maior número de investigação. Constatamos que, dos trabalhos selecionados para o esquema, apenas um não foi encontrado, o artigo: "A oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa: algumas considerações", de Maria Betânia Souza e de Márcia Rejane Campêlo, em 2011.

Além da pesquisa que foi realizada frente aos trabalhos acadêmicos da Capes, ainda realizamos uma pesquisa contemplando o Repositório da Universidade Federal da Paraíba, entretanto, não foram encontrados muitos achados, apenas uma dissertação. Nesse caso, decidimos não catalogá-la, visto que a perspectiva defendida apresenta a oralidade como um pretexto para o ensino da linguagem escrita. A seguir, apresentaremos dois quadros que sintetizam as informações sobre os trabalhos encontrados nessa triagem. O primeiro referente às dissertações e o segundo, aos artigos.

Quadro 2 - Dissertações sobre oralidade, alfabetização e formação de professores

Título e autor(a)	1.Tecendo os fios da oralidade: um estudo das práticas de ensino do professor alfabetizador. Camila da Silva Lisboa	2.O desenvolvimento da oralidade em crianças no Ciclo de Alfabetização. Daniele Siqueira Veras
IES e ano	Universidade Estadual de Santa Cruz, 2017.	Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
Objetivo	Identificar as práticas de ensino de oralidade de uma professora do 1° ano do Ensino Fundamental, considerando o que se ensina, como se ensina, para que se ensina; e contribuir para promover o ensino da oralidade na rede pública de Ilhéus-Ba.	Investigar como se processa o desenvolvimento da linguagem oral em crianças no ciclo de alfabetização.
Metodologia	Delimitou-se o Estudo de Caso como método de pesquisa, numa abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, utilizou-se os seguintes procedimentos: entrevista	Foram realizadas avaliações de linguagem oral em 90 alunos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I) de uma escola pública na Região Metropolitana do

	semiestruturadas, análise de documentos e observação de campo.	Recife, utilizando o eixo Vocabulário do teste ABFW (2004), narração de relato de experiência e argumentação oral. Os professores alfabetizadores responderam a uma avaliação individual referente a cada aluno, indicando o nível no qual o aluno se encontra, seja introduzindo, aprofundando ou consolidando as habilidades orais.
Resultados	Os resultados sinalizam que o ensino da oralidade ainda não está consolidado nas práticas de ensino dos professores do Ciclo de Alfabetização. Conclui-se, daí, que é necessário um forte investimento em políticas públicas que assegurem: a formação dos professores para trabalhar com a língua oral em sala de aula; a elaboração de documentos parametrizadores consistentes e a publicação de materiais com modelos didáticos que apoiam o professor no trabalho com a modalidade oral.	Os resultados revelaram que os alunos do ciclo de alfabetização, no contexto da população estudada, apresentam um vocabulário não compatível com o esperado pela literatura. Porém, há uma variação entre um ano e outro, caracterizando um significativo desenvolvimento entre as séries na maioria das categorias semânticas. A partir destes resultados, concluiu-se que é necessário estímulo para o desenvolvimento das habilidades orais. A formação continuada dos professores e alfabetizadores poderá promover o desenvolvimento da linguagem oral com consequente impacto no processo de alfabetização, além de favorecer a identificação precoce de dificuldades na linguagem dos alunos no ciclo de alfabetização.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Quadro 3 - Artigos sobre oralidade, alfabetização e formação de professores

Artigo e autor(a)	A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. Jilvania Lima dos Santos Bazzo	A oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental de Língua Portuguesa: algumas considerações. Maria Betânia Dantas de Souza; Márcia Rejane Brilhante Campêlo.	Desafios no ensino da oralidade. Sara Helena da Costa Freitas; Josina Augusta Tavares Teixeira; Miriam Raquel Piazzi Machado.	A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental Mirella Ribeiro Chaer.	Análise do eixo da oralidade na proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Tânia Guedes Magalhães; Thalita de Almeida Bessa Carvalho.
Periódico e ano	Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v.33, n.1, p. 55-75, jan./abr. 2015.	Anais da XIX Semana de Humanidades (CCHLA/UFRN). 2011.	Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.2, n.1, p.197-215, 2016.	Revista Pergaminho, v.3, p.71-88, nov. 2014.	Rev. Bras. Estud. Pedagogia. Brasília, v. 99, n. 251, p.111-131, jan./abr. 2018.
Objetivo	Discute sobre a cultura oral e a oralidade como objetos de trabalho e de pesquisa imprescindíveis para a formação linguística do professor.	O estudo investiga as concepções de professores de língua materna dos anos iniciais no que se refere à questão do ensino da oralidade e as contribuições desse ensino para a aquisição da modalidade escrita.	Elucidar o panorama didático com a oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Investigar práticas educativas dos professores que valorizam o trabalho com a linguagem oral dos alunos.	Analisar a concepção de oralidade evidenciada pela proposta curricular de Língua portuguesa da Rede municipal de Juiz de Fora (MG).
Metodologia	Pesquisa bibliográfica que analisou excertos de informações referentes ao tema em questão, contidas nos resumos publicados nos Anais do Seminário.	Abordagem qualitativa de pesquisa, consistiu em uma aplicação de um questionário, com professoras dos anos iniciais.	Pesquisa bibliográfica nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).	Foi feita uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, no Centro Educacional Infantil Plin Plin e na Escola Estadual "Cônego Getúlio", ambas em Patos de Minas, MG. Foram respondidos dez questionários por professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.	A pesquisa de natureza qualitativa, consiste em um estudo documental (MOREIRA; CALEFE, 2006). Que analisou documento identificando as concepções de oralidade e das práticas a ela relacionadas, de modo a esclarecer os princípios condutores da PCLP, com vistas à formulação de futuros projetos educacionais.

Resultados	Conclui-se que, ao ensinar as crianças a brincarem com textos, palavras, imagens e sons, o professor alfabetizador ensina a cultivar e apreciar o belo, a beleza do encantamento, a fantasia e o estranhamento com o elementos vigorosos para o aprendizado da humanização.	Concluímos que a língua escrita tem seu lugar de destaque na escola enquanto a fala, por sua vez, permanece em segundo plano. Isso se deve à inexistência do processo de formação voltada para essa problemática. Nesse sentido, observamos que o uso dos aspectos orais da língua não faz parte do processo de ensino e aprendizagem, tampouco é empregado na prática para desenvolver as competências e habilidades do aprendiz. Em face às respostas dos professores colaboradores da pesquisa o que fica em evidência é a ausência do conhecimento construído e de uma formação fundamentada nessa temática.	O estudo realizado evidenciou que é necessária uma articulação entre as políticas públicas e a realidade escolar, pois não basta criá-las, se as ações didáticas do cotidiano forem as mesmas, sem uma avaliação crítica das metodologias didáticas. Assim, se as políticas estiverem atentas às necessidades das escolas brasileiras, logo atenderão à formação de professores, à infra- estrutura escolar, ao currículo, às metodologias, conectando-se aos fatos reais da educação.	O estudo empreendido possibilitou caracterizar a importância que tem o trabalho com a oralidade das crianças e a riqueza de atividades que podem e devem ser desenvolvidas, com intuito de ajudar a criança a desenvolver a capacidade de expressão oral, socializar-se, desenvolver a autonomia, o pensamento, enriquecer o vocabulário, construir o conhecimento, dentre outros. Entre as atividades estão: música, reconto de história, poesia, leitura, roda de conversa, dramatização, fantoches e outras.	Com base nessa análise, percebemos que a seção de descritores é condizente com a seção teórica do documento, revelando ao professor concepções para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, principalmente no tocante à produção oral. Vimos, na análise, que a concepção de oralidade é o oral autônomo, ou seja, a oralidade trabalhada como objeto de ensino, não apenas como apoio/caminho para a aprendizagem de diferentes saberes. A proposta, então, avança.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Consultando os artigos elencados, é possível constatar que, apesar de encontrarmos muitas pesquisas sobre a oralidade, no que concerne à temática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos ainda um número restrito de estudos. Esses dados fortalecem a investigação e estimulam a disseminar pesquisas voltadas para a oralidade nos anos iniciais, ampliando as reflexões teóricas sobre esse eixo de ensino.

Nesse interim, é necessário destacar algumas particularidades encontradas nos estudos sistematizados nos quadros anteriormente. Lisboa (2017), por exemplo, em sua pesquisa de mestrado, sinaliza nos resultados de sua investigação que o ensino da oralidade ainda não está consolidado nas práticas de ensino dos professores do Ciclo de Alfabetização. A autora ainda revela a necessidade de investimento em políticas públicas que assegurem: a formação dos professores para trabalhar com a língua oral em sala de aula; a elaboração de documentos parametrizadores consistentes e a publicação de materiais com modelos didáticos que apoiem o professor no trabalho com a modalidade oral.

Veras (2015), em sua dissertação, ressalta que os professores alfabetizadores participantes de sua pesquisa evidenciaram conhecer as competências da oralidade de seus alunos, revelando uma correlação significativa entre seus conhecimentos e o desempenho apresentado pelos alunos nas tarefas realizadas, indicando que as formações realizadas pelo PNAIC têm contribuído para que o professor consiga conhecer e identificar as competências orais dos seus alunos.

Dentre os artigos publicados em eventos, periódicos científicos, destacamos aqui três deles: "A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador", de Jilvania Lima dos Santos Bazzo (2015); "Desafios no ensino da oralidade", de Sara Helena da Costa Freitas, Josina Augusta Tavares Teixeira e Miriam Raquel Piazzi Machado (2016). "A oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa: algumas considerações", de Maria Betânia Dantas Souza e Márcia e Rejane Brilhante Campêlo (2011).

Bazzo (2015) e colaboradores evidenciaram a necessidade de investigação na formação linguística do professor alfabetizador, sobretudo nas questões implicadas à oralidade e à cultural oral, incluindo essa modalidade da língua como objeto de ensino e pesquisa. É preciso que os cursos de Pedagogia insiram em seus currículos a língua(gem) oral, compreendida não apenas na dimensão da fala, dos traços eminentemente linguísticos, mas, especialmente, nas suas produções histórica e cultural. O autor ainda destaca que essa reformulação na formação inicial do professor possibilitará a criação de "espaços e tempos" para as crianças falarem e se expressarem, além de demonstrar o quão é necessário o zelo pela qualidade dos contextos

disponibilizados e partilhados com e pelas crianças. Há de se incorporar, ainda, nos diálogos cotidianos com os alunos, as leituras realizadas, relacionando-as ao movimento vivido e vivente.

Partindo do pressuposto de que os gêneros orais não apenas podem, mas deveriam compor os programas escolares lado a lado com a escrita, Freitas (2016) afirma que o fazer pedagógico escolar reforça o prestígio da escrita, levando a preocupação com a oralidade a certa negligência. Ressalta ainda que existe a crença de que a capacidade comunicativa já se acha suficientemente desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o que nem sempre é verdade, considerando-se as diferenças sociais e culturais da população escolar. Acrescenta que há pressupostos de que, sabendo escrever, o aluno já estará, automaticamente, em um diferente patamar da sociedade. Todavia, sabemos que um trabalho didático que contempla somente a escrita será incompleto, porque a fala tem características próprias que também precisam ser compreendidas. Concluiu suas discussões afirmando que grande parcela dos professores da Educação Básica ainda apresenta falta de experiência e conhecimento teórico para desenvolver um trabalho contemplando a oralidade como um eixo de ensino, e que essa dificuldade advém de sua formação inicial e continuada, de uma longa trajetória como discente, pautada no privilégio do desenvolvimento da escrita.

Chaer (2014) voltou sua pesquisa para as práticas educativas dos professores que valorizam o trabalho com a linguagem oral dos alunos. Para tanto, fez uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. A pesquisa empreendida possibilitou caracterizar a importância que tem o trabalho com a oralidade nas crianças e a riqueza de atividades que podem e devem ser desenvolvidas com intuito de ajudar a criança a desenvolver a capacidade de expressão oral, de se socializar, desenvolver a autonomia, o pensamento, enriquecer o vocabulário, construir o conhecimento.

Magalhães e Carvalho (2018) apresentam uma análise da concepção e das práticas escolares de oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino do município de Juiz de Fora (MG). Tomam como base os pressupostos teóricos do interacionismo socio discursivo, conjugado à perspectiva do *continuum* oralidade-letramento, bem como os eixos propostos para o trabalho com a oralidade em sala de aula, por meio dos quais se defende o ensino da oralidade com vistas a uma formação cidadã. Fundamentando-se em uma concepção interacionista de linguagem, consideram os gêneros como objetos de ensino, que carregam significações sociais e orientam as ações de linguagem. Foi demonstrada, através da seção de descritores, a harmonia com a seção teórica do documento, revelando ao professor

concepções para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, no tocante à produção oral. Vimos, na análise, que a concepção de oralidade é o oral autônomo, ou seja, a oralidade trabalhada como objeto de ensino, não apenas como apoio/caminho para a aprendizagem de diferentes saberes.

Igualmente, em relação ao ensino do eixo oralidade em sala de aula, Campêlo e Souza (2011) destacam, em sua pesquisa realizada com os professores dos anos iniciais, a ideia de que o aprendiz já chega à escola com o domínio da linguagem oral, reforça o ensino da modalidade escrita. Quanto ao trabalho com os gêneros orais, foi constatado que apenas um desses sujeitos pesquisados tinha a noção do que consistem nos gêneros orais, e a ausência do trabalho com os gêneros orais foi justificada pela falta de atenção por parte dos alunos. Nesse sentido, observamos que o uso dos aspectos orais da língua não faz parte do processo de ensino e aprendizagem, tampouco é empregado na prática para desenvolver as competências e habilidades do aprendiz. Em face às respostas dos professores colaboradores da pesquisa, o que fica em evidência é a ausência do conhecimento construído e de uma formação fundamentada nessa temática.

Ao fazermos esse mapeamento dos trabalhos científicos sobre oralidade nos anos iniciais, podemos observar que os discursos complementam-se e reforçam a necessidade de pesquisas sobre esse campo da linguagem. Os apontamentos observados nas investigações revelam que o ensino da oralidade é pouco contemplado, aspecto esse que justifica a realização da presente pesquisa. Além disso, esse percurso nos ajudou a definir as questões de pesquisa, a realinhar caminhos e a confirmar a relevância desse trabalho.

1.3 Apresentando a pesquisa

Nesse trabalho, discutimos o ensino da oralidade na Educação Básica, analisando a produção escrita de relato das professoras alfabetizadores participantes do programa de formação continuada Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Ao desenvolver esse estudo, concordamos que o trabalho com a oralidade seja capaz de dar continuidade à formação do indivíduo como ser comunicativo e consciente do poder que a fala exerce em seu desenvolvimento psicossocial. Aqui, compreendemos que oralidade configura-se como, "uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde a realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de usos" (MARCUSCHI, 2001, p.28). Nessa perspectiva, a

oralidade é vista como um dos eixos estruturantes no ensino da língua e, assim, uma modalidade da língua como objeto ensinável.

Conforme exposto, nossos interesse de pesquisa sempre estiveram concentrados na língua, na sua aquisição, nas práticas discursivas acerca da alfabetização, foi nelas que nos debruçamos, pesquisamos, experimentamos, refletimos, envolvendo-nos profundamente.

Atuando na Educação Básica desse país, nas redes pública e privada de ensino e em projetos de formação inicial e continuada de professores, consolidamos algumas concepções e reavaliamos outras. Esse mergulho no ensino e na aprendizagem da língua materna nos anos iniciais possibilitou-nos conhecer detalhes da cultura escolar e começar a compreender as contradições do cotidiano de nossas escolas. Se atentarmos para a necessidade de a escola ser mais eficiente na sua tarefa que é ensinar, também passamos a entender que a ação docente deve ser vista com um olhar sensível as suas condições de trabalho.

Compreendendo que o conhecimento sobre alfabetização na língua materna é inesgotável, e concebendo esse processo como um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas, sentimos a necessidade de nos debruçar sobre um dos eixos da linguagem que é a oralidade. Nossas incursões por essa temática foram motivadas pela experiência de formadora e de professora da Rede Municipal da Educação Básica, bem como a necessidade de ampliar as pesquisas no campo da linguística com crianças dos anos iniciais da Educação Básica, na região Nordeste.

Em nossa prática como formadora, acompanhando as professoras da rede pública do estado da Paraíba, percebemos que, nos momentos dedicados aos estudos da aquisição da linguagem, a oralidade ocupava pouco espaço ou, muitas vezes, não era mencionada como uma área específica do conhecimento, que carece, também, de atenção didático-metodológica. Quanto a esse aspecto, percebemos que existe um argumento comum que justifica a pouca atenção a esse eixo de conteúdo: "já trabalhamos a oralidade o tempo todo, na roda de conversa e quando os alunos leem os textos em voz alta".

Essa linha de raciocínio demonstra-se equivocada pois não se pode pensar que a criança vem de casa dominando todas as situações orais comunicativas, assim como não se trata de colocar as práticas de oralidade a serviço da leitura e da escrita, mas considerá-las, em suas especificidades, como objeto de ensino, ao se escutar, analisar e produzir gêneros textuais orais. Além disso, gêneros orais tornam-se cada vez mais presentes em nossa sociedade frente ao avanço massivo da comunicação por meios digitais, como por exemplo, uso constante de

celulares e aplicativos que oferecem comunicação por vídeos, estimulando o uso social da língua em sua representatividade oral (FREITAS, 2002; COSTA, 2005).

Marcuschi (2005) faz referência ao uso principal da fala nas atividades do dia a dia. Assim, o autor salienta a necessidade de se ter uma preocupação também com o lugar e o papel da oralidade no ensino de língua. Nesse aspecto, o autor esclarece que,

> Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2005, p. 24)

Nessa perspectiva, o pesquisador destaca alguns aspectos centrais no estudo da fala, entre esses, a variação, argumentando que a língua falada é variada, sendo importante ao aluno ter consciência de noções como sotaque, variante, gíria, dialeto, entre outras. O autor também evidencia a possibilidade de se analisar os níveis da língua, com relação às formas de realização, desde as mais espontâneas, até as mais formais, tanto na oralidade, quanto na escrita. Ele ressalta, ainda, que não se trata de uma atenção apenas com o léxico, mas também com questões relacionadas à polidez, aos aspectos interpessoais, às relações culturais, entre outros que podem servir de exemplos na própria sala de aula.

Observa-se que, nesse breve preâmbulo, alguns gêneros da linguagem verbal oral são bastante exigidos em situações formais de comunicação. No entanto, Schneuwly e Dolz (2004) e Goulart (2005) evidenciam algumas distorções que acontecem no ensino da oralidade na escola, tais como: ausência de critérios e objetivos bem definidos para produções das atividades com a linguagem oral - a oralidade ora tem sido trabalhada como representação da escrita, ora sendo oposta àquela. Sobre esse enfoque dado ao ensino da oralidade na escola, Schneuwly e Dolz (2004, p. 133) afirmam que,

> [...] Dada a idealização da escrita como forma perfeita da língua - e, logo, da expressão da realidade e do pensamento - a fala só pode ser concebida de duas formas, aliás, não mutuamente exclusivas: seja como tendente necessariamente à forma ideal, representada precisamente pela escrita, fundindo o oral e escrita numa realidade mítica de uma língua ideal; seja como fundamentalmente diferente da escrita em sua forma e em sua função, já que ela é o lugar da expressão espontânea cotidiana que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar.

A ideia de língua escrita como sendo a língua realizada em sua perfeição, traz em seu bojo outra consequência para o ensino das práticas orais na escola: a resistência quanto à proposição de atividades sistematizadas com a língua oral nos vários níveis de ensino, conforme ratificam os autores da citação acima. Isso pode estar atrelado ao conhecimento ainda pouco

aprofundado sobre o saber fazer do ensino das práticas orais, seja, como já dito, por não julgá-las como relevantes ou necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois se acredita que a oralidade seja aprendida em situações cotidianas e espontâneas, não sendo preciso ensiná-la, ou talvez, também, por limitações na formação do docente, sobretudo daqueles que atuam nos anos iniciais, o que resulta em poucas reflexões sobre a importância das estratégias de sistematização para essa modalidade de ensino.

Em função da discussão acima levantada, procuramos responder à seguinte questão: Quais as concepções de oralidade são subjacentes às experiências de ensino de professores participantes do PNAIC-PB ao atuar junto a turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização?

Assim, no interior dessa problemática, para a investigação proposta na presente pesquisa, traçamos como principal objetivo **analisar as concepções de oralidade que se materializam nas práticas de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC-PB, através da análise dos relatos de experiência por eles produzidos durante as formações desse Programa.**

Para tanto, delineamos alguns objetivos específicos:

a) Mapear os relatos de experiência de ensino de professores participantes do PNAIC-PB que abordam o eixo oralidade em turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização;

b) Identificar, através da análise dos relatos de experiência de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC-PB, que relações podem ser estabelecidas entre as atividades realizadas em torno do eixo oralidade e os direitos de aprendizagens dispostos por esse Programa;

c) Analisar as estratégias didáticas e metodológicas descritas nos relatos de experiência de ensino de professores participantes do PNAIC-PB, buscando identificar e discutir a(s) concepção(ões) de oralidade nelas subjacente(s).

O que nos impulsiona a realizar uma pesquisa voltada ao contexto de ensino do 1º ano do ciclo de alfabetização é o fato de que, devido às crianças estarem em processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), as atividades com os gêneros orais precisam ser mais exploradas, pois esse é um momento em que elas ainda estão se apropriando da modalidade escrita da língua.

Apesar de já haver 13 anos desde que foi sancionada a Lei 11.274 (BRASIL, 2006a), que altera o Artigo 32 da LDB e determina que "O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão (...)", percebemos que, mesmo nessa jornada de

formação continuada, ainda há pouco entendimento do que deve ser explorado na escola com as turmas do 1º ano do ciclo de alfabetização.

A esse respeito, alguns(mas) profissionais argumentam que consideram as crianças imaturas para o processo de alfabetização e apresentam expectativas preocupantes, principalmente por considerarem que, no interior da escola e entre os pais, não há clareza sobre os objetivos a serem alcançados ao final desse 1º ano de escolarização. Pensamos que, esse espaço/tempo é apenas uma continuidade, ou pelo menos deveria ser, da ampliação das aprendizagens em relação à linguagem nas duas modalidades da língua, oral e escrita, em que as crianças já estão inseridas.

O motivo que nos fez eleger os relatos de professores do PNAIC como objeto de análise foi a experiência que tivemos como formadora desse programa de formação e também pela oportunidade de conhecer a prática de professores que estavam inseridos em formação continuada. Além disso, o Ciclo de Alfabetização representa um nível de ensino em que já possuímos uma considerável vivência de atuação profissional. Assim, para atingir os nossos objetivos, consideramos pertinente examinar os relatos de experiências dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, acreditando que, através desse registro, encontraríamos evidências que respondam à questão apresentada.

Quanto à metodologia, essa pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa-interpretativista com contribuições do método da pesquisa bibliográfica e documental. O primeiro encaminhamento justifica-se pela necessidade de selecionar e quantificar os relatos de experiência, os quais foram coletados em arquivos de um programa de formação continuada e careceram de sistematização alicerçada em critério específico de inclusão (a abordagem do eixo oralidade); e o segundo, por tratar-se de um estudo que evidencia as subjetividades das alfabetizadoras no momento em que registraram por escrito suas experiências didáticas. Foram analisados dez relatos a partir das seguintes categorias: Direitos de aprendizagem, Oralidade como objeto de ensino e Concepção de oralidade.

Teoricamente, esse estudo ancora-se nos pressupostos da Teoria interacionista da linguagem defendida por Bakhtin (2000; 2006), na Teoria Histórico-Cultural que tem suas origens nos estudos de Vygotsky (1989; 1991) e da Didática da língua, e da teoria dos Gêneros Textuais estudados por Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2001; 2013) e outros colaboradores da Escola de Genebra. Também buscamos as contribuições de Zumthor (1993), trazendo uma dimensão poética da oralidade, considerando-a como a ação da voz, uma expansão do corpo, definida pelo autor como “performance”, que implica tudo o que é

endereçado ao outro, incluindo um gesto mudo, um olhar. Os fundamentos teóricos presentes nos estudos desses autores possibilitaram compreender as concepções que emergem das experiências narradas pelos alfabetizadores em seus relatos.

Nossa pesquisa poderá contribuir para a formação de professores, pois apoia-se no diálogo entre oralidade e práticas pedagógicas, refletindo sobre estratégias metodológicas descritas e efetivamente realizadas por alfabetizadores dos anos iniciais. Procuramos, ao longo dessa investigação, trazer um olhar sensível ao fazer pedagógico, tendo a clareza de que nossa contribuição ampliará uma longa discussão que vem se delineando na história e se configurando como uma possibilidade de construção de uma escola mais igualitária e comprometida com o processo de alfabetização dos alunos. Essa percepção foi fomentada não só pelo olhar da Linguística, mas, também, pelo da Pedagogia, duas ciências que fazem parte de nossa formação e que contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento dessa investigação.

Considerando essa breve descrição de motivos que nos levaram a realizar a pesquisa, apresentamos a organização sistemática do presente estudo.

Nessa introdução, apresentamos nosso interesse pela temática, o objetivo, as questões que nortearam a pesquisa desenvolvida e os caminhos que percorremos para definir os procedimentos na sua realização, contextualizando os motivos que nos levaram a escolher o eixo oralidade e o ensino em turmas de 1º no Ciclo de Alfabetização como campo de estudo. Também trouxemos um panorama sobre a produção acadêmica de pesquisas que foram realizadas com essas temáticas e, em seguida, demos ciência da estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, ao apresentar os nossos pressupostos teóricos, procuramos discutir a concepção de infância e de linguagem. Traçamos considerações teóricas sobre a oralidade como objeto ensinável, trazendo as especificidades do oral e dos gêneros orais como saberes essenciais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para a alfabetização. Além disso, apontamos as diretrizes que fundamentam e ratificam a oralidade como uma das habilidades importantes da língua.

Ainda nessa mesma seção, trazemos o subitem “Contextualizando o PNAIC”, no qual apresentamos a estrutura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no Brasil e, especificamente, na Paraíba, discutindo, no contexto de criação do programa, seu funcionamento, o material de apoio às ações formativas, que expõem as concepções, as abordagens e os pressupostos teóricos que orientam a formação, demonstrando a relação entre a teoria e a prática e as propostas para a formação continuada dos professores alfabetizadores no processo de alfabetização, considerando, principalmente, o ensino da oralidade.

No terceiro capítulo, delineamos a trajetória de investigação, apresentando a natureza da pesquisa a partir dos métodos de abordagem, o contexto da pesquisa e natureza do *corpus* e, em sequência, detalhamos os procedimentos coleta e tratamento dos dados idealizados em consonância com os objetivos traçados acima.

No quarto capítulo, no qual procedemos à análise dos dados, trazemos a sistematização dos relatos coletados segundo a relação que apresentaram entre as experiências de ensino com o eixo oralidade e os direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC. Em seguida, o item "Revelando a prática das professoras de 1° ano: estratégias e concepções sobre o ensino da oralidade" é um espaço dedicado à análise dos relatos das professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC, investigando a(s) concepção(ões) de oralidade que emerge(m) de seu texto e se materializa(m) nas suas práticas de ensino.

Nas "Considerações finais", retomamos algumas discussões e análises feitas no desenvolvimento da pesquisa, tecendo considerações gerais sobre o processo. Esperamos que esse trabalho possa contribuir para uma prática mais efetiva do ensino da oralidade nos anos iniciais, especificamente em salas de alfabetização.

2 ORALIDADE E ENSINO: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NOS ANOS INICIAIS

Por este estudo se tratar de uma pesquisa cujo *corpus* foi constituído a partir de experiências pedagógicas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, consideramos importante iniciar a primeira seção dos pressupostos teóricos buscando um olhar atento sobre nossas crianças e discutindo as concepções de infância, linguagem (considerando o interacionismo social), cultura e suas repercussões na prática pedagógica para o ensino da oralidade.

Nesse contexto, como principais interlocutores teóricos temos Bakhtin[5] (1986; 2000), pesquisador e filósofo da linguagem, Vygotsky[6] (1989; 1991), psicólogo sociointeracionista, Benjamin[7] (1984), o filósofo e crítico da modernidade, Cavalcante[8] (1994; 1999; 2003; 2010), Faria[9] e Cavalcante (2011), Malaguzzi[10] (1999), entre outros estudiosos da área.

Com base nesses teóricos, traçamos considerações sobre a oralidade como objeto ensinável, trazendo elementos que compõem o aspecto linguístico e partindo do pressuposto de que esse não se constitui só da fala, mas de um conjunto considerável de outros elementos.

Apontamos ainda as diretrizes que fundamentam e ratificam a oralidade como objeto de ensino. Nesse sentido, a oralidade passa a ser vista como multissistêmica, discutida a partir dos estudos realizados por Schneuwly e Dolz (2004), Dionísio (2007), Faria e Cavalcante (2009), Zumthor (1997), Marcuschi (2007), dentre outros.

---

[5] Mikhail Bakhtin, filósofo e teórico da linguagem de nacionalidade russa (1895-1975) é considerado um dos mais importantes teóricos da cultura e das artes. Como pesquisador da linguagem humana, seus trabalhos inspiraram estudiosos de diferentes áreas das ciências humanas e de diversas tradições teóricas ensejando o debate sobre a dimensão ética e estética nos estudos da linguagem e suas contribuições para as ciências humanas.

[6] Lev Vygotsky (1896-1934) lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de Psicologia área em que ganhou destaque, graças ao seu pensamento inovador sobre o desenvolvimento e o aprendizado de crianças, com ênfase na importância dos usos da linguagem na esfera social como vetor de constituição do sujeito e da cultura. Embora tenha falecido muito jovem, deixou-nos um importante legado, por meio de sua extensa obra.

[7] Walter Benjamin (1892-1940), um dos mais importantes ensaístas do século XX, crítico de literatura, tradutor, filósofo e sociólogo da cultura, sendo membro destacado da Escola de Frankfurt, tem uma produção intelectual que trouxe referências conceituais inovadoras para a crítica das artes, das ciências e da cultura contemporânea. Em seus textos sobre a infância, especialmente Infância em Berlim por volta de 1900, o autor se aproxima da criança, ora falando sobre ela, ora falando fundamentalmente através dela. Com isso, distancia-se do ponto de vista do adulto, escrevendo um relato de criança para criança, traçando uma crítica da cultura contemporânea na qual o leitor reconhece o mal-estar da cultura de nossa época.

[8] Mariane Cavalcante, doutora em linguística professora titular da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, interação mãe-bebê, prosódia, multimodalidade, letramento.

[9] Evangelina Farias, doutora em linguística professora titular da Universidade Federal da Paraíba, membro da Pós-Graduação de Linguística (PROLING) da UFPB, atuando na área de Aquisição da Linguagem. Interessa-se pelos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da escrita é líder do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática.

[10] Loris Malaguzzi, grande educador italiano, visionário, idealizador do Projeto Educativo das Creches e Pré-escolas da cidade de Reggio Emilia e formulador da Pedagogia da Escuta, inspira educadores no mundo inteiro.

2.1 Infância e linguagem

Ao contrário, as cem existem

A criança é feita de cem
(...)
A criança tem
cem linguagens
(depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
(...)
Dizem-lhe enfim:
Que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

LORIS MALAGUZZI[11]

As palavras do poema *Ao contrário, as cem existem*, de autoria do professor italiano Malaguzzi, traduzem bem o pensamento da criança, seu desenvolvimento e suas potencialidades. Malaguzzi tem exercido marcante influência no nosso modo de pensar. Seu olhar para a infância leva-nos a refletir sobre o quanto dependemos uns dos outros, mas, especialmente, das crianças, para não perder de vista o que é essencial, "pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais" (BENJAMIN, 2002, p.49).

Para o autor, na criança e na linguagem infantil são encontrados inúmeras possibilidades de escrever e ver o mundo, acredita na criança como ser capaz de ressignificar, inovar, inventar, reproduzir e transformar a realidade em que vive.

O poema ainda retrata o mundo que se descortina para a criança desde o instante do seu nascimento. Nesse processo que é, sobretudo, de comunicação, os pequenos terão um papel ativo de apropriação do mundo circundante, por meio de diferentes e múltiplas linguagens: visual, gestual, plástica, dramática, musical, oral e escrita, entre outras. Nelas, são possibilitadas as "invenções" infantis, suas descobertas, seus modos de perceber e expressar, suas aprendizagens.

O número "cem" é provocador, reivindica para todas essas linguagens não só a mesma importância, mas também o direito de comunicação de umas com as outras. Isso representa um

[11] Excertos do poema de Loris Malaguzzi "Inveceil cento c'é" traduzido em português como "Ao contrário, as cem existem", publicado na obra "As cem linguagens da criança", pela editora Artmed (1999).

diálogo, uma interconexão e pode auxiliar cada linguagem a tornar-se mais ciente de sua própria especificidade e dar suporte à conceituação e à dignidade das outras. Na verdade, o "cem" carrega consigo uma simbologia. Cada criança tem infinitas formas de manifestação própria e, consequentemente, cem linguagens comunicativas.

Pensar a infância[12] e a criança fora do contexto histórico é reduzir seus significados. Viabiliza considerá-la apenas como um organismo em desenvolvimento, ou simplesmente uma categoria etária, esquecendo-se de que a criança é uma pessoa enraizada em um tempo e um espaço, uma pessoa que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciada por ele.

Kramer (1986, p. 79) explana que desnaturalizar a infância significa buscar o significado social dela, concedendo valor à criança como ser social que é, e não somente representa uma possibilidade. Assim,

> Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

Benjamin (1984) entrecruza seu discurso com o de Kramer (1986), concebendo a criança como sujeito cultural. De fato, na obra de Benjamin (1984), não há uma sistematização da temática da infância. O que ele fez, de forma muito mais sutil, e talvez por isso mesmo, tão marcante, foi elevar, já no século XX, a criança ao estatuto de sujeito digno de observação. Dessa forma, pode ser considerado, para além de um historiador sociocultural da infância, um pioneiro da abordagem sociológica que, somente a partir dos anos 1980, vai olhar para a criança como um "ator social", portanto, como "produtora de cultura". Assim sendo, a infância é uma construção social histórica, produzida pelo conjunto da sociedade, assim compreendida, as crianças são seres sociais, com características próprias, que assume um papel ativo no contexto cultural em que estão inseridas. A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de ideias, práticas, valores e expectativas de conduta para ela. O desenvolvimento da linguagem, percebemos que a criança não se resume apenas a uma etapa cronológica da humanidade, mas a um ser que participa da criação da cultura através do uso

[12]Não é nossa intenção aprofundarmos essas teorias fazendo um panorama histórico sobre a infância, mas julgamos necessário caminharmos brevemente sobre as mesmas, haja vista que tratamos do ensino da oralidade com crianças nos anos inicias.

criativo da linguagem na interação com os seus pares, adultos e crianças, como também com as coisas, objetos que existem ao seu redor. Em outras palavras, as crianças seres sociais, inserida em um mundo complexo e heterogêneo, no interior do qual se desenvolvem como atores sociais plenos, através do processo interativo que realizam com os objetos e as pessoas à sua volta. A representação simbólica da realidade evoluiu ao longo da vida em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança com o seu contexto cultural.

Assim, temos a linguagem como produto de uma prática social, que se constrói nas e pelas interações sociais. Nesse sentido, defendemos que as trocas comunicativas que se dão nas diversas situações cotidianas, desde quando a criança nasce, configuram a base para a aquisição da linguagem. Consideramos que, à medida que cada interlocutor interage ativamente com o outro, estabelece uma negociação de pontos de vistas que vai promover a construção de um sistema comunicativo comum. Portanto, conforme concepções de teóricos,

> A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 1981, p. 123).
>
> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente. O caminho do objeto até a criança e deste até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p.33).
>
> Em Canteiro de obras, Benjamin (1984) revela que o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta... que as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade com todos os seus requisitos e instrumentos encontre por si mesmo o caminho até elas (BENJAMIM, 2005, p. 77-78).

Bakhtin, Vygotsky e Benjamin elegem a linguagem como prática social interativa, compreendendo-a para além do signo arbitrário, negando-a enquanto meio e forma cristalizada. Todos eles buscam uma interação viva com a língua, trazem a emoção, o movimento da linguagem na história, percebem a linguagem como experiência criativa ininterrupta.

Refletir sobre o desenvolvimento da linguagem oral a partir da perspectiva desses autores remete a pensar sobre o próprio processo de desenvolvimento infantil, sobre como a criança torna-se pessoa, sobre como expande suas potencialidades. Esse intrincado processo, não se resume apenas ao desenvolvimento da fala, mas também à formação de outras capacidades, como o pensamento, a percepção, a memória, a linguagem escrita, todas mediadas

pela linguagem verbal. “O pensamento da criança se estabiliza e se torna mais ou menos constante quando a criança começa a utilizar a linguagem” (VYGOTSKY, 1995, p. 278).

A criança quando nasce já se encontra inserida em um ambiente que será determinante em seu desenvolvimento psicossocial, com grande parcela de reflexos em seu comportamento. Cada contexto vivenciado por cada indivíduo lhe permite constituir-se de aspectos singulares no estabelecimento de relações comunicativas, sendo o social um forte indicativo da formação humana. As relações comunicativas estabelecidas entre as diversas camadas sociais refletem o contexto e assimilações apreendidas em seu nível cultural e social, o que mostra que a aprendizagem está correlacionada principalmente aos modos de vida exercidos por cada pessoa.

A criança aprende a falar antes mesmo de ir à escola e faz uso constante da fala nas relações interacionais, ocasionando um reflexo na produção textual de tudo que ficou em sua memória, sendo transformadas, assim, as palavras dos outros em suas próprias, ao lhe dar uma roupagem significativamente diferenciada. De acordo com Bakhtin, a linguagem é dialógica, sendo, portanto, social; é através dela que o sujeito toma consciência de si próprio e tem uma dependência do outro. Bakhtin (2000, p.282) confirma essa importância ao dizer que, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

A linguagem oral, longe de ser fruto apenas de maturação do organismo e representar a simples associação entre objetos, palavras e fatos, é um processo interno cuja gênese é constituída pelas relações entre as pessoas: pelas interações sociais, a criança vivencia a linguagem (de forma interpsíquica) para, progressivamente, dela se apropriar e fazer uso (de forma intrapsíquica), resultado de um processo de internalização,

> Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída a começar a ocorrer internamente. (...) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. (...) A transformação de um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1988, p 64).

É dessa forma que as palavras, frases, vão, pouco a pouco, permeando o universo dos pequenos, compondo sua forma verbal de expressão, penetrando seu pensamento, formando sua consciência através dos signos. É importante salientar que, mesmo nas crianças em idade escolar, o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de aprendizagem durante o qual a criança vai dominando progressivamente a estrutura externa do signo. É através da interação com o outro que a criança vai conhecendo novos signos que lhes são externos ao intelecto, dando sentido às palavras através de perguntas que faz ao adulto e através do contato

com suportes textuais, passando a adquirir habilidades linguísticas superiores. Vygotsky (1995, p. 84) afirma que a significação "(...) é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico (...)". Assim, estamos reportando-nos à capacidade/atividade humana de significação que se refere ao processo de constituição do pensamento e, desse modo, de constituição dos significados e sentidos.

Essa capacidade de realizar com a ajuda ou mediação de outras pessoas e que está, assim, em vias de se tornar uma capacidade sua – perpassa pela ideia expressa pelo conceito de "Zona de Desenvolvimento Próximo" (VYGOTSKY, 1988; 1989; 2001) ou, segundo Prestes (2010), "Zona de Desenvolvimento Iminente"[13]. Esse conceito equivale a tudo aquilo que hoje a criança é capaz de realizar em uma ação colaborativa, ou seja, com a ajuda do adulto ou de outra criança, mas que conseguirá fazer de forma independente amanhã.

Pela sua diversidade de formas e manifestações e por pertencer ao domínio individual e social, a linguagem tem caráter multidisciplinar, sendo estudada por várias ciências como: a Semiologia, a Linguística, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, entre outras, perpassada por diferentes enfoques.

Sabemos que, desde muito cedo, a criança constrói e é construída pela linguagem, seja nos gestos, no olhar, nos sons, na fala, nas diferentes entonações, nos ditos e não ditos, nos lugares de que mais ou menos gosta, nas brincadeiras, nas histórias que inventa, nos pares com que se identifica, nas relações que estabelece, nas preferências que manifesta.

O professor que percebe as singularidades do universo infantil e se apropria dessas particularidades para fundamentar o seu fazer pedagógico, compreende a criança não apenas como um sujeito inserido em uma cultura, mas também como produtora de cultura, que diz o seu eu fundando a sua história e a de sua coletividade. Sujeito que não apenas diz, mas registra o que vive, pensa e imagina, deixando suas marcas e rompendo o tempo e o espaço do imediatamente vivido. Benjamin (1984, p.88) aponta uma consonância com o discurso educacional contemporâneo, postulando que "as crianças (...) ensinam e educam os atentos educadores e mais, a criança deve ter o direito, principalmente quando inserida em contextos

[13]Ao propor o termo "Zona de Desenvolvimento Iminente", Prestes (2010) informa que as primeiras traduções desse conceito para o português foram realizadas a partir de traduções em inglês, designando-o como "Zona de Desenvolvimento Proximal" ou "Zona de Desenvolvimento Imediato". No entanto, segundo a autora, essas traduções não consideraram o essencial ao conceito – a relação entre desenvolvimento e instrução, e a colaboração de outra pessoa. Prestes (2010, p.168) enfatiza que "[...]quando se usa 'zona de desenvolvimento proximal ou imediato' não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vygotsky não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento."

educacionais, de viver a plenitude de sua infância (...)".

As escolas assumem um local de produção de cultura, não só de cultura da infância, mas de cultura produzida pela infância. Todavia, essa produção só é visualizada quando damos a devida importância através de situações planejadas para a socialização de tais saberes.

Tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como língua escrita que ela é mais estudada, mas é como língua oral que se dá seu uso comum no dia a dia. Além disso, a criança dos anos iniciais já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial de alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante, pois nos permite entender um pouco mais a relação sistemática entre a oralidade e a escrita, como também suas inegáveis influências múltiplas.

Uma das posições defendidas nessa Tese é que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita, como também não há razão para defender uma dicotomia entre fala e escrita MARCUSCHI (2007). Ambas têm papel importante no processo inicial de alfabetização, são aptidões decisivas complementares. Tudo isso justifica que a escola se preocupe com a linguagem oral com maior serenidade, sistematicidade e cuidado.

Para compreender a infância a partir das transformações que a criança opera quando está aprendendo a usar as palavras de uma língua, é preciso, em primeiro lugar, estar com ela, observando-a, interagindo com ela através de atividades intencionais e sistematizadas. Assim, penetraremos na corrente viva de sua lógica e progressivamente seremos testemunhas de sua evolução. Desse modo, os discursos vão, assim, (des)organizando-se historicamente com e pela interação, por processos dialéticos e dialógicos.

Volóchinov (2017 [1929]) retoma o conceito saussureano de signo linguístico, reconhecendo a natureza eminentemente social da linguagem, mas critica a excessiva concentração no enfoque das questões da "langue", salientando que o caráter de abstração inerente ao sistema linguístico não revela os usos sociais da língua; em contrapartida, prioriza o direcionamento para a "parole", pois está se organiza a partir das condições contextuais da comunicação que são implicitamente ligadas às estruturas sociais. Segundo Bakhtin (2006 [1979]), o sujeito emerge do outro a partir da enunciação (interação verbal) e não do enunciado em si; a partir de experiências dialógicas com outros "eus" é que o "eu" do sujeito se organiza para se tornar "autor" de si mesmo.

A incompletude é inerente ao sujeito; a alteridade torna-se fundamental para a constituição de identidades sociais; a noção do eu é sempre social, dividindo-se em três categorias: o eu para mim, o eu para o outro e o outro para mim (BAKHTIN, 2006 [1979]). Os

estudos de Bakhtin dialogam com as ideias de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), pois eles sustentam a concepção de que a linguagem, historicamente determinada, produz sentidos a partir da interlocução, no interior da qual os interlocutores constituem-se e são constituídos. Para Vygotsky, a linguagem e o pensamento estão intimamente conectados, sendo que o processo individual de formação da consciência só toma forma a partir da interação. Vygotsky (2005) parte do princípio que as funções de desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social e só depois, no individual, ou seja, as funções psíquicas superiores, dentre elas, a linguagem, não se desenvolve espontaneamente. Antes de se tornarem internas, existem concretamente nas interações sociais, isto é, primeiro se dá no campo intrapsíquico, posteriormente passa a ser uma atividade intrapsíquica. A linguagem, nas concepções de Bakhtin (2006 [1979]) e de Vygotsky (1989), torna-se o lugar da interação, da negociação de sentidos, da representação de papéis, da constituição de identidades.

Ao entrarmos em contato com os relatos de experiências dos professores participantes do PNAIC, identificamos nas atividades realizadas elementos que ratificam essa concepção.

Por diversas razões, o estudo da língua oral não foi, durante muito tempo, preocupação da escola e, por isso, esteve ausente das salas de aula e das atividades que envolvem o ensino da língua. Geralmente, acreditava-se que, se os alunos já sabiam falar, eles estavam prontos para executar qualquer atividade que envolvesse essa modalidade.

Nesta perspectiva, trazer qualquer atividade que objetivasse o desenvolvimento da linguagem oral era considerada perda de tempo. Além disso, a ideia de que a fala, diferentemente da escrita, era desprovida de regras e, por isso mesmo, simples demais para ser ensinada. Desse modo, por muito tempo e por diversos motivos, a supervalorização conferida à escrita acabou por menosprezar a fala como objeto de ensino.

Após partilharmos nossas primeiras reflexões sobre infância e linguagem, apresentamos o oral e suas particularidades, para em seguida, ser tratado como objeto de ensino e como fenômeno de linguagem dependente de contextos diversos.

2.2 Especificidades da oralidade

Quando, considerando a linguagem, falamos ou escutamos a palavra “oral”, relacionamos-na a tudo que diz respeito à boca ou a tudo aquilo que é transmitido por ela. Remetemo-nos à linguagem falada, o que é possível graças ao aparelho fonador humano. “O termo ‘oral’, do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca", discorrem Schneuwly, Haller e Dolz (2004, p.127).

Produto do aparelho fonador humano, o oral liga-se à linguagem falada, que ocorre a partir de um conjunto de sons produzidos pela laringe em conjunto com o sistema respiratório. Como parte desse sistema fonador, temos a faringe, a boca e o nariz, que são cavidades que vibram com o impulso do sopro produzido pelos pulmões, formando ondas sonoras.

Na produção da fala, existem diferenças características de cada emissão sonora, bem como na articulação das vogais e consoantes. Desse modo, descreve-se que o suporte acústico da fala é a voz. Alguns componentes não podem ser dispensados na construção sonora, que são os elementos prosódicos (acentuação e entonação), que formam juntamente com as consoantes e vogais, características fônicas. Schneuwly, Haller e Dolz (2004) fazem distinções entre dois tipos de oral: o oral "espontâneo" e a "escrita oralizada". O oral espontâneo trata do improviso da fala em situação de interlocução, diferentemente da escrita oralizada, que é a vocalização de um texto escrito, por um leitor.

A fala é relacionada, segundo Schneuwly, Haller e Dolz (2004), como uma relação íntima com o corpo. Eles afirmam que o organismo pode captar as sensações produzidas pelo locutor, como medo e mal-estar, quando são expostas de maneira "involuntária de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, crispação dos músculos, sangue que aflui ao rosto, estrangulamento da voz)", captados ou não pela linguística e prosódia (SCHNEUWLY; HALLER; DOLZ, 2004, p.159).

Assim sendo, a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos, vai utilizar, também, signos de sistemas semióticos não significantes, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecido como significantes ou sinais de uma atitude. "É assim que as mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vem confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la" (SCHNEUWLY; HALLER; DOLZ, 2004, p.160). Os sentimentos passados na produção oral do falante, que se referem à comunicação não verbal decorrente da interação, podem atrapalhar sua transmissão, dependendo do que ele esteja transparecendo. Assim sendo, permitirá ao interlocutor fazer julgamentos sobre o domínio que o falante possui.

Dessa forma, pode-se entender que a linguagem, em sua modalidade oral, não é expressa apenas pela fala, existem diversos mecanismos que auxiliam e dão suporte na composição da oralidade para que esta ganhe sentido e alcance a finalidade de transmitir a construção de sentido no discurso que se deseja (DIONÍSIO, 2007; FARIA; CAVALCANTE, 2009; CAVALCANTE; BRANDÃO, 2015).

Há alguns recursos não-linguísticos importantes para a comunicação humana, como: os meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros); meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais); posições dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distância, contato físico); aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza); e disposição dos lugares (iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração). Schneuwly e Dolz (2004), conceituam essas representações como "multissistemas", ou seja, componentes gestuais da linguagem corporal que se unem à fala para compor a produção oral. Os autores lembram que, os recursos podem ser universais, mas "as diferentes modalidades de expressão desses códigos são de uma infinita diversidade, tanto no tempo como no espaço. Com efeito, nesse plano, tudo está submetido a variações" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 134). Para nós, o não-linguístico, usado por Schneuwly e Dolz, configura-se como gestual e faz parte do linguístico[14].

O bebê é muito sensível aos indícios que marcam a organização prosódica e melódica da linguagem, as variações temporais e de frequência que marcam o ritmo e a entonação das línguas. Cavalcante (1999, p. 47), em seus estudos, pontua aspectos importantes no processo de aquisição da língua falada,

> O diálogo em aquisição da linguagem se dá a partir do momento em que a mãe supõe o bebê como um interlocutor, para isso, um funcionamento relacional passa a se estabelecer a partir da constituição daquilo que a literatura denomina de 'face a face', que consiste em situações nas quais mãe e bebê interagem olhando um para o outro e que podem ser seguidos por troca de sorrisos, produções vocais, movimentos faciais, etc. Estas situações são sustentadas pela fala em 'manhês' que se caracteriza como um tipo de fala dirigida à criança cujas modificações prosódicas mais frequentes são: frequência fundamental mais alta, âmbito de altura maior, preferência por certos contornos (sobretudo os tons ascendentes), uso de falsete, cadencia mais lenta, partes sussurradas do enunciado, duração prolongada de certas palavras, mais de um acento frasal, etc.

Como podemos observar, naturalmente, os bebês reagem às entonações e à voz pelos valores afetivos que elas veiculam. Isso pode dar a impressão de que eles "compreendem" o que os adultos lhes dizem, mas, na verdade, eles adaptam seu comportamento de acordo com as emoções transmitidas pela voz. O rosto humano e os contextos relacionais que acompanham a transmissão da linguagem parecem ser essenciais: "A palavra está em relação íntima com o corpo" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 159). Essa passagem nos revela e fortalece o nosso

[14] É importante destacar que adotamos a visão de McNeill (1985) que defende que gesto e fala encontram-se integrados numa mesma matriz de significação, diferenciando-se de Schneuwly e Dolz, que vê o gesto como elemento paralinguístico. No entanto, essa discussão não será objeto de nosso trabalho.

entendimento de que a comunicação oral não se desenvolve apenas no plano verbal, mas também no plano gestual.

Souza e Faria (2010, p. 136) acrescentam que, mesmo que haja ausência de manifestação verbal, a linguagem faz-se presente, uma vez que emerge de toda forma de percepção. Além disso, postulam que, em todos os momentos da vida, desde o nascimento, a criança está submetida a um sistema de linguagem (vocalizações e gestos) que lhe possibilita diversas formas de comunicação. Assim, antes da aquisição da fala, a criança se comunica através da movimentação corporal e vocalizações que traduzem necessidades fisiológicas, carências afetivas, sinais de reconhecimento, dentre outras intenções.

A voz está no corpo e o corpo se expressa através da voz, de forma que assim dirá Zumthor (2005, p. 89): "A voz emana do corpo, mas sem corpo a voz não é nada". Nessa permuta, voz e corpo vivem juntos. O corpo é o condutor vivo e voraz onde se inscrevem todos os movimentos, cores, gestos, e sensações de toda narrativa. O sopro de vida vibra no corpo através de palavras. No corpo se expressa a voz em todas as manifestações e extensões do plano material e imaterial.

Como podemos observar, os autores anteriormente citados compartilham de um mesmo entendimento sobre o oral: palavra e gesto não se dissociam. No momento em que inicia a sua narração, o corpo vibra no sopro do som que ecoa. Os marcadores linguísticos do corpo e da voz atualizam no discurso a marca de suas identidades. Ademais, as expressões do rosto dizem muito mais das coisas submersas no ato performático. A linguagem da voz presentifica-se na linguagem corpórea. No rosto, delineia-se a escrita da tristeza, da alegria, da surpresa, da preocupação do esquecimento, da saudade.

A voz para Zumthor (1993) não é sinônimo de oralidade, pois ultrapassa o sentido linguístico de comunicação por meio da fala. Voz é o lugar simbólico; voz implica ouvidos simultâneos; voz se atualiza num processo de transformação; voz desaloja o homem do seu corpo. Zumthor aproximou-se da oralidade pelo texto poético e pela literatura medieval dos séculos XV e XVI, encontrando na voz espaços para investigação das culturas. Registrou que cultos, poesias, ensinamentos, rituais, sermões, seguiam o mesmo percurso da boca para o ouvido.

Apesar de não fazer uma reflexão direta com a aquisição da linguagem oral, o referido autor destaca ainda que, "no oral, os gêneros, quaisquer que sejam, apresentam comunicação: as suas marcas se encontram tanto, ou mais, na situação do que no texto" (ZUMTHOR, 1993, p.50). É o contexto que determina a produção do texto. Nele o produtor considera o tempo e o espaço, portanto o lugar da produção; a extensão do tempo ou momento de produção do texto;

o emissor, representado por aquele que produz o texto; o receptor, aquele que recebe ou percebe o texto.

Zumthor (1997) afirma que a expressão da oralidade abrange um campo semântico maior e mais complexo do que o simples conceito de "transmitido pela palavra". A palavra, então, seria a manifestação mais evidente da oralidade, mas não a única nem a mais importante. Nesse sentido, a oralidade, no decorrer de sua obra, é considerada "como toda comunicação poética em que, pelo menos, transmissão e recepção passam pela voz e pelo ouvido. As variações das outras operações modulam esta oralidade fundamental" (ZUMTHOR, 2005, p.34). Nessa perspectiva, o autor concebe a voz como imagem criadora, e estruturadora das possibilidades simbólicas que se integram na performance (emanação da voz no corpo), colocando como indissociáveis o gesto e a palavra.

> Na performance, eu diria que ela é o saber ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Daein* comportamento coordenadas espaços-temporais e fisiológicas concretas, uma ordem de valores encarnados em um corpo vivo (ZUMTHOR, 2005, p. 35).

Poderíamos concluir que a fala não dá conta sozinha do que se tem a dizer, uma vez que a linguagem não se reduz àquilo que falamos e o falar remete a outros sistemas de signos. Nesse sentido, importa-nos a fala em relação aos gestos, ao silêncio, ao riso, à direção do olhar, enfim, a muitos outros elementos que constituem atos comunicativos. Negar esses elementos como linguagem seria entendê-los como não significativos. Podemos alegar, com isso, que os sentidos verbais apoiam-se em outros sistemas da oralidade e não só nas palavras proferidas. Muitas vezes, o não dito é o ponto crucial do sentido.

Nessa seção, tivemos a intenção de trazer algumas particularidades do oral e evidenciar que as relações que estabelecemos com quem falamos são diretas, traduzidas em um processo de interação, que envolve uma série de recursos, como gestos, expressões faciais, entonação, postura etc., facilitando a comunicação. As características próprias do oral, já mencionadas aqui, são entendidas não como acompanhamento da linguagem, mas como parte integrante de um todo.

Pensar na oralidade como objeto de ensino para as crianças nos anos iniciais requer de nós um novo olhar. Apesar do oral ser um processo natural que ocorre de maneira espontânea, precisamos enxergá-lo como uma modalidade da língua que tem suas especificidades e, por isso, necessita ser ensinado.

Marcuschi (2013) defende que o ensino da oralidade na escola deve ocorrer através do trato com gêneros orais. Chama a atenção para que as propostas didáticas priorizem as práticas de uso da linguagem, nas diversas esferas sociais, por meio da proposição de atividades contextualizadas de compreensão e produção de textos orais e escritos. É através dos gêneros que a linguagem materializa-se, pois esses estão correlacionados às esferas da atividade e comunicação humanas, especificamente em situações de interações sociais. Conforme Bakhtin (1986), cada gênero está associado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social. Nesse sentido, cada gênero tem sua finalidade discursiva.

A organização didática do oral, como objeto de ensino-aprendizagem, deve partir do estudo das características que envolvem a produção e a compreensão de gêneros orais, tendo em vista a insuperável interdependência entre oralidade e letramento.

2.3 Oralidade como objeto de ensino na escola

A princípio, é conveniente ressaltar que o interesse no ensino da oralidade na escola parece ser novidade, mas em sociedades da Antiguidade, meados do século V a.C., o ensino tinha por função ensinar a arte retórica aos alunos. Entendida como a arte do bem falar, a linguagem era utilizada em um discurso persuasivo. A capacidade retórica era tão relevante que Jaeger (2001) enfatiza que "a noção de virtude, como virtude política, era vista, sobretudo como aptidão intelectual e oratória, o que nas novas condições do século V era decisivo".

Como podemos observar, durante muito tempo, a oralidade na antiguidade foi considerada um dos pilares da educação dos jovens. E, na Idade Média, era ensinada nas universidades, já que fazia parte das três artes liberais, juntamente com a lógica e a gramática.

Conforme trata Leal e Gois (2012), numa leitura de Breton (1999), a arte retórica ocupou durante dois mil e quinhentos anos o centro de todo o ensino, e era uma disciplina,

> (...) que tinha como função social ensinar as habilidades de falar em público de modo persuasivo. Na verdade, eram treinadas as habilidades de uso da linguagem falada, cuja finalidade era obter a adesão de um público (audiência). Assim, a concepção de língua presente entre os estudiosos da retórica era a de que essa se constituía como um arsenal de estratégias discursivas para finalidades práticas (LEAL, 2012 *apud* LEAL; GOIS, 2012, p. 14).

Cabe salientar que o livro, considerado o maior representante da escrita, não era cultuado como os discursos orais. Segundo Borges (1999), a clássica frase latina *Scriptamanent, verba volant* ("O escrito fica, as palavras voam"), tinha outra conotação para os antigos. As palavras orais, ao contrário das palavras escritas, tinham "algo de alado, de leve" (BORGES,

1999, p. 189), e não eram efêmeras, mas sim vivas e plenas de poder e de ação. Portanto, o provérbio em questão, resultado da tradição escrita, pode ser desmentido ao se considerar a inegável influência da oralidade nos processos de sedimentação da escrita.

Os provérbios, as adivinhas, os trava-línguas, as narrativas entre outros textos da tradição oral, comprovam a permanência das palavras como pontos de cristalização da memória social. Logo, segundo Calvet (2011), a inteligência necessária à episteme oral para "dar conta" da conservação e transmissão da memória social produziu estratégias bastante eficazes.

Ong (1998), entre inúmeras contribuições para o estudo da oralidade, revela que, numa cultura oral, a sujeição das palavras ao som é tão determinante para as maneiras de expressá-las como para os processos mentais que as produzem. Como as ideias não podem ser anotadas, o pensamento necessita do amparo na comunicação. Para reter e recuperar o pensamento, é preciso articulá-lo com modelos ou arquétipos mnemônicos, talhados para serem repetidos oralmente. Assim, ritmo, antíteses, aliterações, assonâncias e sintaxe são elementos que, entrelaçados, auxiliam no processo de memorização. Essas especificidades dos textos orais se tornaram suas características e, portanto, sua transmissão é genuinamente oral.

O desmerecimento ingênuo que discrimina as sociedades de tradição oral e as relaciona à incultura, à incivilidade não encontra sustentação após o conhecimento aprofundado dos procedimentos de estruturação da modalidade oral. Além disso, deve-se considerar que nem todo conhecimento passa necessariamente pela escrita (CALVET, 2011, p. 9).

Segundo Leal e Gois (2012), a naturalidade do processo da fala conduz à ideia de que trabalhar com a linguagem oral é o mesmo que ensinar a falar. Historicamente, a escola tem se ocupado de práticas de ensino voltadas para a aprendizagem da escrita, já que a aprendizagem da fala seria feita num ambiente "extraescolar". Acrescente-se aqui que a motivação dos pais em gerações passadas, e mesmo nos dias atuais, para enviar os filhos para a escola, era para que aprendessem a ler e escrever.

Ong (1998) fala sobre uma psicodinâmica da oralidade revelando que, após a pertença a uma cultura escrita, os indivíduos não seriam capazes de recuperar a percepção sobre o que são as palavras para os povos exclusivamente orais, já que, após esse aprendizado, quando ouvem uma palavra, as pessoas podem associá-la, automaticamente, a sua forma escrita (e não como na oralidade primária, em que a forma física da palavra é o som). Assim, com o surgimento da escrita, um sistema visível de marcações, "a palavra palpável" transformou as maneiras de pensar e que, a partir dela, a linguagem passou a ocupar um papel de objeto de estudo científico.

Desse modo, a escrita começou a ter uma supervalorização, enquanto o estudo da oralidade soava como algo desnecessário. Desenvolver habilidades de oralidade não era importante por essas estarem em um território "cotidiano". A ideia de que a escola também poderia ser um espaço de desenvolvimento da capacidade da modalidade oral se restringia às atividades de leitura de textos diversos.

O trabalho com a oralidade que tradicionalmente acontecia nas escolas sempre esteve muito relacionado à literatura e às atividades dela decorrentes, como os exercícios de interpretação de textos literários frequentes nos livros didáticos e a correção dos mesmos. A oralidade também esteve ligada à ideia de alfabetização, cujo sentido é de possibilitar a decodificação do texto escrito e à atividade de ler em voz alta.

A compreensão da oralidade como eixo básico (uso social da língua oral) que resulta na reflexão sobre a língua e a linguagem, só veio a se constituir como necessidade a partir da implementação dos PCN, em 1997, documento proposto pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/96).

Apesar do caráter generalista dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997) à questão da oralidade, se considerarmos a sua adequação às circunstâncias de uso, é possível perceber que o assunto é abordado como uma tentativa de sinalização metodológica. Todavia, se pensarmos no tempo em que esse referencial foi publicado, há cerca de duas décadas, e mesmo com as adiantadas discussões acadêmicas sobre a oralidade, ainda é percebido um significativo distanciamento das atividades escolares com o ensino sistematizado desse eixo.

Segundo Faria e Cavalcante (2010), o RCNEI reafirma a ideia de que, para eleger a língua oral como conteúdo escolar, faz-se necessário pensar sobre o planejamento didático-pedagógico, no sentido de garantir espaços na sala de aula que privilegiem atividades que promovam a fala, a escuta e a reflexão sobre a língua oral. Apesar de elegemos a escola como um relevante espaço de desenvolvimento da linguagem, sob o olhar de Faria (2011), a escola não tomou para si a tarefa de ensinar o uso da linguagem oral, por não ser nesse espaço que a criança aprende a falar, já que, ao chegar à escola, a criança já apresenta algum domínio da fala. Segundo a autora, quando a escola tentou se ocupar dessa tarefa, acabou fazendo-o de forma equivocada, preocupando-se em corrigir a fala "errada" das crianças, de modo que falassem da maneira mais próxima à linguagem de prestígio social e aprendessem a escrever de acordo com a norma padrão. "Com essa atitude, realçou o preconceito existente contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada" (FARIA, 2011, p. 77).

> Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se adquire em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeita e acolhe, a vez, a voz, a diferença, a diversidade (FARIA, 2011, p. 77).

Diante disso, alguns apontamentos podem ser apresentados para se explicar esse distanciamento. O primeiro deles refere-se à crença, ainda fortemente arraigada, nas comunidades escolares, de que a função da escola seja, apenas, ensinar a leitura e a escrita. A valorização extrema do texto escrito reflete práticas pedagógicas que viabilizam em um processo de alfabetização, com base primordialmente na decodificação e codificação de palavras; que consideram a sílaba como unidade de ensino; que ainda veem o texto apenas como pretexto para ensinar os diferentes conhecimentos; que promovem a leitura e a produção de textos descontextualizados das necessidades reais de leitura e de produção de textos das crianças. Tais práticas estão ancoradas na premissa de que primeiro a criança deve aprender a ler e a escrever palavras e pequenas frases, para depois interagir com situações de leitura e de produção de texto. Refletir sobre as referidas práticas significa trazer para as discussões, as questões relativas ao sentido real das atividades de leitura e de produção de textos orais/escritos no contexto sócio histórico em que vivemos. Significa analisar a concepção de ensino-aprendizagem da leitura, escrita e oralidade, bem como dos demais conhecimentos que permeiam o processo de alfabetização.

O segundo ponto relaciona-se à formação docente deficitária, que distancia os novos professores, coordenadores pedagógicos, gestores de uma formação linguística sólida, o que dificulta, e muito, o estabelecimento de uma nova relação com a linguagem por parte do professor. Some-se a isso o fato de que, o trabalho com o texto oral necessita de um olhar especial por parte do profissional de educação, que dê conta das especificidades do ensino da oralidade nas séries iniciais.

Apresentamos aspectos que, a nosso ver, seriam imprescindíveis para uma melhoria significativa no ensino das oralidades no âmbito do ensino básico brasileiro. O que buscamos reforçar nessa discussão é que, diante das necessidades sociais de nosso tempo, o trabalho com aspectos da oralidade nas séries iniciais certamente será mais eficiente se feito por profissionais bem formados. Aqui, falamos não só de momentos promovidos por programas de formação continuada, mas, além disso, destacamos os momentos dedicados às reuniões pedagógicas que, a nosso ver, são momentos de formações continuadas também. A escola deve ser um espaço de formação. Uma formação que amplie o compromisso de atender aos segmentos de ensino propostos, mas que atinja igualmente a formação continuada de professores.

No cotidiano escolar, durante as reuniões pedagógicas, fala-se demasiadamente nas práticas, pensa-se muito no fazer, nas questões burocráticas da Secretaria de Educação, mas pouco se reflete sobre que aluno queremos formar. Assim, nós professores acabamos não aproveitando esse espaço de discussão sobre o pedagógico e perdemos a oportunidade de transformar coletivamente informações em conhecimentos, palavras em documento, vivências em experiências e planos em ações concretas. O ideal seria que conseguíssemos articular as questões administrativas e pedagógicas, esclarecendo os aspectos que influenciam os dois campos, evitando discursos trocados e argumentos atravessados. A reunião pedagógica deveria, primordialmente, gerar discussões entre os integrantes do grupo, em que cada indivíduo colaborasse com suas concepções, promovendo o desenvolvimento individual e coletivo, nas relações de trabalho.

Em se tratando do ensino da oralidade, atualmente é fundamental entendermos que, assim como na escrita, a oralidade também se organiza em textos. Construir o oral como objeto de ensino-aprendizagem significa compreender que a oralidade se manifesta em textos vinculados a gêneros regidos por regras próprias de estilo, composição e temática.

Quando dizemos que vamos trabalhar com gêneros orais, o conceito, à primeira vista, parece óbvio: são aqueles gêneros da língua oral: relatos, parlendas, narrativas, entrevistas, adivinhas, dentre outros.

Consideramos o gênero, na perspectiva bakhtiniana, como um tipo de enunciado relativamente estável, ou seja, com determinadas regularidades em termos de conteúdo temático, construção composicional, forma de realização linguística (estilo), criado em uma esfera da atividade humana ou por uma comunidade discursiva, para realizar uma ação social por meio da linguagem. Assumimos ainda o gênero como um pré-acordo de um grupo social sobre o modo de realizar uma comunicação, linguística e discursivamente por meio de textos.

Tendo em vista esses posicionamentos e levando em conta, também, o proposto por Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências linguísticas para a ação em dada situação social localizada.

Já para Cavalcante (2010), à luz dos estudos de Marcuschi (2013), os gêneros textuais podem ser compreendidos como um conhecimento comum que está a serviço das ações humanas. A autora ressalta que o homem vai aprendendo a fazer o uso dos gêneros textuais a partir de sua vivência, que o faz escolher uma opção que corresponda à circunstância comunicativa, levando o falante a usar de forma coerente as estratégias de produção da linguagem. Bakhtin (2000) reforça, afirmando que essas estratégias de uso são adquiridas no

meio social e favorecem a construção de habilidades para constituir as relações sociais e realizar as tarefas da vida em sociedade.

O gênero oral, nesse contexto, é aquele que tem como suporte a voz humana e que foi produzido para ser realizado oralmente, independentemente de ter ou não uma versão escrita. Assim, por exemplo, a conferência ou a comunicação científica em eventos acadêmico-científicos podem ter sua versão escrita, mas foram produzidas para ser realizadas oralmente. O mesmo pode-se dizer de uma peça de teatro escrita para ser representada (realizada oralmente). Por outro lado, um artigo científico sobre o mesmo tópico de uma conferência não foi produzido para ser realizado oralmente, mas para existir na forma escrita. Assim, mesmo que seja lido em voz alta não será um gênero oral. O mesmo pode-se afirmar de um romance, um conto, uma reportagem em revista ou jornal ou outro suporte escrito. Ou seja, "a simples oralização de um texto escrito não o torna um gênero oral" (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.68).

Por isso, é importante, para considerar o gênero como oral, tanto que ele tenha como suporte a voz humana, quanto que tenha sido produzido por dada comunidade para ter uma realização oral. O gênero oral não pode ser visto como a fala, porque essa é a própria língua usada oralmente. Evidentemente os gêneros orais são construídos com a língua falada e terão características dessa, que podem ser específicas de um gênero ou meramente da língua falada, comuns a todos os gêneros orais. Portanto, podem ser considerados gêneros orais também aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte. Estariam incluídos nesse caso, entre outros, gêneros tais como: conferências; representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou *script*; as notícias faladas em telejornais e no rádio, que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc.

Na primeira fase do ensino, os gêneros criam um ponto de referência sólida para o trabalho com a linguagem. Em se tratando dos anos iniciais, será motivador e interessante dedicar-se também a atividades mais lúdicas, em situações em que emergem gêneros voltados a jogos da expressão oral, como parlendas, trava-línguas e adivinhações, ou em que a capacidade de narrar é desenvolvida de modo mais livre, como na apresentação de piadas ou na contação de histórias começadas ou criadas a partir de um aquecimento temático, oferecido pela leitura de textos afins.

Os gêneros da tradição oral têm características linguísticas e composicionais próprias, até por sua função sociocultural: eles são transmitidos de geração em geração e, para facilitar a memorização, geralmente são curtos e ritmados. É aquele texto que, como dizem, "se sabe de

cor". Pelo fato de esses gêneros serem, geralmente, curtos e ritmados, os professores vislumbram os textos da tradição oral como bastante adequados para o trabalho com a alfabetização. Concordamos com muitos professores, afinal, não se pode desprezar o fato de que, muitas crianças já chegam à escola dominando um vasto repertório de textos orais. Por isso, os textos da tradição oral costumam apresentar potencial para promover uma aproximação afetiva dos alunos com o trabalho sistemático da língua. Ao ouvir narrativas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, entre outros, a criança constitui imagens a partir da oralidade presente em expressões, ritmos, melodias, entonações, gestos, olhares e interações humanas (GOMES; MORAES, 2013, p.51).

Entretanto, precisamos estar atentos às advertências de Gomes e Moraes (2013, p.107) sobre os riscos de como a escola costuma apropriar-se dos textos da tradição oral. Sobre essa questão as autoras destacam que

> [...] eleger a língua oral como habilidade a ser ensinada exige mudança na forma como o professor compreende o ensino da oralidade na escola. Essa afirmação provoca o seguinte questionamento: propostas de atividades que levem os alunos a conversar e apenas expor oralmente suas opiniões são suficientes para desenvolver a competência comunicativa dos alunos? É isso o que Leal, Brandão e Lima (2011) propõem-se a discutir.

Estudos realizados por essas autoras mostram que os professores até reconhecem a importância do ensino da oralidade na escola, porém as práticas não são suficientes para justificar que o ensino dessa modalidade garanta o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Pelo contrário, há o predomínio de situações de discussão e conversa como pretexto para chegar à produção escrita. Isso quer dizer que a oralidade não tem se constituído em objeto de ensino, mas apenas um caminho para alimentar a visão grafocêntrica tão arraigada no seio escolar. Nessa visão, os gêneros orais públicos e formais, muitas vezes, são deixados de lado. Inclusive ao entramos em contato com os relatos de experiência da investigação da presente pesquisa, deparamo-nos com muitas atividades envolvendo os gêneros da tradição oral. Todavia, já observamos que, em alguns relatos apresentados pelos professores alfabetizadores, a função social desses textos não é compreendida, conforme discutiremos mais adiante.

Ficar alheio à tradição oral e seus usos sociais e educacionais é, sem dúvida, ignorar sua dimensão metafórica e lúdica, o valor de sua linguagem e os ensinamentos que guarda, permite, provoca. É preciso abrir-se para esse universo sugestivo no qual tudo pode causar encantamento, mistério e estranheza, atentando para a importância do papel dos gêneros de

tradição oral (presentes em obras de literatura infantil) no processo de alfabetização e nas práticas de letramento, pois, para além de possibilitarem que se leve em consideração o referencial trazido pela criança por meio das canções, quadrinhas, adivinhas, ditos populares, mitos, contos, lendas etc., permitem que se promova um necessário e prazeroso passeio pelo universo infantil, dando vez e voz à criança, para que ela se constitua como sujeito protagonista no processo de alfabetização e nas práticas de letramento, na sala de aula. E, assim, "conceber a oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais" (MARCUSCHI, 2001, p.16).

Planejar momentos de apreciação e fruição dos textos de tradição oral possibilita às crianças a oportunidade de viver a ludicidade como característica essencial da infância, além de potencializar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, que poderão "brincar com as palavras". Logo, as vivências com as cantigas de roda, lendas, fábulas, anedotas, parlendas, provérbios, adivinhas, contos de encantamento, dentre outros, como textos essencialmente orais, criarão um ambiente propício ao desenvolvimento do processo de alfabetização, letramento e de práticas significativas com a língua oral, materializadas pelos contextos sociais concretos das experiências orais vividas pelas crianças, fora da escola.

Em sala de aula, o professor pode sugerir que os alunos pesquisem receitas culinárias e contos de assombração que circulam na tradição oral de sua comunidade, ou ainda brincadeiras, remédios naturais que vêm sendo passados de uma geração para outra. Além disso, temos, em nossa cultura, as parlendas, trava-línguas e cantigas que podem ser inseridas no planejamento dos professores e que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos a partir da valorização da tradição oral.

Além dessas potencialidades, o trabalho com os textos de tradição oral cria um espaço democrático de convivência, pois permite a participação ativa das crianças nos processos de linguagem desenvolvidos em sala de aula: elas agem sobre eles, recriando-os e recontando-os utilizando a da língua falada.

A dimensão da escuta também não pode ser desprezada, já que a transmissão e a memorização desses textos, geralmente, exigem um ouvinte atento. Assim, o trabalho com os textos da tradição oral em sala de aula tem o potencial para proporcionar o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos pelo seu caráter essencialmente lúdico e cultural. Além do mais, cumpre o importante papel de promover a valorização, pelas crianças, dos saberes de sua comunidade, pois são de domínio público e fazem parte dos bens culturais produzidos socialmente, em espaços de convívio externos à escola.

Conforme o documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)" (BRASIL, 2012)[15], a preservação do repertório cultural tem, na escola, o papel de manutenção das identidades culturais. Esse documento conceitual foi elaborado em 2012, pelo MEC (Ministério da Educação), por meio da SEB (Secretaria de Educação Básica), da DICEI (Diretoria de Currículos e Educação Integral) e da COEF (Coordenação Geral do Ensino Fundamental), envolvendo uma rede de especialistas e em diálogo com atores da comunidade escolar.

Tal escrita é respaldada pelo Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que "determina como dever do Estado, fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988). É importante destacar que tal documento é tomado como base para o desenvolvimento do PNAIC. A sua primeira parte refere-se ao contexto do movimento curricular no Ensino Fundamental e do conceito de aprendizagem como direito humano. A segunda parte trata de cada área do conhecimento, com destaque para o componente curricular Língua Portuguesa, definindo seus direitos de aprendizagem, num "rol que compõe cerca de 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem" (BRASIL, 2012).

Na sequência, iremos apresentar um panorama de como a oralidade é abordada nas diretrizes oficiais enquanto eixo básico do ensino de língua materna.

2.4 A oralidade nas Diretrizes Oficiais: linguagem oral como um dos eixos básicos do ensino da Língua Materna

No Brasil, além das diversas pesquisas e concepções teórico-metodológicas em torno da oralidade, existem documentos norteadores e políticas públicas na educação que ressaltam a importância e a necessidade de desenvolver um ensino sistemático da oralidade no espaço escolar.

Entre os principais documentos, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1997), primeiro documento que insere a linguagem oral como um dos eixos básicos de ensino de língua materna e orienta para que essa modalidade seja tomada como objeto de ensino-aprendizagem; e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, 2017 proposta curricular que garante uma base comum para o ensino da oralidade em todas as escolas

[15] BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2012.

brasileiras; e o programa de política para formação de professores, PNAIC, em cuja proposta consta ampliar e aprofundar as discussões sobre o ensino da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elencando os direitos de aprendizagem do eixo oralidade, incluindo-os no ciclo de alfabetização. A seguir, apresentaremos como a oralidade é concebida nesses documentos, trazendo aspectos que substanciem a prática pedagógica no ensino dessa modalidade da língua.

2.4.1 A oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais

> Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p. 49).

O ponto central percebido nos PCN (BRASIL, 1997) está na dimensão social efetiva do uso da língua, pois defende que é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, constrói e produz conhecimento. Esse documento associa o domínio da língua às possibilidades de participação social e destaca o papel da escola de garantir o acesso dos alunos aos conhecimentos linguísticos necessários para o exercício pleno da cidadania.

Crescitelli e Reis (2011), ao mencionarem os PCN, afirmam que eles se baseiam na perspectiva de "uso-reflexão-uso". O documento prioriza um trabalho voltado para os usos da língua nas modalidades oral e escrita em que o texto, oral e escrito, é base do ensino da língua e a variação linguística deve ser considerada e trabalhada com objetivos definidos. Esse documento propõe que o contexto de sala de aula deve priorizar a formação de um aluno que "(...) seja um usuário competente da linguagem e capaz de adequá-la em instância pública, dialógica, diversificada e complexa, a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania sujeitas a avaliações" (Brasil, 1997, p. 32).

Além da dimensão social, o trabalho com a língua também assume um caráter histórico e cultural, uma vez que ela permeia todas as atividades da vida humana ao longo dos anos e veicula os princípios culturais de determinada sociedade, como destacam os PCN,

> [...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 24).

Na prática de análise da língua, a oralidade figura não mais como mera interação dialogal, mas, sobretudo, como oportunidade de reflexão sobre a linguagem oral, como constituída por particularidades que não são totalmente opostas às da língua escrita, como afirma Marcuschi (2013), mas apresentam características próprias dos diferentes gêneros da modalidade oral. Dessa forma, essa modalidade tem de ser pensada como objeto de ensino, cabendo à escola a implementação desse paradigma que, na verdade, não pode ser chamado de novo, já que há mais de duas décadas consta nos PCN. Contudo, a efetivação de práticas significativas com a modalidade oral continua sendo um desafio, pois, como afirmam os PCN,

> Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p. 25).

Como podemos observar, o documento ressalta a importância de preparar o aluno para as interações face a face, situadas nas mais diversas ocasiões, destacando, em especial, as situações que envolvem um público maior e exigem certo grau de formalidade, como é o caso de um seminário, ou debate, por exemplo. Atestam que a escola tem a função de levar o educando a compreender que os discursos precisam ser devidamente planejados, tendo em vista os níveis de formalidade assumidos. Sendo assim, é necessário que o aluno tenha consciência de que sua fala é uma prática social, como tal, está inserida num determinado contexto, veicula certos valores, e produz sentido, e que, mudando-se o contexto, muda-se, também, o modo de falar, ou seja, o grau de formalidade. Nesse sentido, fazer uso da linguagem compreende colocar em evidência os aspectos socioculturais que constituem a identidade do falante.

Na linha desse pensamento, os PCN (BRASIL, 1997) sugerem orientações pedagógicas e metodológicas para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Propõe-se que as atividades de exploração da modalidade oral aconteçam em situações planejadas, com objetivos definidos, em que os intercâmbios comunicativos funcionem como espaço de uso efetivo da língua.

Ao abordar a importância do planejamento sistemático do trabalho com a oralidade no primeiro ciclo, os PCN (BRASIL, 1997) apontam alguns objetivos que podem nortear o planejamento docente. Os objetivos/conteúdos descritos a seguir foram selecionados dentre vários outros, extraídos dos PCN (1997, p. 63-64) e referem-se, especificamente, ao trabalho com a oralidade. Os objetivos de oralidade para o primeiro ciclo e as práticas educativas devem ser organizados de modo a garantir progressivamente que os alunos sejam capazes de:

> • Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
> • Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
> • Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar (Brasil, 1997, p.66).

Em seguida, estão dispostos os valores, normas e atitudes que se espera que os alunos adquiram ou desenvolvam. O documento esclarece que implicam aprendizagens que dificilmente ocorrerão por instrução direta, mas que, por sua importância, precisam estar claramente configurados como conteúdos de ensino.

> **Valores, normas e atitudes:**
> • Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões.
> • Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
> • Respeito diante de colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às ideias quanto ao modo de falar.
> • Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
> • Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, ideias e preferências (ainda que com ajuda).
> • Respeito aos diferentes modos de fala;
> (BRASIL, 1997, p. 67).

Encontram-se relacionados, nesses itens, os conteúdos referentes aos objetivos propostos:

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

Após sugerir princípios metodológicos e objetivos para o trabalho com a oralidade, os PCN (BRASIL, 1997) sugerem alguns materiais e práticas que podem ser úteis no trabalho com

essa modalidade da língua. Esse documento mostra que "o emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de diversas atividades linguísticas [...]" (p. 93). O gravador em áudio, por exemplo, é um recurso útil nas atividades de revisão de textos orais. Os alunos podem exercitar a reflexão sobre o texto produzido no sentido de revisá-lo e promover melhorias. A gravação em vídeo também traz benefícios semelhantes, uma vez que permite revisão da própria produção oral e a observação de elementos presentes na comunicação oral, como a gestualidade, expressões faciais etc.

Outra prática bastante eficiente é a interação dialogal na sala de aula dos alunos entre si e deles com o professor. Esse diálogo deve permitir a troca de experiências e promover a reflexão sobre a adequação do discurso às diferentes situações sociais do exercício da cidadania. Assim, as estratégias propostas devem dar aos alunos condições para assumirem a fala no seu cotidiano escolar e fora da escola.

O trabalho com a oralidade, proposto pelos PCN, sugere uma prática que faça sentido para o aluno, que respeite seu modo de falar e que desenvolva nele a capacidade de ajustar sua fala às diferentes situações comunicativas. Percebemos que, nesse documento, há apontamentos incisivos para o ensino da modalidade oral, utilizando-a, analisando-a em situações controladas de interação, o que proporciona uma consciência dessa linguagem em situações formais. Todavia, em se tratando do ensino da oralidade nos anos iniciais, o referido documento poderia ter aprofundado alguns aspectos existentes na realidade escolar, evidenciados na maioria das pesquisas como: atividades em que a oralidade é suporte para desenvolvimento de outras competências, como leitura e escrita, ou em que simplesmente utiliza-se a modalidade oral sem nenhuma sistematização, em situações espontâneas de interação.

Dessa forma, tinha razão Marcuschi (2007, p. 47) quando afirmava que "há, nos livros didáticos, atividades em abundância de oralização da escrita". Schneuwly (2004, p.149) também já havia observado que a linguagem oral está bastante presente nas salas de aula, como nas leituras, nas conversas, nas instruções e correções de exercícios, contudo, destaca, "ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas". Embora os PCN tenham trazido importantes contribuições, acreditamos que as implicações mencionadas nesse último parágrafo podem ter dificultado o entendimento dos professores quanto ao desenvolvimento de atividades de língua oral pela escola, uma vez que ainda não havia a consciência do que fosse um trabalho adequado com a oralidade.

2.4.2 A Oralidade na Base Nacional Comum Curricular

A construção da BNCC (BRASIL, 2017) teve início em 2015, anunciada pelo Ministério da Educação (MEC) e orientada por algumas organizações representativas como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e por representantes da sociedade civil. Desse modo, para conhecer o percurso desse documento, que tem uma trajetória histórica e normativa ao longo dos últimos trinta anos, vejamos o Quadro que segue.

Quadro 4 - Trajetória da proposta para construção da BNCC

1988	Promulgada a Constituição Federal: a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, é prevista no artigo 210.
1996	A Lei das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Básica é aprovada e reforça a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular.
1997 a 2000	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998; e, em 2000, foram lançados os PCNs para o Ensino Médio. - 2010 a 2012: novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) orientadas para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, as resoluções valiam para a Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) – A Lei n. 13.005, de 2014, instituiu o PNE com vigência de dez anos. São vinte metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que, quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular.
2015	A Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro desse ano, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas (BRASIL, 2015c).
2016	Em março, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento é finalizada. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil, para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
2017	Em abril, o MEC entregou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC e homologou as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
2018	Foi promulgada a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Pro BNCC e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Sendo a BNCC "um documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica" (BRASIL, 2018), estabeleceu-se a exigência da elaboração de uma nova Proposta Curricular nos territórios nacionais.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Como podemos verificar no Quadro 4 acima, a elaboração deste documento passou por várias etapas, objetivando regulamentar e unificar o ensino nas escolas brasileiras. De acordo com os dados publicados *on-line*, no site do MEC (BRASIL, 2016), a BNCC recebeu, mais de 12 milhões de contribuições de professores de escolas públicas, privadas, especialistas na área e sociedade civil, tendo como princípio que a norteia, na Constituição de 1988, o Artigo 205, em específico, que orienta e reforça que

> [...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 121).

Enfatizando a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a construção de uma base é fruto das discussões na área da Educação, visando alcançar com êxito as metas traçadas pelo Plano Nacional da Educação - PNE vigente. No capítulo destinado ao Ensino Fundamental – Anos iniciais, a BNCC ressalta a importância de valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, articulando-as às experiências vividas pelos alunos na Educação Infantil,

> Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 56).

Compreender a articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental significa dizer que estamos tratando de uma transição sem rupturas de um exercício ético pedagógico que assume e respeita a infância como processo, como um percurso em instâncias muito próximas, e que se diferenciam, tanto pelo currículo, quanto pelas especificidades dos processos. Esses momentos da vida escolar de nossas crianças são marcados por diversas mudanças que refletem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Assim, o trabalho no ambiente escolar deve ser organizado de acordo com os interesses manifestados pelas crianças. Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização "para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (BRASIL, 2017, p. 57).

Verificamos que as orientações propostas pelo documento rompem com a ideia do bloco de alfabetização que estava sendo fixada pela Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010) e, também, pelos materiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O documento da BNCC aponta que as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e faz referência à etapa de escolarização e não mais a um ciclo de alfabetização, como defendido pelo PNAIC. Todavia, trata que se deve procurar garantir

nessa transição que o brinquedo e a brincadeira, bem como o próprio brincar, não sejam esquecidos, e sim, sejam utilizados como instrumentos indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, independentemente de sua faixa etária, ou organização curricular.

Em se tratando da oralidade nos anos iniciais, a BNCC compreende que

> [...] as práticas de linguagem que ocorram em situação oral, com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagens gravadas, spot de campanhas, seminários, programas de rádio, entrevistas, declamação de poemas, (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist, comentada de música, vlog game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts, e vídeos entre outros. Envolve também a oralização e textos em situações socialmente significativas e interação e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho, em diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 79).

As questões relacionadas ao ensino da oralidade propostas pelos PCN foram mantidas, pois fazem parte da formação mínima exigida no âmbito da escolaridade básica para o campo da comunicação humana. Juntamente com leitura, produção de textos e análise linguística está o eixo da oralidade, que apresenta a mesma importância dos demais eixos, concebida como objeto de ensino. O documento reconhece que fazem parte da oralidade todas as práticas de linguagem que envolvem a oralização dos discursos, isto é, a fala e a escuta. No espaço da sala de aula, as atividades realizam-se por meio de gêneros textuais que surgem para dar ordem e estabilidade à comunicação (MARCUSCHI, 2002). Os gêneros textuais são instrumentos – "mega instrumentos" (SCHNEUWLY, 2004) heterogêneos e flexíveis, historicamente construídos em resposta às demandas e às atividades sócio culturais.

A BNCC deu um passo à frente em relação às práticas de expressão oral, quando propõe que o aluno não apenas produza determinados gêneros na modalidade escrita – por exemplo, a notícia, a reportagem, a entrevista, a resenha crítica – mas produza, também, os mesmos gêneros para outras mídias e suportes digitais, como o *podcast* noticioso, blog, o jornal de rádio e o jornal televisivo, o *vid* etc. Eis, portanto, os desafios que a escola permanece enfrentando, pois a produção de textos não se restringe apenas ao que é escrito, mas envolve o conjunto de práticas orais e escritas em que os alunos estão inseridos. Diante do exposto, seguimos os estudos, aprofundando nosso olhar, dessa vez na proposta curricular do eixo oralidade no Estado da Paraíba.

2.4.2.1 A oralidade na Proposta Curricular do Estado da Paraíba

A elaboração da Proposta Curricular para o estado da Paraíba (PC/PB) está diretamente relacionada à aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Brasil (BRASIL, 2017), em

dezembro de 2017, que, como documento normativo nacional, norteia e determina a (re)construção dos documentos curriculares nos estados e municípios brasileiros.

Com a finalidade de fomentar a elaboração da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, de forma coletiva e dialógica, foi formada uma comissão composta por: 3 Coordenadores (professores universitários), desses, 1 para a Educação Infantil e 2 para o Ensino Fundamental e 22 redatores (professores da rede estadual e dos municípios) para a etapa da Educação Infantil e os componentes curriculares do Ensino Fundamental.

Todo o processo de produção desse documento, mediado por discussões e interlocuções, desenvolveu-se em diferentes momentos. [...] O documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018).

O primeiro passo foi a publicação da Portaria nº 248 de 21/02/2018 (BRASIL, 2018b), que instituiu a Comissão Estadual de implementação da Base Nacional Comum Curricular do Currículo do Estado da Paraíba. Depois, houve a realização de diversos estudos de referenciais teóricos sobre currículo, para fundamentar a escolha da estrutura que embasa epistemologicamente a Proposta Curricular do Estado da Paraíba – PCEP, além de um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. Na sequência, foi elaborada a primeira versão da Proposta Curricular do Estado da Paraíba pelos redatores, sob a supervisão dos coordenadores da etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em concomitância com o esse processo de produção, houve a realização de oficinas com um grupo pequeno de professores universitários e das redes municipais para avaliar e propor alterações no documento preliminar. Em seguida, foi realizada a Consulta Pública, que contou com a mobilização do Gestor Interlocutor de 217 municípios do Estado da Paraíba.

Esse documento apresenta os princípios orientadores do currículo, redes e sistemas públicos e privados, capazes de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios educacionais, sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. A PC/PB articula conhecimento e herança pedagógica, dando continuidade à produção e divulgação de subsídios que incidem diretamente na organização da escola como um todo e, especialmente, na organização da sala de aula. Assim sendo, o processo percorrido procurou, sobretudo, cumprir seu dever de garantir a articulação necessária para efetivar os direitos de aprendizagem dos estudantes paraibanos, na direção de uma educação pública de qualidade.

Antes de adentramos especificamente no eixo oralidade, foco de nossa pesquisa, é oportuno destacar a concepção de Currículo da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, delineadas na PC/PB que diz,

> [...] considerando as práticas de linguagem situadas nos campos artístico/literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação da vida pública e pessoal, cidadã e investigativa, na interface de 04 (quatro) eixos: Oralidade, Leitura/escuta/interpretação, Produção (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/ semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (PARAÍBA, 2018, p.78),

Os princípios que estão na PC/PB do ensino de Língua Portuguesa são considerados, nesse documento, como um fio condutor para o desdobramento das ações didáticas que possam assegurar os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Vale salientar que, para os três primeiros anos dessa etapa (dos quais, os dois primeiros objetivam alfabetizar os alunos, e o último, ajustar o que for necessário ao processo de alfabetização e, assim, consolidar os direitos de aprendizagens) foram tomados por referência os direitos que constam no PNAIC, que será apresentado posteriormente e que teve o propósito de garantir a todos os estudantes sua alfabetização até os oito anos de idade.

Vejamos os direitos de aprendizagem relacionados ao ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano:

> - Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos;
> - Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura;
> - Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...);
> - Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...);
> - Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros) (PARAÍBA 2018, p.84).

No que se refere à oralidade, o documento revela que ela vem se fixando como eixo norteador do ensino da língua, sobretudo, após a publicação dos PCN. Também recomenda que a escola coloque em seu plano de trabalho ações didáticas que orientem os alunos a empregar a linguagem oral adequadamente, nas mais diversas situações comunicativas, pois considera que toda comunicação verbalizada concretiza-se em textos. Indica ainda a seleção de gêneros textuais orais diversos, coligados à situação comunicativa específica. Dessa maneira, é possível garantir não só o reconhecimento desses gêneros, mas, gradativamente, fazer com que o aluno se aproprie de práticas orais, contemplando situações do cotidiano sejam elas, formais ou informais. Para tanto, estabelece que,

> [...] O texto é unidade básica do trabalho com a linguagem, espaço em que se concretiza todo agir de linguagem (BRONCKART, 1999[2003]). É o lugar de encontro ou desencontro de ideias, de concepções, de troca de saberes, de construção do conhecimento. É lugar de conflito, constituído de representações ideológicas e culturais, sócio historicamente situadas, e de valores éticos, morais e atitudinais, intrínsecos ao agir comunicativo, ou seja, ao dizer-fazer-sentir nas interações vivenciadas (PARAÍBA, 2018, p.78).

Essa proposta apresenta, também, algumas sugestões didáticas que permitem aos alunos diferenciar a comunicação nos contextos sociais particulares (família, amigos, trabalho) dos usos com/da linguagem formal, como conferências, discursos políticos, religiosos, científicos, etc.: "(...) leitura em voz alta (exercício para pronúncia clara dos fonemas), apresentação de argumentos, vivências com gêneros jornalísticos televisivos e\ou radiofônicos ou com as novas mídias de comunicação, além de apresentação de seminários entre outros" (PARAÍBA, 2018, p.73).

A seguir, apresentaremos os objetivos e conteúdo do eixo oralidade, os quais foram pensados considerando o tripé iniciar/aprofundar/consolidar. O Quadro ilustra a codificação alfanumérica correspondente à habilidade contemplada na Proposta Curricular da Paraíba - PC/PB, para o 1º ano do Ensino Fundamental, vejamos:

Quadro 5 - Eixo Oralidade PC/PB

Objetivos de aprendizagem	Conteúdos	Habilidades
Eixo Oralidade		
Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais;	Estratégias de oralidade através do trabalho com textos do universo oral;	EF12LP06
Participar de atividades que dependam da escuta e compreensão de gêneros textuais/discursivos da oralidade;	Modalidade oral (formal e informal);	EF12LP06 EF01LP19
Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção, identificando as especificidades de cada texto;	Elementos coesivos de continuidade e sequencialidade próprios dos gêneros orais;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13

Participar das interações cotidianas da sala de aula, respeitando a colocação e o momento das demais crianças;	Características da conversação espontânea;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Planejar intervenções orais em situações públicas;	Protocolos de leitura;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Reconhecer a diversidade linguística, respeitando e valorizando as diferenças regionais, sociais, de faixa etária, gênero entre outros;	Variação linguística;	EF12LP06 EF01LP19
Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação do sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;	Correspondência fonema/grafema;	EF12LP06
Conhecer, respeitar e valorizar os textos da tradição oral.	Elementos composicionais dos textos da tradição oral (cultura, identidade, saber popular entre outros).	EF12LP06 EF01LP19

Fonte: Paraíba (2018).

A partir dessas orientações, podemos inferir que as ações pedagógicas propostas para oralidade não se limitam a deixar o aluno falar de forma livre, sem nenhuma intenção pedagógica. É necessário que as atividades sejam planejadas e sistematizadas para que o aluno aprenda a monitorar sua fala e perceba que há uma necessidade de adequação do sentido ao que pode ser dito, considerando a forma de dizer. Essa é definida pela situação do contexto atual ou imaginário, como explicita Soares (1999, p. 22),

> Não basta [...]que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentemente em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros.

O aluno que tem o seu repertório linguístico ampliado, pois já passou por diversas atividades que exploram essa habilidade, consegue se expressar e fazer o uso adequado dos gêneros orais: como deve ser o tom da fala, a postura corporal, o argumento para persuadir os ouvintes. Outro aspecto que achamos relevante destacar refere-se à organização dada na PC/PB ao quadro dos objetivos. Foram acrescentados os conteúdos a serem abordados de acordo com objetivos de aprendizagem, apesar de estarem descritos simplificadamente, já sinalizam para o professor alguns encaminhamentos para a prática de atividades com a linguagem oral.

2.4.3 A oralidade no programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Antes de explicitarmos as diretrizes sobre o eixo oralidade no PNAIC, convém contextualizar o programa, destacando a sua origem, estrutura organizacional, o perfil dos agentes envolvidos na formação, o funcionamento do programa no estado da Paraíba. Além

disso, são apresentados os materiais que apoiam as ações formativas, com concepções, abordagens e pressupostos teóricos, que orientam a formação e revelam temas, títulos e conteúdos abordados, ressaltando a relação entre a teoria e a prática para formação continuada de professores alfabetizadores.

2.4.3.1 Contextualizando o PNAIC

O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) consistiu em um compromisso formal firmado entre os governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, cujas ações constituíram-se como um conjunto articulado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação, visando colaborar nos processos de alfabetização letramento dos alunos, tendo como eixo principal a formação docente (BRASIL, 2012). Esse programa foi instituído em 2012, por meio da Portaria nº 867 do Ministério da Educação (MEC), considerando a necessidade de elevar o desempenho dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo desse Pacto é que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a).

É importante destacar que esse programa surgiu com base em desdobramentos políticos e educacionais anteriores, ligados à globalização, aos movimentos políticos e sociais, ao currículo da Educação Básica, às avaliações externas e à formação de professores. O discurso oficial afirma que suas ações pautam-se em programas anteriores, tais como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA e o Programa de formação continuada de professores - Pró-Letramento.

Souza (2014, p. 08) confirma essa afirmação explicitando que

> A formação continuada não é algo recente, embora tenha sido potencializada nas últimas décadas, e existem vários motivos para a criação de programas, como os índices quantitativos dos sistemas nacionais de avaliação e a ideia de que a formação continuada pode aumentar a qualidade da educação. Com esta intenção, desde 2003 está sendo desenvolvido pelo MEC/Secretaria de Educação Básica (SEB) diretrizes, ações e processo de implantação da política de formação continuada, e logo tornou público a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005). Anterior ao PNAIC, existiram outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Programa Parâmetros em Ação; Programa de formação de professores alfabetizadores (Profa); Pró-Letramento; Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler).

Como podemos verificar, a formação de professores aconteceu em diversos momentos,

mas o enfoque dado ao professor alfabetizador é recente. Lovato (2015, p. 1) aponta que as políticas públicas e os programas voltados para a formação continuada de professores, no Brasil, elaborados e implementados em serviço, em sua grande maioria, têm como finalidade melhorar a ação dos docentes e suprir suas fragilidades pedagógicas.

Segundo o MEC, o PNAIC foi instituído com base nas experiências do curso de formação do Profa e do Pró-Letramento, mas, com certeza, sua gênese está ligada a uma história mais ampla, pertencente a uma continuidade (sem determinismo) de posições e atividades humanas anteriores, de grupos teóricos, com intencionalidades específicas, apoiadas por interesses políticos e educacionais.

O Quadro 6 apresenta os últimos cinco programas voltados à formação continuada de professores alfabetizadores.

Quadro 6 - Programas de formação de professores alfabetizadores

Formação continuada	Início
Programa Parâmetros em Ação	1999
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	2001
Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da Educação	2005
Programa de Apoio à Leitura e Escrita (Praler)	2009
PNAIC	2012

Fonte: Elaboração própria (2019).

Constata-se que, em apenas treze anos, foram implementados cinco programas voltados à melhoria da atuação dos professores alfabetizadores, demonstrando, a nosso ver, um investimento significativo do Governo Federal na alfabetização. Como afirma Manzano (2014, p.15), com o PNAIC, "mais um programa educacional vem compor o quadro de ações governamentais para a formação continuada de professores alfabetizadores em todo o Brasil".

Além dos programas supracitados, consideramos que as decisões tomadas pelas políticas públicas estabelecidas nessa área, em âmbito nacional, como a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem desdobramentos que apontam para mudanças significativas no processo de alfabetização. A partir dessa Lei, portanto, foram emitidos vários pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), com normas complementares necessárias à implementação dessas políticas, destacando sempre a formação de professores como um dos aspectos fundamentais e indispensáveis para a efetivação das mudanças decorrentes da nova legislação.

Do mesmo modo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, faz referência à organização dos três

primeiros anos dessa etapa da Educação Básica, em um único ciclo, denominado ciclo da alfabetização, "voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos" (BRASIL, 2010, p. 23). A Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, que decorre do parecer abordado, estabelece em seu Artigo 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

> - A alfabetização e o letramento;
> - O desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
> - A continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (CNE/CEB, 2010, p. 34).

Pelas ações do PNAIC, o MEC, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), comprometeu-se a apoiar os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios para atingir o resultado esperado, que é a alfabetização de todos os estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas rurais e urbanas. As ações previstas foram: integração e estruturação - a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores - de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento; compartilhamento da gestão do programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios; e Garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais[16].

Para Leal e Seal (2015, p. 28), ao aderir ao princípio de direitos de aprendizagem, o PNAIC determina ser "dever da escola promover a aprendizagem de alguns conhecimentos e habilidades fundamentais, o que constitui uma defesa de currículo mínimo". Assim, são propostos alguns conhecimentos e saberes mínimos que devem ser construídos e que seriam, posteriormente, avaliados pelo programa.

Para os entes governamentais que aderiram ao programa, houve a opção de não participar das ações mencionadas, caso já desenvolvessem ações próprias de alfabetização em seus sistemas de ensino e, assim, poderiam contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas[17] (PAR) para implementação.

---

[16] Além da Provinha Brasil, o Inep lançou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Para mais detalhes sobre a ANA, acesse: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana.

[17] Esse plano é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos, um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional a possibilitar a conversão dos esforços e das ações do MEC, das

A portaria nº 867/2012 em seu Art. 5º estabeleceu os seguintes objetivos do PNAIC:

> I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em língua portuguesa e em matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
> II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
> III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
> IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
> V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012a)

As ações propostas por esse Programa concentram-se em quatro eixos que devem ser integrados e complementares. O eixo formação continuada de professores alfabetizadores envolve a formação continuada de docentes das escolas das redes de ensino participantes das ações do PNAIC e a formação e constituição de uma rede de professores Orientadores de Estudo (OE). Ainda, na busca efetiva da participação dos docentes de classes de alfabetização e dos orientadores, o MEC concedeu bolsas de estudo nos termos da Lei nº 11.273/2006, com valores mensais de R$ 200,00 e R$ 765,00, respectivamente (BRASIL, 2006b).

No eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, o MEC compromete-se a disponibilizar para as escolas: livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e os respectivos manuais do professor, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD – Obras Complementares; jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE.

O terceiro eixo, Avaliação, teve sua estrutura na testagem do nível de alfabetização mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, houve a disponibilização pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP), para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil, e análise amostral, pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa – INEP, dos resultados.

O eixo Gestão, controle e mobilização social constituiu-se da organização institucional para gerenciar as ações do PNAIC, estruturada da seguinte forma: Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional, Coordenação Estadual e Coordenação Municipal; definição e

---

secretarias de estado e municípios, num Sistema Nacional de Educação. Sua elaboração é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE.

disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações; promoção do acompanhamento e monitoramento das ações, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar, com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola; fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do PNAIC, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento; mobilização da comunidade escolar, dos conselhos e da sociedade local em torno das ações do PNAIC. Esse eixo apresentou bastantes fragilidades por não se conseguir monitorar as ações dos municípios envolvidos.

2.4.3.2 Formação continuada no PNAIC

O PNAIC, na intenção de melhorar as práticas de alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental, buscou trazer para os professores esclarecimentos de dúvidas e apontar sugestões de recursos didáticos e outros materiais. As práticas implementadas baseavam-se na ideia de que

> Propor, implantar, implementar e organizar um Pacto para a alfabetização é possibilitar que todas as dificuldades e possibilidades sejam discutidas, incluindo a formação continuada do professor, as políticas de gestão e financiamento, os recursos didáticos e as práticas pedagógicas. Somando-se a isso, não se pode perder de vista qual a função da alfabetização, a dimensão que efetivamente ela atinge quando é garantida a todos, e como ela pode servir de instrumento para autonomia e humanização (RECH *et al.,* 2015, p.227).

Devemos estar atentos, pois na pressa de alfabetizar, muitas vezes são ignorados processos fundamentais para o desenvolvimento infantil. O brincar, por exemplo, passa a ser visto como improdutivo. Muitas das políticas educacionais ao longo da história da educação, apenas consideraram educação o que tem planejamento rígido e avaliação sistemática.

Dessa forma, a primeira contribuição do PNAIC foi trazer novamente à tona a questão da alfabetização respeitando a criança em sua plenitude. A segunda foi a instituição de uma política, em forma de um programa, com prioridade para um problema educacional, a alfabetização de alunos regularmente matriculados e induzindo os sistemas de ensino a atuar, em uma ação conjunta entre municípios, estados e União.

A formação foi baseada em um material de estudo, em forma de Cadernos, que continham os fundamentos teórico-metodológicos que orientariam as ações. Nesses cadernos, constavam textos com discussões teóricas e muitos relatos de experiência de professores alfabetizadores de todo o Brasil, para que os encontros de formação possibilitassem a reflexão

dos alfabetizadores sobre a prática educativa evidenciadas nas salas de aulas do ciclo de alfabetização.

Todos os professores de turmas da alfabetização de escolas públicas foram chamados a participar do curso de formação oferecido, visando à reflexão sobre as práticas que desenvolvem, para garantir que nenhuma criança avançasse para o 4º ano sem estar alfabetizada. O PNAIC apresenta a perspectiva de que o direito da criança de aprender e do professor de ter uma formação continuada é uma necessidade e dever do Estado. Nos textos dos cadernos de formação, é consenso a obrigação da ação docente para garantir que o direito de aprendizagem dos alunos seja concretizado e que haja efetividade no trabalho docente.

Para que a formação acontecesse, a equipe técnica da IES planejou, organizou e estruturou cada um desses eventos e estabeleceu o cronograma, a carga horária e os temas a serem abordados nos encontros, apoiando-se nos cadernos disponibilizados pelo programa. Assim, formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores atuaram como protagonistas das ações formativas do programa, trabalharam em parceria e consolidaram a formação continuada do Pacto em todo o país. Na proposta de implementação do PNAIC está posto que "(...) esse tripé formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças" (BRASIL, 2015b).

Antes de realizar a formação dos professores, a coordenação da IES mobilizou o Estado e os municípios, através das secretarias de educação (SEB), e reuniu os coordenadores locais com o objetivo de articular os encontros em cada comunidade, para que as ações previstas no Pacto acontecessem dentro do tempo previsto. Considerando essa estrutura do programa, as formações foram organizadas, visando envolver o professor nas discussões e nos estudos sobre o processo de alfabetização e promover a relação entre a teoria e a prática, por meio de reflexões e de análises de situações que o ajudassem a não se afastarem da sua realidade.

O programa, como foi pensado, orientou que as formações fossem organizadas a partir de algumas atividades permanentes, como: leitura deleite, planejamento de atividades, estudo dirigido de textos para aprofundar os conteúdos a serem abordados e o registro das vivências através de relatórios e relatos de experiência. Além das atividades permanentes, em cada encontro, recomendou-se a utilização de diferentes estratégias formativas para que os conteúdos pudessem ser mais bem compreendidos e para que o envolvimento do grupo tornasse os estudos significativos para cada participante. Para isso, foi sugerida a utilização de estratégias como: socialização de memórias, vídeos para debate, análise de situações de sala de aula, filmadas ou registradas, análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas,

projetos didáticos e de planejamentos de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação (BRASIL, 2012b, p. 32).

No que se refere à avaliação, o programa foi disposto como um Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – (SisPacto), coordenado pelo SIMEC, realizado por meio da internet com a disponibilização de diversos instrumentos de acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto. Tal sistema possibilitou o acesso e o registro de todos os participantes, informando dados pessoais e profissionais e inserindo as informações das ações realizadas por cada participante, como: relatos de experiência, resultados das práticas e avaliação dos alunos de cada turma.

O SisPacto também utilizou para avaliar e acompanhar as ações de cada participante, ou seja, houve um processo avaliativo que é realizado sistematicamente pela equipe gestora, visando acompanhar as tarefas solicitadas mensalmente, que correspondiam à participação do docente nas atividades previstas para cada período.

2.4.3.3 Formação continuada PNAIC no estado da Paraíba

A formação continuada dos integrantes do PNAIC, na Paraíba, teve início em 2013, ano em que o Pacto foi coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse mesmo ano, conhecemos o programa na condição de Professora Alfabetizadora da rede municipal de ensino de João Pessoa. Essa formação contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional, considerando já termos participado de outros programas, como o PROFA e o Pró-letramento. O PNAIC destacou-se no tocante a algumas estratégias, tais como: troca de experiências entre os participantes, reflexão sobre a teoria relacionada às atividades práticas, metodologias variadas, trabalhos em grupo e individuais, leituras dos materiais produzidos para a formação e produção escrita. Nossos encontros promoveram momentos de escuta e de oralidades, o que possibilitou novos olhares e conceitos sobre a teoria e a prática de alfabetização. Além dos aspectos já mencionados, destacamos um em particular, que foi a produção escrita de relatos da prática em sala de aula em confronto com as teorias estudadas, constituindo-se como uma apreciação, pelo grupo, das experiências socializadas nas duas modalidades da língua, a oral e a escrita.

A partir de 2014, essa formação passou a ser realizada, na Paraíba, sob a responsabilidade da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), envolvendo, anualmente, 223 coordenadores locais – representantes de cada um dos municípios do Estado, cerca de 430

orientadores de estudo – responsáveis pela formação dos alfabetizadores e, aproximadamente, 8.500 professores do ciclo de alfabetização da rede estadual e das redes municipais de ensino.

Esse novo momento para a Paraíba foi bastante significativo, visto que a UFPB assumiu o compromisso de coordenar a formação continuada da nossa região. Além dos aspectos pedagógicos, a equipe procurou, a todo o momento, ampliar a articulação com as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios (SEB). Essas ações demandaram muito empenho da equipe da IES, gestora do programa, para que todos os municípios do Estado estivessem envolvidos com o Pacto para, assim, caminhar com maior segurança.

O programa, na Paraíba, em 2014, contou com uma equipe técnica composta dos seguintes membros: uma coordenadora geral do programa, duas coordenadoras adjuntas e quatro supervisores. Nesse ano, as ações formativas do PNAIC foram realizadas em três cidades-polo: João Pessoa, Campina Grande e Patos. A escolha posterior de 5 polos (João Pessoa, Campina Grande, Patos, Cajazeiras e Mamanguape) deu-se por causa da necessidade de concentrar as formações em cidades que tivessem estrutura adequada para acolher os professores participantes e de uma localização geográfica que contemplasse regiões estratégicas do Estado.

Nesse mesmo ano, participamos de uma seleção no município de João Pessoa para atuar como Orientadora de Estudo do programa. E continuamos atuando em sala de aula com uma turma de 1º ano. Assim, as dificuldades da sala de aula que as cursistas mencionavam, eram compartilhadas por nós, pois estávamos vivenciando as situações narradas em contexto parecido, o que contribuiu positivamente para a nossa formação. Estivemos juntas em um período de 80 horas, durante as quais dialogamos sobre teoria e prática da alfabetização, da Língua Portuguesa e da Matemática. Podemos dizer que foi uma possibilidade rica de formação, pois refletimos não só sobre os fundamentos teóricos da alfabetização, mas também sobre as intervenções pedagógicas possíveis naquele momento.

Outro aspecto que gostaríamos de compartilhar refere-se aos momentos de planejamento com as demais orientadoras de estudo. Elaborávamos o material para a formação, trabalhávamos em conjunto com outras cinco orientadoras. Entre as nossas fontes de apoio, estavam os Cadernos do Pacto para a formação, disponíveis no site do MEC[18], além de outras fontes que o grupo, como a sua experiência pedagógica sugeria. Confessamos que nossos encontros possibilitaram a ressignificação de alguns conceitos, um repensar sobre a formação

[18] Para mais informações, acessar: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271.

do professor em nosso município, concebendo a formação em serviço como uma estratégia bastante positiva para a prática pedagógica do professor.

Em 2015, a proposta do programa foi ampliada, abrangendo outras áreas de conhecimento, de modo a promover a educação integral das crianças, nesse início do processo de escolarização. Vejamos as temáticas contempladas naquele ano:

> Caderno 01- Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as DCNs da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização;
> Caderno 02 - A criança no Ciclo de Alfabetização;
> Caderno 03 - Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização;
> Caderno 04 - A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;
> Caderno 05 - A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização;
> Caderno 06 - A arte no ciclo de alfabetização;
> Caderno 07- A alfabetização matemática na perspectiva do letramento;
> Caderno 08 - Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização;
> Caderno 09 - Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização;
> Caderno 10 - Integrando Saberes (BRASIL, 2015).

Nessa etapa do programa, assumimos uma outra condição, compor o quadro de formadores do PNAIC. Nesse lugar, as dificuldades foram maiores, pois como orientadora de estudo já tínhamos disponível o material preparado pela UFPB. Nossa maior dificuldade era selecionar textos e propostas nesse material para atender às alfabetizadoras participantes e fazer com que as atividades propostas pelo grupo chegassem ao "chão da escola" e contagiassem os alunos.

Percebemos que o trabalho desenvolvido em conjunto: formadores selecionados pelas IES, Orientadores de estudos e professores alfabetizadores, mobilizaram trocas e interações. Contudo, o grande desafio de um programa de formação continuada é não se tornar apenas um curso com modelos didáticos, mas acompanhar o desenvolvimento da proposta, orientar a autoavaliação e reflexão dos professores sobre os seus fazeres pedagógicos em sala de aula.

Entendemos que a reflexão sobre a ação pedagógica deve estar relacionada às práticas sociais, para que os professores possam apoiar e sustentar seu crescimento profissional. Essa relação é fruto de debates, aproximações, leituras sobre a cultura escolar e a organização da escola, de discussões sobre o ensinar e o aprender, que exigiram de nós uma exploração exaustiva dos sentidos da alfabetização e da busca de novas diretrizes do ato educativo.

No que concerne à interatividade do trabalho vivenciado, apontamos que, os debates ocorridos durante os encontros de formação versaram sobre a necessidade de os docentes compreenderem a importância de que o professor seja um pesquisador de suas práticas

pedagógicas, não se detendo à mera reprodução do modelo pré-estabelecido, que tende à certificação e esvazia o sentido de uma educação como práxis político-pedagógica.

Esses debates refletiam a preocupação dos professores em não reproduzir as práticas trabalhadas nas formações e, sim, respeitar demandas dos alunos, adequar o espaço e os materiais teóricos oferecidos, bem como otimizar o tempo para o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com Tardif (2007, p. 83),

> [...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

No caso do polo em que atuamos, foi necessário observar a especificidade das escolas rurais e urbanas, considerando que algumas eram unidocentes e outras, multisseriadas, sendo essa a única possibilidade de acesso dos alunos à educação formal.

Um outro aspecto observado foi o que se refere às discussões sobre as avaliações, internas, aquelas realizadas pela professora em sala de aula e as externas de grande escala, realizadas pelo Ministério da Educação. Essa temática exige estudo com rigor, profundidade e criticidade, permitindo que o processo avaliativo investigue as diferenças entre ler (decodificar os signos escritos) e compreender o que se está lendo. Defendemos que a avaliação externa tinha como objetivo "melhorar" os índices educacionais em avaliações de larga escala, desempenhando papel pedagógico que possibilite maior aproveitamento dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Essa resposta não virá a curto prazo, pois é preciso romper com os modelos, construir propostas político-pedagógicas que atendam demandas e interesses da população, bem como oportunizar aos professores uma constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas, inovando-as sempre.

A falta de tempo mostrou-se como um fator importante no desenvolvimento do trabalho de formação, pois os orientadores reclamaram não dispor de tempo para acompanhamento das atividades em classe, uma vez que trabalhavam em outras escolas. Em alguns municípios, as formações entre orientadores e professores aconteciam após o horário do trabalho ou em finais de semana, dada a impossibilidade de que o professor ficasse ausente de sua sala de aula, já que não havia substitutos. O cansaço de muitos professores pelas jornadas múltiplas de atividades comprometia o rendimento dos trabalhos em seu processo de formação continuada. Assim, presenciamos o desejo de que a formação fosse realizada no intuito de melhorar o

aproveitamento escolar, mas, as condições de trabalho não favoreciam, especialmente pela falta de previsão de carga horária do professor, destinada à sua formação.

O ano de 2016 foi bem conturbado, do ponto de vista político, completamente atípico, e que, sem dúvida alguma, toda a insegurança com a política existente provocou uma grande instabilidade, não só das políticas educacionais de formação de professores, como nas demais áreas. Em meio a toda essa turbulência, o governo dava indícios que haveria uma descontinuidade do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Apesar de todas as incertezas, o programa continuou, mas passou por algumas reformulações.

Como apoio aos professores e para facilitar a articulação entre escolas, instituições formadoras e sistemas de ensino e, assim, minimizar as dificuldades percebidas na realização das formações e no acompanhamento dos planejamentos foi intensificado o fortalecimento das estruturas de gestão, com a potencialização de uma coordenação institucional ampla em cada Estado.

A criação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) veio fortalecer as políticas públicas do nosso estado, reconhecendo que os professores precisam do apoio dos dirigentes escolares, das redes de ensino, das instituições formadoras e do MEC, todos unidos em um único desafio de elevar o padrão de qualidade do trabalho realizado no Ciclo de Alfabetização, nas escolas públicas. Obviamente, há outros atores relevantes: as famílias, as Associações de Pais e Mestres, os Conselhos Escolares, os Conselhos Municipais de Educação e os diversos fóruns, associações e organizações regularmente instituídos. Esse Comitê foi articulador dessas diferentes instâncias, mobilizando-as sempre no interesse maior da aprendizagem da criança e chamando-as para o controle social.

O Comitê Gestor Estadual foi composto por titulares e suplentes da Secretaria Estadual de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representação das instituições formadoras e de outros órgãos que o Comitê julgasse conveniente. A articulação institucional é fundamental para que o Pacto alcance seus objetivos e metas. Portanto, a efetivação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento deveria ser uma prioridade de todas as instituições participantes para que esse pudesse ser um espaço de diálogo e trabalho coletivo, de criação de redes de compartilhamento de boas práticas, de formulação de estratégias e mecanismos de acompanhamento e intervenção que contribuam para o alcance de melhores resultados educacionais.

Figura 1 - Organização da equipe PNAIC 2016

	Perfil	Nº de participantes
Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por Estado
	Coordenador Undime	1 por Estado
	Coordenador Regional	1 por regional
	Coordenador Local	1 por Munícipio *
Equipe de formação	Coordenador-geral da instituição formadora	1 por instituição formadora
	Coordenador adjunto	2 por instituição formadora; 1 para cada área de formação: • Gestão; e • Alfabetização e Letramento.
	Formadores da instituição formadora	1 para 30 Coordenadores; 1 para 30 Orientadores de estudo.
	Supervisor	1 para 75 Orientadores de estudo
	Orientadores de Estudo***	1 para 30 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos**
Público-alvo	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico	O nº de vagas ofertadas varia conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar 2015

Fonte: Brasil (2016).

Quadro 7 - Organograma PNAIC/PB no ano de 2016

Organização	Quantidade
Coordenador geral da IES	1
Coordenador adjunto da IES	2
Supervisores	4
Cidades-polo	3
Municípios participantes	222
Número de turmas	16
Formadores	32
Orientadores de estudos	436
Professores alfabetizadores	8.548

Fonte**:** Coordenação Geral do PNAIC, na Paraíba (2016).

A definição do conteúdo da formação em 2016 tomou por análise aspectos decisivos como: (i) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas do Programa nos anos anteriores; (ii) as matrizes da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA; (iii) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais, ou propostos pelas instituições formadoras

puderam ser incorporados, mas, fundamentalmente, a formação deveria responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas de seus professores.

2.4.3.4 Formação continuada PNAIC ano 2016

Em 2016, o PNAIC não produziu novos materiais. Os cadernos que não foram trabalhados em 2015 foram explorados, de modo a dar prosseguimento às formações. Como em 2015, foram produzidos 12 cadernos e alguns deles não foram estudados. No ano 2016, houve oportunidade de abordar temáticas de alguns desses cadernos que não tinham sido trazidos para estudo e discussão. Como a decisão de realizar os encontros deu-se somente a partir do segundo semestre de 2015, a orientação era que poderiam ser utilizados os Cadernos do ano anterior.

No Ciclo de Alfabetização, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se organizado em torno de quatro grandes eixos de ensino: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise linguística. Desde 2013, o material e as formações em serviço do programa trabalharam com o eixo oralidade, sempre o articulando com os demais eixos, mas foi em 2015 que o programa intensificou os estudos sobre oralidade, aprofundando o olhar para essa temática ao lançar o caderno "A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização", trataram do eixo oralidade (BRASIL, 2015d) com maior aprofundamento. Os capítulos "Inter-relações entre oralidade e escrita no componente Curricular Língua Portuguesa", "Práticas orais e escritas antes e depois que as crianças ingressam na escola" e "Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento" analisaram a modalidade oral da língua em suas inter-relações e apontam princípios pedagógicos importantes a serem considerados no planejamento do ciclo da alfabetização.

A partir das demandas trazidas nos encontros com as orientadoras de estudo e alfabetizadores, planejamos uma formação com o eixo oralidade. É importante lembrar que, para avançarmos no sentido de articular os eixos e as dimensões do ensino com a oralidade, e dessa com os outros componentes do currículo, foi necessário reconhecer a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais em circulação, bem como as complexas relações que se estabelecem entre eles e a partir deles. Foi preciso compreender que, os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis.

A formação em serviço do referido programa contemplou em seu planejamento os quatro eixos da língua, com especial destaque para o eixo oralidade, apresentando os objetivos descritos a seguir:

- Refletir sobre as inter-relações entre oralidade e escrita, reconhecendo a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais, e suas implicações no trabalho pedagógico do componente Língua Portuguesa, no Ciclo de Alfabetização;
- Compreender que os usos do oral e do escrito se complementam nas práticas de letramento, e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis, dos aspectos sócio discursivos aos notacionais;
- Refletir sobre o ensino da oralidade na escola, considerando os objetivos didáticos e as interfaces que estabelecem com a escrita, a leitura e a escuta.

Nessa formação, as(os) cursistas foram convidadas a se organizarem em círculos para receber um texto. O texto distribuído eram adivinhas da cultura popular. Também foi sugerido que partilhassem, na grande roda, adivinhas que estavam registradas em suas memórias. Seguimos com a leitura deleite: "A grande fábrica de palavras", de autoria de Agnes de Lestra e Valéria do Campo. O momento da leitura deleite vivenciado em todos os encontros da formação, tornou-se um entretenimento saudável que ensina e estimula a imaginação e a curiosidade, além de ampliar o repertório de textos e livros de literatura infantil conhecidos pelos participantes.

À medida que a prática da leitura sedimenta-se e palavras tornam-se um prazer, que o leitor aprende a desfrutar dessa leitura, formulam-se juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores. Seguimos com a leitura coletiva da seção "Iniciando a conversa" contida no Caderno 5 (BRASIL, 2015d), preparando o grupo para a apresentação da temática sobre a qual iríamos nos debruçar.

Prosseguimos com o diálogo, compartilhando a informação com os cursistas de que iríamos realizar uma atividade intitulada por nós de "Painel do conhecimento". O objetivo foi mapear os conhecimentos prévios da turma a respeito do trabalho com a oralidade na escola. Propusemos que cada cursista respondesse questões, individualmente, voltadas para a temática oralidade, quais sejam: Como a oralidade é trabalhada na escola? Quais são os gêneros orais a serem trabalhados? Quais autores discutem as práticas com esses gêneros? Como eu compreendo a relação entre a oralidade e a escrita?

Após essa problematização, os conhecimentos prévios registrados pelas cursistas foram fixados, compondo um mural que permaneceu na sala por todo o encontro. É importante destacar que as respostas não foram lidas para que os/as cursistas não se sentissem expostos/as ao expressarem as suas ideias iniciais a respeito do tema em foco. Dessa forma, o anonimato motivou o registro do que realmente eles/elas sabiam no tocante às questões postas. O objetivo

era organizar junto às cursistas um conjunto de ideias, representações e dados que serviram de sustentação, ou complementação para a temática estudada.

Posteriormente, para acomodar as questões levantadas, a partir da atividade de conhecimento prévio, foram socializados vídeos do autor Marcuschi[19]. Essa obra trata das ações entre a fala e a escrita, a oralidade e o letramento, tal como definidos ao longo dos trabalhos. Em geral, os manuais didáticos não costumam dar muito espaço a essas questões e não as tratam com a devida atenção. Quando as tratam, fazem-no de forma equivocada. A distinção entre fala e escrita vem sendo feita na maioria das vezes de maneira ingênua e a presentando um posicionamento simplista para a temática.

Esses posicionamentos têm se mostrado preconceituosos em relação à oralidade. Por isso, julgamos importante explicitar tanto a perspectiva teórica das abordagens como as noções centrais de oralidade e letramento, em sua diversidade expressada através dos aspectos: fala e escrita, língua, gênero, texto, multimodalidade, interação, diálogo, dentre outros.

A fim de consolidar as informações dos vídeos apresentados, foi proposta uma dinâmica com perguntas sobre o vídeo reproduzidas a seguir:

1. Quais os aspectos históricos explicitados por Marcuschi sobre fala e escrita?
2. Como se caracteriza a relação entre fala e escrita na sociedade contemporânea? Que críticas o autor faz em relação a esse contexto?
3. Considerando a língua como prática social, como Marcuschi define escrita e oralidade?
4. Explique a relação entre oralidade e identidade que Marcuschi apresenta no vídeo 1.
5. Comente o que Marcuschi apresenta no vídeo 1 como equívoco nos livros didáticos envolvendo fala e escrita.
6. Explique o que Marcuschi apresenta como envolvimento situacional característico da fala?
7. Como o autor desconstrói o equívoco que a escrita é uma representação da fala?
8. O que Marcuschi discute como oralização da escrita? Explique apresentando exemplos.
9. Como o autor discute a relação entre som e oralidade?
10. Geralmente, como os livros didáticos trabalham a oralidade? Que críticas Marcuschi faz a essas abordagens?

[19]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew.

11.Como o autor problematiza a relação entre textos escritos e textos orais?

12. Considerando a relação discutida entre fala e escrita apresentada nos vídeos como Marcuschi compreende a função da escola?

Essas questões geraram muita discussão com o grupo e forneceu suporte nas orientações sobre os aspectos da oralidade e escrita na educação, relatada em diversos contextos que implicam no desenvolvimento da criança como um todo e até mesmo do mundo adulto com seus estereótipos.

Prosseguimos os estudos com a leitura dirigida do texto "Inter-relações entre oralidade e escrita no componente Curricular Língua Portuguesa", de Liane Castro de Araújo (BRASIL, 2015d, p. 9-21). O interessante era que a todo o momento o grupo retomava a atividade de conhecimento prévio refletindo sobre o que acrescentariam ou modificariam na sondagem realizada no início do encontro.

Para a leitura dirigida, foram utilizados os questionamentos descritos a seguir:

1. Explique como a autora problematiza a dicotomia entre oralidade e escrita na atualidade.

2. Qual a perspectiva teórica defendida no texto sobre o trabalho com a oralidade e como essa perspectiva se relaciona com a compreensão da escrita alfabética como um sistema notacional?

3. A autora defende que as inter-relações entre oralidade e escrita acontecem em 3 níveis: nas práticas sociodiscursivas, nas formas de textualização e na notação da língua. Destaque como a autora caracteriza o nível das práticas sociodiscursivas.

4. Quais são as implicações das inter-relações entre oralidade e escrita, no nível sociodiscursivo, para o trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização?

5. Construa um quadro destacando as principais características, apresentadas no texto, dos níveis: formas de textualização e notação da língua.

6. Na construção do texto, a autora buscou fundamentação em teóricos como Schneuwly e Dolz. Destaque as ideias desses teóricos apresentadas no texto quanto ao trabalho com gêneros orais na escola.

Seguimos com mais uma atividade fazendo um exercício prático para discutir sobre de que forma a criança já se insere em práticas letradas antes e depois de ingressar na escola. Iniciamos a atividade com o seguinte questionamento: Que experiências de oralidade as crianças do ciclo de alfabetização vivem em seu cotidiano? Antes de ingressarem na escola (e durante o curso de sua vida escolar) as crianças vivenciam práticas não só de oralidade. Elas

também já chegam à escola com certo conhecimento (algumas maior, outras nem tanto) do que sejam as práticas de linguagem na modalidade oral e escrita.

O exercício era imaginar, considerando a realidade dos alunos que frequentam nossas escolas, a vivência discursiva que crianças pequenas trazem ao ingressar na escola. A dinâmica consistiu em oferecer 6 perfis (diversos) de crianças para que cada grupo caracterizasse as experiências de oralidade e escrita a que essas crianças têm acesso, em seu cotidiano. A análise dos perfis foi bastante satisfatória, porque as orientadoras perceberam a importância deste momento para o planejamento escolar.

Cada grupo pensou sobre as experiências de oralidade e escrita que essas crianças vivenciam em seu cotidiano, considerando o contexto social, econômico e familiar em que vivem. O objetivo era que as cursistas pudessem perceber o contexto diversificado que cada criança vivencia e que esses contextos são ricos em práticas orais e escritas.

Um dos momentos mais ricos de nossa formação foi, sem dúvida, o da retomada dos conhecimentos prévios realizados no início da formação. Em um grande círculo, as(os) cursistas fizeram uma leitura do que escreveram no início da formação sobre a oralidade como objeto de ensino e foram convidadas a acrescentarem outros conhecimentos que foram apreendidos ao logo desse encontro. Em seguida, apresentamos alguns princípios elaborados coletivamente a partir dessa vivência:

a) Em geral, os conceitos prévios dos alunos são esquemas mentais alternativos, tornando-se o "pontapé inicial' do processo ensino aprendizagem.

b) Antes de qualquer nova situação de ensino, deve ser feita uma investigação extensa de todos os conhecimentos prévios que possam influenciar o objeto de estudo, devendo ser discutidos na situação de ensino.

c) O conhecimento prévio dos alunos constitui um amplo esquema de ressignificação, devendo ser mobilizado durante todo o processo de ensino-aprendizagem pois, a partir dele o indivíduo interpreta o mundo.

d) Todo conhecimento prévio surge do contexto social do estudante e, portanto, deve ser ampliado por meio da apresentação bem planejada, clara e objetiva de novos materiais adequados de ensino.

Pareceu prazeroso para as(os) cursistas perceberem a importância dessa reflexão sobre o que sabiam e o que apreenderam após as intervenções pedagógicas realizadas durante a formação. Essa prática didático-pedagógica de acionar os conhecimentos prévios possibilita a relação do que será ensinado/discutido/apreendido com as experiências pessoais de cada um e deve ser aproveitado pelo mediador, no decorrer do processo. Uma vez mapeada a percepção

inicial, um bom caminho é guardar essas primeiras hipóteses para que se possa buscar respostas e confrontar as impressões iniciais com os significados construídos ao longo das atividades. Novos conhecimentos serão construídos ou ampliados e essa mobilização e atualização desses conhecimentos resultam em uma aprendizagem repleta de significados.

Ao final da formação, a coordenação do programa solicitou que cada professor elaborasse um relato de experiência em torno do eixo oralidade, considerando os aspectos estudados na formação. Os relatos analisados na investigação desse estudo são oriundos justamente desse contexto de formação que acabamos de expor brevemente.

2.4.3.5 Reflexões fomentadas na formação continuada de 2016

Sabemos que, historicamente, a profissão do professor está marcada pela ideia de falar, se pensarmos nas nossas experiências de aluno e de professor, a fala é algo marcante. Todavia, na medida em que a escola vai ficando atenta às mudanças na cultura e na própria função que ela exerce, começamos a nos questionar acerca da constituição da docência como profissão. É em meio a essas indagações pessoais que se inclui a escuta, na medida em que a escola passa a ser um espaço de democratização do conhecimento, sendo a criança um ator social que tem participação direta no seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, é necessário que uma outra relação pedagógica se estabeleça. Uma relação dialógica, baseada em processos de estar com o outro, de escutar o outro, se relacionar com o outro de maneira mais democrática (BAKHTIN, 2006 [1979]). Partindo desse pensamento, percebemos também, no contato com as professoras em formação, que essa prática do "silêncio" na escola, vista como disciplinadora, colaborou com a ausência de propostas pedagógicas centradas na oralidade.

À medida que reconhecemos que escutar as crianças é fundamental em nossa profissão, passamos a compreender que a escuta é, não só um elemento essencial no processo formativo, mas também, esse exercício da escuta precisa ser vivenciado nas nossas experiências formativas, sejam elas iniciais ou continuadas. Uma formação é um contínuo pelo qual o sujeito que está participando agrega valor a partir das experiências que ele vive. Então, escutar passa a ser um valor para o professor, porque ele percebe o quanto essa escuta é importante.

A ideia é que, nos processos formativos, os professores sejam convidados a sentirem as crianças. Percebê-las não significa ouvir as falas delas, apenas, mas escutar seu corpo, gestos, reações que ocorrem no seu dia a dia. Com essa prática, será possível estabelecermos uma relação mais sensível, verdadeira e saudável, gerando um bem-estar na criança que está sendo

escutada por esse professor que percebe o quanto esse gesto de escuta o torna muito mais seguro no seu fazer pedagógico. Foi assim que, durante nossos encontros, procuramos estabelecer momentos de escuta e de fala das(dos) cursistas, fazendo-as(os) perceber que elas(es) fazem parte desse processo formativo, não apenas como ouvintes, mas também como falantes.

Também foi pauta, em nossos encontros, discutirmos sobre o processo de escolarização brasileira, norteado por paradigmas tradicionais. Guiado por esses modelos teóricos, a prática docente do ensino da língua concedeu primazia à decodificação de sinais gráficos. De acordo com Silva (2004), o ensino dessa competência linguística primou por práticas atreladas à representação. O foco do ensino da língua era, então, questão de cunho visual (SILVA, 2004). Tinha-se, assim, uma prática de ensino que priorizava a linguagem escrita.

Destaca-se, ainda, com base nesse contexto paradigmático, o fato de a didática da escolarização do leitor primar por uma perspectiva de reprodução. Tinha-se, desse modo, uma concepção de língua pautada em paradigmas mecanicistas e tecnicistas (SANTOS, 2002). Tal prática persistiu durante décadas nas unidades escolares brasileiras, conduzindo o ensino dessa competência linguística a uma perspectiva de reprodução e, por conseguinte, transformando o aluno em sujeito passivo, no processo de ensino e aprendizagem.

A oralidade, nessa perspectiva, não era considerada como objeto de ensino. O silêncio imposto pela escola, pelo professor, era algo que, muitas vezes, podia alterar e podar a personalidade do sujeito que estava se formando, visto como ato disciplinador, para obter o controle sobre os alunos, fazendo com que a sala de aula tivesse "ordem" e que somente o mestre tivesse a palavra e o aprendiz a escutasse.

Em contraposição à concepção de aprendizagem da língua, enquanto decodificação de signos, construiu-se uma nova concepção atrelada à interação, ao sentido e, sobretudo, às práticas sociais. Tendo como pano de fundo o contexto paradigmático, vai se estabelecendo uma nova concepção de língua enquanto atribuição/produção de sentido, diretamente relacionada a perspectivas cognitivas, dialógicas, interativas, linguísticas e sociais (KOCH, 2002; KOCH; ELIAS, 2006).

Tem-se, dessa maneira, uma nova concepção de língua, intimamente ligada a uma perspectiva pragmático enunciativa e aos usos e práticas sociais. Desponta, assim, um fazer pedagógico que se volta para a elaboração de efeitos de sentido em novos modelos educativos e procedimentos de ensino que não emergem de forma neutra.

Consoante Albuquerque (2006, p. 11), "a década de 1980, assistiu a um amplo desenvolvimento de pesquisas na Área de Língua Portuguesa. Pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, linguística etc. – tomaram como objeto

de estudo a leitura e a escrita, buscando redefini-las". Dentro dessa perspectiva, nos anos 80, tem início a proliferação de uma série de estudos das Ciências Educativas: Pedagogia, Linguística; Psicologia (Psicologia Cognitiva, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento etc.), Filosofia e Sociologia (ALBUQUERQUE, 2006; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Esses postulados voltam o seu olhar para a qualidade social da educação, buscando romper com os parâmetros norteadores tradicionais, ocasionando, assim, uma mudança de perspectiva nos aspectos relativos aos processos de ensino e de aprendizagem reconhecendo a importância da construção social do conhecimento.

2.4.3.6 A oralidade no PNAIC

Após contextualizarmos o programa, discutiremos nesse momento as diretrizes para o ensino e aprendizagem da oralidade que são apresentadas, considerando a abordagem dos direitos de aprendizagem que ressaltam conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidos no ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, destacam-se orientações sobre a prática com os gêneros orais na sala de aula que contemplem as seguintes dimensões: a valorização dos textos de tradição oral, a oralização do texto escrito, as relações entre fala e escrita, a produção e a compreensão de gêneros orais e as relações entre oralidade e análise linguística.

> A alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida (BRASIL, 2012b, p. 07).

O fragmento citado foi extraído de um dos textos que compõem um dos Cadernos do programa. Por ele, podemos constatar que o trabalho pedagógico com o eixo oralidade é articulado com os demais eixos: Leitura, Escrita, Análise Linguística. Também é possível perceber uma equiparação entre eles, ocupando o mesmo grau de importância no processo de alfabetização.

O objetivo maior é o desenvolvimento da competência textual das crianças, isto é, que sejam capazes de ampliar as possibilidades de comunicação, por meio de textos orais e escritos. Assim, percebemos que, quando a oralidade torna-se eixo de ensino na escola, ela passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral em situações significativas,

também refletem sobre esses usos em sua dimensão social. O professor, além de ser mediador no processo do uso da oralidade, tem, ainda, um papel acrescido: o de intérprete das falas dos alunos, por ser um parceiro mais experiente. Portanto, a abordagem do trabalho pedagógico proposta pelo programa

> Parte de uma concepção de linguagem como interação. A oralidade e a escrita apresentam-se, primordialmente, como ferramentas para a inserção social. Assim, o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa envolve a compreensão e a produção de textos de gêneros discursivos em ambas as modalidades (BRASI, 2012b, p.09).

O que vai costurar os eixos entre si é o foco no desenvolvimento da competência textual, que se refere às habilidades que possibilitam compreender, interpretar e produzir textos orais ou escritos, adequados a um determinado contexto. Para isso acontecer é fundamental a mediação do professor, para ultrapassar as fronteiras entre os eixos. Oralidade e escrita são vistas, portanto, no contexto das práticas sociais e culturais como atividades interativas e complementares, não como atividades opostas.

> A única distinção estrita entre essas duas modalidades é quanto ao meio de representação de cada uma delas: uma se apresenta por meio de sinais gráficos e outra por meio do som. Marcuschi (2001) ressalta que a tendência de considerar a escrita como representação da fala desconsidera as especificidades de cada uma dessas modalidades: no caso da fala, a entonação, o olhar, a gestualidade; no caso da escrita, todos os elementos pictóricos e gráficos não verbais que também contribuem para a produção de sentidos. (BRASIL, 2012b, p.09).

O PNAIC recomendou que não se prossiga na democratização da alfabetização, sem assumir um norte: os direitos de aprendizagem dos educandos. Esses direitos de aprendizagem são uma nomenclatura adotada pelo documento norteador do programa, formulados por uma equipe de profissionais estabelecida pelo MEC em substituição ao termo “expectativas de aprendizagem” presentes nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE/CEB, nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

Nesse contexto, o MEC organizou grupos de especialistas para cada área de conhecimento, além de convidar, também, gestores de Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, participantes dos Encontros do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, para discussão sobre os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Esse grupo de trabalho técnico produziu um documento relativo aos direitos de aprendizagem em todas as áreas do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Arte) apresentado ao Conselho Nacional de Educação, no final do ano de 2012. O Conselho devolveu, no ano seguinte, o documento ao MEC, para a

ampliação dos direitos de aprendizagem para toda a Educação Básica. De acordo com Leal (2014 *apud* BOEHLER, 2014), uma das participantes da elaboração desse documento, os direitos de aprendizagem foram incorporados em todo o material de formação do PNAIC, como um documento de base que objetiva incrementar a discussão com o professor acerca das prioridades em sala de aula, além de analisar e refletir sobre os direitos que estão em foco, se eles têm sido viabilizados e se estratégias didáticas vêm atingindo as aprendizagens previstas.

Para isto, os direitos de aprendizagem foram expostos em quadros com conhecimentos e capacidades específicos de cada área, com sugestões metodológicas de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização das seis áreas do Ensino Fundamental, distribuídas nas 8 unidades dos cadernos de formação.

Os Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa estão organizados em quatro eixos: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística, que devem nortear toda a ação pedagógica para que a criança possa se apropriar de conhecimentos e capacidades específicas de cada eixo, ao longo dos três anos que perfazem o ciclo de alfabetização, além e durante toda Educação Básica.

Para tanto, o trabalho com os Direitos de Aprendizagem é desenvolvido por ênfase, ou seja, espera-se que um conjunto de conhecimentos e capacidades seja introduzido, aprofundado e consolidado em cada ano e ao longo do triênio. De tal modo, utiliza-se como identificação dessas ações a letra I – relativa ao conceito de Introduzir, A – para aprofundar, e a letra C – para a ideia de consolidar os conhecimentos e capacidades. Sendo assim, as competências serão introduzidas já no 1º ano do Ensino Fundamental, devendo ser aprofundadas e consolidadas até o 3º ano.

Quadro 8 - Indicadores dos direitos de aprendizagem

Letra	Descrição
I	Utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada;
A	Indica que a ação educativa deve garantir o aprofundamento;
C	Aponta que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado.

Fonte: Elaboração própria (2019).

O ensino da língua materna, ao longo da história da Educação brasileira, tem passado por muitas mudanças, como podemos verificar nos textos anteriores. Essas mudanças abrangem desde a definição dos objetos de ensino até os modos de ensinar. No que se refere ao processo de alfabetização, as transformações têm sido realizadas em meio a embates frequentes sobre o

que é alfabetizar e quais são as melhores estratégias para garantir a alfabetização das crianças. Abordagens sintéticas, que privilegiam o treino motor e perceptual, disputam espaço com abordagens mais enunciativas, que privilegiam a reflexão e a inserção do aprendiz nas práticas sociais em que a escrita se faz presente.

Tendo em vista essa realidade, o PNAIC apoiou-se em uma abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, na qual se busca favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. Além desse pressuposto, defende-se que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida.

Para aprofundar o olhar do professor nas séries iniciais, sobre o eixo oralidade, o programa orientou suas ações através dos direitos de aprendizagem, indicando não só os direitos, mas também a graduação desses em cada ano do ciclo de alfabetização.

Quadro 9 - Direitos de aprendizagem de oralidade/PNAIC

Oralidade	Ano1	Ano2	Ano3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: Brasil (2012b).

Como podemos observar, para cada ano escolar, o Quadro apresenta a gradação dos direitos, que devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados no ciclo de alfabetização. No que tange aos direitos de aprendizagem da oralidade no 1º ano do ciclo de alfabetização,

esses foram contemplados a fim de ser introduzida e ampliada a participação de interações orais para que a criança elabore questionamentos e argumentos e aprenda a respeitar os turnos de fala, ouvindo e esperando sua vez de falar. Também foi sugerido o contato com diversos gêneros textuais para que a criança amplie seu repertório e possa se posicionar criticamente. Os demais direitos de aprendizagem do 1º ano devem apenas serem introduzidos, com exceção do último direito que trata da valorização dos textos da tradição oral, explicitando a importância do trabalho com esses gêneros, pelo seu valor cultural.

Esses direitos também demonstraram a necessidade de momentos planejados estrategicamente dentro de um contexto em que os alunos sejam envolvidos/motivados a usar a língua na modalidade oral, para produzir textos e, assim, avaliarem seu desempenho.

Dessa maneira, não só o professor, mas o próprio aluno começa a perceber que, progressivamente, suas habilidades orais vão se ampliando. Por isso, as atividades planejadas não podem ser pensadas apenas para um ou dois momentos. A estratégia é que o ensino da oralidade permeie todas as fases da escolarização, durante todo o ano letivo. Ele deve fazer parte da rotina da sala de aula, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todos os campos do saber.

Essa sistematização na organização da prática de ensino, também é uma defesa do PNAIC, pois o programa rejeita a ideia de aleatoriedade. A sistematização nessa organização parte da premissa de que há conteúdos próprios e específicos para as necessidades de cada ano, perpassando eixos particulares, conforme descrito nos Direitos de Aprendizagem.

Além de aprender a participar, por exemplo, de debates, entrevistas, relatos orais, exposições, brincadeiras, saraus, recitais, entre outros, o ensino da oralidade promove também uma aprendizagem como plateia, ou seja, há necessidade de uma aprendizagem específica, que passa pela escola, mas não se reduz a ela, que é aprender a ser ouvinte da fala do outro. No caso de serem as próprias crianças a se apresentarem, há a necessidade de todo um trabalho didático de seleção do que se vai apresentar, de preparação da leitura e de execução para o público, tendo em vista o processo de construção da autonomia e da confiança, nas práticas de oralidade.

2.4.4. Mudanças ocorridas nos documentos oficiais sobre o ensino da oralidade

Após situarmos o eixo oralidade nas diretrizes oficiais, documentos e Programas, consideramos conveniente apresentar e refletir sobre as mudanças ocorridas neles no que se refere à abordagem do ensino da oralidade.

Os PCN (BRASIL, 1997) já compreendiam a ideia de que a aprendizagem da linguagem ocorre por meio do uso que dela fazemos, na interação com o outro e a análise da língua oral e/ou escrita, nesse documento, é feita considerando que se trata de um instrumento de interação social.

A estrutura da Proposta Curricular do Estado da Paraíba e as diretrizes dispostas no programa de formação continuada PNAIC está fundamentada na organização dos documentos do PCN e segue também as orientações dispostas nas DCN (BRASIL, 2009), principalmente com relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem proporcionados às crianças (BRASIL, 2017).

Para podermos identificar quais as mudanças ocorridas ao longo desses anos, desde as primeiras orientações sobre o ensino da oralidade na escola (os PCN, em 1997) até as atuais propostas (o PC/PB, em 2018), consideramos essencial realizar um levantamento das orientações para o ensino da oralidade nos anos iniciais, construindo um quadro comparativo dos objetivos/direitos de aprendizagem presentes nos PCN, na PC/PB e nos PNAIC, o qual nos ajude a estabelecer essa inter-relação.

Quadro 10 - Comparativo de direitos e objetivos de aprendizagem na oralidade

Parâmetro Curricular Nacional (1997)	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (2012)	Proposta Curricular do Estado da Paraíba PB (2018)
Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes, segundo os propósitos e intenções do autor;	Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais;
Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;	Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	Participar de atividades que dependam da escuta e compreensão de gêneros textuais/discursivos da oralidade;
Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;	Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção, identificando as especificidades de cada texto;

Fonte: Elaboração própria (2019).

	Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	Participar das interações cotidianas da sala de aula, respeitando a colocação e o momento das demais crianças;
	Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	Planejar intervenções orais em situações públicas;
	Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	Reconhecer a diversidade linguística, respeitando e valorizando as diferenças regionais, sociais, de faixa etária, gênero entre outros;
	Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação do sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;
	Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	Conhecer, respeitar e valorizar os textos da tradição oral.

Ao longo da construção do Quadro 10, encontramos elementos de convergência entre os documentos analisados. Um deles é a concepção de oralidade como objeto de ensino. Também destacamos que, tanto a PC/PB, como as diretrizes dispostas pelo programa de formação continuada PNAIC foram elaboradas à luz das orientações que constam nos PCN e nas DCN. No entanto, a PC/PB e o PNAIC trouxeram o conceito de Direito de Aprendizagem e os determinaram para cada ano escolar das séries iniciais.

Os fundamentos que norteiam os direitos de aprendizagem têm intrínseca relação com a ideia de que, no Ciclo de Alfabetização, há uma abordagem de progressão da aprendizagem, que dá às crianças a oportunidade de, durante três anos, concluírem o processo de aprendizagem e serem alfabetizadas. Essa concepção de distribuição dos conhecimentos e capacidades em eixos visa garantir a continuidade do processo de alfabetização, para que as crianças aprendam, em um período contínuo e mais amplo.

Assim, um mesmo conhecimento ou uma mesma capacidade pode ser foco de ensino em diferentes etapas da escolarização. Além disso, garante a elas o direito de aprender de acordo com sua necessidade. Segundo a proposta, as crianças podem, no ano seguinte, revisitar os

conteúdos propostos e realizar as aprendizagens previstas, tendo o seu direito de aprender assegurado, sem que essas aparentes repetições lhes causem quaisquer prejuízos.

Uma outra peculiaridade é que a implantação da PC/PB é obrigatória em todos os currículos, de todas as escolas, públicas e privadas do Estado, ao contrário dos PCN e das diretrizes do PNAIC, que devem continuar existindo, mas apenas como documentos orientadores, não obrigatórios. Os conhecimentos essenciais que os alunos de todas as escolas do país devem apreender ano a ano na Educação Básica foram definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) E a Proposta Curricular do Estado da Paraíba foi construída à luz desse documento.

Como podemos observar no Quadro anteriormente exposto, o eixo oralidade não foi excluído e nem apresentou profundas modificações. O trabalho com a oralidade deve continuar em moldes semelhantes ao que era orientado pelos PCN.

Apoiando-se nas orientações dos PCN e da BNCC e ampliando a compreensão do eixo oralidade, os documentos que sintetizaram as orientações teórico-metodológicas do PC/PB e do PNAIC trouxeram uma nova concepção de aprendizagem configurada em direitos, a criança como um sujeito de direito e como pessoa que tem um ritmo próprio e individualizado, que lhe permite um tempo próprio para construir os conhecimentos e desenvolver as capacidades.

A proposta, que tem como base os direitos de aprendizagem, traz, sobretudo, a ideia de respeito ao ritmo e às peculiaridades de cada criança, sem, contudo, restringir as suas oportunidades de aprender.

3 DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

> [...] certa nitidez política é possível na medida em que se reflita criticamente sobre os fatos do dia-a-dia e na medida em que se transcenda à própria sensibilidade (a capacidade de senti-los ou de tomar conhecimento deles) de modo que, progressivamente, se consiga chegar a uma compreensão mais rigorosa dos fatos (FREIRE, 1991, p. 79).

Assumimos o nosso interesse pelo objeto de estudo investigado, oralidade, por se tratar de uma questão ainda problemática e que causa sérias consequências para o processo de alfabetização de nossas crianças. Além de ser um assunto recorrente entre pesquisadores da área da Educação e da Linguística, a escassez de práticas que ilustrem o trabalho com a oralidade nos anos iniciais persiste, mesmo em meio às inovações pedagógicas e mudanças no sistema de ensino das redes municipais e estaduais brasileiras.

Por entendermos a nossa pesquisa como um compromisso político, os nossos maiores desafios foram tentar captar a realidade dinâmica e complexa do contexto socio-histórico e político em que se insere o ensino da oralidade em processos de alfabetização e letramento nos relatos de experiências investigados, oriundos de uma formação em serviço, vivenciada por professores do ciclo de alfabetização do Estado da Paraíba, no ano de 2016.

3.1 Natureza da pesquisa

Quanto a sua natureza, essa pesquisa caracteriza-se, ao mesmo tempo, como qualitativa e quantitativa. Utilizamos a pesquisa quantitativa para dimensionar o *corpus* dessa pesquisa, uma vez que necessitávamos selecionar e quantificar os relatos de experiências produzidos pelos professores alfabetizadores paraibanos participantes da formação do PNAIC-PB (ano 2016) para, depois de identificados aqueles que enquadravam-se no nosso critério de inclusão – abordagem do eixo oralidade, podermos proceder à análise, de fato.

Procedemos assim com base na ideia de que

> os métodos quantitativos são, essencialmente, instrumentos auxiliares para a descrição. Ajudam a focalizar com maior detalhe as regularidades que se apresentam nos dados coletados pelo pesquisador. As médias, taxas e porcentagens são formas de resumir as características e as relações que se encontram nos dados (MITCHELL, 1987, p. 81-82).

No que tange à pesquisa qualitativa, buscamos apoio nos pressupostos teóricos de como Minayo (2008), Alves-Mazzotti (1999), Gil (2000), Gunther (2006) e Godoy (1995), tendo em

vista que assumimos um objeto de estudo que traz à tona subjetividades, percepções, opiniões, visto que buscamos revelar teias relacionais e processos sociais pouco conhecidos, referentes a grupos particulares. Nesse contexto, intencionamos uma abordagem que se conforma melhor à investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, considerando as histórias sociais sob a ótica dos atores, o que permite a elucidação de processos sociais ainda pouco conhecidos (MINAYO, 2008).

Assim sendo, sob essa perspectiva, segundo Minayo (2008), a abordagem qualitativa se responsabiliza por questões muito particulares, e tem como preocupação aspectos de práticas pedagógicas que não podem ser quantificados. Busca-se, com isto, uma compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados, assim como pressupõe Martin Bicudo (1994). A escolha por essa abordagem ocorreu devido à consideração da mesma como adequada para tratar do objeto dessa Tese – concepções sobre oralidade em relatos de professores de 1º ano do ciclo de alfabetização, uma vez que se busca uma compreensão particular desse objeto, focalizando os aspectos individuais e específicos do fenômeno.

Vale salientar, no entanto, que qualitativo é um termo genérico que envolve uma multiplicidade de métodos de pesquisa e de suportes filosóficos, de acordo com os quais os pesquisadores devem apreender os fenômenos em seus cenários naturais, buscando compreendê-los em termos de sentidos compartilhados pelas pessoas. Especificamente, os estudos qualitativos perpassados pelo olhar socio-histórico carregam outras nuances, pois procurando entender os sujeitos envolvidos e seus contextos, consideram os vários componentes da situação em suas interações sociais via linguagem e constituições recíprocas, também por isso, justificamos a escolha dessa abordagem.

Alves-Mazzotti (1999) afirma que a abordagem qualitativa procura legitimar métodos de investigação da tradição "compreensiva" ou "interpretativa" gerada no bojo de disciplinas das Ciências Humanas, cujo intuito é considerar a especificidade dos fenômenos sociais.

A esse respeito, concordamos com Walsham (1993, p. 5 *apud* SACCOL, 2009, não paginado) quando afirma que

> Métodos Interpretativos de pesquisa partem do princípio que o nosso conhecimento da realidade, incluindo o domínio da ação humana, é uma construção social por atores humanos e que isso se aplica também aos pesquisadores. Assim, não há uma realidade objetiva a ser descoberta por pesquisadores e replicada por outros, em contraste com a suposição da ciência positivista. Nossas teorias a respeito da realidade são sempre formas de dar sentido ao mundo e significados compartilhados são uma forma de intersubjetividade ao invés de objetividade.

Assim, essa pesquisa qualitativa apoia-se no paradigma qualitativo-interpretativista, com contribuições do método da pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica referente ao programa PNAIC possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos pressupostos teórico-metodológicos que orientaram as formações realizadas e das quais participaram as professoras autores dos relatos aqui considerados. De acordo com Gil (2000), a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete às contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Gil (2000, p. 62-63) atesta que a pesquisa documental apresenta algumas vantagens, por ser "fonte rica e estável de dados": não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Segundo Gunther (2006, p.205), "a análise de documentos é a variante mais antiga para realizar pesquisa, especialmente no que diz respeito à revisão de literatura" (p. 205). Para Godoy (1995), pode parecer estranho, em um primeiro momento, incluir a análise de documentos como uma possibilidade para a abordagem qualitativa. Entretanto, em se tratando de abordagem de uma proposta não rigidamente estruturada, que permite ao pesquisador a busca de novos enfoques, a partir do uso da imaginação e criatividade, a pesquisa documental adquire um caráter inovador.

Os documentos representam uma rica fonte de dados e, nessa perspectiva, pode-se definir a pesquisa documental como sendo aquela que busca um exame de materiais que ainda não foram observados de forma analítica, buscando novas interpretações ou mesmo interpretações complementares. Eles podem também ser classificados como "primários, que são aqueles produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado ou secundário, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião de sua ocorrência" (GODOY, 1995, p.22).

Nossa investigação caracteriza-se, portanto, como pesquisa documental, uma vez que lançou mão da coleta e análise relatos de experiências das professoras do 1ª ano do ciclo de alfabetização. Textos esses produzidos após os encontros de formação continuada do PNAIC, realizados no ano de 2016, e que tematizavam a oralidade no ciclo de Alfabetização[20].

[20] É importante destacar que o PNAIC, na Paraíba, em 2016, estava sob a responsabilidade da Universidade Federal da Paraíba, assumido, em específico, pelo grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos de alfabetização em Linguagem e Matemática – NEALIM. Esse Núcleo conta com pesquisadores, que se interessam pelo processo de aprendizagem da criança em uma perspectiva socio-histórica. São profissionais de diferentes áreas, linguística e educação matemática, visando proporcionar um olhar interdisciplinar sobre o processo de alfabetização. Dentre as

3.2 Contexto da pesquisa e natureza do *corpus*

O PNAIC, dentre tantos aspectos mencionados, é caracterizado como uma formação em serviço e, por esse motivo, busca apoiar os professores no planejamento das suas ações pedagógicas, para que adotem estratégias didático-pedagógicas que permitam aos estudantes alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa do ciclo de alfabetização, no caso dessa pesquisa, a primeira etapa.

A cada encontro de formação realizado, os professores eram convidados a desenvolver uma sequência de atividades relacionadas a um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. Apesar de, nessa pesquisa, destacarmos o trabalho com um dos eixos, a proposta da formação do PNAIC é que eles sejam articulados.

Uma das propostas lançadas pelo programa, desde 2013, foi a de registrar experiências em sala de aula, através de relatos elaborados pelos professores participantes. Como modelos de referência, eram oferecidos aos professores o próprio material do programa, que contém, em sua estrutura, relatos de professores no ciclo de alfabetização de vários estados brasileiros. Em cada registro, solicitava-se a descrição do contexto, das situações de interação, além de definição das características de aprendizagens visíveis nas atividades realizadas. Eram sugeridos registros com fotos e falas das crianças nas interações, nas trocas com seus pares e em situações de aprendizagem.

A escolha das temáticas a serem vivenciadas com as crianças ficava a critério do professor, todavia, cada experiência deveria contemplar os direitos de aprendizagem estudados na formação continuada. A maneira de evidenciar esses momentos, por meio da escrita, implicava em organizar um texto cuja descrição ficasse compreensível na ausência do autor. Para tanto, nas formações seguintes, retomava-se a escrita dos relatos, compartilhando o processo de produção do texto, socializando coletivamente e, em alguns casos, individualmente, através de intervenções, para que chegasse aos professores a compreensão da necessidade de

---

atividades realizadas, o grupo desempenha funções em: Assessoria a programas de Formação Continuada de professores alfabetizadores da Secretaria do Estado e de Municípios paraibanos, como o PNAIC e o SOMA; realização de pesquisas voltadas para a aquisição de habilidades e competências de letramentos linguístico e matemático dos educandos e, numa vertente inclusiva, há estudos acerca do letramento de crianças especiais; publicação de livros, capítulos de livros e artigos sobre as temáticas em questão; orientações de alunos participantes do Programa de PIBIC e em fase de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, Dissertações de Mestrado e de Teses de Doutorado, nas áreas de Linguística e de Educação Matemática; organização de eventos, seminários, encontros, entre outros.

que ampliassem seu olhar na escrita de seus textos, na busca de tornar o texto claro e coeso ao leitor.

Assim, os dados que compõem o nosso corpus de pesquisa foram os relatos de experiência produzidos nesse contexto de formação do PNAIC.

Cumpre ressaltar que o gênero Relato de Experiência agrega, em sua composição constitucional, características favoráveis à construção de situações comunicativas, capazes de comover e convencer o leitor sobre determinadas experiências vividas. Tais experiências podem apresentar variantes socio-históricas relevantes e associáveis ao cotidiano dos espectadores, promovendo mudanças significativas dentro de contextos semelhantes aos que se inserem os autores dos enunciados.

Além disso, o relato utiliza-se de uma estrutura que permite ao alfabetizador o fortalecimento de sua identidade através da operação com reflexões sobre seu próprio universo, propiciando ao sujeito voltar-se para si, buscando a compreensão sobre seu eu e sobre sua prática pedagógica. Esse gênero textual, além de tratar das questões individuais do sujeito, também integra esse mesmo ser através da troca de experiências apresentadas nas exposições orais e ou escritas.

Segundo Bakhtin (2006 [1979]):

> Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 292-293).

Assim, buscamos compreender as concepções de oralidade que, demandadas no espaço de formação continuada, foram sistematizadas nas experiências apresentadas nos relatos. A escrita reflexiva desempenhada nos relatos funcionou como uma forma de apuração do pensar. para os professores que já é válida por si só, mas ganha outra dimensão quando vista como objeto de investigação. No caso dessa pesquisa, essa escrita reflexiva realizada nos relatos mostrou-se eficaz no sentido de abrir a possibilidade de expor reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem e concepções metodológicas, que “nos permitem construir o ciclo do ensino: planejar, realizar, documentar, analisar e replanejar”, conforme ressalta Zabalza (2004).

3.3 Coleta e tratamento dos dados

Nossa investigação subsidiou-se, primeiramente, com o estudo bibliográfico visando compreender a concepção de oralidade defendida pelo PNAIC-PB, o qual está descrito no capítulo anterior.

Para realizar a coleta de dados da pesquisa, inicialmente, partilhamos, com a coordenação do PNAIC na Paraíba - NEALIM/UFPB - nosso desejo de pesquisar sobre as práticas de oralidade descritas nos relatos de experiências dos professores alfabetizadores.

Em contato com todos os arquivos do acervo que foi disponibilizado por essa coordenação, para fins de pesquisa, nossa atividade inicial foi selecionar os relatos de experiência de Língua Portuguesa do ano de 2016. Ano em que os alfabetizadores vivenciaram uma formação voltada para o eixo oralidade. Nessa ocasião, deduzimos que, nesses relatos, poderíamos encontrar um número considerável de experiências pedagógicas desenvolvidas explorando o eixo oralidade.

Ao entrar em contato com os relatos do ano de 2016, sabíamos que existiam relatos de duas áreas do conhecimento, Matemática e Língua Portuguesa. O primeiro passo foi separar os relatos das duas áreas do conhecimento.

Nessa investigação, encontramos 1.489 relatos de Língua Portuguesa e neles constatamos uma diversidade de experiências com os eixos de ensino: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise linguística, bem como experiências em turmas, nos diferentes níveis do ciclo de alfabetização, incluindo experiências em salas multisseriadas, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 11 - Quantidade de relatos – Língua Portuguesa: ciclo de alfabetização

Total de relatos	Relatos 1º ano	Relatos 2º ano	Relatos 3º ano	Relatos sala multisseriada
1.489	395	325	405	363

Fonte: Elaboração própria (2019).

Após essa primeira coleta, observamos que, dos 1.489, só 395 relatos são de vivências de turmas dos 1ºs anos do ciclo de alfabetização, o que veio em favor da nossa decisão, desde a fase inicial dessa pesquisa, de direcionar o nosso olhar para a fase inicial do ciclo de alfabetização, ou seja, o 1º ano.

Como nosso objetivo nesse estudo está relacionado à análise de relatos de professores participantes das formações do PNAIC-PB e que abordaram o eixo oralidade em atividades de ensino junto a turmas do 1º ano, dos relatos a que tivemos acesso, incluímos na nossa análise apenas os que atendiam a esse perfil.

No Quadro a seguir, descrevemos a seleção dos relatos desenvolvidos com turmas de 1º ano que apresentavam experiências com o eixo oralidade.

Quadro 12 - Seleção dos relatos eixo Oralidade

Relatos do 1º ano	Eixos Leitura, Produção de texto escrito e Análise linguística	Relatos sem Direitos de aprendizagem	Eixo Oralidade
395	308	48	39

Fonte: Elaboração própria (2019).

Como podemos observar no Quadro acima, 308 relatos apresentavam experiências em torno dos eixos Leitura, Produção escrita e Análise linguística; 48 relatos foram eliminados, porque não atendiam ao objetivo da pesquisa por conter informações fragmentadas e vagas a partir das quais não conseguimos identificar os eixos trabalhados; e 39 contemplaram o eixo oralidade nas suas experiências pedagógicas.

A análise dos dados se deu a partir da nossa interpretação desses 39 relatos, no primeiro momento sistematizamos os relatos de acordo com o perfil das experiências de ensino com o eixo oralidade no estado da Paraíba, a partir de sua relação com os direitos de aprendizagem, gêneros e, em seguida, analisando a prática das professoras do 1° ano de modo a refletir sobre as concepções para o ensino da oralidade a elas subjacentes. A análise foi baseada teoricamente nos pressupostos de autores que foram apresentados anteriormente, como também nas diretrizes do PNAIC.

Diante disso, foram descritas e detalhadas as atividades realizadas em torno do eixo oralidade. Ressaltamos que os relatos completos constam em anexo, neste trabalho, pois utilizamos, na análise, fragmentos dessas narrativas. Em respeito às normas e condutas em pesquisas determinadas pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UFPB, apresentaremos os nomes das professoras de forma fictícia: P1, P2... etc.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

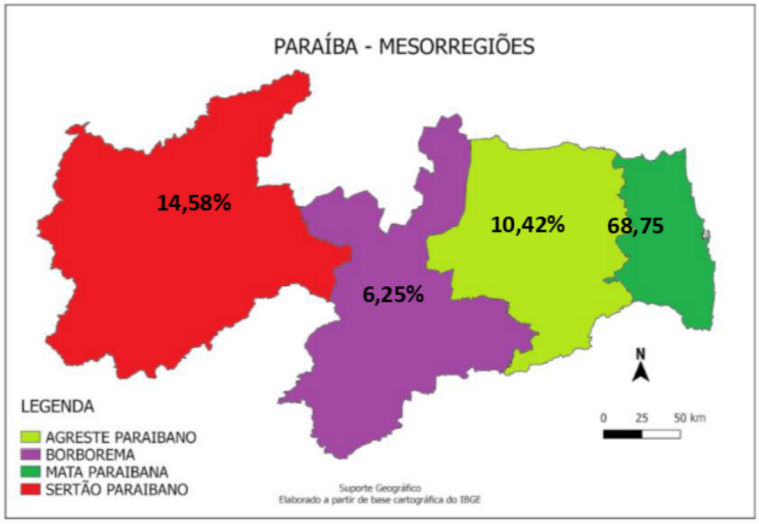
No decorrer dessa coleta e organização dos dados, fomos movidos pela crença de que a investigação que faríamos nesse material (os relatos de experiências), nos proporcionaria analisar as concepções sobre o eixo oralidade que nortearam as ações dos professores, ou seja, intencionamos encontrar evidências que ajudaram a compreender os concepções do professor sobre o eixo oralidade.

Neste capítulo, está apresentada, portanto, a análise e discussão desses dados - 39 relatos de experiência elaborados por professoras de turmas do 1º ano -. Primeiro, sistematizando-os de acordo com o perfil das experiências de ensino com o eixo oralidade no estado da Paraíba, a partir de sua relação com os direitos de aprendizagem, os gêneros textuais, o procedimento metodológico em torno do eixo oralidade e a prática em sala de aula, nesta etapa da pesquisa consideramos como análise, pois foi necessário ler os 39 relatos para sistematizá-los e assim, prosseguimos com a pesquisa. Após a leitura e sistematização dos 39 relatos selecionamos 10 para um estudo mais aprofundado, analisando a prática das professoras do 1° ano de modo a refletir sobre as concepções para o ensino da oralidade a elas subjacentes.

4.1 Sistematizando os relatos coletados: perfil das experiências de ensino com o eixo oralidade no estado da Paraíba e sua relação com os direitos de aprendizagem

Considerando os relatos que compõem o recorte de dados dessa pesquisa, procuramos localizar os municípios do Estado da Paraíba que contemplaram o eixo oralidade em seu trabalho pedagógico, em suas escolas. Para tanto, realizamos um levantamento desses relatos por município, com o objetivo de descobrir o percentual dos relatos por mesorregiões. Vejamos o Quadro e a Tabela a seguir:

Figura 2 - Relatos de Oralidade selecionados por mesorregiões



Fonte: Elaboração própria adaptado de Suporte Geográfico (2018).

Tabela 1 - Relatos - Mesorregiões e Municípios

MESORREGIÕES	Mata Paraibana/Litoral	Agreste	Borborema	Sertão
MUNICÍPIOS	João Pessoa Cabedelo	Itabaiana Alagoa Grande Remijo	Frei Martinho Camalaú Pedra Lavrada	Sousa Nazarezinho Patos Desterro Cajazeiras
PERCENTUAL	**68,75%**	**10,42%**	**6,25%**	**14,58%**

Fonte: Elaboração própria (2019).

Podemos observar que, em todas as mesorregiões, foram apresentados relatos de experiência em torno do eixo oralidade. Todavia, o número de relatos por município de cada região foi pouco expressivo. Na mesorregião Mata Paraibana - Litoral, apesar de apenas dois municípios estarem contemplados (João Pessoa e Cabedelo), foi neles que encontramos o maior número de relatos. As regiões Agreste e Borborema apresentaram a mesma quantidade de municípios e os menores percentuais. A região Sertão contemplou o maior número de municípios e ocupou a segunda colocação no percentual.

Cumpre ressaltar que o número de turmas do 1º ano varia de acordo com cada região, sendo o município de João Pessoa a cidade que apresentou o número mais expressivo de relatos, provavelmente por possuir um maior número de escolas de Ensino Fundamental. Todavia, não se justifica que as demais mesorregiões tenham apresentado poucos relatos com os direitos de

aprendizagem do eixo oralidade, visto que o programa contemplava todos os municípios do Estado da Paraíba.

Esse dado já sinaliza que, mesmo os professores recebendo uma formação voltada para o eixo oralidade no ano de 2016, com o objetivo de planejar e vivenciar experiências pedagógicas em torno desse eixo, a oralidade ainda é pouco explorada nas turmas iniciais do Ensino Fundamental, visto que, dos 395 relatos encontrados, apenas 39 contemplaram esse eixo em suas ações.

Os estudos sobre a oralidade têm avançado nas últimas décadas, com a intenção de revelar que o ensino da modalidade oral é tão importante para o aprendiz de língua, seja ela materna ou estrangeira, quanto o ensino da modalidade escrita. A respeito dessa importância, um grupo de pesquisadores de diversas áreas recomendam o ensino explícito e planejado da língua oral e que esse seja trazido para a sala de aula como referência e contraponto às das visões monolíticas da língua. (MILANEZ (1993); GERALDI (1996); FÁVERO (1999); SCHNEUWLY; HALLER; DOLZ; (2004); MARCUSCHI (1997))

Segundo esses estudiosos, a resistência ao ensino do oral advém da supremacia que se atribui ao ensino da linguagem escrita e de uma série de mal-entendidos teóricos (concepções equivocadas de língua, de fala, de texto etc.). Tais concepções estão presentes nos livros didáticos, nos currículos e práticas de ensino em geral.

O PNAIC, por sua vez, e conforme já mencionamos, enquanto programa de formação continuada, estabelece direitos de aprendizagem para todos os eixos de ensino que contempla. Para o eixo oralidade, temos os direitos descritos no Quadro a seguir, os quais foram utilizados como referência para a sistematização dos dados aqui operacionalizada:

Quadro 13 - Direitos de aprendizagem do eixo Oralidade conforme o PNAIC

D1	Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
D2	Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.
D3	Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.
D4	Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).
D5	Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.
D6	Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.
D7	Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.
D8	Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Desse modo, uma das importantes contribuições do PNAIC foram essas diretrizes do trabalho pedagógico, sistematizadas nos direitos de aprendizagem. Nelas consta a orientação sobre em que ano do ciclo de alfabetização os direitos de aprendizagem devem ser explorados e a intensidade das capacidades e conhecimentos a serem desenvolvidas.

As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm o direito ao ensino da oralidade, considerando, entre outros aspectos, que "[...] o alargamento das práticas de oralidade significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para vida em sociedade. Esta é uma formação que visa o exercício da cidadania" (BRASIL, 2012b).

Diante da pertinência dessas questões iniciais e do reconhecimento desses direitos de aprendizado acima elencados, voltamo-nos a analisar os relatos e a, partir deles, perfilar as práticas de professores acerca da oralidade.

Nesse sentido, procedemos à organização dos 39 relatos (RN)[21], sistematizando-os de acordo com os direitos de aprendizagem do eixo da oralidade (DN)[22], os gêneros textuais, o procedimento metodológico em torno do eixo oralidade e a prática em sala de aula. Essa sistematização está registrada no Quadro que segue:

Quadro 14 - Coleta de informações dos relatos

RELATO	GÊNEROS TEXTUAIS	CONDUTA METODOLÓGICA (EIXO ORALIDADE)	PRÁTICA EM SALA DE AULA	DIREITOS DE APRENDI-ZAGEM
R1	Parlenda: Corre Cutia	Escuta da leitura pelo aluno.	Leitura da parlenda pela professora; Leitura de um texto informativo pela professora; Leitura da parlenda escrita, em um cartaz, pelas crianças; Identificação de palavras no cartaz; Preenchimento do texto com palavras que estão faltando.	D8
R2	Parlenda: O Jacaré	Oralização do texto.	Leitura da parlenda apresentada no cartaz pela professora; Identificação de rimas; Escrita de palavras que faltam no texto; Ditado de palavras;	D1
R3	Narrativa: Balas, bombons		Leitura do texto pela professora; Produção de um final diferente para a história;	D1 D8

[21] Os relatos analisados foram designados através da sigla RN, em que R significa Relato e N equivale ao número atribuído ao relato na nossa sistematização (do R1 ao R39).
[22] Os direito considerados estão baseados na classificação presente no quadro 13 (D1 a D8), em que D significa direito e o N equivale ao número atribuído ao direito.

	caramelos de (Ana Maria Machado). Parlenda: Qual o doce mais doce? Receita: Doce de batata doce		Identificação de rimas; Construção de um gráfico dos doces preferidos; Ditado de palavras; Apresentação da receita pela professora; Confecção do doce na cantina da escola.	
R4	Parlenda: Hoje é domingo		Leitura da parlenda pela professora; Explicação do termo parlenda pela professora; Identificação de palavras que rimam; Apresentação de uma variação da parlenda pela professora; Ordenação do texto em grupos; Ditado de palavras;	D1
R5	Conto: Menina bonita do laço de fita. (Ana Maria Machado) Conto: O cabelo de Lêlê	Roda de conversa sobre o racismo. No relato não está claro que a roda foi planejada; Reconto da história com os personagens (boneca e coelho de pelúcia) pelas crianças; Produção oral de uma nova história pelas crianças; Registro da história pela professora. Roda de conversa planejada.	Leitura da história pela professora; Ilustração da história pelos alunos; Reconto da história através de imagens do livro pela professora; Reconto da história com os personagens (boneca e coelho de pelúcia) pelas crianças; Leitura da história pela professora; Registro das falas das crianças elaboradas nas rodas de conversa; Confecção do cabelo de Lêle. Assistir vídeo: Menina bonita do laço de fita; O cabelo de Lêlê; Atividade com o alfabeto móvel.	D4 D8
R6	Cantiga de Roda: O cravo e a Rosa	Roda de conversa: Investigar o conhecimento prévio; Exposição oral da pesquisa; Apresentação das cantigas pelas crianças na escola.	Pesquisa sobre cantigas de roda com os familiares; Ilustração do texto; Ordenação do texto.	D1 D4 D8
R7	Lenda: A origem do milho. Música: Pipoca	Roda de conversa planejada sobre o vídeo; Relatos das crianças sobre os momentos que comeram pipoca; Oralização da música; Socialização da pesquisa pelas crianças.	Atividade de reconhecimento com milho de pipoca e o milho comum; Assistir ao vídeo sobre a origem do milho; Pesquisa de outras comidas feitas com o milho; Ditado de palavras.	D1 D7
R8	Conto: Minha família é colorida (Georgina Martins). Conto: Menina	Roda de conversa planejada sobre a história; Roda de conversa para recontar a história do vídeo e o confronto das duas histórias; Contação da história de Zumbi dos palmares;	Trabalho com a consciência fonológica: qui e que. Listagem de alimentos de uma quitanda. Brincadeira do Lotetrando com as palavras da lista de alimentos; Pesquisa sobre o dia 20/11 para ser apresentada na escola.	D7

	bonita do laço de fita. (Ana Maria Machado). Conto oral: Zumbi dos palmares. Conto: A quituteira do quilombo.	Leitura em voz alta pela professora; Socialização da pesquisa.	Produção de texto coletivo, a partir das informações trazidas pelas crianças na pesquisa.	
R9	Música: Aquarela (Toquinho)	Roda de conversa sobre o termo poema e aquarela.	Consciência fonológica: identificar as palavras que rimam no poema; Escrita das palavras no caderno; Ilustração do poema.	D1
R10	Trava-línguas: Pia pinga	Roda de conversa: conhecimento prévio da turma sobre trava-língua conhecido. Escuta de várias trava-línguas; Oralização do trava-língua[23].	Leitura do trava-língua; Reconhecimento da letra inicial; Identificação da letra R; Associação da letra inicial ao desenho; Bingo dos sons iniciais (jogo do PNAIC). Ordenação do trava-língua.	D1 D8
R11	Parlendas: Hoje é Domingo e 1, 2, Feijão com arroz.	Oralização do texto; Recitação da parlenda; Produção de texto oral-parlendas.	Leitura das parlendas; Identificação das vogais no texto; Ilustração da parlenda; Registros escritos das produções.	D1 D8
R12	Parlenda: O doce perguntou para o doce. Reportagem: produção de batata doce; Recita: doce de batata doce.	Recitar a parlenda; Brincando com a parlenda; Relato de experiência sobre a batata doce; Roda de conversa sobre as informações do vídeo; Roda de conversa: retrospectiva das ações pedagógicas vivenciadas pelas crianças.	Leitura silenciosa da parlenda. Consciência fonológica; Produção de texto coletiva: Receita do doce de Batata doce.	D1 D8
R13	Quadrinha	Roda de conversa: questionando as crianças sobre as quadrinhas; Escuta da quadrinha; Recitar quadrinhas.	Leitura de quadrinhas pela professora; Leitura coletiva de uma quadrinha apresentada no cartaz; Identificação de palavras no texto; Leitura individual de uma quadrinha; Produção de texto coletiva de uma quadrinha criada pela turma; Ilustração do texto;	D1
R14	Cantiga de Roda: caranguejo não é peixe;	Brincar com a cantiga de roda - as crianças cantaram e dançaram a cantiga em uma grande roda;	Leitura do texto; Identificação da palavra caranguejo; Pintar as lacunas no texto entre as palavras;	D8 D1

[23] Compreendemos que a oralização do texto está sendo contemplada no eixo leitura, mas achamos pertinente destacar essa atividade dentro da oralidade, pois é uma atividade recorrente que explora também as habilidades orais.

		Oralização: Cantar a cantiga com o apoio do texto; Roda de conversa planejada sobre o caranguejo.	Pintura de uma gravura de caranguejo; Ordenação do texto; Ortografia de palavras escritas com x, jogo da pescaria; Confecção de um caranguejo com garrafa pet.	
R15	Poesia: A casa O Pato A Foca (Vinicius de Morais)	Apresentação da poesia, para os alunos, com fantoches; As crianças recitaram a poesia; Roda de conversa planejada sobre o texto recitado e sobre o gênero poesia; As crianças dançaram e cantaram a poesia; Oralização do texto.	Leitura individual da poesia; Identificação de palavras no texto; Treino ortográfico; Escrita da poesia no caderno; Confecção de uma foca; Identificação de palavras que rimam; Confecção de um livro com todos os poemas trabalhados.	D8 D1 D7
R16	Música: A sopa (palavra cantada). Texto instrucional: amarelinha, bola de gude, pula corda, cuscuzinho, pião Cantiga de Roda: A barata	Oralização da música; Pesquisas de cantigas de roda e brincadeiras populares no seio familiar; Socialização de cantigas de rodas pelas crianças; Exposição oral: texto instrucional das brincadeiras populares; Roda de conversa sobre os conhecimentos da cultura popular; Brincadeira da mímica para adivinhar a cantiga.	Leitura do texto Identificação dos nomes dos alimentos no texto; Identificação das rimas; Cruzadinha e auto-ditado com imagens dos alimentos contidos na música; Listagem de brincadeiras; Identificação de estrofe e verso no texto; Produção de texto; Jogo caça-rimas, do PNAIC.	D8
R17	Parlenda: salada saladinha Conto: Amanda no país das vitaminas (Leonardo Meneses); Receita: Salada	Roda de conversa motivada por uma sacola do reconhecimento. Cada criança oralizava o nome e uma experiência degustativa com o alimento que tirava da sacola; Conversa sobre a importância da alimentação diversificada para a saúde dos seres humanos; Roda de conversa sobre a receita que poderia ser feita com os alimentos apresentados; Brincadeira do pula-corda com a parlenda; Contação de história na biblioteca; Preparação da salada na cozinha da escola, com a merendeira oralizando a receita	Associação das palavras com os alimentos; Listagem dos alimentos apresentados; Ordenação coletiva do texto; Identificação da palavra SALADA; Pintura dos espaços no texto; Jogo, do PNAIC: Mais uma.	D8 D1 D7
R18	Trava-língua: O sapo	Contação da história: O sapo dentro do saco.	Leitura do texto;	D8

	dentro do saco;	Roda de conversa sobre o trava-língua; Oralização do trava-língua.	Identificação das palavras que rimam; Ordenação coletiva do trava-língua por palavras; O uso do “inho” e do “ão”.	
R19	Parlenda: Macaco foi a feira	Roda de conversa motivada por imagens de uma feira livre; (roda de conversa planejada pela professora); Recitar a parlenda.	Leitura do texto pela professora e depois pelos alunos em duplas; Atividade de interpretação do texto; Leitura do texto, explorando a estrutura, espaços entre palavras, número de palavras, diferença entre palavra e frase; Identificação das palavras que rimam; Leitura individual das palavras contidas na parlenda; Jogo PNAIC: Caça Rimas; Jogo: Acerte se souber.	D8 D1
R20	Trava-língua: O doce	Roda de conversa motivada pelo reconhecimento do alimento BATATA; Jogo para recitar o trava-língua; Em roda as crianças degustaram a batata e relataram experiências com este alimento.	Leitura do texto; Completar o texto lacunado; Produção de texto sobre qual é o doce mais doce.	D1
R21	Conto: João e o Pé de Feijão	Contação de história Roda de conversa sobre a importância do feijão; Roda de conversa sobre as partes de uma planta e identificação das partes da planta no pé de feijão; Reconto da história com os fantoches.	Cada criança plantou o feijão; Confecção dos personagens do conto; Jogo de cartas: Associação dos nomes aos personagens; Jogo PNAIC: Caça rimas.	D8
R22	Pintura de Cândido Portinari (texto não verbal) Biografia de Cândido Portinari Cantiga: Casamento do camaleão Fotografia (texto não verbal)	Roda de conversa planejada sobre as obras; Descrição das obras; Jogo de perguntas e respostas sobre a vida e obra do artista; Roda de conversa em torno da obra: Roda infantil; Pesquisa das cantigas na família; Apreciação e descrição de fotografias de crianças do século XXI; Jogo qual é a música.	Construção de um gráfico de barras sobre as cantigas de rodas pesquisadas; Cantiga mais presente foi a do Casamento do camaleão; Leitura coletiva da cantiga; Identificação das palavras que rimam; Jogo PNAIC: palavra dentro da palavra; Listagem das brincadeiras e brinquedos existentes nas fotografias.	D8
R23	Quadrinha: casinha da vovó Documentá-rio: Origem do café.	Roda de conversa motivada por uma vivência com grãos de café; (roda de conversa planejada);	Registro individual do texto no papel; Leitura do texto; Exploração da estrutura do texto, número de palavras e letras; Ordenação do texto;	D8 D1 D7

	Receita: bolo de café Convite	Roda de conversa sobre o documentário: origem do café; Pesquisa de receitas que tenham café como ingrediente principal; Socialização da receita; Roda de conversa sobre o gênero convite e suas estruturas.	Confecção de um gráfico da receita preferida. A receita mais votada foi a do bolo de café; Produção coletiva de um convite.	
R24	Receita: sanduíche Conto: o sanduíche da Maricota (Avelino Guedes). Trava-língua: Os três tigres tristes.	Pesquisa de receitas da família; Roda de conversa sobre o gênero receita; Contação de história; Roda de conversa sobre o alimento pão.	Listagem das receitas; Classificação das receitas doces e salgadas; Produção de texto coletiva: Receita de um sanduíche; Bingo dos alimentos; Leitura do texto e identificação da letra que mais se repetia; Ilustração do trava-língua.	D1
R25	Cantiga de roda: caranguejo	Roda de conversa planejada sobre o texto; Roda de conversa sobre o lixo.	Leitura coletiva do texto; Estudo da palavra caranguejo, letras, sílabas e palavra.	D8 D7
R26	Poema: A porta - Vinicius de Morais. O relógio - Vinicius de Morais.	Roda de conversa sobre o gênero poema; Oralização do poema destaque para o trabalho com a entonação da voz; Roda de conversa sobre os horários e atividades do cotidiano das crianças.	Leitura do poema; Identificação das palavras que rimam no poema; Registro das palavras encontradas; Confecção do relógio.	D4
R27	Fábula: A assembleia dos ratos - Esopo; Trava-língua: o rato roeu a roupa do rei de Roma;	Roda de conversa sobre o texto; Reconto da história pelos alunos; Oralização do trava-língua.	Produção de texto coletiva, baseada na fábula estudada; Ordenação do trava-língua.	D8
R28	Poema: As borboletas de Vinícius de Morais Documentário: Vida das borboletas	Roda de conversa sobre a borboleta; Oralização do poema; Roda de conversa sobre o vídeo.	Leitura individual do poema; Ordenação do texto fatiado; Completar o texto lacunado.	D4
R29	Conto: O casamento de dona baratinha	Contação de história; Roda de conversa planejada sobre os acontecimentos do texto; Reconto do conto.	Bingo de palavras retiradas no conto; Ordenação de frases do conto; Ditados.	D1 D2
R30	Cantiga de Roda: O Cravo e a Rosa	Roda de conversa sobre s cantigas de rodas e sobre a história que é contada na cantiga; Dramatização da cantiga.	Leitura do texto; Ordenação do texto;Confecção de máscaras dos personagens da cantiga.	D8
R31	Convite	Roda de conversa sobre o gênero convite.	Registro dos conhecimentos prévios dos alunos;	D1

			Leitura de um convite pela professora destacando a estrutura do texto; Produção coletiva de um texto: convite; Identificação de informações nos convites.	
R32	Fábula: Formiga e a pomba	Contação de história; Roda de conversa sobre a moral da história e sobre o gênero fábula; Reconto da fábula através da imagem; Dramatização da fábula;	Ilustração sequenciada da fábula; Ordenação do texto fatiado; Produção de texto individual: fábula.	D1 D4
R33	Poema: A chuva que chegou - Graça Batituci	Oralização do poema pela professora; Interpretação oral do texto.	Registro do poema no caderno; Leitura do poema pelas crianças; Identificação de palavras com CH; Ordenação do texto fatiado em dupla; Brincadeira do boliche com partes do poema; Produção de texto coletiva de um poema pela turma.	D4
R34	Cantiga: onde está a Margarida; Conto: A Margarida Friorenta - Fernanda Lopes de Almeida;	Roda de conversa motivada por uma caixa surpresa, as crianças teriam que adivinhar o que tinha na caixa; Contação de história; Reconto da história por imagens; Roda de conversa sobre a história.	Leitura do texto pelo professor; Identificação de palavras e frases no texto; Pesquisa sobre o significado das palavras; Listagem de palavras; Confecção da margarida com materiais diversificados.	D1
R35	Parlenda: 1, 2, feijão com arroz	Roda de conversa sobre o gênero parlenda; Oralização da parlenda com utilização de fantoches.	Escrita da parlenda; Ordenação do texto fatiado.	D1
R36	Conto: Menina bonita do laço de fita - Ana Maria Machado	Roda de conversa explorando os elementos do livro; Interpretação oral da história; Leitura de imagens da cultura africana; Dramatização do conto.	Listagem de palavras da história; Separação de sílabas; Ditado explorando palavras escritas com "s" ou "c".	D1
R37	Receita: Salada de frutas História em quadrinhos: A salada Música: Salada de frutas	Roda de conversa motivada por um baú com diversos portadores de textos; Conversa sobre os gêneros textuais encontrados no baú; Oralização da música salada de frutas; Interpretação oral da história em quadrinhos.	Leitura do texto receita; Identificação de palavras no texto; Ditado de palavras existentes no texto; Organização das palavras por ordem alfabética; Confecção de um gráfico de frutas; Confecção de frutas com massa de modelar; Leitura da história em quadrinhos; Realização da receita: Salada de frutas.	D2

R38	Poema: O gato - Vinicius de Moraes; Texto instrucional: Dobradura de um gato	Roda de conversa explorando os conhecimentos prévios das crianças sobre o animal gato.	Leitura do poema pelo professor; Confecção de um gato por meio de uma dobradura.	D8
R39	Conto: Menina bonita do laço de fita Ana Maria Machado	Contação de história; Roda de conversa sobre a história.	Ilustração da história; Ditado de palavras existentes no texto; Associação: nome/personagens.	D1

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir da construção e análise desse Quadro, tivemos uma visão global dos direitos de aprendizagem utilizados, dos gêneros textuais trabalhados e da conduta metodológica em torno do eixo oralidade nas experiências relatadas, o que possibilitou a definição dos critérios para o segundo momento da nossa análise, bem como a seleção de quais relatos seriam contemplados nessa etapa como alvo de nossas reflexões.

4.2 Revelando a prática das professoras do 1° ano: estratégias e concepções para o ensino da oralidade

Com base em nossa experiência de professora e pesquisadora, partimos do pressuposto que a concepção de oralidade que emerge na contemporaneidade já se faz presente nas práticas de professores dos anos iniciais. Nesse sentido, realizamos a análise das narrativas produzidas pelas professoras do 1° ano do Ensino Fundamental, pois verificamos que esses relatos trazem aspectos relevantes para se pensar o ensino da oralidade nos anos iniciais.

Assim, dos 39 relatos, selecionamos 10 como alvo do segundo momento de análise. Para tal seleção, consideramos aqueles nos quais podiam ser evidenciadas as categorias a seguir: 1) Direitos de aprendizagem; 2) Oralidade como objeto de ensino; e 3) Concepção de Oralidade, os quais representam as nossas três categorias temáticas.

Na primeira categoria por nós delimitada - Os direitos de aprendizagem, analisamos se os direitos de aprendizagem do eixo oralidade coadunam-se com as atividades da modalidade oral registradas nos relatos de experiência dos alfabetizadores.

Na segunda categoria - Oralidade como objeto de ensino, observamos nas propostas de atividades se a oralidade foi legitimada como objeto de ensino. Apesar das diretrizes pressuporem uma articulação entre os eixos, rompendo as assimetrias hierarquizadas,

entendemos que, assim como nos demais eixos, o ensino da oralidade nos anos iniciais também deve ocupar um lugar de excelência. Por isso, "para o oral, essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante para instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes dos últimos anos" (SCHNEUWLY; HALLER; DOLZ, 2004, p. 127).

Na terceira categoria - Concepção de Oralidade, analisamos as concepções de oralidade que atravessam o fazer pedagógico do professor. Nossa intenção foi buscar pistas linguísticas qque apontassem para um entendimento da linguagem enquanto ato de interação humana, um lugar de interação comunicativa que acontece a partir de produções de efeitos de sentido entre locutor e interlocutor, a partir de uma situação de comunicação que acontece dentro de um contexto histórico. Bakhtin (2000, p. 21), a esse respeito, defende que "[...] é a partir da linguagem que o indivíduo se coloca no mundo, interagindo com seus interlocutores e estabelecendo com eles compromissos e vínculos diversos". Vygotsky (1989), por sua vez, defende que o indivíduo não é somente ativo, mas, sobremaneira, interativo, já que ele tem a capacidade de construir conhecimentos e, igualmente, de socializá-los, por meio da relação com outros indivíduos.

Para Marcuschi (2005), a oralidade e a escrita apresentam-se, primordialmente, como ferramentas para a inserção social. De acordo com esse autor, é impossível não se expressar através de textos. Os gêneros textuais configuram-se como textos sociocomunicativos utilizados no dia-a-dia. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que toda comunicação ocorre por meio de gêneros textuais, assim precisamos ser proficientes em gêneros.

Nessa perspectiva, os tópicos que seguem apresentam análises que vislumbram os diretos de aprendizagem contemplados, as estratégias utilizadas pelas professoras e quais as concepções de oralidade que atravessam esse fazer pedagógico, tudo isso a partir das evidências que emergem dos próprios textos investigados.

4.2.1 Análise do Relato 5

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 5 (R5), foi escrito pela professora alfabetizadora P1[24] e traz informações sobre a prática ocorrida. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 4 dias, junto a 22 alunos, e foram intituladas de "Valorizando a Cultura Afro descendente". Nesse relato, a P1 convida as crianças para uma roda de conversa

[24] Identificamos as professoras redatoras dos relatos por P*N*, sendo referente a Professora e N correspondendo ao número a ela atribuído no interior do *corpus* da pesquisa (P1 a P10).

sobre preconceito e racismo. Posteriormente, faz uma leitura compartilhada da história "Menina bonita do laço de fita" e incentiva as crianças a observarem o livro, procurando pistas na capa que as ajudem a descobrir informações sobre o autor, o título e o ilustrador. Direito 8

As atividades desenvolvidas em torno do eixo oralidade foram:

> Atividade 1. P1 - Numa roda de conversa, fiz algumas perguntas aos discentes sobre preconceito e racismo. As respostas foram diversas, do tipo: o que era ser preto, outro disse que é quando a gente é branco e o outro é preto. Até que uma criança disse: Não importa se eu sou branco, preto ou amarelo, importa se eu respeito a cor do outro. A medida que iam respondendo, eu anotava o nome da criança e as opiniões no quadro branco. Ao terminar a escrita, fiz uma releitura das respostas dadas e o nome de quem havia falado.
>
> Atividade 2. P1 - Apresentei dois brinquedos (um coelho de pelúcia e uma boneca preta), todos queriam tocar e brincar com os brinquedos, perguntei-lhes se eles gostaram dos brinquedos? Todos falaram que sim. Bom, informei que iria contar uma história muito bonita sobre dois personagens que se pareciam com aqueles brinquedos. Então mostrei a capa do livro da autora Ana Maria Machado, falei um pouco da autora, lembrei a eles que já tinha lido alguns livros dela: Balas, bombons e Caramelos, e Cachinhos de ouro. Logo após disse-lhe que o título era: A menina do laço de fita[25]. Uma criança especial (dawn), logo perguntou: tia, a fita é vermelha? Respondi que sim, mas que poderia ser da cor que ela quisesse. Iniciei a leitura, o qual todos ficaram encantados. Mostrei a capa do livro e pedi que os alunos observassem o rosto do coelho. Os alunos começaram a imitar o coelho dizendo que ele estava apaixonado.
>
> Atividade 3. P1 Perguntei para as crianças quem gostaria de interpretar a história, utilizando os brinquedos (coelho de pelúcia e a boneca preta). Todos queriam recontar a história. Para minha surpresa, a criança mais tímida da turma levantou a mão, é claro, não poderia deixar de contemplar a evolução desses alunos tão queridos. Apesar da voz baixa e da timidez e do nervosismo, a barreira se rompeu e a interpretação foi um sucesso.

No relato 5, a P1 inicia com a atividade 1 (roda de conversa), procurando estabelecer um diálogo sobre uma das temáticas que serão abordadas na história. Tais questionamentos possibilitaram às crianças participação em interações orais, ao ativar os conhecimentos que detêm. Nessa descrição da prática, o direito que se contemplou foi D1 - Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala (BRASIL, 2012b). Todavia, a P1 designou um outro direito, D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais, desse modo, foi observado um certo distanciamento entre o direto do eixo oralidade objetivado pela P1, com a atividade desenvolvida. Embora o direito de aprendizagem não tenha sido articulado com a atividade,

[25] O relato 5 utilizou o livro: Menina Bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado com ilustração de Claudius. Rio de Janeiro: Ática, 2000. O livro conta uma história em que o coelhinho branco quer ter uma filha pretinha como aquela menina do laço de fita, mas ele não sabe como a menina herdou aquela cor.

podemos observar que, pelos questionamentos, houve uma intenção de explorar a oralidade das crianças, deixá-las falar sobre aspectos vivenciados em seu mundo social.

Além disso, a P1 registrou por escrito as falas das crianças evidenciando para elas que suas opiniões seriam ouvidas e respeitadas, que não existe uma resposta única, que as experiências individuais obtidas no contexto social de cada uma seriam importantes para ampliar o olhar do grupo sobre a temática estudada. Essa passagem do oral para o escrito possibilitou o cruzamento entre os eixos, sem perder de vista o foco na oralidade. A esse respeito, Marcuschi (2001) acrescenta que fala e escrita são, na verdade, apenas formas diferentes de realização de uma determinada língua. Cada uma dessas formas tem suas peculiaridades, mas não podem ser vistas como absolutamente distintas uma da outra. Para ele, a fala e a escrita constituem um contínuo de práticas sociais, não podendo ser vistas como dicotômicas.

Na segunda atividade, em que houve a leitura da história "Menina do laço de fita", o direito objetivado seria D2 - Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente (BRASIL, 2012b). Todavia, a P1 registrou apenas um único direito para todas as atividades de oralidade. Apesar de não descrever detalhadamente a contação da história, podemos inferir que os elementos expressos na capa do livro possibilitaram uma discussão mais profunda, como a sua fala demonstra: "Então mostrei a capa do livro da autora Ana Maria Machado, falei um pouco da autora, lembrei a eles que já tinha lido alguns livros dela: Balas, bombons e Caramelos, e Cachinhos de ouro".

A articulação que a professora faz com outras histórias da autora tende à identificação de características linguísticas, de temas, personagens ou situações que a autora utiliza nas histórias. Essas questões podem ajudar as crianças a perceber aspectos da obra do autor que não estão explícitos, mas que marcam sua produção. Além disso, Brandão (2015) argumenta que o contato das crianças com a história, mediada pela voz do professor que, canta, narra, recita... favorece o desenvolvimento da linguagem, da socialização de seu grupo, da ampliação do repertório e de suas competências comunicativas. Ter a capacidade de ouvir traz a potencialidade de ser capaz de falar. O interessante nesse contexto são os significados construídos conjuntamente nas tramas orais que se organizam entre as crianças. Um olhar mais minucioso aponta para o fato de que as trocas verbais só ocorrem quando a professora estimula a classe, com vistas à interdiscursividade, oferecendo bons disparadores de conversa. O que demonstrou uma concepção de língua centrada na interação das crianças. Ao planejar a roda de conversa, nem sempre o professor tem condições de antecipar todos os assuntos que serão

tratados. Mas, planejar as intervenções na conversa é fundamental para dar às crianças a posição de falantes.

Na atividade 3, a P1 não registrou em seu relato nenhum direito referente a essa atividade. Contudo, a partir da leitura da atividade, podemos afirmar que um dos direitos a adotados seria o D4 - Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros) (BRASIL, 2012b). O reconto é a reconstrução oral de um texto já existente que implica em reproduzir com as próprias palavras a narrativa que se leu ou escutou, de acordo com o texto que estava no livro, no jornal, na revista, no encarte, como se fosse o autor. "O propósito é a adesão ao texto selecionado, respeitando seu tipo de linguagem, as marcas do gênero, o tema e a sua estrutura" (SÁ, 2014, não paginado).

A atividade do reconto possibilita à criança utilizar expressões e palavras tal como aparecem na narrativa do livro de origem. Auxilia na apropriação de um vocabulário que, muitas vezes, não utilizamos cotidianamente. Além disso, ao recontar uma história, as crianças precisam estar atentas à sequência dos acontecimentos da narrativa, à descrição de cenários, dos personagens e estruturar sua fala para recontar o texto. Na atividade descrita, a criança utiliza dois bonecos para contar a história. Consideramos essa estratégia bastante pertinente, uma vez que aborda o imaginário infantil através da ludicidade. Brincar com os bonecos, colocá-los para dialogarem é uma atividade frequente nas brincadeiras infantis.

Nessa atividade, foi proporcionado um espaço confortável para as crianças expressarem sua fala mediada pelo texto, possibilitando o desenvolvimento dos elementos da oralidade, como a elocução e pausas, qualidade da voz. O que nos faz perceber que a professora planejou atividades considerando a oralidade como objeto de ensino. Ao relatar sua experiência, o olhar da professora realça a importância de termos no contexto de sala de aula momentos que explorem e motivem as crianças a se expressarem oralmente. Vejamos: "[...] apesar da voz baixa e da timidez e o nervosismo, a barreira se rompeu e a interpretação foi um sucesso". A intervenção pedagógica promovida pela atividade, proporcionou um avanço no campo da oralidade desta criança, fazendo-a romper barreiras estabelecidas ao longo de sua jornada escolar.

Concluímos, assim, que, nas três atividades supracitadas, a professora apresentou uma intenção pedagógica que se aproxima de uma concepção interativa da língua e, portanto, concebendo a oralidade como objeto de ensino. A P1 organizou seu planejamento considerando o eixo oralidade em sua integralidade, uma vez que todas as atividades foram voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral de seus alunos. Apesar disso, evidenciamos que, ao

planejar as estratégias, faltou clareza quanto aos direitos de aprendizagem. De acordo com os pressupostos do PNAIC, os direitos de aprendizagem são instrumentos que dão suporte à organização didática do professor, pois eles preveem a introdução, o aprofundamento e a consolidação de diversos conhecimentos e habilidades ao longo do ciclo (BRASIL, 2015a).

4.2.2 Análise do Relato 6

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 6 (R6), foi escrito pela professora alfabetizadora P2 e traz informações sobre a prática ocorrida. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 6 dias, junto a 20 alunos, e foram intituladas de "O cravo e a Rosa". No relato, a P2 apresenta atividades em torno do gênero oral cantiga de roda. Ela descreve atividades em torno desse texto, buscando "resgatar as manifestações culturais por meio da musicalidade, inseridas num conjunto amplo de atividades pedagógicas unindo o lúdico ao ensino-aprendizagem" (Trecho retirado do Relato 6).

Para a sequência de atividades, a professora utilizou os seguintes direitos de aprendizagem: D1- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; D3 - Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias; e D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL, 2012b).

As atividades desenvolvidas em torno do eixo oralidade foram:

> Atividade 1. P2 Os alunos foram questionados sobre o que é uma cantiga e quem conhecia alguma que pudesse expor para o grupo. Alguns alunos citaram cantando algumas e eu joguei outras na conversa para ampliar o conhecimento de cantigas por eles... selecionamos dentre as citadas as cantigas mais conhecidas para cantarmos juntos.
>
> Atividade 2. P2 - Montar um painel com as cantigas pesquisadas para ficar em exposição na sala. Já as pesquisas sobre o que é cantiga, juntei com pesquisas que fiz e selecionei e nos sentamos novamente em um círculo no chão onde pudemos discutir sobre cantigas, seu significado, estrutura, as rimas que dão a musicalidade, entre outros pontos. Em seguida escolhemos por votação 1 cantiga para realizar as atividades posteriores onde direcionei para os conteúdos que propôs trabalhar nessa sequência. Ganhou por votação o cravo e a rosa.
>
> Atividade 3. P2 - Levei o texto da cantiga de o cravo e a rosa e distribui entre eles para que fizessem a leitura compartilhada. Logo depois pedi que eles reproduzissem em seu caderno e em duplas procurassem as palavras que rimavam e pintassem com cores diferentes as rimas. Em um segundo horário neste mesmo dia entreguei a cada aluno uma folha dividida em 4 quadrinhos onde eles deveriam ilustrar seguindo a ordem cronológica dos fatos.
>
> Atividade 4. P2 - Dividi a turma em 5 grupos de quatro alunos, dei a cada grupo 1 cópia da letra de o cravo e a rosa e um potinho com ... o texto fatiado.

Atividade 5. P2 - Trabalhamos caça palavras com as palavras retiradas da cantiga.

No relato 6, a P2 inicia com a roda de conversa. As indagações e a escuta das respostas nos mostram que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação, que a aprendizagem vai se desenvolvendo. Observamos que a comunicação vem como um elemento que fomenta o processo de interação, porque atua como mediadora entre os indivíduos, como intercâmbio e constituição social, posto que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam" (VYGOTSKY, 2001, p. 115).

Quanto aos direitos de aprendizagem utilizados pela P2, podemos observar que houve coerência entre o direito de aprendizagem D1 - Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala" com a atividade proposta. O mesmo ocorreu com a atividade 2, na qual se propôs desenvolver o D3 - Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias. Os alunos, ao se organizarem para expor sua pesquisa, tiveram que planejar sua fala, produzindo textos orais mais formais. O que ampliou sua capacidade de compreensão e produção de textos orais nos diferentes contextos, considerando-se que se aprendem novos gêneros discursivos típicos da oralidade e, antes de tudo, apreendem-se os momentos adequados para falar, para escutar, respeitar os turnos de fala (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Além disso, a P2 relata que, nesta atividade, foram exploradas as características do gênero oral Cantiga de roda, observando a "estrutura, as rimas que dão a musicalidade, entre outros pontos". O que esclarece em que concepção de oralidade a professora se apoia ao utilizar os gêneros textuais como fio condutor de sua prática pedagógica. Na atividade 3, a P2 explora a leitura do texto e realiza atividades de análise linguística quando solicita que as crianças identifiquem as palavras que rimam no texto, assim como nas atividades 4, de ordenação do texto fatiado e a atividade 5, do caça palavras. As crianças também, em um dado momento, foram convidadas a ilustrar o texto, procurando respeitar a ordem cronológica dos fatos. No caso da ilustração da cantiga o "cravo e a rosa", a sequência narrativa possibilita a sua "interpretação" por meio de perguntas que levam à localização de informações presentes no texto. Porém, o trabalho de interpretação nesse gênero não pode prevalecer sobre a finalidade da canção, que é o de ser vivenciada com prazer. Perde-se, assim, o foco no gênero enquanto prática social.

Analisando o emprego do último direito de aprendizagem (D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais) registrado pela P2, podemos inferir que, apesar de iniciar o trabalho com o gênero genuinamente da oralidade "cantiga de roda", e de realizar atividades explorando as interações orais através das rodas de conversa e da exposição oral da pesquisa, a P2 deixou de explorar um aspecto fundamental do trabalho com a oralidade a partir dos gêneros textuais orais/escritos que é a função social do texto.

Nesse sentido, a prática social das cantigas de roda tem o seu significado construído em eventos sociais como o brincar, o cantar e o dançar, por exemplo: como a letra da cantiga "O cravo e a rosa" traz uma narrativa, essa cantiga além de ser brincada em roda, a brincadeira pode também ser representada no centro da roda, com todos participando da "performance teatral". As cantigas são, por excelência, atividades interacionais por meio das quais os indivíduos compartilham significados culturais e sociais. Assim, o significado das canções não se encontra apenas na materialidade do texto oral ou escrito, mas, sobretudo, no seu uso em eventos sociais.

Ressalte-se ainda que, na sala de aula, um evento da oralidade, como o cantar brincando de roda, diferencia-se do brincar cantando em situações do cotidiano extraescolar das crianças, em virtude de que, em ambas as situações, a linguagem usada para dar sentido a cada uma das situações é diferente. É na escola que a prática da cantiga popular passa a ser uma prática do letramento escolar, à medida que as cantigas não são apenas cantadas, gerando a brincadeira, mas são também lidas, escritas de memória ou copiadas.

Nesse sentido, fica evidente que, ao trabalhar o gênero cantiga de roda, o caminho metodológico escolhido pela P2 contemplou os direitos de aprendizagem do eixo oralidade. Todavia, sua narrativa apresentou maior inclinação para o trabalho com o eixo Análise Linguística, explorando muito pouco os aspectos da oralidade e da função social do gênero explorado. Embora sua concepção estivesse fundamentada na perspectiva do texto enquanto meio de interação social e objeto de reflexão em sala de aula, percebemos que a P2 na sistematização de sua proposta pedagógica, apresenta algumas limitações ao direcionar todo o trabalho com o gênero oral para explorar aspectos, principalmente da estrutura escrita. Assim, apesar da experiência apresentar momentos em que as crianças cantaram e participaram de rodas de conversa, percebemos, no que tange à segunda categoria não ficou evidente no planejamento a oralidade enquanto objeto de ensino.

4.2.3 Análise do Relato 10

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 10 (R10), foi escrito pela professora alfabetizadora P3. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 3 dias, junto a 21 alunos, e foram intituladas de "Brincando e aprendendo com o trava-língua". Nesse relato, a P3 apresenta atividades em torno do gênero oral trava-língua. Ela descreve atividades em torno desse gênero textual, buscando "trabalhar com esse tema visto que sabemos que os trava-línguas constituem-se como manifestações orais da cultura popular, e devem ser inseridos no contexto da sala de aula, principalmente com crianças em processo de alfabetização, pois se caracterizam como estratégias lúdicas com o qual as crianças podem brincar com as palavras e letras, percebendo por sua vez, a relação fonema-grafema. Além disso, ao exigir a rapidez de repetição das palavras com os sons semelhantes, estimulam a atenção, a concentração e o avanço da oralidade" (Trecho retirado do Relato 10).

Para a sequência de atividades, a professora utilizou os seguintes direitos de aprendizagem: D1 - Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; D5 - Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros; e D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL, 2012b).

As atividades desenvolvidas em torno do eixo oralidade foram:

> Atividade 1. P3 - Iniciei a sequência de atividades com uma roda de conversa onde fiz a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o que eles sabiam sobre trava línguas e se alguém conhecia um trava língua, apenas um aluno lembrou do trava língua da pia pinga, mas ninguém sabia a finalidade do texto em estudo. Em seguida levei os alunos para sala de vídeo onde eles assistiram a um vídeo de Cocoricó falando alguns trava-línguas e um de Patati-Patatá com a música trava-línguas.
>
> Atividade 2. P3 - Iniciei o segundo dia com a música de Patati-patatá[26]. Após cantar a música, tirei algumas fichas com trava-línguas e à medida que ia fazendo a leitura, pedia para que eles repetissem e foi muito divertido, pois eles não conseguiam logo, mas insistiam, as vezes conseguiam e as vezes não. Em seguida coloquei as fichas no quadro e pedi que eles falassem o trava-língua do rato que roeu a roupa do rei de Roma. Avisei pra eles que iríamos trabalhar apenas com uma parte desse trava-língua e coloquei a parte que iríamos trabalhar no quadro.
>
> Atividade 3. P3 - Dividi a turma em dois grupos e pedi que me dissessem a letra inicial das palavras do cartaz que tinha o trava-língua do rato e à medida que eles iam dizendo eu ia circulando. Orientei que eles iriam receber uma ficha com trava-língua do rato digitado, mas que estaria faltando a letra r e que eles teriam a disposição as letras do alfabeto e que os mesmos deveriam escolher uma letra para completar as palavras da ficha, pois iríamos construir outros trava-línguas (um aluno escolheu a letra k por ser inicial do seu nome: Keven). Após completarem a ficha, cada uma vinha a frente e dizia o nome da letra que pegou e lia o seu trava-língua, os que tinham dificuldades

[26] A música de abertura explica o que é um trava-língua. Em seguida, vários trava-línguas são recitados. Disponível em: https://youtu.be/maW41urpL2Y. Acesso em: 22 jul. 2019.

> eram ajudados por mim. Ao terminarem a leitura eles colavam suas fichas numa folha de papel madeira que estava no quadro, construindo assim, um conjunto de trava-línguas muito engraçados. Em seguida, foi feita uma atividade xerocada para os alunos circularem a letra inicial do trava-língua do rato e pintarem a imagem.
>
> Atividade 4. P3 - O terceiro dia foi iniciado com um jogo do PNAIC (o bingo dos sons iniciais), foi muito divertido e houve muito aprendizado. Interessante foi que mesmo depois de dois alunos ganharem, as crianças queriam continuar, pois para eles era apenas uma brincadeira, eles não tinham a consciência que à medida que brincavam estavam aprendendo. A execução do jogo foi muito importante, pois me fez identificar alguns alunos que ainda tinham dificuldade em identificar o som inicial de palavras. Após o jogo do PNAIC, foi feita uma atividade xerocada (um texto fatiado do trava-língua do sapo). Inicialmente fizemos a leitura do texto em seguida eles tentaram repetir bem rápido e novamente foi um momento de diversão. Logo depois eles teriam que recortar as frases que estavam bagunçadas e colocarem na ordem correta, formando o texto trabalhado.
>
> Atividade 5. P3 - Na aula do dia seguinte eu estava trabalhando outros conteúdos quando uma aluna chegou, pediu para eu fazer a ponta do lápis e enquanto eu fazia ela disse: -Tia, eu ainda lembro de como o meu trava-língua ficou engraçado, "o sato soeu a sopa do sei de soma" ela sorriu e eu surpresa questionei: e que letra você escolheu? Ela respondeu que tinha escolhido o S. Isso só fez confirmar como foi positiva e significativa a sequência de atividades para a turma.

No relato 10, a P3 inicia com a atividade 1 roda de conversa. Percebemos que seu objetivo nesta ação foi verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero oral trava-língua. Na busca de conhecer o que as crianças sabiam, a P3 possibilitou um espaço de interações orais na sala de aula, contemplando o "D1 - Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala". Percebemos também, uma organização pedagógica flexível, aberta para o imprevisível, pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, sem alterar o curso do trabalho pedagógico, sem torná-lo uma via de mão dupla, em que as trocas múltiplas sejam capazes de promover ampliações. A P3 percebeu que apenas uma criança lembrou-se de um exemplo de trava-língua, e evidenciou que nenhuma sabia a finalidade desse gênero oral. Foi então que ela apresentou vídeos com trava-línguas para as crianças conhecerem ou relembrar.

O trava-língua, lido como a forma mais envolvente de apresentação da parlenda, pode ser considerado como uma das expressões mais "festejadas" dentre esses textos orais. Sua característica principal reside na aproximação excessiva dos mesmos sons nas palavras e frases que o compõem, não lhe sendo, no entanto, exigido coerência. Constitui-se como um texto com o qual se "brinca de dizer". Para Câmara Cascudo (1972) são versos de cinco ou seis sílabas recitadas e que apresentam temática infantil. A autoria desses versos perdeu-se no tempo, pois a maioria é muito antiga, assim, tornaram-se populares no domínio público, como parte da cultura popular brasileira e representam uma importante tradição cultural do nosso povo.

Embora a P3 tenha escolhido o gênero trava-língua para o trabalho com o eixo oralidade, observamos que, ao longo das demais atividades, ela focou no trabalho de análise linguística. Destacamos a atividade 3 “quando a professora entrega o trava-língua do Rato propondo que as crianças substituam a letra R por uma de sua preferência”. A proposta era produzir outro trava-língua, uma ideia repleta de sentido se a P3 tivesse inicialmente deixado essa produção textual em torno do oral, na brincadeira do dizer, que é a função social desse texto. Uma das formas mais envolventes de apresentação da parlenda, o trava-língua tem como característica principal a aproximação excessiva dos mesmos sons nas palavras e frases que o compõem, não lhe sendo, no entanto, exigido coerência.

Ao pronunciá-lo, o foco recai principalmente na “dificuldade” de dizer o texto, de articular as palavras no ritmo adequado, mais acelerado, ampliando o efeito da brincadeira com a palavra, no sentido de buscar mostrar competência na capacidade de articular as palavras que compõem o texto, imprimir o ritmo determinado pelo grupo participante, além de exigir boa audição para a compreensão plena do que está sendo vocalizado.

Nessa perspectiva, o trava-língua não foi tratado como gênero oral, mas como um recurso pedagógico, para favorecer o estudo da língua. O prazer de recitar e brincar com esses tradicionais versos aparece como secundário. Assim, quanto ao direito de aprendizagem, “D5 - Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros", não foi contemplado. Bem como, o “D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais".

Entendemos que a riqueza cultural dos gêneros da tradição oral, que muitas vezes tratam de números, dias da semana, cores, entre outros assuntos, podem facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos, mas defendemos que a apreciação desse gênero não se deve perder frente às inúmeras possibilidades que se abrem na utilização dos gêneros orais. O trabalho com esse gênero desenvolve muitos aspectos da oralidade, como as características relacionadas à prosódia, ou seja, à entoação, acentuação e ritmo, sendo que a entonação marca o fim ou a continuidade de um texto oral, a acentuação é a ênfase em uma ou outra sílaba e o ritmo é produzido e percebido nos acertos e nas pausas de cada texto oral. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na experiência analisada, as crianças tiveram a oportunidade de explorar um gênero da tradição oral bastante divertido que atravessa o tempo e encanta até hoje o público infantil. No decorrer do relato, houve um deslocamento entre o objetivo a ser alcançado e as atividades planejadas em torno da oralidade. Portanto, a oralidade não foi concebida como objeto de ensino em sua essencialidade. Houve uma predominância de práticas pedagógicas que utilizaram a

oralidade como pretexto para chegar à produção escrita. Na verdade, o que defendemos é que, nas atividades sobre o ensino da língua, seja reconhecido o valor de ambas as práticas sociais, para garantir os direitos de aprendizagem não só da escrita, mas da oralidade, igualmente (BRASIL, 2015e). Compreendemos que, no contexto de sala do 1º ano, a preocupação com a aquisição da escrita é acentuada, todavia, não podemos esquecer que, no ensino da língua, as dimensões da linguagem (ouvir, falar, ler e escrever), devem ser exploradas com a mesma intensidade. Uma não deveria se sobrepor a outra, mas caminharem articuladas com o propósito de tornar o indivíduo consciente do seu poder de comunicação.

4.2.4 Análise do Relato 11

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 11 (R11), foi escrito pela professora alfabetizadora P4. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 3 dias, e foram intituladas de "Parlendas dos números". Nesse relato, a P4 apresenta atividades em torno do gênero oral parlenda. Para o desenvolvimento das atividades, ela planeja momentos em torno dos eixos oralidade, leitura e produção escrita. Para a sequência de atividades a professora contempla os seguintes direitos de aprendizagem: D1- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; D7 - Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais; e D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais. (BRASIL, 2012b).

As atividades desenvolvidas em torno do eixo oralidade foram:

> Atividade 1. P4 - A experiência obtida com a turma durante a sequência de atividades trabalhadas iniciou-se com a recitação de algumas parlendas existentes tais como, "hoje é domingo, pé de cachimbo…"; "sou pequenino do tamanho de um botão…", bem com a parlenda trabalhada em sala de aula, "um dois, feijão com arroz…". Logo em seguida trabalhamos a leitura e recitação compartilhada da mesma, através de uma atividade escrita xerografada, onde identificamos também, as vogais e as consoantes. Os alunos demonstraram empolgação e seriedade ao mesmo tempo, durante a interpretação escrita do texto, vale salientar a interdisciplinaridade contida no texto e que foi observada por eles. Foi um primeiro momento de sondagem e conhecimento do gênero parlenda, bem como, sua identificação diante de outros gêneros de tradição oral.
>
> Atividade 2. Ilustrando a parlenda. P4 - O segundo momento de retomada da sequência, se deu com a recitação da parlenda, de forma entusiasmada por parte dos alunos, em seguida, seria a hora de ilustrarmos nossa parlenda, uma vez que havia só o texto exposto para darmos vida ao mesmo. Conduzimo-nos até a biblioteca, ali, foram divididos em grupos e cada aluno criou seus desenhos para ilustrar nosso texto, eles utilizaram folhas, usaram e abusaram da criatividade e das cores, com alegria e comparação de seus trabalhos artísticos, uns com os outros. Depois, recitamos novamente a parlenda e voltamos para sala de aula, recitando-a no caminho com entusiasmo.

> Atividade 3. Produção do texto parlenda. P4 - O terceiro e último momento, foi belíssimo de se ver, encantador. Depois de conhecermos a parlenda e elementos que a compõem e a ilustramos, era vez de recriamos nossa própria parlenda, mudando apenas as rimas dos numerais, recitamos a original e partimos para o momento das produções orais e reescrita da parlenda, juntos construímos outra bem bizarra, mas criativa e interessante, além de engraçada. Aqui, riamos e numa folha, reescrevemos nosso texto, Em seguida, todos os textos foram recolhidos para montarmos um livrinho, o qual demos o nome de "Parlenda Maluca." Os alunos passaram de meros ouvintes, para autores de suas próprias histórias. Encerramos mais uma vez com a recitação da nova parlenda, dessa vez, com cada aluno. Observou-se que, esses momentos de ludicidade e produções próprias, instigam o aluno a construir seus próprios conhecimentos e expandir seus horizontes. Foi uma experiência gratificante.

Ao discorrer sobre o trabalho com a oralidade, a P4 inicia a atividade com o gênero da tradição oral, recitando algumas parlendas com as crianças, mas não faz um relato detalhado desse momento. Inferimos que, nessa ocasião, foi possibilitado um momento em que as crianças "brincaram de dizer". Contemplando o "D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais". No decorrer da atividade, a professora destaca o trabalho com uma das parlendas, explicitando as estratégias pedagógicas em torno do texto: a leitura da parlenda, a identificação das vogais, das consoantes, a ilustração e a recitação do texto, explorando aspectos da análise linguística. Ressalta ainda que é um momento de sondagem e de conhecimento do gênero parlenda. Ela apresenta como um dos direitos pretendidos o D1 - Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala. Apesar de não registrar detalhadamente esses momentos, entendemos que em várias situações relatadas às crianças foram convidadas a participarem: P4 - Os alunos demonstraram empolgação e seriedade ao mesmo tempo, durante a interpretação escrita do texto, vale salientar a interdisciplinaridade contida no texto e que foi observada por eles. Entre as crianças, dizer parlenda é sinônimo de brincar com os sons da língua, daí as parlendas constituírem-se como um gênero textual que caracteriza-se pela sua "vocação" para o lúdico, a brincadeira com as palavras que pressupõe também o movimento com o corpo.

Na atividade 3, a professora afirma que os alunos já conheciam a parlenda e os elementos que a compõem. A despeito de não explicitar quais elementos, deduzimos que a P4, junto aos alunos, identificou algumas características do gênero parlenda para poder realizar a atividade seguinte, de produção oral e de reescrita do referido gênero. O que nos chama atenção nesse relato é que, ao propor uma atividade de produção textual, a professora não contemplou o D4 - Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda,

dentre outros), mas, apoiou sua prática pedagógica direcionando a atividade para o D7 - Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais. Como já bem nos advertiram Schneuwly e Dolz (2004), ao trabalharmos com o gênero oral na esfera escolar nos deparamos com a problemática do fazer pedagógico/da elaboração didática. Em alguns momentos do planejamento, percebemos que outros direitos da oralidade seriam enquadrados perfeitamente na atividade vivenciada. Todavia, em se tratando dos anos iniciais, historicamente direcionamos o nosso olhar para o trabalho com a consciência fonológica.

Quanto aos aspectos do eixo oralidade, em torno do gênero, foram realizadas a recitação de parlendas e a produção coletiva de uma parlenda. Essa produção foi norteada pelo próprio texto anteriormente apresentado. As crianças produziram outra parlenda trocando palavras do texto original por outras que se mostraram adequadas. Na verdade, houve uma transposição do texto. As expressões utilizadas no texto causaram "risos", o que leva a presumir que os alunos pensaram em dar-lhe uma nova roupagem na construção da paródia. Essa atividade nos faz pensar na riqueza do trabalho com a língua, que pode produzir distanciamentos ou proximidades. Contextos que possibilitam ao aluno revisitar o que já sabe a respeito da língua, mobilizando saberes seus e apreendidos ao vivenciar uma produção coletiva de um texto. Além disso, não podemos esquecer que estamos tratando de crianças em torno de seis a sete anos de idade, com quem o trabalho sistematizado da língua tem um maior significado, quando é planejado, considerando os aspectos da ludicidade. Os alunos interessam-se pelas rimas, aliterações e outras particularidades da língua oral que vão observando nas brincadeiras com as palavras. Como afirmam Oliveira e Alves (2012, p. 213), "[...] além da função comunicativa, a língua oferece às crianças experiências nas quais brincar com as palavras é a função prioritária". Além do mais, brincar com sonoridades das palavras também é uma prática sociocultural, que podemos verificar nas interações entre e com as crianças.

A professora, ao longo do seu relato, evidenciou alguns princípios metodológicos para desenvolver os direitos de aprendizagem da oralidade dos alunos, concebendo a oralidade enquanto objeto de ensino. Ela também percebeu que a atividade de produção textual fomentou um maior envolvimento das crianças, como podemos observar em sua fala: P4 - "[...] observou-se que, esses momentos de ludicidade e produções próprias, instigam o aluno a construir seus próprios conhecimentos e expandir seus horizontes". O exercício da observação e do registro em relato de experiência provocou na P4 uma reflexão sobre as ações pedagógicas planejadas, sinalizando uma compreensão da língua enquanto interação.

4.2.5 Análise do Relato 12

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 12 (R12), foi escrito pela professora alfabetizadora P5. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 6 dias, junto a 22 alunos, e foram intituladas de "Parlendas dos números". Nesse relato, a P4 desenvolve uma sequência de atividades com o eixo da oralidade, trabalhando vários gêneros textuais para os alunos. Além disso, articula as atividades de linguagem, com componente curricular Ciências.

Para a sequência de atividades, a professora utilizou os seguintes direitos de aprendizagem: D1- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; D5 - Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros; e D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL, 2012b).

As atividades desenvolvidas em torno do eixo oralidade foram:

> Atividade 1. P5 - Assistimos ao vídeo da parlenda "O doce perguntou pro doce" em forma de canção, na versão popular de Furica e Fareca[27]. Cantamos, dançamos e os alunos gostaram muito desse momento descontraído. Apropriaram-se do texto e já neste momento foram capazes de recontá-lo sem grandes dificuldades; depois distribui o texto impresso e copiei o mesmo no quadro para realizarmos a leitura. Solicitei que fizessem uma leitura silenciosa para que identificassem as palavras desconhecidas. Esclarecidas as dúvidas, passamos a leitura coletiva. Após a leitura, identificamos os elementos principais do texto.
>
> Atividade 2. P5 Apresentei a ficha da palavra "BATATA-DOCE", fizemos a leitura e partir da palavra iniciamos uma conversa sobre o que conhecem sobre este alimento. Levei pra sala um exemplar, para que fizessem a experiência de tocar, cheirar e identificarem as suas características físicas, cor, consistência, cheiro etc. Após essa oportunidade, os alunos concluíram que a batata-doce tem características distintas de quando está crua e quando está cozida.
>
> Atividade 3. P5 - Dando continuidade ao tema, lancei questionamentos sobre de onde vem, como descobriram que se tratava de um alimento, quem já tinha visto uma planta da batata-doce. Com o objetivo de chegar ao conceito de tubérculo, para então fazer uso do dicionário. Cada aluno disse o que achava e o que imaginava sobre o assunto. Até que um aluno compartilhou a sua experiência de já ter visto no sítio do avô uma plantação de batata-doce, trouxe informações valiosas, que contribuíram e muito com meu planejamento. Explicou aos colegas que a batata-doce nasce e cresce embaixo da terra. Aproveitando a resposta, dei o direcionamento para que compreendessem que se trata de um tipo específico de vegetal que se desenvolve dessa maneira.
>
> Atividade 4. P5 - A partir da conversa e do relato do aluno sobre a produção de batata doce no sítio do seu avô, apresentei um vídeo com uma reportagem da TV Câmara, que trazia informações sobre a produção de batata-doce no estado da Paraíba[28]. Após assistir ao vídeo, conversamos um pouco sobre os dados apresentados. Então,

[27]https://www.youtube.com/watch?v=yC5bHvQgj9E
[28]https://www.youtube.com/watch?v= G4etXPBY-g.

> apresentei o gênero reportagem, a finalidade, esfera de circulação e demais características. Depois disso, voltei a conversa para a localização no mapa dos lugares citados na reportagem. Muitos alunos se entusiasmaram, pois eram lugares familiares as suas vivências. Consultamos o mapa político da Paraíba, para verificar os municípios produtores o mapa político do Brasil para verificar onde ficam os estados para os quais são vendidas as batatas-doces paraibanas. Acrescentei informações, fazendo a leitura de um texto sobre o histórico da batata-doce, estudos sobre o lugar de origem, com intuito de apresentá-los na mesma ocasião, o Globo Terrestre, o mapa político do Brasil e o mapa político da Paraíba.
>
> Atividade 5. P5 - Em casa produzi um vídeo fazendo um doce de batata-doce, gravei todas as etapas do feitio do doce, orientando e dando o passo a passo. Levei o doce para a sala de aula, onde fizemos a degustação. Foi um momento muito prazeroso. Brevemente recordamos quais os sentidos do nosso corpo e então passaram a exploração deles. Eles tocaram no doce para sentir sua consistência, cheiraram par sentir o aroma e por fim provaram para saborear. O resultado foi positivo, pois eles gostaram muito. Depois da degustação apresentei o vídeo que gravei trazendo a receita para eles. Este foi uma ocasião muito interessante, pois eles acharam surpreendente ver professora na televisão. Posteriormente, produzimos coletivamente a receita, de acordo com o que memorizaram do vídeo. Enquanto eles falavam eu ia registrando no quadro, fizemos a leitura e revisamos rapidamente as unidades de medida utilizadas na receita, kg (quilograma), ml (mililitro), xícara e g (grama).
>
> Atividade 6. P5 - No dia 22/11/2016, finalizamos fazendo uma roda de conversa onde cada um reproduziu oralmente todos os assuntos que foram abordados no decorrer da semana. Desde a parlenda, até chegar na produção do doce de batata-doce. Avalio que após todas as atividades realizadas, os alunos assimilaram os conteúdos, pois foram transmitidos sem deixar de lado a ludicidade e sendo também estimulados a ficarem curiosos, de modo a terem desejo de conhecer, aprender. Sendo assim, vivenciaram uma sequência de atividades que lhes trouxe aprendizados significativos.

Na atividade 1, observamos que o trabalho com o gênero parlenda foi vivenciado como uma prática oral de fato e, por isso, apresentou-se como uma atividade repleta de significado, uma vez que se aproxima da realidade social e cultural. Dessa maneira, o direito estabelecido pela professora, D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais, presentificou-se na prática relatada. Um ensino que tem como princípio as práticas orais, como recitar os textos da tradição oral, por exemplo, precisa de uma situação de interação que dê sentido ao gênero. Essa situação, que é cultural, mostra formas de agir e interagir que lhes são significativas e cria sentidos em eventos da oralidade e do letramento. Sabemos que é função da escola criar contextos significativos para que os gêneros, quer sejam eles orais ou escritos, não se descaracterizem e não se transformem em mera simulação do real (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na atividade 2, 3 e 4, percebeu-se que, na interação entre P5 e os alunos, havia uma ajuda mútua. A docente atuava, na maioria das vezes, como uma mediadora entre o conhecimento e os alunos. O trabalho não se centrava nela, mas nas crianças, que tinham a liberdade de participar ativamente das atividades propostas. A professora estimulava as trocas verbais entre os aprendizes. A intermediação da professora envolveu vários aspectos em torno

do eixo oralidade. As crianças estavam vivenciando momentos em que eram evidenciados o respeito aos turnos conversacionais, o tempo de tomada de turno e, principalmente, as crianças estavam aprendendo a se ater aos tópicos de conversação. Marcuschi (2005) auxilia a compreender a importância de situações didáticas que envolvem os gêneros textuais quando afirma ser impossível comunicar-se oralmente a não ser por um gênero. Os gêneros, deste modo, materializam-se em textos, os quais auxiliam a organizar as situações de comunicação que vivenciamos diariamente. Schneuwly e Dolz (2004) também defendem a ideia de que os gêneros aproximam e fornecem referenciais aos alunos sobre as práticas de linguagem criando elos entre as práticas comunicativas escolares e não escolares. A prova disso foi a intervenção do aluno ao relatar para o grupo sua experiência com a plantação de batata doce no sítio do seu avô. Sobre esse fato, a P5 ainda afirma que a colaboração do aluno "trouxe informações valiosas, que contribuíram e muito com meu planejamento", e que, a partir do relato, ela direcionou o planejamento trazendo para o grupo um vídeo com informações sobre o plantio da batata doce. Assim, o direito utilizado pela P5, D1 - Participaram de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala, foi contemplado. Marcuschi (2013) acrescenta que é pelas distintas práticas sociais, vivenciadas nos diversos domínios discursivos, que produzimos modelos de ação comunicativa que se estabilizam. Portanto, sabemos que um comportamento discursivo numa igreja, não será o mesmo que num circo.

Na atividade 5, a professora produz um vídeo apresentando a receita do doce de batata doce para as crianças. Nessa atividade, há muito da tradição oral, uma vez que as receitas são também passadas de geração a geração pelo oral, pois são registradas na memória e possuem não só um valor nutricional, mas afetivo e cultural. Após a degustação e apreciação do vídeo, a professora possibilitou aos alunos, mais um momento em torno do eixo oralidade. Ao propor que as crianças a contassem como é feito o doce, e a P5 registrou a receita oralizada pelo grupo. Explorar essa diversidade permite ao professor uma aproximação maior do aluno e proporciona o aluno a compreender a função dos gêneros textuais, a partir das suas peculiaridades, o que facilita a aprendizagem sobre eles. Dominar diferentes gêneros textuais auxilia na comunicação dos indivíduos em todas as esferas. Alguns dos gêneros interessam mais às escolas, outros às atividades sociais e cotidianas, por estarem presentes no dia a dia dos nossos educandos.

> A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um "autêntico lugar de comunicação" e as situações

> escolares "são ocasiões de produção e recepção de textos" (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 78).

Nesse gênero textual, a linguagem é direta, clara e objetiva, pois sua finalidade é levar o leitor ou cozinheiro a obter sucesso no preparo do prato culinário. A atividade permitiu que as crianças vivenciassem a socialização de um texto oral "receita" pela memória, característica fundamental para o gênero nessa modalidade. Conversar, narrar, brincar e comunicar-se são ações fundamentais da organização do trabalho com a linguagem oral na escola, pois, em todos os casos, não faltam oportunidades para aprender. E tudo vale a pena para tornar o cotidiano das crianças cada vez mais falante.

O que nos chama atenção nesse relato é que as atividades em sua maioria estavam partindo de um gênero oral, primeiro a parlenda, a roda de conversa, o relato oral do aluno, a entrevista na reportagem e a receita que foi um texto produzido pela professora através de um vídeo. Diante das atividades planejadas percebemos uma capacidade de adoção de princípios teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação em torno do eixo oralidade: um repertório diverso de gêneros textuais orais que foram trabalhados em sala de aula; o estabelecimento de objetivos a serem alcançados no trabalho com gêneros orais; a montagem de materiais didáticos para o trabalho com prática/gênero oral e a aplicação de uma metodologia que concebe a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Diante da experiência pedagógica analisada, os diretos de aprendizagem foram contemplados. A concepção de oralidade encontra-se dentro de uma perspectiva dialógica, sendo focalizada na sua dinamicidade e situacionalidade, seus usos estratégicos e suas funções interacionais. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, a particularidade da situação escolar está no fato de que o gênero é um instrumento de comunicação, mas, na escola, ele também se torna objeto de ensino-aprendizagem. Assim, podemos afirmar que a oralidade nessa sequência de atividades foi trabalhada em sua essencialidade. O planejamento foi direcionado para explorar e desenvolver a oralidade das crianças, o que garantiu a oralidade enquanto objeto de ensino.

4.2.6 Análise do Relato 14

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 14 (R14), foi escrito pela professora alfabetizadora P6. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 7 dias, junto a 22 alunos, e foram intituladas de "Alfabetizando com textos de origem popular". Nesse relato, a P6 desenvolve uma sequência de atividades em torno do gênero oral cantiga de roda. Ela argumenta que durante todo o ano letivo de 2016 usou os textos de origem popular para

trabalhar o SEA, pois o trabalho com esse gênero já fazia parte de um projeto da rede municipal de ensino de João Pessoa, que tinha como tema gerador o Patrimônio Cultural Imaterial.

Para a sequência de atividades, o professor utilizou os seguintes direitos de aprendizagem: D1- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; D7- Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais; e D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais" (BRASIL, 2012b).

As atividades desenvolvidas em torno do eixo oralidade foram:

> Atividade 1. P6 - A primeira atividade foi apresentar a cantiga "caranguejo não é peixe" para os alunos, oralmente, em sala de aula, cantando com eles. Foi uma alegria só, pois muitos já sabiam cantar, levantaram de suas carteiras e puseram-se a bater palmas e os pés e a rodar como diz a música, então, levei-os para uma área livre da escola e brincamos de roda, cantamos e gesticulamos conforme o comando da música.
>
> Atividade 2. P6 - De volta à sala de aula chegou o momento de apresentar o texto escrito para as crianças. Apresentei o cartaz com o texto "caranguejo não é peixe", cantamos novamente, dessa vez apontando as palavras do texto à medida que íamos cantando. Em seguida foi feita a leitura corrida das palavras e destacamos a palavra caranguejo, pintando-a., também pintamos os espaços entre as palavras do texto. Ao destacar a palavra "caranguejo", perguntei aos alunos se já tinham visto um caranguejo de verdade, onde tinham visto, se eles sabiam onde vivia o caranguejo, e por que na música diz que caranguejo não é peixe? Que outros animais eles conheciam que vivem na água e não são peixes? Todas essas perguntas geraram muito aprendizado sobre os animais que vivem na água e tirou algumas dúvidas que tinham sobre, por exemplo a baleia não ser peixe e viver no mar. Ainda sobre essa atividade com texto, cada aluno recebeu o texto escrito para colar no caderno, destacar a palavra caranguejo, pintar os espaços entre as palavras no texto e pintar uma figura de caranguejo, realizando assim a atividade que foi feita coletivamente agora sendo feita individualmente.
>
> Atividade 3. Nesta atividade foi trabalhado o texto fatiado, onde cada criança recebe o texto recortado para montar a sequência certa do texto e fazer a colagem no caderno. Atividade que meus alunos realizam sem maiores dificuldades pois fazem isso diversas vezes, mesmo os que tem dificuldade na leitura ou que são pré-silábicos, eles pegam a frase vão para o cartaz que fica fixo na sala de aula, fazem a comparação do que tem na mão e decidem a ordem em que colar, é interessante que sempre acertam!
>
> Atividade 4. P6 Também foi realizada a atividade de pescaria, em cada peixinho tinha uma palavra escrita (palavra com x: lixo, lixeira, xícara etc…), só valia o peixinho pescado quando o "pescador" lesse a palavra. (para os pré-silábicos, eles tinham que ao menos dizer o nome da letra inicial da palavra).

Ao discorrer sobre a prática da atividade 1, encontramos um aspecto bastante significativo para o ensino do oral na sala de aula. No momento em que a cantiga de roda começou a ser cantada, as crianças passaram, automaticamente, a fazer gestos e interagir umas com as outras e com o texto, brincando de roda. Nessa relação intrínseca entre palavra e corpo, como bem colocam Schneuwly e Dolz (2004), geralmente a postura corporal se coloca a serviço

da comunicação oral, as mímicas faciais, as posturas, os olhares, a gestualidade do corpo integram à comunicação verbal, chegando até mesmo a substituí-la.

Nesse aspecto, Zumthor (1997) nos alerta para a poética da oralidade em que o texto se transmite pela voz, apoiada na memória. O autor apresenta os efeitos da presença do corpo em ação, em situação de performance, em que, simultaneamente, quem fala e quem ouve permanecem em contato. Para ele, a poesia oral aspira sempre a se fazer ouvir. Portanto, no contexto escolar, não podemos perder de vista a dimensão de cultura oral desses gêneros poéticos, o seu valor como texto que se sabe de memória e que se transmite oralmente com todo o valor encantatório e performático da voz. Através dessa atividade, podemos observar que o D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais foi contemplado. O olhar atento da professora permitiu que as crianças fossem levadas ao pátio para fazerem uso do texto em sua integralidade: o brincar de roda, interagir com os pares e movimentar o corpo conforme as tradições.

Na atividade 2, a ênfase maior foi dada à situação de reconhecimento da palavra "caranguejo" através da mediação da professora que possibilitou o desenvolvimento de estratégias de uso de pistas para a leitura. De acordo com Leal (2004), o reconhecimento das palavras pelos alunos que ainda não compreendem a lógica do sistema alfabético é uma atividade que favorece o estabelecimento de conflitos entre as suposições que as crianças apresentam sobre a escrita e a escrita convencional. Embora a intenção da professora estivesse permeando o eixo da escrita, houve um momento em que favoreceu a oralidade, o da roda de conversa sobre animais que vivem na água. Essa consciência de favorecer um ambiente interativo através de uma roda de conversa planejada, tomando como princípio o gênero, estimulou a capacidade inferencial das crianças, ou melhor, possibilitou o estabelecimento de relações entre informações dadas no texto. Dentre elas, o seu conhecimento de mundo, de modo a construir novos significados que, muitas vezes, não estão presentes no texto, mas que podem ser deduzidos ou ampliados nos momentos de diálogo. Assim, o processo de interação surge, inicialmente, como um meio de comunicação, para depois ocorrer a conversão para uma linguagem interiorizada, assumindo também a função de organizar o pensamento da criança e tornar-se uma função mental interna (VYGOTSKY, 2001).

Na atividade 3, com o texto fatiado, a professora focou nos aspectos da análise linguística. Nas turmas em que as crianças se encontram em processo de alfabetização, dificilmente uma sequência de atividades aborda exclusivamente a oralidade e há momentos em que elas se relacionam. Todavia, analisamos as atividades que exploram a oralidade com a intenção de desenvolver habilidades linguísticas orais. A referida atividade amplia os horizontes

permitindo aos alunos e professores compreenderem que a natureza lúdica e poética desses gêneros não devem se perder nos espaços escolares, que insistem em tomar os textos como meros pretextos para ensinar alguma outra coisa e não incentivar a fruição dos textos.

A professora iniciou seu texto revelando que o trabalho com os gêneros da tradição oral faz parte de sua prática pedagógica e percebemos, no que tange ao desenvolvimento de estratégias para a oralidade, a necessidade de um olhar mais aprofundado para os elementos que compõe o ensino do oral. Contudo, essa percepção é compreensível pois, nas turmas dos 1ºs anos, é comum aprofundarmos atividades que explorem a compreensão do sistema alfabético dentro dos eixos da leitura e da escrita, em detrimento ao eixo oralidade.

Belintane (2013) apresenta outros argumentos quando questiona o excesso de pragmatismo e utilitarismo do uso de textos cotidianos funcionais no letramento das crianças. Ele se posiciona igualmente a Zumthor (1997), destacando a função poética e a oralidade como pontos de partida, defendendo que o letramento "[...] comporta o oral e, essencialmente, os gêneros que privilegiam a função poética" (BELINTANE, 2013, p.121). A experiência relatada, contemplou os direitos de aprendizagem intencionados pela P6. No que tange à segunda categoria de análise, apesar de realizar uma atividade de exploração oral das crianças, acreditamos que o planejamento sistematizado desdobrou-se com maior ênfase para os demais eixo da língua, deixando a oralidade em segundo plano.

4.2.7 Análise do Relato 17

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 17 (R17), foi escrito pela professora alfabetizadora P7. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 4 dias, junto a 19 alunos, e foram intituladas de "Parlenda: Salada, saladinha". Nesse relato, a P7 planeja e desenvolve uma sequência de atividades em torno do eixo oralidade, com o gênero oral parlenda, articulando esse eixo com os demais.

Para a sequência de atividades, a professora contemplou os seguintes direitos de aprendizagem: D1- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; D7 - Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais; e D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL, 2012b).

As atividades desenvolvidas e relatadas pela referida professora, em torno do eixo oralidade, foram:

> Atividade 1. P7 - Iniciei as atividades convidando os alunos a sentarem em círculo e apresentando aos mesmos uma sacola que foi nomeada de sacola do reconhecimento. Expliquei que a sacola estava cheia de alimentos e como eles iriam ajudar a esvaziar... As crianças foram convidadas uma a uma a tirar os alimentos, falar o nome e relatar se em casa já tinham provado alguma receita com o alimento. Todos ficaram bem empolgados e à medida que foram sendo tirados os alimentos, as crianças ativavam seus conhecimentos prévios e relataram as vivências em família. O único ingrediente que as crianças não souberam nomear foi o azeite, porém uma das alunas relatou que a mãe colocava na salada. Nesse momento, houve a explicação do nome e seu processo de fabricação que é um óleo extraído da azeitona. Algumas crianças quiseram provar o azeite e outras não. Quando todos os alimentos foram retirados da sacola, conversamos sobre a importância de uma alimentação diversificada em alimentos saudáveis, como também do consumo de alguns desses alimentos crus e assim provaram a cenoura, a tomate e a azeitona.
>
> Atividade 2. P7 - Quando todos os alimentos foram retirados e expostos, realizamos a nomeação da seguinte forma: Apresentei uma ficha com uma palavra escondida e expliquei que à medida que iria mostrando as letras as crianças teriam que ler e colocar a ficha ao lado do alimento. Nesse momento bastava apenas apresentar as duas primeiras letras e elas antecipavam a leitura e a qual alimento a ficha pertencia. Todos os alunos estavam bastante concentrados. Em seguida, as crianças foram questionadas sobre que receita daria para fazer com todos os ingredientes mostrados e a resposta veio em coro: SALADA.
>
> Atividade 3. P7 - Na sala de aula, expliquei que conhecia um texto que tinha tudo a ver com a salada que iríamos preparar e que com esse texto poderíamos brincar de pular corda. Esse texto recebe o nome de PARLENDA que é um texto que brinca com as palavras de maneira muito divertida. Recitei o texto e os alunos repetiram, expliquei que na brincadeira do pula corda, quando se chega na parte do FOGO, FOGUINHO, a corda é bombeada mais depressa e a criança tem que pular mais rápido. Após esse momento as crianças puderam recitar e brincar com a parlenda, na aula de Educação Física.
>
> Atividade 4. P7 - Na certeza de que todos já haviam memorizado a parlenda, em sala de aula, realizamos a ordenação do texto, primeiro de maneira coletiva e em seguida de maneira individual, no caderno. Foi solicitado também que as crianças circulassem a palavra SALADA, pintassem os espaços entre as palavras e circulassem o texto.
>
> Atividade 5. P7 - Na biblioteca da escola, foi realizada a leitura do livro: "Amanda no país das vitaminas", de Leonardo Mendes Cardoso, da Editora do Brasil, que mostra a importância da alimentação saudável, principalmente relacionada à saúde do corpo.
>
> Atividade 6. P7 - A salada foi preparada com a ajuda da merendeira, Telma Miranda, que lavou todos os ingredientes e os cortou na cozinha da escola. O preparo da salada foi concluído com os alunos observando a mistura dos ingredientes. A salada foi servida na hora do almoço e a maioria dos alunos se mostraram empolgados a degustar a salada no almoço.

A primeira atividade planejada favoreceu ao desenvolvimento da oralidade, inicialmente no formato de diálogo, que se concretizou no jogo interativo entre a professora e os alunos, num processo de negociação que garantiu atribuições e troca de sentidos. O trecho transcrito nos dá muitas pistas para entendermos a importância de planejar momentos em que os alunos falam sobre suas experiências. Ao mesmo tempo em que ampliam seus saberes, desenvolvem habilidades importantes do eixo oralidade. Embora pareça ter o mesmo perfil de

uma conversa informal, a atividade relatada possui outro nível de complexidade, pois requer um grau mais elevado de abstração, pela relação da fala com o contexto. Essa fala não se dá de forma imediata, porque se pede à criança que faça um relato de algo que já aconteceu; um outro aspecto é que a conversa não se dá no campo da espontaneidade, pois essa interação exige a mediação de um adulto.

Conforme Leal e Seal (2015), o professor precisa ter escuta ativa e saber monitorar os momentos de exposição, orientando os alunos e ajudando-os quando necessário. Pode-se perceber, também, que o uso da criatividade para tornar esse espaço de fala atraente, como foi feito com o uso do "saco do reconhecimento", motivou as crianças a participarem da atividade, e assim o D1 - Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala foi acionado, na medida em que as crianças foram não só introduzidos nas situações de interações orais, mas também estimuladas a aprofundarem suas habilidades no eixo oralidade.

Na segunda atividade, o principal objetivo proposto foi relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema alfabético, o que assegurou o D7-Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais, objetivado pela P7. É importante destacarmos que a relação entre escrita e fala, nessa proposta de atividade, foi direcionada para aspectos da análise linguística, especificamente na relação fonográfica das palavras contextualizadas na descrição da atividade 1. Percebemos que a intenção pedagógica dessas duas atividades era envolver os alunos num contexto de letramento, direcionando a experiência para a utilização do texto receita de uma salada.

Para motivar ainda mais as crianças no processo de desenvolvimento da linguagem oral, a P7 na atividade 3 propõe uma brincadeira de pula corda com a parlenda que fala sobre salada. Essa brincadeira consiste no "jogo do dizer", no brincar de corda. O desafio é articular o ritmo da fala com os saltos na corda. A professora explica para as crianças qual a função social do texto parlenda: "é um texto que brinca com as palavras de maneira muito divertida". Nesse contexto de letramento, a professora conduziu a atividade, considerando o uso social do texto, o que envolveu o D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais. As crianças brincaram de pular corda, recitando o texto que acompanha a brincadeira.

Sobre a importância dos gêneros orais no imaginário infantil, citamos Belintane (2013) quando afirma que "[...] esse estofo linguareiro é fundamental para uma alfabetização dinâmica porque constitui as matrizes textuais que estabilizam e fornecem o fluxo, o ritmo, a dicção,

dando corpo a uma leitura significativa e de maior envergadura" (BELINTANE, 2013, p. 121). Assim, atividades com os textos da tradição oral favorecem a internalização da natureza lúdica e poética desses gêneros e colaboram para o processo sensível de alfabetização, quando se dá a observação de semelhanças sonoras entre rimas e entre sílabas iniciais, bem como de aliterações e fonemas, que já podem demonstrar um caráter mais explícito. Também pode-se afirmar que brincar com diversos níveis de segmentação das palavras favorece a atenção à dimensão sonora da língua, aspecto imprescindível para as crianças que estão construindo a compreensão do sistema alfabético.

O Relato 17 nos apresentou experiências de planejamento que contemplam, de maneira contextualizada e lúdica, um trabalho interdisciplinar, envolvendo conhecimentos da Língua Portuguesa, utilizando sentidos das Ciências Naturais, especialmente nas três últimas atividades, nas quais as propostas fazem uso de informações sobre alimentação saudável. As atividades mostraram que é importante aproveitar a curiosidade dos alunos e explorar contextos problematizáveis em busca de um ensino partindo da cultura e da história de vida, das experiências e dos conhecimentos prévios das crianças. Assim, as atividades planejadas favoreceram o desenvolvimento de aspectos do eixo oralidade, concebendo a oralidade como objeto de ensino. Além disso, ao considerar que o pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos e pela experiência sócio histórica da criança, a P7 revela uma concepção baseada no ensino da língua enquanto interação social. A linguagem reorganiza os processos de percepção do mundo exterior, estruturando o pensamento através das significações dos enunciados. A criança não apreende ou apropria-se de palavras soltas, mas de enunciados, que estão carregados de sentidos, isso porque, de acordo com Bakhtin (2000), "os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (BAKHTIN, 2000, p.109).

4.2.8 Análise do Relato 22

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 22 (R22), foi escrito pela professora alfabetizadora P8. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 4 dias, junto a 24 alunos, e foram intituladas de "A cantiga de Roda: cantando e aprendendo".

Nesse relato, a P8 desenvolve uma sequência de atividades em torno do gênero oral cantiga de roda. De acordo com o relato da P8, a sequência de atividades tinha como objetivo

desenvolver o interesse das crianças pela cultura popular, aprimorando a compreensão do sistema de escrita.

Para a sequência de atividades, a professora contemplou os seguintes direitos de aprendizagem: D4 - Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros); e D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL, 2012b).

As atividades desenvolvidas em torno do eixo oralidade foram assim descritas:

> Atividade 1. P 8 - A sequência didática teve início com a apreciação de obras de Cândido Portinari. Algumas obras foram apresentadas as crianças: inicialmente eles observaram os objetos de estudo com bastante atenção e fizeram descrição do que viam. Então indaguei: "Para que serve uma pintura? Uma obra de arte? O que vocês sentem ao observar estas pinturas?" Foram surgindo diversas respostas até que todos chegaram a seguinte conclusão: as pinturas são feitas para serem olhadas e deixar os lugares mais bonitos. Acrescentei ainda que a arte provoca sentimentos nas pessoas que a observa. Em seguida, as crianças foram instigadas através de perguntas a perceberam mais detalhes das obras. A partir das ideias dos alunos fomos chegando a uma conclusão: as obras apreciadas estavam dentro da temática brincadeiras de rua e folclórica. Eles relataram que já haviam vivenciado aquelas brincadeiras, mas não corriqueiramente, pois são brincadeiras do tempo de seus pais e avós.
>
> Atividade 2. P8 - Para que as crianças conhecessem melhor Cândido Portinari e suas obras, as convidei para a leitura de sua biografia. Ao final, realizamos um jogo de perguntas e respostas sobre a vida e obra do artista. A turma foi dividida em duas equipes e a cada pergunta participava uma criança de cada grupo. A pergunta era feita, tendo direito de responder aquele que batesse primeiro na mesa.
>
> Atividade 3. P8 - A partir destas atividades, voltamos nossa atenção para obra "Roda infantil". As crianças relataram que para brincar de roda deveria haver cantigas. Perguntei quais cantigas eles já conheciam. Nesse momento houve grande euforia pois todos queriam cantar alguma canção. Ficou evidente também que eles não distinguiam parlendas de cantigas de rodas. Então conversamos sobre a diferença entre estes dois gêneros da tradição oral e realizamos uma pesquisa com adultos: perguntar aos pais e avós cantigas de rodas.
>
> Atividade 4. P8 - No dia seguinte socializamos as pesquisas e vivenciamos/brincamos de algumas delas. Em seguida, fizemos um gráfico de barras com o título “Qual cantiga de roda é mais divertida?”. Selecionei 5 cantigas de roda. Em seguida, entreguei palitos de picolés para cada um e os orientei a colar sobre a sua canção preferida justificando sua escolha: “Gostei muito dessa porque a gente se movimenta muito, tia”; “Essa é a mais legal! No final, todos caem no chão." Esse gráfico também envolveu elaboração de situações-problemas, a partir da interpretação dos dados: Qual obra foi a mais/menos votada? Houve algum empate? Quantos votos tem a mais a cantiga “Casamento do camaleão” em relação a “Atirei o pau no gato”?
>
> Atividade 5. P8 - A cantiga preferida foi “O casamento do camaleão”. A canção foi escrita em um cartaz sem que houvesse a segmentação das palavras. As crianças foram desafiadas a indicar o local onde deveria haver espaço entre as mesmas. Para as crianças alfabéticas a atividade foi bastante fácil. As crianças que estão nas hipóteses silábicas e silábicas-alfabéticas precisaram da mediação. Ainda lendo o cartaz, as crianças foram instigadas a encontrar as palavras que rimam. Essa atividade foi bastante fácil para elas. Então lancei mais um desafio, mostrando uma tarja escrito CORONEL: "E se eu trocar a palavra capitão por esta? Ainda haverá rima? De

> imediato a resposta foi um sonoro NÃO! Pedi que modificassem o 4º verso para que houvesse rima: A princípio, houve uma certa dificuldade por parte da turma. Precisei primeiro exemplificar para que percebessem que era preciso mudar a cantiga e depois elencar palavras que rimassem com CORONEL. Mas tão logo conseguiram a primeira, a atividade tornou-se mais fácil. Em seguida, pedi que as crianças que identificassem as palavras escondidas dentro da palavra CAMALEÃO (cama e leão). Em seguida propus o jogo "Palavra dentro da palavra", componente da caixa de jogos do PNAIC.
>
> Atividade 6. P 8 Para finalizar a sequência de atividades, realizamos a brincadeira "Qual é a música?". As crianças lançaram o dado que continha palavras de alguma cantiga e deveriam cantar a canção que tinha aquela palavra. Essa atividade foi bastante prazerosa e divertida.

A professora iniciou a atividade 1 apresentando imagens de obras do pintor Cândido Portinari. As obras caracterizadas como textos não verbais retratam as brincadeiras de rua da cultura popular. Além da leitura de imagens, a P8 planejou intervenções orais, o que estabeleceu naquele momento uma situação dialógica delineada pelo movimento das crianças de reflexão, interação e produção de sentidos referentes ao que a professora lhes mostrava e dizia. As indagações realizadas vieram como elemento auxiliador, provocador, desencadeador do processo de interação, como intercâmbio e constituição social, visto que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam" (VYGOTSKY, 1989, p. 115). Além disso, conforme Brasil (2015b), a leitura de imagens pode trazer grandes contribuições ao leitor em processo de alfabetização, já que possibilita uma participação criativa na produção de sentido, a partir da imagem; as crianças inventam e reinventam verbalmente o que lhes dizem. Nessa experiência, ela contemplou o D4 - produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros) (BRASIL, 2012b). A experiência relatada em torno da leitura de imagem atesta que o planejamento da atividade prioriza o texto como eixo e unidade de ensino. Bakhtin (2006 [1979]) nos alerta que é no texto que a língua se revela concretamente, como forma e como discurso.

Na atividade 2, a professora leu a biografia de Cândido Portinari, estimulando nas crianças à escuta ativa do texto. Compreender o que foi lido exige um esforço pois, na maioria das vezes, traz elementos novos, que podem ser considerados estranhos na sua forma de expressão, em seu vocabulário, ou até mesmo no conteúdo e, por isso é uma atividade potencialmente mobilizadora e inquietante. Além do mais, por serem iniciantes nesse contexto de letramento, as crianças começam a entrar no universo da diversidade textual, aqui representada pelo gênero biografia. Destacamos ainda, que a utilização desse tipo de leitura (em

voz alta) nos anos iniciais do Ensino Fundamental é extremamente importante porque a criança precisa assistir os adultos em situação de leitura para observar e construir modelos de leitores em que possam se espelhar. Além disso, alguns gêneros podem ser introduzidos em um determinado ano letivo, demandando capacidades e conhecimentos relativos a ele, que podem ser aprofundados e consolidados no mesmo ano ou em anos posteriores. No caso do 1º ano do Ensino Fundamental, o D2 - escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente (BRASIL, 2012b). A criança é introduzida através da escuta e estimulada a elaborar inferências sobre o texto oralizado. Aspecto fundamental para trabalhar os elementos da oralidade.

No terceiro e quarto momentos, a professora mais uma vez incentiva os alunos a explicitarem seus conhecimentos sobre os assuntos abordados, valorizando o que eles trazem de experiências anteriores, fazendo a articulação com os novos conhecimentos, como podemos verificar na fala da P8: "Então conversamos sobre a diferença entre estes dois gêneros da tradição oral e realizamos uma pesquisa com adultos: perguntar aos pais e avós cantigas de roda". Na proposta desenvolvida, é bastante evidente que a professora trabalhou com o direito de aprendizagem D8, estimulando a valorização dos textos de tradição oral e possibilitando às crianças, através da pesquisa, o reconhecimento cultural desses textos.

É importante salientar que várias atividades foram desenvolvidas em torno da fala e da escuta contextualizadas. Schneuwly e Dolz (2004) apontam que, antes de solicitar que as crianças produzam textos, seja realizada uma situação inicial que as auxilie a mobilizar os seus conhecimentos prévios. Essa situação inicial é o ponto de partida e, assim, é possível planejar situações didáticas para ajudá-las a se apropriarem do que não sabem ou consolidar o que ainda está em processo de construção do conhecimento. Todavia, ao planejar as estratégias para desenvolver atividades a partir do gênero cantiga de roda, a professora desenvolveu todas as atividades panejadas, objetivando uma sistematização mais acentuada nas atividades que envolveram os eixos análise linguística, leitura e escrita.

Fica evidente que, no relato, as situações de interação oral, foram evidenciadas. Schneuwly, Haller e Dolz (2004) afirmam que é importante trabalhar a fala espontânea nas situações de ensino da língua, favorecendo aos alunos o aprimoramento da dicção, da elaboração do pensamento e da organização da expressão oral, buscando uma produção oral que esteja em harmonia com o contexto de produção do enunciado.

Concordamos com os autores sobre a importância desse tipo de atividade e, embora ressaltemos, como destaca Marcuschi (2001), que essa não pode ser a única forma de trabalho com a oralidade na sala de aula, é necessário diversificar as atividades, na intenção de levar os

alunos a desenvolverem um maior número de habilidades de que necessitam para a interação nas situações de comunicação mais diversas de uso oral da língua, planejando situações em que as especificidades do oral sejam aprofundadas. O trabalho com o gênero oral "cantiga de roda", no que se refere ao desenvolvimento das especificidades do oral, foi um pouco tímida em relação à abordagem desse mesmo gênero com o eixo escrita. Contudo, a experiência relatada demonstra uma concepção de língua fundada na interação da linguagem concebendo a oralidade enquanto objeto de ensino.

4.2.9 Análise do Relato 15

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 15 (R15), foi escrito pela professora alfabetizadora P9. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 5 dias, junto a 22 alunos, e foram intituladas de "Cantando e aprendendo". Nesse relato, a P9 desenvolve uma sequência de atividades em torno do gênero poesia.

Para a sequência de atividades, a professora utilizou os seguintes direitos de aprendizagem: D1- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; D7 - Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais; e D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais" (BRASIL, 2012b).

As atividades desenvolvidas em torno do eixo oralidade foram as seguintes:

> Atividade 1. P9 - Iniciamos nossas atividades com a apresentação para os alunos do livro **A Arca de Noé**, de Vinicius de Morais. Organizei as crianças em meio círculo e fiz a apresentação da poesia **A Casa**, utilizando o fantoche. Primeiro recitei a poesia sozinha e logo em seguida pedi que recitassem junto comigo. Quando percebi que já estavam familiarizadas com a poesia **A Casa**, aproveitei o momento para fazer algumas perguntas.
> ***O que acharam dessa poesia?***
> Muito boa!
> Adorei Tia!
> Maravilhosa!
> ***O modo que eu li é igual ou diferente do modo que leio histórias?***
> Diferente
> ***O que é diferente?***
> Teve esse bonequinho.
> A voz mudou.
> ***O que é uma poesia?***
> Um livro de amor e carinho.
> É uma leitura que muda a voz.
> Tem palavras que rimam.

> Então, falei que poesia é tudo que eles falaram e que ainda é brincar e rimar as palavras. Aproveitei o momento de descontração e coloquei a música ***A Casa***, de Toquinho, pedi para que todos ficassem de pé e cantassem, foi um momento de muita interação e participação. Quando terminamos de cantar, perguntei quem queria recitar a poesia. Para minha surpresa a maioria falou que queria, e assim recitamos a poesia juntos.
> Em continuidade, expliquei que durante a semana iríamos trabalhar outras poesias e para cada uma teríamos que desenvolver atividades diferentes. Nesse primeiro dia trabalhei a sonoridade, e a leitura em voz alta.
>
> Atividade 2. P9 - No dia seguinte, trabalhei a poesia ***O Pato***, também de Vinicius de Morais, do livro A Arca de Noé. Primeiro li a poesia para despertar o interesse das crianças, em seguida coloquei um cartaz para trabalhar a forma gráfica do texto, sonoridade e leitura. Quando coloquei o cartaz as próprias crianças pediram para participar. Expliquei que elas iriam participar, só precisavam ter paciência e colaborar com os amigos. Comecei a chamar um de cada vez para iniciar a leitura, algumas crianças conseguiram ler a poesia completa, outras leram parte da poesia e quatro alunos tiveram bastante dificuldade.
>
> Atividade 3. P9 - Posteriormente, trabalhei a poesia ***A Foca***, de Vinícius de Morais, do mesmo livro já citado. Primeiramente, escrevi no quadro a poesia e em seguida fiz a leitura, alguns alunos de imediato já se interessaram em aprender e a saber o que eles iriam fazer.
> ***Fala de algumas crianças:***
> Tia essa poesia é boa.
> Quero aprender a recitar tia.
> O que a gente vai fazer? Vai pintar uma foca?
> Antes que a ansiedade fosse geral, expliquei que primeiro iríamos trabalhar a poesia. Fazendo a leitura, estudando as palavras. Depois íamos recitar, cantar e música ***A Foca***, de Toquinho...Quando terminaram entreguei um livrinho feito com folhas coloridas para colar as poesias, pedi que cada um colocasse as poesias na ordem que gostaram mais. (Exemplo: se gostou mais a poesia do pato essa deve ser colada primeiro). Ao final, pedi para recitarem as poesias.

A primeira atividade relatada pela professora atesta que os textos em versos trazem um grande potencial para atrair as crianças dos 1°s anos do Ensino Fundamental, isto é, no período da alfabetização, sobretudo por meio das brincadeiras com as palavras, da sonoridade e do jogo de sentidos produzidos durante a apresentação do texto para as crianças. A presença do gênero poesia na sala de aula dos anos iniciais faz da língua um interessante objeto de descoberta, com possibilidades inesgotáveis. A depender da modalidade do poema podemos desenvolver diversas atividades, ora mediadas pela temática, ora pelos aspectos sonoros, pelos jogos de palavras, pelo sentido do texto, ou por tudo isso junto.

Na conversa planejada e registrada pela professora, podemos inferir que, além de objetivar a participação das interações orais habilidades objetivadas pelo D1, a P9 possibilitou uma reflexão sobre aspectos da estrutura do gênero poema. Essa proposta garantiu às crianças o direito de analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros D5.

Quanto à segunda atividade relatada, a ideia da leitura em voz alta como uma atividade exclusiva da leitura é predominante no campo educacional. Autores como Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam esse entendimento em seus estudos. No quadro dos direitos de aprendizagem para o eixo da oralidade apresentado no capítulo 3 desse trabalho, não há nenhum direito relacionado a essa dimensão. Na verdade, encontramos um direito referente a essa atividade no quadro dos direitos de aprendizagem de leitura: "Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações" (BRASIL, 2012, p. 33). Todavia, entendemos que esse direito de aprendizagem pode contemplar também a dimensão de oralização do texto escrito, pois se sabe que uma das atividades que oportuniza o desenvolvimento de habilidades sonoras no eixo oral é a atividade de leitura em voz alta.

> A dimensão "oralização do texto escrito" diz respeito à inserção do estudante em práticas em que os textos escritos são socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, as obras teatrais, a leitura de contos em saraus, dentre outros (BRASIL, 2012, p. 18).

Apesar de destacarmos que esse direito não se encontra descrito no eixo oralidade, não podemos esquecer que os eixos articulam-se entre si, e que essa separação é apenas de cunho didático, para melhor sistematizarmos o planejamento das práticas pedagógicas.

Ao nos confrontarmos com a terceira atividade, um aspecto nos chama atenção. Num dado momento, as crianças externaram o desejo de recitar o poema, todavia, esse desejo foi postergado pela professora, que atribuiu uma maior importância ao estudo da análise linguística das palavras do poema. Podemos inferir que, as crianças já haviam internalizado a função do gênero poema e, por esse motivo, demonstraram interesse em recitá-lo, vivenciá-lo com suas vozes e corpos. Às vezes, os professores estão tão ansiosos para trabalhar a consciência fonológica nas crianças que atropelam etapas importantes.

Destacamos ainda a dimensão da escuta que foi bastante considerada no trabalho da professora, a qual desenvolveu rodas de conversas com os alunos, visando, a partir das práticas de oralização, potencializar o desenvolvimento da escuta atenta e o respeito aos turnos de fala, além de estimular o prazer em ouvir as poesias.

Retomando a nossa última categoria de análise, que pretendeu identificar as concepções de oralidade presentes nessas atividades, podemos inferir que as propostas em torno do eixo oralidade demonstra ter como base uma concepção Sociointeracionista, com o uso dos textos em situações de produção histórico-cultural. No entanto, a nossa avaliação mostra que o foco da proposta aprofunda-se no trabalho com a análise fonológica e estrutural das palavras, com

vistas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), deixando os aspectos a serem desenvolvidos nas crianças, em torno do eixo oralidade, não explicitados.

4.2.10 Análise do Relato 19

O relato a seguir, identificado no *corpus* como Relato 19 (R19), foi escrito pela professora alfabetizadora P10. As atividades nele relatadas desenvolveram-se ao longo de 5 dias, junto a 20 alunos, e foram intituladas de "O macaco foi à feira". Nesse relato, a P10 desenvolve uma sequência de atividades em torno da parlenda "O macaco foi à feira".

Para a sequência de atividades, a professora utilizou os seguintes direitos de aprendizagem: D1- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; e o D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL, 2012b).

As atividades desenvolvidas em torno do eixo oralidade foram assim relatadas:

> Atividade 1. P10 - Iniciei a sequência de atividades Macaco foi à feira através de uma conversa dirigida onde apresentei fotos de feira para as crianças, perguntando: O que estão observando? Onde está acontecendo a feira? Há muitas pessoas na feira? O que será que as pessoas estão fazendo? O que é trabalho? Como se chamam as pessoas que trabalham na feira expondo e vendendo produtos? O que um feirante precisa saber, precisa fazer para ser um bom profissional? Que produtos são vendidos em uma feira livre? Vocês já foram em uma feira? Com quem? O que compraram? Parecia com as feiras destas imagens? Os alunos responderam entusiasmados, mostrando seu conhecimento prévio sobre o assunto e contando suas experiências no local. Aproveitando o envolvimento da turma com o tema "Feira", falei: Quem lembra o que é parlenda? (Já tinha trabalhado com parlendas em momentos anteriores). O aluno Caua respondeu de imediato: É coisa que a gente diz! Assim… um, dois, feijão com arroz (…). Disse, então: Muito bem! Parlendas são rimas divertidas, musicais, usadas principalmente pelas crianças para brincar. Hoje eu trouxe uma parlenda que fala de feira para vocês. A parlenda é "Macaco foi à feira". Quem conhece? Vamos recitar?
>
> Atividade 2. P10 - Depois da recitação da parlenda, apresentei-a em uma cartolina e perguntei: Agora, vamos ler? Passei, dessa forma, para a leitura da parlenda que aconteceu em duas etapas: Etapa 1 - Leitura feita por mim, marcando as palavras com o dedo, mostrando aos alunos o sentido da escrita, espaçamento entre as palavras, o que está escrito e onde está escrito etc. Etapa 2 - Leitura feita pelos alunos, em duplas, lendo linhas alternadas da parlenda e marcando as palavras lidas com o dedo, ajustando a pauta sonora à escrita.
> Atividade 3. P10-O segundo dia da sequência foi iniciado com a reapresentação da parlenda "Macaco foi à feira" (cartaz) e uma leitura coletiva. Passei à exploração do texto convidando os alunos a virem até o cartaz com a parlenda para realizar as seguintes atividades: 1) pintar os espaços entre as palavras com giz de cera vermelho, 2) contar as palavras do texto e 3) circular as palavras que rimam usando lápis da mesma cor. Na execução destas atividades, eu dava os comandos e as orientações necessárias: **Atividade 1** – Falei: Quando escrevemos frases, textos, as palavras devem ser separadas, dando-se o espaço necessário entre elas. Marília, leia a palavra **O** e pinte o espaço que vem depois dela. Agora, leia a palavra **MACACO** e pinte o espaço que vem depois (e, assim, sucessivamente). **Atividade 2** – Disse: As palavras do texto estão separadas uma das outras pelos espaços coloridos de vermelho. O que

> podemos observar? As palavras são do mesmo tamanho? Quem me diz uma palavra do texto com muitas letras? Quem me diz uma palavra do texto com uma só letra? Abraão, venha até aqui e conte quantas palavras tem o texto. **Atividade 3** – Perguntei: Quem lembra o que é "rima"? (O aluno Ryan responde que "Ryan rima com Ruan" e a aluna Priscila falou "É quando as palavras se parecem"). Muito bem! É quando o som final das palavras é igual! - exclamei. Então, dei outros exemplos e falei: As parlendas tem rimas. Vou pegar no texto a palavra "feira". Agora, pensem em uma palavra do texto que rima com "feira" (Gritaram "cadeira"). Beatriz, leia o texto e circule as palavras **feira** e **cadeira**. As letras que começam as duas palavras são iguais ou diferentes? Quando palavras diferentes tem a parte final igual, formam o quê mesmo? (e, assim, por diante).
>
> Atividade 4. P10 - No momento seguinte, ainda explorando o texto, dei uma atividade na folhinha onde tiveram que ler palavras da parlenda e relacioná-las a sua respectiva imagem; completar o quadro de palavras da parlenda, informando o número de letras, a letra inicial e a letra final; e, destacar as palavras que apresentavam o maior número de letras, o menor número de letras, a mesma letra inicial e a mesma letra final. Eu lia os enunciados, dava um tempo para que respondessem, pedia que alguém respondesse no quadro e que todos comparassem e corrigissem as respostas (se fosse o caso). Após as atividades de exploração do texto na folhinha, retomei as rimas encontradas na parlenda estudada, perguntei se gostariam de brincar de rimar.

A P10 inicia o relato de suas experiências afirmando que planejou uma roda de conversa dirigida. Como elemento motivador, apresentou imagens de feiras livres e realizou uma sequência de perguntas objetivando conhecer os conhecimentos prévios das crianças sobre feira livre, bem como, estimular a participação das crianças em interações verbais, fazendo-as questionarem, partilharem informações, planejarem suas falas, respeitando os turnos. Nesse sentido, o D1 - Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala (BRASIL, 2012b) foi contemplado na experiência pedagógica. Na roda de conversa, além do assunto de que se está tratando, a própria conversa é conteúdo de aprendizagem. Assim, conversamos com as crianças para que elas possam aprender a conversar. Ouvir o outro atentamente, voltando o olhar para quem está falando, aguardar a troca de turnos da fala, saber ocupar seu lugar na interação são alguns dos exemplos.

A roda de conversa é um caminho repleto de possibilidades para o desenvolvimento da oralidade, todavia, é necessário que o professor tenha a intenção pedagógica para aproveitar esse momento e desenvolver aspectos do oral, avaliando essa modalidade nos alunos e planejando intervenções para aprofundar o ensino/aprendizagem da língua. Muitas vezes, as professoras utilizam a roda de forma artificial, desprovida dos propósitos sociais de uma real situação de comunicação, conduzindo atividades, como dar recados, informações, ou como apresentação de assuntos, de instrução do professor para uma atividade ou para as etapas de trabalho de um projeto, mas a comunicação quase sempre fica centrada na fala do adulto, restando à criança o lugar de ouvinte, tantas vezes respondendo em coro.

Na segunda atividade, a P10 aproveitando o contexto da feira, apresentou às crianças a parlenda "O macaco foi à feira". Percebemos que esse gênero já era de conhecimento de alguns, pois o aluno opina afirmando que "é uma coisa que a gente diz" e recita uma parlenda registrada em sua memória. Em seguida, a P10 define a parlenda como rimas divertidas, musicais e sua função principal é fazer as crianças brincarem. Todavia, esse momento do brincar não foi contemplado na experiência. As crianças recitaram e, depois, foi apresentada a parlenda na modalidade escrita.

Podemos inferir que o D8, que trata dos aspectos de valorização desse gênero, ficou desprovido de sentido, pois sua função primordial é a brincadeira de dizer, e essa não foi vivenciada pelas crianças. Quem já entrou em contato com esse texto, sabe que uma das maneiras mais divertidas de brincar é com o jogo das mãos. Pensando nesse gênero no contexto escolar, pode-se afirmar que ele possibilita momentos de ludicidade, de interação entre as crianças, amplia o repertório de brincadeiras para a vida das crianças, reforça o reconhecimento cultural da brincadeira e a valorização da tradição cultural e, principalmente, ao recitar a parlenda com a voz e o corpo, favorece que a voz seja utilizada como instrumento de brincadeira, a voz que se posiciona, que comunica, que brinca com os sons e o ritmo, emprestando sentido ao brincar.

Ainda sobre o trabalho com a parlenda, observamos que as práticas em torno dela foram focalizadas na oralização do texto, visando ajudar a criança a não só compreendê-lo, mas, principalmente, a perceber os elementos linguísticos e aspectos estruturais do SEA. Ao pontuar o ajuste da escrita com a pauta sonora, percebemos que houve um trabalho minucioso quanto à organização do texto, segmentação das palavras e também com a rima. Esta última constitui-se como um excelente recurso para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades linguísticas iniciais, estimulando a consciência fonológica. Não é à toa que as crianças gostam de brincadeiras e músicas que fazem uso de rimas! Muitas vezes, as rimas são engraçadas e tornam-se um convite à imaginação das crianças e motivação para a criação de novas combinações. Por essa razão, é tão importante que nos anos iniciais as crianças entrem em contato com gêneros que estimulem a consciência da rima e da aliteração.

Para que as crianças entendam a ideia de "brincar com as palavras", é importante que elas experimentem experiências estéticas com a parlendas. Para isso, o professor pode destacar, por meio de procedimentos epilinguísticos, isto é, refletir sobre a língua em contexto de uso, analisando a importância da rima na construção desse gênero textual. É importante fazer as crianças perceberem que a rima é um dos elementos importantes nesse tipo de texto. Sabe-se que o ritmo, as rimas facilitam a memorização e, como as parlendas são da tradição oral, a

memorização é fundamental para que as pessoas passem o texto, oralmente, umas para as outras, favorecendo que esses textos tenham "vida longa".

As atividades descritas nesse relato atestam que, tanto as relacionadas com as práticas de oralização, como as relacionadas ao trabalho com os textos da tradição oral foram intencionalmente planejadas, ainda que o foco não fosse a oralidade. Sendo assim, é um fato que a professora utilizou o gênero oral parlenda, que é caracterizado como genuinamente da oralidade, mas, no seu planejamento e nas ações decorrentes desse, o texto escolhido ficou a serviço da leitura e da escrita, sendo a oralidade compreendida como atividade meio e não como atividade fim. Podemos dizer que a professora restringiu seu trabalho com a oralidade às práticas de oralização dos textos da tradição oral como atividades-meio e, por isso, a oralidade não atingiu o *status* de eixo de ensino. Todavia, sua prática revela ter como base uma concepção sociointeracionista da língua, tendo como princípio a interação social.

Após a leitura e análise de todos os relatos, verificamos uma riqueza de situações pedagógicas que mostram um trabalho sistematizado realizado na sala de aula. Foram experiências que envolveram a ludicidade, vivência real do gênero oral, interação família-criança. Apesar de termos observado ainda alguns "deslizes" materializados por uma penetração muito forte da escrita nas sequências relatadas, isso revela o que é próprio do fazer pedagógico enquanto processo e que seria necessário mais tempo de formação para a assimilação das orientações mais recentes para o ensino a partir do eixo oralidade, tanto as teóricas, quanto as dos documentos originais, por parte das professoras alfabetizadoras cujas práticas foram nosso objeto de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação, como já mencionado, é uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa, do tipo interpretativista, que se vale da pesquisa bibliográfica e documental. Nela, propusemo-nos a responder a seguinte questão: Quais as concepções de oralidade estão presentes nos relatos de experiência de ensino de professores participantes do PNAIC-PB ao atuar junto a turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização? Diante dos dados analisados nos discursos das professoras alfabetizadoras ficou evidente metodologias híbridas que, em geral, tendiam para uma abordagem interacional da língua.

A partir dessa questão, nosso objetivo foi analisar as concepções de oralidade que se materializam nas práticas de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC-PB.

Ao realizarmos um levantamento dos trabalhos científicos sobre oralidade nos anos iniciais, bem como estudarmos o material teórico do proposto pelo PNAIC, observamos que os discursos complementam-se e reforçam a necessidade de pesquisas sobre esse campo da linguagem (a oralidade), que apesar de ter ganhado evidência nos últimos anos, ainda necessita ser reconhecido como um objeto de ensino na escola.

Nesse cenário, para delimitarmos o *corpus* da pesquisa, entramos em contato com 1.489 relatos de Língua Portuguesa, desses, 395 relatos eram sobre experiências pedagógicas com os 1ºs anos do ciclo de alfabetização. Em seguida, selecionamos, dos 395 relatos, 39 que registravam os direitos de aprendizagem do eixo oralidade e, consequentemente, experiências pedagógicas em torno desse eixo de ensino. Após delinearmos o *corpus* de nossa pesquisa, realizamos um mapeamento desses relatos por município do estado da Paraíba, com o objetivo de levantar o percentual dos relatos por mesorregiões que trabalharam com o eixo oralidade em seus municípios.

Observamos que, em todas as mesorregiões foram apresentados relatos de experiência em torno do eixo oralidade. Todavia, o número de relatos por município de cada região foi pouco expressivo, destacando-se apenas a mesorregião da Mata Paraibana, representada pelos municípios de João Pessoa e Cabedelo que, juntos, apresentaram 68,75%.

Esse dado sinaliza que, mesmo os professores de todo o Estado da Paraíba, no ano de 2016, tendo recebido uma formação na qual, dentre os outros eixos, o eixo oralidade também foi abordado com a finalidade de serem planejadas e vivenciadas experiências pedagógicas em torno dele, a oralidade ainda é pouco explorada nas turmas iniciais do Ensino Fundamental,

visto que, dos 395 relatos encontrados das turmas dos 1ºs anos, apenas 39 contemplaram atividades com o eixo oralidade. Mesmo assim, com alguns equívocos acerca do ensino do oral.

Após uma leitura mais detalhada dos 39 relatos, tivemos uma visão global dos direitos de aprendizagem utilizados, dos gêneros textuais trabalhados e da conduta metodológica em torno do eixo oralidade. Com esse levantamento, percebemos que, dos 39 relatos, apenas 10 contemplavam as categorias de 1) Direitos de aprendizagem; 2) Oralidade como objeto de ensino; e 3) Concepção de oralidade, delimitamos para análise.

Ao analisar os discursos que fazem parte dos relatos das professoras alfabetizadoras, encontramos vozes múltiplas. No contexto da linguagem bakhtiniana, a interação verbal é sempre arena de lutas, onde não há palavra que não se dirija a alguém, nem discurso que não inclua em sua estrutura a presença desse outro, seja no modo como dizemos algo, na entonação dada, na escolha dos elementos semânticos, nas palavras escolhidas em função de quem são os interlocutores (BAKHTIN, 2006 [1979]). Assim, as categorias de análise, enunciações das professoras e autoras que são trazidos nesse momento do texto representam dialogicamente discursos outros, oriundos do contexto social.

Como leitora dos textos produzidos pelas professoras, não apenas nos aproximamos da prática de algumas escolas do estado da Paraíba, mas também do processo de qualificação profissional dos que participaram dessa formação pedagógica. As referências conceituais utilizadas inspiraram-se na prática apreendida e transformada com a experiência da formação que nos convida a observar e escutar. Nesse processo, a escrita é um instrumento muito favorável a uma atitude reflexiva. Certamente, alguns conceitos e posturas ainda necessitam ser revisitados e, por vezes, aprofundados, todavia, não foi intenção dessa pesquisa retomar o texto e sim analisá-lo no contexto de sua criação.

Consideramos que essa Tese tem caráter inovador, porque o campo de investigação é a oralidade em relatos de professoras paraibanas, participantes do programa de formação PNAIC, sobre o qual existem poucos estudos, sobretudo que destaquem os relatos produzidos por escrito pelos professores alfabetizadores. A análise desses documentos possibilitou trazer à cena o principal agente mediador do processo de alfabetização das crianças, o professor. A proeminência da pesquisa amplia-se ao constatarmos que os relatos das professoras constituem documentos produzidos em determinado contexto formativo, aqui configurado no PNAIC, por isso, considerado histórico e cultural.

Os dados foram analisados à luz dos pressupostos teóricos da formação PNAIC, com ênfase nos cadernos de formação, na Teoria Interacionista da Linguagem defendida por Bakhtin (2000; 2006), na Teoria Histórico-Cultural, que tem suas origens nos estudos de Vygotsky

(1989; 1991) e da didática da língua, e os gêneros textuais estudados por Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2001; 2013) e outros colaboradores da Escola de Genebra. Também temos as contribuições de Zumthor (1993), trazendo uma dimensão poética da oralidade.

Na primeira categoria de análise "os direitos de aprendizagem" verificamos que os utilizados na maioria dos relatos, coadunam com as atividades da modalidade oral relatadas pelas professoras. A análise evidenciou que os direitos de aprendizagem mais utilizados foram o D1 - Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala e o D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL, 2012b).

A esse respeito, de maneira geral, o D1 foi explorado especialmente nas rodas de conversa, sendo o falar das crianças mediado pela professora, para a reprodução dos sentidos veiculados a diversas estratégias de motivação para fala. A consideração do dizer das crianças ampliou as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro, por meio do texto oral produzido nas rodas de conversas.

As diretrizes do PNAIC apontam para a importância do ensino da oralidade em situações informais, mostrando que, mesmo em situações de interação mais cotidianas na escola, nas quais o aluno, por exemplo, participa de uma roda de conversa ou é estimulado a apresentar seu ponto de vista sobre um assunto debatido, também é possível desenvolver habilidades de expressão oral, como a argumentação e a escuta atenta, consideradas essenciais por Schneuwly, Haller e Dolz (2004), no ensino-aprendizagem da oralidade.

Ao acompanhar a prática pedagógica das professoras através de seus relatos, percebemos o esforço em compreender e valorizar o raciocínio das crianças, atuando conjuntamente com elas, o que possibilitou, além da continuidade da participação das crianças nos diálogos estabelecidos, uma atuação direcionada para a construção da autonomia de falar e ouvir, do seu pensar e agir, na produção de sentido.

As atividades relatadas apontam para a criança como sujeito ativo e interativo nas situações de linguagem desenvolvidas, em que ela age e atua de forma direta, nas relações dialógicas que lhe são propiciadas ou em que estão envolvidas, por isso o professor mostra-se como uma figura determinante na condição de mediador da atuação da criança como protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Schneuwly, Haller e Dolz (2004) afirmam que é importante trabalhar a fala espontânea nas situações de ensino da língua, favorecendo aos alunos o aprimoramento da dicção, da elaboração do pensamento e da organização da expressão oral, buscando uma produção oral condizente com o contexto de produção do enunciado.

Assim como os autores supracitados, acreditamos na importância desse tipo de atividade e não descartamos sua presença nas aulas dos anos iniciais, contudo, ressaltamos, assim como foi apontado nas diretrizes do PNAIC e como atesta Marcuschi (2001), que essa não pode ser a única forma de trabalho com a oralidade na sala de aula. É necessário diversificar as atividades em busca de levar os alunos a desenvolver maior número de habilidades de que necessitam para a interação nas situações de comunicação mais diversas de uso oral da língua, sejam elas informais ou formais.

Em relação ao D8 - Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL, 2012b), observamos que atividades em torno desses textos estavam presentes em quase todos os relatos. Dos dez relatos escolhidos para análise, apenas um não contemplou os textos da tradição oral. Acreditamos que a presença marcante desses textos nos relatos ocorre por serem textos curtos, de fácil memorização para os alunos e por serem lúdicos, pois como a rima e a sonoridade pode ser muito explorada, considerando que os alunos costumam gostar muito de participar nessas propostas de atividade. Um outro aspecto que gostaríamos de pontuar, refere-se ao trabalho de formação de professores que muitas vezes simplifica o ensino da oralidade trazendo atividades em torno do gênero oral da tradição popular. Deixando de lado aspectos importantes deste eixo, já mencionados em capítulos anteriores.

Do ponto de vista da exploração do gênero, dentre as propostas relatadas, não houve um trabalho no sentido de chamar a atenção das crianças para as características do gênero, seu modo composicional, suas finalidades, seus suportes e sua esfera de circulação. Considerar esses aspectos é importante para o letramento do aluno, uma vez que os gêneros da tradição oral são objetos culturais que possuem sentido e referências do mundo do letramento, que serão cada vez mais conhecidos das crianças à medida que elas dispuserem tanto de exemplares concretos de textos como conhecerem o contexto social e histórico no qual eles foram produzidos.

Pode-se afirmar que a prática escolar utilizando os gêneros da modalidade oral mostra-se diferente das práticas mais usadas no dia a dia das crianças e, de certa forma, na escola, esses gêneros tendem a perder seu significado real, tendo em vista que são transformados em objetos didáticos desprovidos de interação quando não são vivenciados em seu sentido expressivo, rítmico, sonoro, melódico, lúdico. Gontijo (2014) atenta para o fato de que necessitamos vigiar as práticas que negligenciam a perspectiva cultural e lúdica, de fato, usando esses textos como meros substitutos dos textos partilhados, esvaziando-os, inclusive, de sua potência performática – pela via da voz e da memória, como nos ensina Zumthor (1997) – ao apresentá-los já em sua

forma escrita, sem assegurar a exploração oral e brincante própria desses gêneros, o que muitas vezes foi observado nas práticas relatadas.

Concordamos que os textos pertencentes aos gêneros do oral são privilegiados para a alfabetização, mas, antes de mais nada, objetos de brincadeiras da cultura oral e jogos orais de linguagem, não escritos. Como gêneros orais, têm seus usos relacionados a essa característica e, portanto, estudar esses textos, numa concepção de sujeitos infantis como produtores de cultura e de história, significa relacionar-se com eles tal qual circulam na cultura. Embora sejam hoje registrados em CDs e livros, circulando pela escuta mediatizada e pela leitura ou escuta da leitura, são textos que, originalmente, circularam via oralidade, expressos através do corpo e da voz.

Ainda em relação ao D8, observamos que as diretrizes do PNAIC destacam a necessidade de valorizar e utilizar os gêneros do patrimônio cultural e levar os estudantes a apreciá-los em diversos momentos de ensino da língua, priorizando-os em todos os anos do ciclo de alfabetização, tendo como objetivo consolidá-lo até o 3º ano desse ciclo e podendo ser trabalhado com os diferentes eixos da língua. Ainda sobre a primeira categoria de análise, observamos que, em alguns relatos, a oralização do texto escrito esteve muito presente. Na maioria das vezes, constatamos que esse tipo de atividade apontava o eixo de leitura como beneficiado. Inclusive o quadro de direitos de aprendizagem, demonstrado nas diretrizes do PNAIC, não apresenta nenhum direito relacionado a essa dimensão. Apesar disso, as atividades visando tal capacidade não estão ausentes.

Entendemos que a oralização do texto escrito "diz respeito à inserção do estudante em práticas em que os textos escritos são socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, as obras teatrais, a leitura de contos em saraus, dentre outros" (BRASIL, 2012, Ano 03: unidade 02, pág. 18). Assim, a presença dessas atividades nas propostas relatadas possibilitou o contato dos alunos com textos em diversas situações, como leitura de narrativas, poesias, parlendas, cantigas, receitas, e que, dependendo do direcionamento da professora, favoreceram a reflexão sobre aspectos da oralidade. Schneuwly e Dolz (2004, p.225) sinalizam a esse respeito, afirmando que:

> Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações. (...) a oralização envolve a gestualidade, a cinestésica: um gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a conveniência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de determinado gênero ou evento comunicativo.

Como já foi dito, a oralização do texto escrito esteve muito presente nos relatos de experiências analisadas. Acreditamos na sua importância para o ensino da oralidade, pois permite aos alunos apropriarem-se de habilidades importantes para o trato com o oral, possibilitando que eles compreendam os recursos linguísticos presentes na fala e, principalmente, percebam a importância desses recursos para o desenvolvimento da comunicação, a partir das vivências linguísticas com os gêneros orais.

Na segunda categoria proposta para análise, "oralidade como objeto de ensino", observamos que as professoras demonstraram ter consciência de que a oralidade deve ser trabalhada como objeto de conhecimento, nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, evidenciou-se um repertório limitado e uma concepção não muito clara de quais objetos de conhecimento deveriam estar presentes em seu planejamento, quando relatavam as estratégias que utilizavam em seu dia a dia, para promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos com esse eixo de ensino.

Também ficou evidenciado que as atividades referentes ao D1 foram mais consistentes, no que tange à oralidade enquanto objeto de ensino. Nos relatos, essas atividades que contemplam a oralidade estão, na sua maioria, representadas pelas rodas de conversa, que são vistas como ambiente propício para o diálogo. Essa interação planejada pela professora favorece a participação das crianças para partilhar sua opinião, de modo que o falado, o conversado, torna-se relevante para o grupo e suscita, inclusive, a atenção na escuta.

Nas rodas de conversa, o diálogo mostrou-se como um momento singular de partilha porque pressupôs um exercício de escuta e de fala, que agregou vários interlocutores. As colocações de cada participante foram construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior, na intenção de compartilhar suas experiências.

Ainda sobre a segunda categoria de análise, ressaltamos que, nas atividades que envolveram os gêneros textuais orais, ficou evidente que foi contemplada a articulação entre os eixos (leitura, escrita, análise linguística, oralidade). No que se refere ao desenvolvimento da oralidade nas crianças nos anos iniciais, percebemos um avanço nas práticas, pois todas partiram de um trabalho concebendo o texto como unidade de ensino. Necessitando de uma sistematização do trabalho pedagógico, que considere os aspectos específicos do oral no desenvolvimento das atividades propostas em torno dos gêneros orais. Em termos gerais, os relatos sobre os trabalhos desenvolvidos, no que tange à abordagem dos textos orais mostrou que o foco principal das propostas eram análise fonológica e estrutural das palavras, com vistas

à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e que, como já foi dito, o eixo que se pauta pelos textos orais necessita de um olhar mais aprofundado.

É preciso também destacar que, em diversos momentos dos relatos, os gêneros da tradição oral têm outros objetivos didáticos e não o ensino do eixo oral. Acreditamos que, mesmo que as estratégias não estivessem voltadas para a oralidade, o desenvolvimento do trabalho com eles favoreceu, de forma intrínseca, o trabalho com a oralidade na sala de aula. Compreendemos que, talvez, o pouco investimento de forma mais direta no trabalho com os gêneros de tradição oral como objeto de ensino da oralidade, ocorra devido ao fato de os discussões que os abordam ainda são muito recentes, tanto no âmbito das pesquisas científicas, quanto nas discussões dentro das formações de professores (geralmente as discussões evidenciam o trabalho com o eixo escrita, leitura). Isso dificulta que se planejem situações didáticas em torno das especificidades do eixo oralidade. Nessa pesquisa, não nos basta apenas reconhecer que os gêneros orais carecem de atenção, mas mostrar que eles se constituem como instrumento importante e necessário para o ensino na escola, porque funciona como mediador fundamental para o desenvolvimento da modalidade oral da língua.

Na terceira e última categoria de análise, "Concepções de oralidade", buscamos evidências que apontassem para um entendimento da linguagem enquanto ato de interação humana, conforme foi apresentado e discutido no capítulo 2. Nossa hipótese inicial, de que a concepção sociointeracionista da oralidade já se faz presente nas práticas de professores dos anos iniciais, foi evidenciada durante a análise dos relatos. Dessa forma, procuramos identificar as estratégias utilizadas nos relatos analisados e como abordaram os gêneros orais, identificando os limites dessas abordagens e contribuições para o trabalho com a oralidade na sala de aula do 1º ano.

O que pudemos revelar, após a leitura de todos os relatos, foi que as professoras tinham o coração pulsando por uma prática de ensino sociointeracionista. Acreditamos que essas impressões foram fruto daquela formação profissional, em serviço. O que ficou evidente nas práticas de ensino relatadas foram metodologias híbridas que, em geral, tendiam para uma abordagem interacional da língua. Embora os dados tenham revelado ainda lacunas com relação às especificidades do trabalho com o oral em sala de aula, eles demonstraram, considerando-se os aspectos positivos encontrados, que a experiência de formação continuada contribuiu para subsidiar os professores nos aspectos teóricos e metodológicos desse eixo de ensino da língua. Acreditamos ainda que a descontinuidade do programa, limitou o progresso do trabalho provocando uma quebra no processo de formação dos professores. O que impossibilitou a ação reflexão mais aprofundada sobre os aspectos teóricos e metodológicos do ensino da língua, no

que tange às singularidades do eixo oralidade. Diante das incompreensões das docentes participantes da pesquisa, ainda presentes a respeito desse eixo e de sua didatização (SCHNEUWLY, 2004), entendemos que o debate mais aprofundado sobre as principais concepções e dimensões de ensino da linguagem oral seria fundamental para que o olhar sobre a heterogeneidade da linguagem oral fosse ampliado, principalmente no que se refere aos objetivos de ensino e aos instrumentos de avaliação que são subsídios para que esse eixo obtenha espaço nas prioridades de ensino da língua nas escolas.

Compreendemos a preocupação na alfabetização das crianças nos anos iniciais e somos cientes de que a ênfase nos demais eixos contempla a maioria dos debates e pesquisa, todavia, para que a criança seja considerada alfabetizada, numa perspectiva do letramento, é importante considerar, conforme Signiorini (2001), que a articulação das modalidades da língua (oral/escrita) são reais nas práticas de comunicação social e, por isso, ao produzir um texto, o indivíduo pode lançar mão da escrita e da oralidade ao mesmo tempo, ou a escrita pode oferecer suporte à oralidade, ou vice-versa, ou uma pode vir a utilizar características pertencentes à outra, sempre buscando o objetivo primordial da língua que é a comunicação, de maneira efetiva.

Por fim, é importante também reconhecer possíveis limitações dessa investigação, uma vez que foi realizada em um programa já extinto, e que essa formação continuada presencial não existe mais.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar foi o acesso ao Sispacto (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle). Na medida em que o programa do PNAIC foi extinto, o acesso a todas as informações foram bloqueadas, o que causou uma descontinuidade de programas e ações formativas. Embora os reflexos das iniciativas na educação só possam ser percebidos em longo prazo, foi possível delinear os resultados advindos do PNAIC: a elaboração do material de formação, a melhoria na qualidade da formação continuada do professor alfabetizador para o desenvolvimento crítico e reflexivo de modo que repense a prática pedagógica, a articulação entre as instituições públicas de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, e a articulação entre a formação inicial e a continuada foram aspectos importantes para consolidar uma política de formação e valorização dos professores da Educação Básica.

A descontinuidade do programa provocou uma quebra em todas as esferas, desde a salas dos ciclos de alfabetização, até as políticas públicas de formação continuada para professores de Educação Básica. No Estado da Paraíba, a Universidade Federal junto à Secretaria do Estado, implantou um programa similar que recebeu o nome de SOMA, a fim de

dar continuidade ao programa de formação continuada em serviço para os professores da Educação Básica e os alunos no Estado da Paraíba.

Esperamos que esse estudo possa contribuir também para a prática de outros professores da Educação Básica, nossos principais interlocutores, fornecendo subsídios para o trabalho com o ensino da oralidade na escola, numa perspectiva voltada para a noção de adequação de uso da língua às situações de comunicação.

Assim como o movimento da espiral, esse trabalho não se encerra aqui, não tem natureza conclusiva, pois faz parte de um processo maior, que necessita ser aprofundado, com estudos posteriores e outros trabalhos complementares. Sabemos que um trabalho de tese como esse é situado historicamente, revelando aquilo que conseguimos desenvolver sobre e com temática escolhida até um determinado momento - fato que sugere continuação.

Nesse sentido, nossa investigação abre um leque de possibilidades: a) as discussões presenciais dos relatos de experiências, conjugadas à observação da experiência das professoras, possibilitariam a tomada de consciência de que é possível transformar e qualificar a ação pedagógica a partir do diálogo teoria/prática pedagógica; b) as diferentes apreensões dos professores sobre a oralidade, por meio de um estudo articulado entre os registros dos relatos e as práticas docentes, envolvendo visitas às salas de aula.

Nossa intenção é continuar pesquisando a temática da oralidade e temas correlatos uma vez que há carência de construção de aprendizados e sistematização didática nesse sentido, seja pelo docente, seja pelo aprendiz. Em termos gerais, sabemos que há desafios para essa continuidade. No entanto, em vez de visualizar entraves, preferimos vislumbrar possibilidades no giro incessante que perfaz nossa existência. Afinal, "se as coisas são inatingíveis… ora! Não é motivo para não querê-las… Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!" (QUINTANA, 2007).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa:** apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andreia Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, (s.l), v. 13, n. 8, p. 252-264, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEW ANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.45, p. 66-71, 1983.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZZO, J. L. dos Santos. A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. **Perspectiva**, Florianópolis, v.33, n.1, p. 55-75, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p55. Acesso em: 12 maio 2019.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização:** uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN. Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças:** narrativas radiofônicas. Tradução de Aldo Medeiros, Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. *In:* BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 15-22.

BOEHLER, Marcella. Direitos de aprendizagem: novo conceito expressa o direito de a criança ser alfabetizada na idade certa. **Letra A** - O Jornal do Alfabetizador, Belo Horizonte, ano 10, n. 37. mar./abr. 2014.

BORGES, J. L. **Obras Completas.** Trad. Maria Rosinda Ramos da Silva. São Paulo: Globo, 1999.

BRANDÃO, Soraya M. B. de A. **Gestos e fala nas narrativas infantis**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274,** 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004 2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais, catálogo. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. **Lei 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, 2006b.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB - Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa:** planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2: unidade 6. Brasília: MEC/ SEB - Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, Ministério da Educação, 5 jul. 2012c.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_ 2014-2024_2ed.pdf? sequence=8. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01. Brasília: MEC/SEB - Diretoria de Apoio à Gestão Educacional 2015a.

BRASIL. **Resolução nº 02/CP/CNE/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/ CNE, 2015b.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 114, 18 jun. 2015c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC/SEB, 2015d.

BRASIL. **Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular.** 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-dotempo. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Linha do Tempo. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-dotempo. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Portaria nº. 331**, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Pro BNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. **Portaria n. 248**, de 21 de fevereiro de 2018. Instituiu a Comissão Estadual de implementação da Base Nacional Comum Curricular do Currículo do Estado da Paraíba

2018b. Disponível em: https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

CALVET, J. L. **Tradição Oral & Tradição Escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMPÊLO, Márcia Rejane Brilhante; SOUZA, Maria Betânia Dantas de. **A oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental de língua portuguesa:** algumas considerações. 2011 Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT15/A%20ORALIDADE%20NOS%20ANOS%20INICIAIS%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%20L%CDNGUA%20PORTUGUESA.pdf. Acesso em: 27 ago. 2017.

CASCUDO, L. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: INL, [1954] 1972.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua**: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CAVALCANTE, M. C. B. O estatuto do manhês na aquisição da linguagem. **DLCV:** Língua, Linguística e Literatura, (s.l.), v. 1, n. 1, p. 147-156, 2003.

CAVALCANTE, M. C. B. Matriz gesto e fala na dialogia mãe-bebê: esboços de gêneros do discurso. *In:* CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de; LEITÃO, M. (Orgs.) **Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010. p. 158.

CAVALCANTE, M.C.B.; BRANDÃO, Lavínia W. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 54, n. 1, p, 55 – 66, jan./jun. 2012.

CHAER, Mirella Ribeiro. A importância da oralidade: educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Pergaminho**, Belo Horizonte, v.3, p. 71-88, nov. 2014.

CRESCITELLI, Mercedes Cunha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. *In*: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino da língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-39.

DIONISIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95 - 128.

FARIA, Evangelina M.B de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Um olhar sobre o ensino da oralidade na Educação Infantil. *In:* FARIA, Evangelina M. B de. *et al.* **A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

FARIA, E. M. B. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entres gêneros. *In.:* CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B.; LEITÃO, M. M. (org.). **Aquisição da linguagem e processamento linguístico**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011.

FÁVERO, M. H. Desenvolvimento cognitivo adulto e a iniciação escolar: a resolução de problemas e a notação das operações. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 79-88, 1999.

FERREIRA, Jerusa Pires. O universo conceitual de Paul Zumthor no Brasil. **Rev. Inst. Estud. Bras.,** São Paulo, n. 45, p. 141-152, set. 2007. Disponível em: http://www.revista susp.sii.usp.br. Acesso em: 02 out. 2018.

FREIRE. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

FREITAS, M. T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.,** São Paulo, n.116, jul. 2002.

FREITAS, Sara Helena da Costa; TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares; MACHADO, Miriam Raquel Piazzi. Desafios no ensino da oralidade. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.2, n.1, p.197- 215, 2016.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Lenice; MORAES Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral.** São Paulo: Cortez, 2013.

GOULART, C. **As práticas orais na escola:** o seminário como objeto de ensino. 2005. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

GÜNTHER, I. A. Pesquisa para conhecimento ou pesquisa para decisão? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.1, n.1, p.75-78, 2006.

JAEGER, W. **Paideia.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitura:** Aspectos cognitivos da Leitura. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingecore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1986.

LEAL, R. B. L. **A discussão contemporânea do saber-fazer do professor**. Universidade de Fortaleza. Programa de Capacitação e Atualização Pedagógica Permanente para Docentes da UNIFOR. Curso: A didática do ensino superior. 2004. Mimeo.

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

LEAL, T. F.; SEAL, A. G. de S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. *In*: LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em Foco:** revista de educação. Edição especial, quadrimestral, fev. 2015.

LISBOA, Camila da Silva. **Tecendo os fios da oralidade:** um estudo das práticas de ensino do professor alfabetizador. 2017. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

LOVATO, Regilan e Gava. A formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a prática docente dos professores alfabetizadores. *In:* ENFORSUPI INTERFOR, 6, 2015. **Anais Eletrônicos**. Brasília – DF, 2015.

MAGALHAES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**, Brasília, v. 99, n. 251, p.111-131, jan./abr. 2018.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MANZANO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo:** proposições e ações. 2014.127p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARCUSCHI. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Série Dispersos).

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 49, 1997. **Anais [...]**. Belo Horizonte, julho de 1997.

MITCHELL, J. Clyde. A questão da quantificação na antropologia social. *In*: FELDMAM-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987. p.77-126.

MILANEZ, V. **Pedagogia do oral:** condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas, SP: Sama, 1993.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social.** Rio de Janeiro: Fiocruz. 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238. abr. 2012.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita:** A tecnologização da palavra. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campintas, SP: Papirus, 1998.

PARAÍBA. **Proposta curricular do estado da Paraíba**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pb.pdf. Acesso em: 21 maio 2019.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa. **Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil:** repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

QUINTANA, Mario. **Antologia Poética**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

RECH, A. J. D. *et al*. Analisando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos. **Revista Educação Especial,** (s.l.), v. 28, p. 225-240, 2015.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Reconto. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SACCOL, Amarolinda Zanela. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SANTOS, C. F. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, ano 3, v. 5, p. 29-34, jan./jun. 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros Orais – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 3 ed. 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.

SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, S. R. Concepção Sócio-Interacional de Leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. **Linguagem em (Dis)curso,** UNISUL/Tubarão/SC, v. 4, n.2, p. 321-347, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Eulina Castro de. **A importância do lúdico na aprendizagem**. 2014. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx. Acesso em: 5 abr. 2019.

SOUZA.W. P. A.; FARIA, E. M. B. O gesto como facilitador da produção de sentido no diálogo entre crianças surdas em aquisição de linguagem. *In:* CAVALCANTE, M. C. B (org). **Multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 135-148.

SUPORTE GEOGRÁFICO. **Mesorregiões**. 2018. Disponível em: https://suportegeografico77.blogspot.com/2018/02/mapas-para-colorir-paraiba.html. Acesso em: 21 maio 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VERAS, Daniele Siqueira. **O desenvolvimento da oralidade em crianças no Ciclo de Alfabetização.** 96f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Comunicação Humana) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.
VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *In*: VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diário de Aula:** Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a Voz**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**: Entrevistas e Ensaios. Trad. Jerusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Hucitec, 1997.

ANEXOS

RELATO 05

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NAIDADE CERTA

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alfabetizadora:

Orientadora: Samara Wanderley Xavier Barbosa

Escola: E.E.F. Luiz Vaz de Camões

Área Temática: Língua Portuguesa

Título da experiência: Valorizando a cultura afrodescendente

Turma: 1° ano **Município: João Pessoa**

Período em que a experiência foi realizada: de 14/11/2016 a 18/11/2016.

O presente trabalho constitui-se em um relato de experiência das vivências ocorridas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões.

A sequência didática foi desenvolvida durante 4 (quatro dias) na turma do 1° ano A, do Ensino Fundamental I, composta por 22 alunos, sendo 15 meninos e 7 meninas, todos estão na faixa etária entre 6 e 7 anos, com exceção de uma aluna mais que especial (Dawm)DIREITOS . Nesta perspectiva, foi realizada contação de histórias em sala regular, com diferentes textos e metodologias variadas, vídeos na sala de multimeios, circuito interativo e didático na biblioteca, bem como outras vivências.

DIREITOS DE LINGUAGEM CONTEMPLADOS:

- **Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidade voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos**

preconceitos e atitudes discriminação(preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico);

- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças;
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba;
- Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

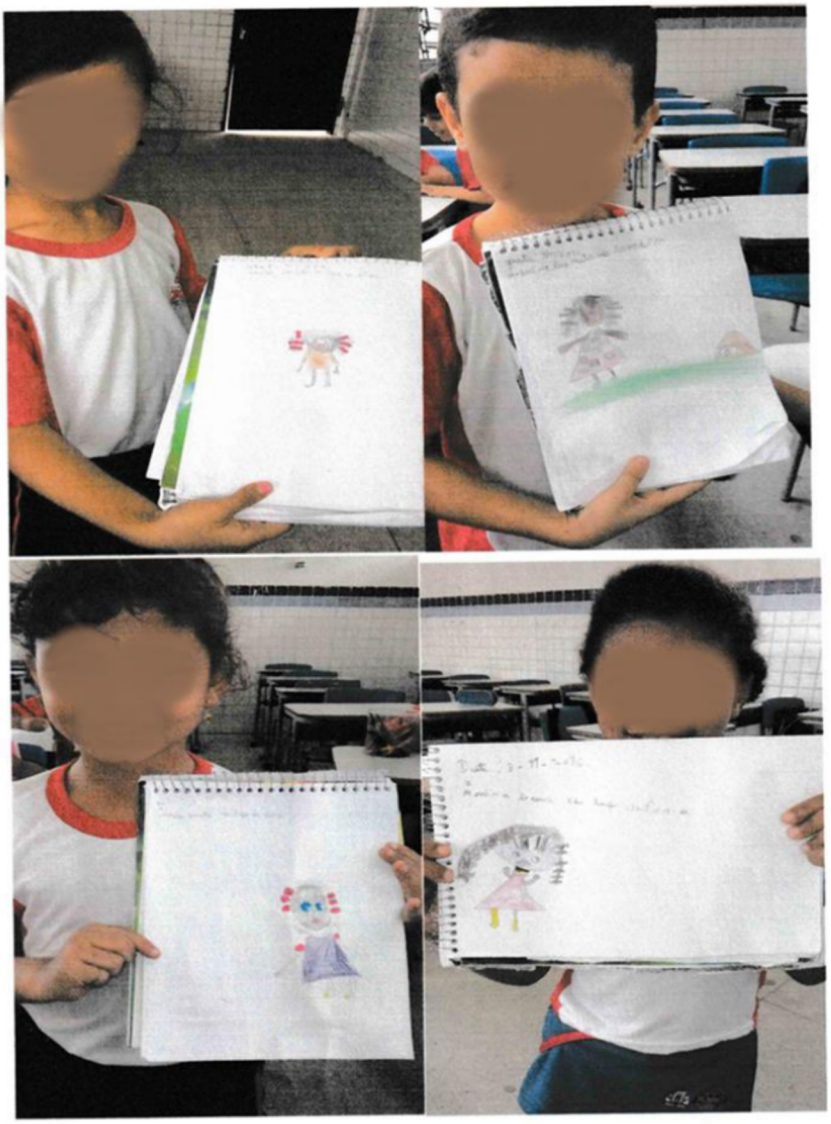
ATIVIDADE 1

Estratégias recursos da aula: Leitura de impressão do livro menina bonita do laço de fita e desenho da "menina bonita" no caderno de desenho.

Inicie a aula pedindo aos alunos que prestassem bastante a atenção pois iriamos tratar de um assunto que machuca muitas crianças durante todo o ano letivo na escola. Numa roda de conversa fiz algumas perguntas aos discentes sobre preconceito e racismo? As respostas foram diversas, do tipo, que era ser preto, outro disse que é quando a gente é branco e o outro e preto: até que uma criança disse: Não importa se eu sou branco ou preto, ou amarelo, importa se eu respeito a cor do outro. A medida que iam respondendo, eu anotava o nome da criança e as opiniões no quadro branco. Ao terminar a escrita, fiz uma releitura das respostas dadas e o nome de quem havia falado. Pedi que as crianças se apropriem de valores como respeito a si próprio e aos outros e que devem se amar e se achar bonitos e belos.

Após a releitura, apresentei dois brinquedos (um coelho de pelúcia e uma boneca preta), todos queriam tocar e brincar com os brinquedos, perguntei-lhes se eles gostaram dos brinquedos? Todos falaram que sim. Bom, informei que iria contar uma história muito bonita sobre dois personagens que se pareciam com aqueles brinquedos. Então mostrei a foto da capa do livro da autora Ana Maria Machado, falei um pouco da autora, lembrei a eles que já tinha lido alguns livros dela, para eles, como "balas, bombons e caramelos e cachinhos de ouro. Logo após disse-lhes que o título do livro era "Menina bonita do laço de fita". Ana Beatriz, uma criança especial (Dawm), logo perguntou: Tia, a fita e vermelha? Respondi que sim, mas que poderia ser da cor que ela quisesse. Mas, a menina bonita, essa era bem pretinha, igual a boneca que eles estavam tocando. Iniciei a leitura deleite, o qual todos ficaram encantados. Mostrei mais uma vez a foto da capa do livro pedi aos

alunos que observassem o rosto do coelho. Os alunos começaram a imitar o olhar do coelho e dizer que ele estava apaixonado. Todos rimos muito. Entreguei o caderno de desenho aos alunos e solicitei que desenhassem a menina bonita do laço de fita. A concentração foi total. Todos realizaram a atividade com prazer.



ATIVIDADE 2

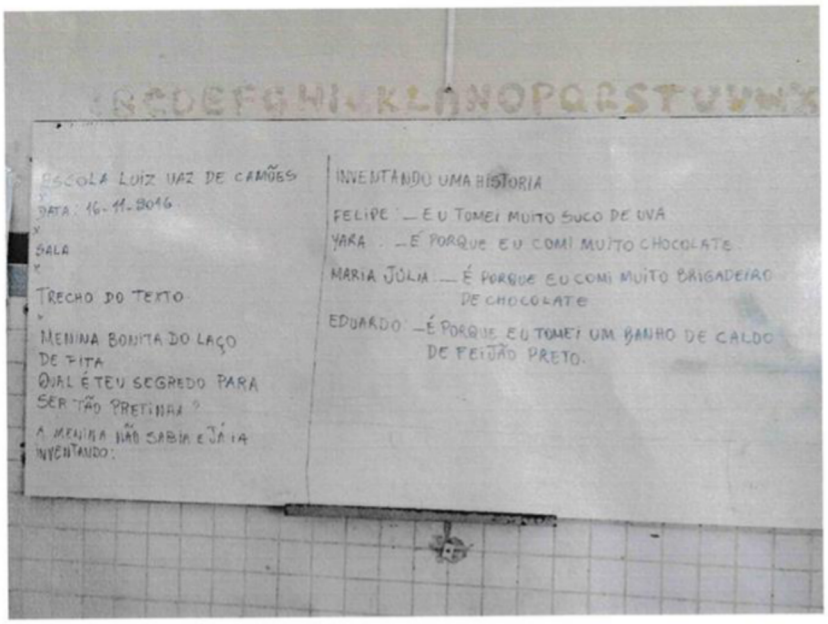
Estratégia e recursos da aula: Releitura do livro Menina bonita do Laço de fita , com a xerox do livro, reinventando a história com os alunos, tendo eu Jussara, como escriba, gênero textual (rimas), na lousa e história interpretada pelos discentes da turma.

Iniciei a segunda atividade, da sequência didática, revisando a aula anterior, recontando a história da "Menina bonita do laço de fita". Dessa vez lendo a impressão do livro e mostrando as páginas com as imagens e destacando as palavras e expressões que valorizem a menina, como: linda, bonita, brilhante, pele lustrosa, valorizando a beleza natural.

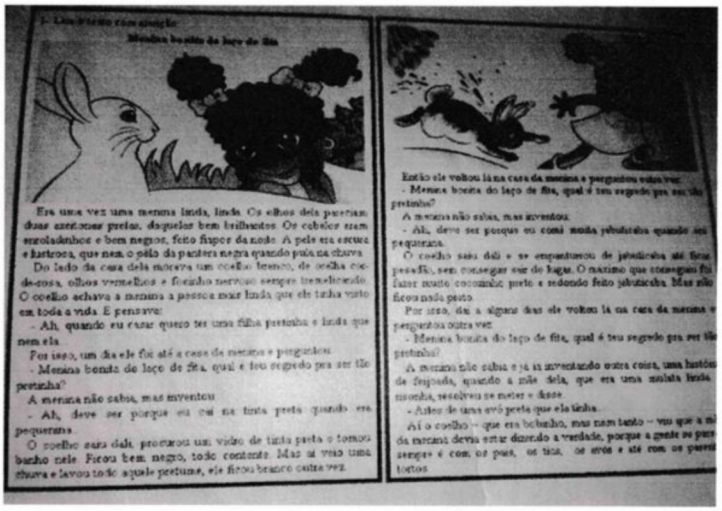
Depois de recontar, perguntei para as crianças quem gostaria de interpretar a história, utilizando os brinquedos (coelho de pelúcia e a boneca preta), relembrando quem são os personagens e qual a temática estudada. Todos queriam recontar a história. Para minha surpresa, a criança mais tímida da turma levantou a mão, e , claro, não poderia deixar de contemplar a evolução desse aluno tão querido.

Apesar da voz baixa e da timidez e o nervosismo, a barreira se rompeu e a interpretação foi um sucesso. Todos aplaudiram e ele finalizou agradecendo. Logo após a atividade de interpretação oral, demos início a parte escrita, tendo eu Jussara, como escriba, no quadro branco. Sugeri a turma que cada aluno falasse como poderia ficar preto se fosse o coelho da história, assim poderíamos inventar nossa própria história. Então, começamos a atividade, com o título "inventando história". Os discentes puderam usar sua imaginação sua criatividade.

IMPRESSÃO DAS PAGINAS DA HISTÓRIA "MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA"


ESCOLA LUIZ DIAZ DE CAMÕES
DATA: 16-11-2016
SALA
TRECHO DO TEXTO
MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA
QUAL É TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA ?
A MENINA NÃO SABIA E JÁ IA INVENTANDO:
INVENTANDO UMA HISTÓRIA
FELIPE: — EU TOMEI MUITO SUCO DE UVA
YARA: — É PORQUE EU COMI MUITO CHOCOLATE
MARIA JÚLIA: — É PORQUE EU COMI MUITO BRIGADEIRO DE CHOCOLATE
EDUARDO: — É PORQUE EU TOMEI UM BANHO DE CALDO DE FEIJÃO PRETO.





Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fuligem da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva.

Do lado da casa dela morava um coelho branco, de mocha cor-de-rosa, olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida. E pensava:

- Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela.

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

- Menina bonita de laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina.

O coelho saiu dali, procurou um vidro de tinta preta e tomou banho nele. Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele perfume, ele ficou branco outra vez.

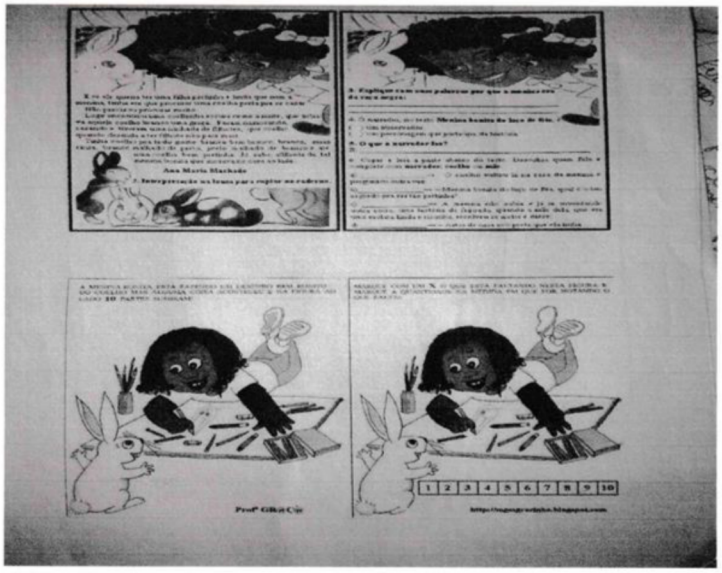
Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e já ia inventando outra coisa, uma história de fogueira, quando a mãe dela, que era uma mulata linda, resolveu se meter e disse:

- Antes de uma avó preta que ela tinha.

Aí o coelho – que era bobinho, mas nem tanto – viu que a menina devia estar dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes todos.



ESCRITA NA LOUSA. HISTORIA INVENTADA PELOS ALUNOS

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, observando os alunos, seu comprometimento em relação ao tema. Verificar se estão praticando os valores, como respeito ao próximo adquiridos na temática trabalhada. Enfim, o tema rendeu resultados positivos, pois houve o envolvimento dos pais dos alunos que tinham esse comportamento preconceituoso e discriminatório. A direção, bem como a equipe técnica se envolveu mais no tema e todos saímos ganhando.

RELATO 06

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. Alfabetizador/a:
2. Orientador/a: **Samara Wanderley Xavier Barbosa**
3. Escola: **Cônego Mathias Freire**
4. Área temática: **Língua Portuguesa**
5. Título da experiência: **Trabalhando o gênero textual oral Cantigas de Roda através da cantiga: O cravo e a rosa.**
6. Turma: **1º Ano** Município: **João Pessoa**
7. Período em que a experiência foi realizada: **24/10/16 à 31/10/16**
8. Direitos de aprendizagem contemplados na sequência de atividades:

LEITURA	• **Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.** • **Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.** • **Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.**
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	• **Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.**
ORALIDADE	• **Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.** • **Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.** • **Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	• **Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.** • **Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.** • **Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.** • **Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.**

RELATO:

Este trabalho foi realizado com uma turma de 1º Ano em uma escola da rede municipal de João Pessoa, contendo 20 alunos. Ele foi pensado com o objetivo de trabalhar um gênero textual oral, neste caso, as cantigas de roda. Contudo, dentre todas pesquisadas entre os alunos, como citarei a seguir, escolhemos apenas uma onde desenvolvemos nossa sequência de atividades: O Cravo e a Rosa.

Busquei resgatar as manifestações culturais por meio da musicalidade, inserida num conjunto amplo de atividades pedagógicas unindo o lúdico ao ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade.

Tema: O cravo e a rosa

Objetivos:

- Reconhecer a função social do gênero textual oral - Cantigas de roda;
- Reconhecer a estrutura do gênero textual em questão;
- Desenvolver habilidades de leitura e de escrita;
- Interpretar informações;
- Cantar e representar cantigas de roda;
- Desenvolver habilidades de escuta e respeito à fala de colegas;
- Desenvolver atitudes de interação, colaboração e troca de experiências em grupos.

Conteúdos:

- Leitura;
- Escrita;
- Oralidade;
- Artes;
- Transversalidade (ética, cidadania)

Material Necessário:

- Cartolina, papel crepom, cola, tesoura, lápis de cor, hidrocor e grafite, som, papel ofício.

Tempo de duração: 6 dias

DESENVOLVIMENTO:

1º momento: Roda de conversa para investigar o conhecimento prévio de cada aluno sobre cantigas de roda e para introdução do tema, onde os alunos foram questionados sobre o que é uma cantiga e quem conhecia alguma que pudesse expor para o grupo. Alguns alunos citaram cantando algumas e eu joguei outras na conversa para ampliar o conhecimento de cantigas por eles. Nesse momento também procuramos selecionar dentre as cantigas citadas as mais conhecidas para cantarmos juntos na roda.

Para casa passei uma pesquisa sobre cantigas de roda. Cada aluno deveria trazer no dia seguinte uma cantiga para expor e o significado de cantiga de roda. o que é uma cantiga de roda?

2º momento: Juntar as pesquisas trazidas e montar um painel com as cantigas pesquisadas para ficar em exposição na sala. Já as pesquisas sobre o que é cantiga, juntei com pesquisas que fiz e selecionei e sentamos novamente em círculo no chão onde pudemos discutir sobre cantiga, seu significado, extrutura, as rimas que dão a musicalidade, entre outros pontos. Em seguida escolhemos por votação 1 cantiga para realizar as atividades posteriores onde direcionei para os conteúdos que propus trabalhar nessa sequência. Ganhou por votação o cravo e a rosa.

3º momento: Levei para os alunos o texto da cantiga de o cravo e a rosa e distribui entre eles para que fizéssemos a leitura compartilhada. Logo depois pedi que eles reproduzissem em seus cadernos e em duplas procurassem as palavras que rimava e pintassem com cores diferentes as rimas. Em um segundo horário neste mesmo dia entreguei a cada aluno uma folha dividida em 4 quadrinhos onde eles deveriam ilustrar seguindo a ordem cronológica dos fatos, a cantiga. Nesse momento além de terem em seus cadernos a letra da cantiga para orientação, coloquei a música para eles ouvirem durante a atividade. Para casa, neste dia, enviei uma atividade de interpretação escrita sobre a cantiga trabalhada.

4º momento: Dividi a turma em 5 grupos de 4 alunos, dei a cada grupo 1 cópia da letra de o cravo e a rosa completa e 1 potinho onde dentro tinha a letra da cantiga em tirinhas misturadas (texto fatiado). O grupo teve que ordenar, montar e colar em um papel ofício a letra da cantiga na ordem certa. Em seguida montamos um painel na parede da sala com as atividades prontas.

5º momento: Trabalhamos caça palavras com algumas palavras retiradas da cantiga e iniciamos, juntamente com a professora de artes, a confecção de cravos e rosas feitos com cartolina e papel crepom para que eles utilizassem durante a culminância da sequência de atividades.

6º momento: Apresentação da turma com a música o cravo e a rosa no pátio da escola para toda a comunidade escolar. Eles dançaram encenando a música em pares e com os cravos(meninos) e as rosas (meninas) em suas cabeças, confeccionados por eles.

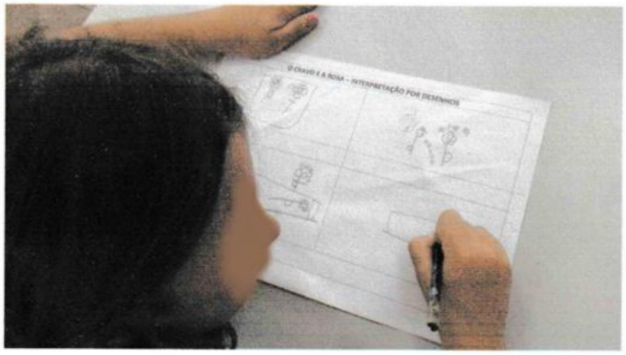
Avaliação:

Fez parte de todas as etapas da sequência das atividades meu acompanhamento a cerca do desenvolvimento, participação e aprendizagem dos alunos. analisando e registrando todo processo para que os objetivos fossem alcançados, as atividades realizadas , os conteúdos trabalhados e a aprendizagem dos alunos consolidadas.

Fiquei muito satisfeita com os resultados alcançados. as crianças foram participativas e nitidamente a aprendizagem foi sendo construída de forma espontânea, lúdica e concreta.

ANEXO:

FOTOS

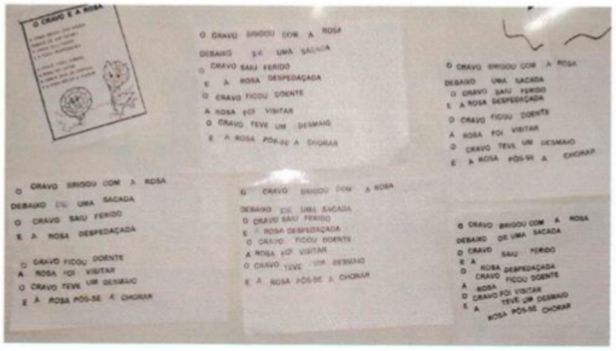


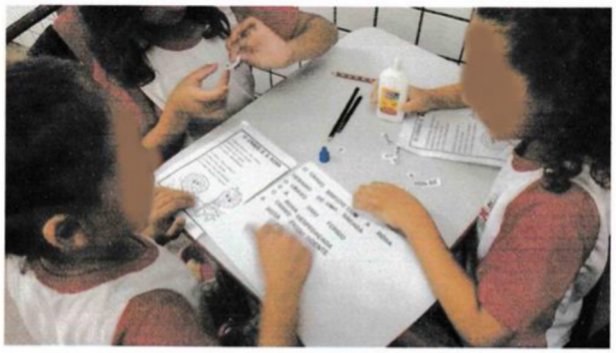


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática







RELATO 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. Nome do(a) alfabetizador(a):

2. Orientador/a: Josicleide Farias Guimarães

3. Nome completo da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto dos Anjos

4. Área temática: Língua Portuguesa

5. Título da experiência: Brincando e aprendendo com trava-línguas.

6. Turma: 1º Ano - B Município: João Pessoa

7. Período em que a experiência foi realizada: de 16/11/2016 a 18/11/2016

8. Escolha e registre três direitos principais de cada eixo contemplado na sequência de atividades.

Eixo de Leitura:

1- Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, entre outros), com autonomia.
2- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.
.
3- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.

Eixo de Escrita:

1- Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.
2-Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.
1- Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.

Eixo de oralidade:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

1- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.

2- Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

3- Analisar a pertinência e a consistência de textos orais,considerando as finalidades e características dos gêneros.

BRINCANDO E APRENDENDO COM TRAVA-LÍNGUAS

A experiência apresentada foi realizada na Escola Municipal de Ensino fundamental Augusto dos Anjos, localizada do bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa, Paraíba, na turma do 1º Ano – B, composta por 21 alunos, que estão na mesma faixa etária, entre 6 e 7 anos de idade.

O tema trabalhado foi: brincando e aprendendo com os trava-línguas. Escolhi trabalhar com esse tema visto que sabemos que os trava-línguas constituem-se como manifestações orais da cultura popular, e devem ser inseridos no contexto da sala de aula, principalmente com crianças em processo de alfabetização, pois se caracterizam como uma estratégia lúdica com a qual as crianças podem brincar com as palavras e letras, percebendo por sua vez, a relação fonema-grafema. Além disso, ao exigir a rapidez de repetições de palavra com sons semelhante, estimulam a atenção, a concentração e o avanço da oralidade.

Objetivos do trabalho:

- Reconhecer a finalidade do texto;
- Perceber a relação fonema grafema;
- Desenvolver oralidade;
- Desenvolver habilidade de escuta e de respeito à fala de colegas;
- Recitar trava-línguas;
- Identificar sons iniciais de palavras

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

Relatando as aulas ...

1º dia

Iniciei a sequência de atividades com uma roda de conversa onde fiz a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o que eles sabiam sobre trava línguas e se alguém conhecia um trava língua, apenas um aluno lembrou do trava língua da pia pinga, mas ninguém sabia a finalidade do texto em estudo. Em seguida levei os alunos para a sala de vídeo onde eles assssistiram a um vídeo de cocoricó falando alguns trava-línguas e um de patati-patatá com a música trava-línguas.



2º dia

Iniciei o segundo dia com a música de Patati-patatá:

Ooooooooooooooooooooooo Trava-línguas é uma brincadeira, Divertida e fácil de brincar, É só enrolar a língua fazendo Ela dançar. hey!! (2x) O rato roeu a roupa do rei de roma Em roma a roupa do rei o rato roeu. Aranha arranha a rata, a rata arranha A aranha, a aranha e a rata arranha a ratazana	É preto. Trava-línguas é uma brincadeira, Divertida e fácil de brincar, É só enrolar a língua fazendo Ela dançar. Ooooooooooooooooooooooooo Olha o sapo dentro do saco O saco com o sapo dentro O sapo batendo papo E papo soltando vento

Um prato de trigo para um tigre
Dois pratos de trigo para dois tigres
Três pratos de trigo para três tigres
Trava línguas é uma brincadeira,
Divertida e fácil de brincar,
É só enrolar a língua fazendo Ela dançar.
Um ninho de mafagafos com
Sete mafagafinhos, quem
Desmafaguifar um ninho
De mafagafos, bom
Desmafaguifador Será
O tempo perguntou pro tempo
Quanto tempo o tempo tem
O tempo respondeu pro tempo
Tenho o tempo que o tempo tem.
O pelo no peito do pé de pedro
Por que pia pardal pardo
Porque pio e piarei
Porque sou o pardal pardo
Por que pio para o rei
Tem pena a pata do pato
Do patati
A pata do pato do patati tem pena
Tem pena a pata do pato do patata
A pata do pato patata tem pena
Trava-línguas é uma brincadeira,
Divertida e fácil de brincar,
É só enrolar a língua fazendo
Ela dançar. hei (2x)
Ooooooooooooooooooooooo

Após cantar a música, tirei algumas fichas com trava-línguas e a medida que ia fazendo a leitura pedia para que eles repetissem e foi muito divertido, pois eles não conseguiam logo, mas insistiam, as vezes conseguiam e as vezes não. Em seguida coloquei as fichas no quadro e pedi que eles falassem o trava língua do rato que roeu a roupa do rei de Roma. Avisei pra eles que iríamos trabalhar apenas com uma parte desse trava-língua e coloquei a parte que iríamos trabalhar no quadro.

Dividi a turma em dois grupos e pedi que me dissessem a letra inicial das palavras do cartaz que tinha o trava-língua do rato e a medida que eles iam dizendo eu ia circulando. Orientei que eles iriam receber uma ficha com o trava-língua do rato digitado, mas que estaria faltando a letra r e que eles teriam a disposição as letras do alfabeto e que os mesmos deveriam escolher uma letra para completar as palavras da ficha, pois iríamos construir outros trava-línguas(um aluno escolheu a letra k por ser inicial do seu nome: Kevem)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA



Após completarem a ficha, cada um vinha a frente e dizia o nome da letra que pegou e lia o seu trava-língua, os que tinham dificuldades eram ajudados por mim. Ao terminarem a leitura eles colavam suas fichas numa folha de papel madeira que estava no quadro, construindo assim, um conjunto de trava-línguas muito engraçados. Em seguida, foi feita uma atividade xerocada para os alunos circularem a letra inicial do trava-língua do rato e pintarem a imagem.



3º Dia

O terceiro dia foi iniciado com um jogo do PNAIC(o bingo dos sons iniciais), foi muito divertido e houve muito aprendizado. Interessante foi que mesmo depois de dois alunos ganharem, as crianças queriam continuar, pois para eles era apenas uma brincadeira, eles não tinham a consciência que à medida que brincavam estavam aprendendo. A execução do jogo foi muito importante, pois me fez identificar alguns alunos que ainda tinham dificuldade em identificar o som inicial de palavras.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA



Após o jogo do PNAIC, foi feita uma atividade xerocada(um texto fatiado do trava línguas do sapo). Inicialmente fizemos a leitura do texto em seguida eles tentaram repetir bem rápido e novamente foi um momento de diversão. Logo depois eles teriam que recortar as frases que estavam bagunçadas e colocarem na ordem correta, formando o texto trabalhado.



ESCOLA: _____

TURMA: _____ PROFESSORA: _____

EU SOU: _____

TRAVA-LÍNGUA

O SAPO DENTRO DO SACO
O SACO COM O SAPO DENTRO
O SAPO BATENDO PAPO
E O PAPO DO SAPO
SOLTANDO VENTO

ANDANDO RECORTE, COLE E MONTE O TEXTO FATIADO NOS ESPAÇOS ACIMA

O	SAPO	BATENDO	PAPO			
OLHA	O	SAPO	DENTRO	DO	SACO	
O	SACO	COM	O	SAPO	DENTRO	
E	O	PAPO	DO	SAPO	SOLTANDO	VENTO

Após o termino da sequência de atividades, fizemos uma exposição dos trabalhos na sala e convidei as crianças para uma avaliação e todos relataram que gostaram muito, houve participação nas atividades e muito aprendizado e o melhor foi ver os alunos se divertindo e aprendendo ao mesmo tempo. Ninguém se negou a fazer ou participar das atividades. No final pedi que eles fizessem um sinal com a mão de positivo se gostaram ou negativo se não gostaram e todos fizeram o sinal de positivo.

Na aula do dia seguinte eu estava trabalhando outros conteúdos quando uma aluna chegou, pediu para eu fazer a ponta do lápis e enquanto eu fazia ela disse: -Tia, eu ainda lembro de como o meu trava língua ficou engraçado, " O sato soeu a soupa do sei de soma" ela sorriu e eu surpresa questionei: e que letra você escolheu? Ela respondeu que tinha escolhido o S. Isso só fez confirmar como foi positiva e significativa a sequência de atividades para a turma.



Referências bibliográficas:

Disponível em: < http://pt.slideshare.net/valeriamaciel96/direitos-de-aprendizagens-do-ciclo-de-alfabetizao>. Acesso em: 25/11/2016.

RELATO 11

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. Nome do(a) alfabetizador(a):
2. Orientador/a: Josicleide Farias Guimarães
3. Nome completo da Escola: EMEF Darcy Ribeiro
4. Área temática: Língua Portuguesa
5. Título da experiência: Gênero textual: Parlenda dos Números
6. Turma: 1º Ano A Tarde Município: João Pessoa
7. Período em que a experiência foi realizada: de 21/11/2016 a 23/11/2016
8. Escolha e registre três direitos principais de cada eixo contemplado na sequência de atividades.

Esses foram alguns dos direitos trabalhados nos eixos:

Leitura: ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradução oral, dentre outros); compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros, e com diferentes propósitos; interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticos lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.

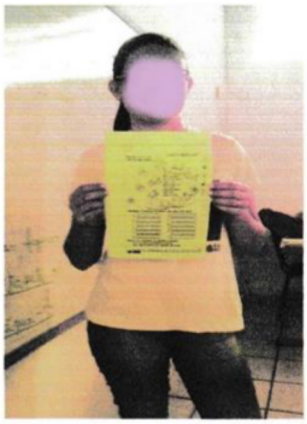
Produção de textos escritos: produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.

Oralidade: valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais; participar de interações orais em sala de aula, questionando,sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala; relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes lingüísticas e os diferentes gêneros textuais.

Analise Lingüística: discursividade, textualidade e normatividade: reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produções; segmentar palavras em textos; reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.

Análise Lingüística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética: reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais; identificar semelhanças sonoras em silabas e em rimas; perceber que as vogais estão presentes em todas as silabas.

A turma do 1º ano A possui um bom nível de aprendizagem, apesar das dificuldades no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A experiência obtida com a turma durante a seqüência de atividades trabalhadas iniciou-se com a recitação de algumas parlendas existentes tais como, "hoje é domingo, pé de cachimbo...", "sou pequenino do tamanho de um botão...", bem como a parlenda trabalhada em sala de aula, "um dois, feijão com arroz...". Logo em seguida trabalhamos a leitura e recitação compartilhada da mesma, através de uma atividade escrita xerografada, onde identificamos também, as vogais e as consoantes. Os alunos demonstraram empolgação e seriedade ao mesmo tempo, durante a interpretação escrita do texto, vale salientar a interdisciplinaridade contida no texto e que foi observada por eles. Foi um primeiro momento de sondagem e conhecimento do gênero parlenda, bem como, sua identificação diante de outros gêneros de tradição oral.





Apresentação da parlenda dos números



Momento da interpretação escrita.

O segundo momento de retomada da seqüência, se deu com a recitação da parlenda, de forma entusiasmada por parte dos alunos, em seguida, seria a hora de ilustrarmos nossa parlenda, uma vez que havia só o texto exposto para darmos vida ao mesmo. Conduzimos-nos até a biblioteca, ali, foram divididos em grupos e cada aluno criou seus desenhos para ilustrar nosso texto, eles utilizaram folhas, usaram e abusaram da criatividade e das cores, com alegria e comparação de seus trabalhos artísticos, uns com os outros. Depois, recitamos novamente a parlenda e voltamos para sala de aula, recitando-a no caminho com entusiasmo. Logo após, expomos um cartaz grande e eles próprios foram colando suas obras. Foi uma tarde bem produtiva, a parlenda agora, seria mais atrativa e satisfatória para as produções futuras,

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

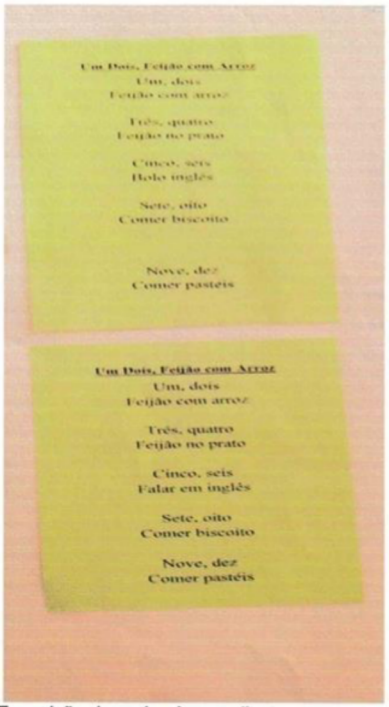
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA







Ilustração da parlenda, colagem e produção do cartaz







Exposição da parlenda para ilustração

O terceiro e último momento, foi belíssimo de se ver, encantador. Depois de conhecermos a parlenda e elementos que a compõem e a ilustramos, era vez de recriamos nossa própria parlenda, mudando apenas as rimas dos numerais, recitamos a original e partimos para o momento das produções orais e reescrita da parlenda, juntos construímos outra bem bizarra, mas criativa e interessante, alem de engraçada. Aqui, riamos e numa folha, reescrevemos nosso texto. Em seguida, todos os textos foram recolhidos para montarmos um livrinho, o qual demos o nome de "Parlenda Maluca." Os alunos passaram de meros ouvintes, para autores de suas próprias historias. Encerramos mais uma vez com a recitação da nova parlenda, dessa vez, com cada aluno. Observou – se que, esses momentos de ludicidade e produções próprias, instigam o aluno a construir seu próprio conhecimento e expandir seus horizontes. Foi uma experiência gratificante.



Reescrita da parlenda e produções do livrinho

RELATO 12

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. Nome da alfabetizadora:
2. Orientadora: Josicleide
3. Nome completo da Escola: Economista Celso Monteiro Furtado
4. Área temática: Língua Portuguesa
5. Título da experiência: Sequência de Atividades
6. Turma: 1º A" Município: João Pessoa
7. Período em que a experiência foi realizada: de 14/11/2016 a 22/11/2016
8. Escolha e registre três direitos principais de cada eixo contemplado na sequência de atividades.

Esta sequencia de atividades foi realizada na escola Celso Furtado, na turma do "1º A", no período de 14/11/2016 à 22/11/2016. A turma é composta por 22 alunos, com níveis diferentes de aprendizagem, sendo assim busquei desenvolver atividades que contemplassem todos os níveis, bem como garantindo os direitos de aprendizagem.

Apreciar o gênero literário do patrimônio cultural da infância: parlenda - No dia 14/11/2016, assistimos ao vídeo da parlenda "O doce perguntou pro doce" em forma de canção, na versão popular de Furica e Fareca, encontrado em: https://www.youtube.com/watch?v=yC5bHvQgj9E. Cantamos, dançamos e os alunos gostaram muito desse momento descontraído. Apropriaram-se do texto e já neste momento foram capazes de reconta-lo sem grandes dificuldades. Depois distribuí o texto impresso e copiei o mesmo no quadro para realizarmos a leitura. Solicitei que fizessem uma leitura silenciosa para que identificassem as palavras desconhecidas. Esclarecidas as dúvidas, passamos a leitura coletiva. Após a leitura, identificamos os elementos principais do texto.

Participar de intervenções orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala: No dia, 15/11/2016, apresentei a ficha da palavra "BATATA-DOCE", fizemos a leitura e partir da palavra iniciamos uma conversa sobre o que conhecem sobre este alimento. Levei pra sala um exemplar, para que fizessem a experiência de tocar, cheirar e identificarem as suas características físicas, cor, consistência, cheiro etc. Após essa oportunidade os alunos concluíram que a batata-doce tem características distintas de quando está crua e quando está cozida. De maneira breve fiz uma pequena revisão, fazendo alusão ao tema: "pirâmide alimentar" resgatando alguns aprendizados sobre as propriedades nutricionais de cada alimento. Desta forma eles incluíram a batata-doce em seu grupo alimentar adequado. Todos foram capazes de fazer essa correspondência.





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização – No dia, 16/11/2016, dando continuidade ao tema, lancei questionamentos sobre de onde vem, como descobiram que se tratava de um alimento, quem já tinha visto uma planta da batata-doce. Com o objetivo de chegar ao conceito de tubérculo, para então fazer uso do dicionário. Cada aluno disse o que achava e o que imaginava sobre o assunto. Até que um aluno compartilhou a sua experiência de já ter visto no sítio do avô uma plantação de batata-doce, trouxe informações valiosas, que contribuíram e muito com meu planejamento. Explicou aos colegas que a batata-doce nasce e cresce em baixo da terra. Aproveitando a resposta, dei o drecionamento para que compreendessem que trata-se de um tipo específico de vegetal que se desenvolve dessa maneira. Apresentei então o conceito de tubérculo. Procurei no dicionário, fiz a leitura do significado e passamos à interpretação desse conceito. A partir daí, os alunos, de acordo com outras informações falaram sobre outros alimentos que têm essa mesma característica, citaram a beterraba, a cenoura, o inhame e a macaxeira. Percebi que foram muito interessantes e aprorpriadas as colocações dos alunos.

Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características, finalidade, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc: No dia, 17/11/2016, a partir da conversa e do relato do aluno sobre a produção de batata doce no sítio do seu avô, apresentei um vídeo com uma reportagem da TV Câmara, que trazia informações sobre a produção de batata-doce no estado da Paraíba, a mesma está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_G4etXPBY-g. Na reportagem os agricultores entrevistados, bem como os jornalistas falam das regiões, dos municípios produtores e também para os estados que essa produção é vendida. Após asssistir ao vídeo, convesamos um pouco sobre os dados apresentados. Então, apresentei o gênero reportagem, a finalidade, esfera de circulação e demais características. Depois disso, voltei a convesa para a localização no mapa dos lugares citados na reportagem. Muitos alunos se entusiasmaram, pois eram lugares familiares as suas vivências. Consultamos o mapa político da Paraíba, para verificar os municípios produtores o mapa político do Brasil para verificar onde ficam os estados para os quais são vendidas as batatas-dece paraibanas. Acrescentei informações, fazendo a leitura de um texto sobre o histórico da batata-doce, estudos sobre o lugar de origem, com intuito de apresentá-los na mesma ocasião, o Globo Terrestre, o mapa político do Brasil e o mapa político da Paraíba. Fizemos também comparações das características climáticas dos locais que produzem, para determinar as necessidades climáticas para que a planta se desenvolva bem ou não. Justificando porém o motivo de alguns estados comprarem a produção ao invés de produzi-las.





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

Revisar coletivamente textos durante o processo de escrita em que o professor é o escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes: No dia 21/11/2016, em casa produzi um vídeo fazendo um doce de batata-doce, gravei todas as etapas do feitio do doce, orientando e dando o passo a passo. Levei o doce para a sala de aula, onde fizemos a degustação. Foi um momento muito prazeroso. Brevemente recordamos quais os sentidos do nosso corpo e então passaram a exploração dos mesmos. Eles tocaram no doce para sentir sua consistência, cheiraram para sentir o aroma e por fim provaram para saborear. O resultado foi positivo, pois eles gostaram muito. Depois da degustação apresentei o vídeo que gravei trazendo a receita para eles. Este foi uuma ocasião muito interessante, pois eles acharam surpreendente ver professora na televisão. Posteriormente, produzimos coletivamente a receita, de acordo com o que memorizaram do vídeo. Enquanto eles falavam eu ia registrando no quadro, fizemos a leitura e revisamos rapidamente as unidades de medida utilizadas na receita, kg (quilograma), ml (mililitro), xícara e g (grama).



Participar de intervenções orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala – No dia 22/11/2016, finalizamos fazendo uma roda de conversa onde cada um reproduziu oralmente todos os assuntos que foram abordados no decorrer da semana. Desde a parlenda, até chegar na produção do doce de batata-doce. Avalio que após todas as atividades realizadas, os alunos assimilaram os conteúdos, pois foram transmitidos sem deixar de lado a ludicidade e sendo também estimulados a ficarem curiosos, de modo a terem desejo de conhecer, aprender. Sendo assim, vivenciaram uma sequência de atividades que lhes trouxe aprendizados significativos.

RELATO 14

UFPB

PROGRAMA Alfabetização na Idade Certa

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

RELATO DE EXPERIÊNCIA

PROFESSORA ALFABETIZADORA:

ORIENTADORA: JOSICLEIDE FARIAS

ESCOLA MUNICIPAL ARUANDA

ÁREA TEMÁTICA: LÍNGUA PORTUGUESA

TÍTULO DA EXPERIÊNCIA: ALFABETIZANDO COM TEXTOS DE ORIGEM POPULAR

TURMA: 1° ANO A MUNICÍPIO: JOÃO PESSOA

PERÍODO EM QUE A EXPERIÊNCIA FOI REALIZADA: de 31/10/2016 a 07/11/2016

Leciono na escola municipal Aruanda no município de João Pessoa com a turma do 1°ano A.Essa turma é composta de 22 alunos entre o6 e 07 anos de idade com uma aluna com necessidades especiais com deficiência mental e motora que não fala e não interage com a turma. Dentre esses educandos 10 são meninas e 12 meninos. Atualmente são 19 crianças que já lêem, 2 apenas palavras,3 lêem frases e14 leem pequenos textos(parlendas, trava-línguas e livros de literatura infantil apropriado para a faixa etária) com autonomia. No nível de escrita há 3 pré-silábicos, incluindo a aluna especial, 1 silábico sem valor sonoro e 3 silábicos com valor sonoro,15 alfabéticos.

Quando nos foi dada a tarefa de usar um texto de origem popular para apresentarmos um relato de atividade, não tive nenhuma dificuldade porque era o que eu já vinha trabalhando desde o início do ano letivo de 2016, tema do projeto de leitura para o 1° ano da escola. Durante todo o ano letivo sempre usei os textos de origem popular para trabalhar o SEA (sistema de escrita alfabética), com o objetivo de "apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância como parlendas, cantigas, trava-línguas"(Direitos Gerais de Aprendizagem: Língua Portuguesa)e, dessa forma, contribuir para o projeto da rede municipal de ensino: Patrimônio Cultural. Portanto, mais uma tarefa do Pnaic que só veio a somar para o aprendizado dos meus alunos.

Escolhi juntamente com a outra professora do 1° ano B e a supervisora escolar, trabalhar a cantiga de roda " caranguejo não é peixe". Durante o horário departamental de planejamento com a supervisora escolar, listamos algumas atividades que poderiam ser feitas com esse texto e discutimos os direitos de aprendizagens que iríamos abordar em cada etapa do desenvolvimento das atividades.

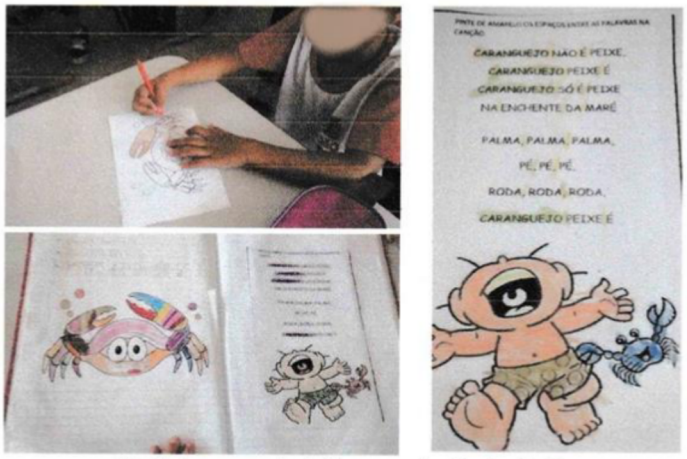
A primeira atividade foi apresentar a cantiga " caranguejo não é peixe" para os alunos oralmente em sala de aula, cantando com eles. Nesse momento dentro do eixo oralidade trabalhamos o direito 1 (participar de interações orais em sala de aula...), e o direito 8(valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais). Foi uma alegria só, pois muitos já sabiam cantar, levantaram de suas carteiras e puseram-se a bater palmas e os pés e a rodar como diz a música, então, levei-os para uma área livre da escola e brincamos de roda, cantamos e gesticulamos conforme o comando da música.



Brincando de roda com a música "caranguejo não é peixe"

De volta à sala de aula chegou o momento de apresentar o texto escrito para as crianças. Apresentei o cartaz com o texto "caranguejo não é peixe", cantamos novamente, dessa vez apontando as palavras do texto à medida que íamos cantando. Em seguida foi feita a leitura corrida das palavras e destacamos a palavra caranguejo, pintando-a., também pintamos os espaços entre as palavras no texto. Como direitos de aprendizagem para esse momento, destacamos dentro do eixo leitura o direito 2 (ler textos: poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros, com autonomia), o direito 6 (ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações) e o direito 13 (apreender assuntos/ temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente) e dentro do eixo análise lingüística destacamos o direito 15 (segmentar palavras em textos). Ao destacar a palavra "caranguejo", perguntei aos alunos se já tinham visto um caranguejo de verdade, onde tinham visto, se eles sabiam onde vivia o caranguejo, e porque na música diz que caranguejo não é peixe? Que outro animais eles conheciam que vivem na água e não são peixes?. Todas essas perguntas geraram muito aprendizado sobre os animais que vivem na água e tirou algumas dúvidas que tinham sobre, por exemplo a baleia não ser peixe e viver no mar. Ainda sobre essa atividade com texto, cada aluno recebeu o texto escrito para colar no caderno, destacar a palavra caranguejo, pintar os espaços entre as palavras no texto e pintar uma figura de caranguejo, realizando assim a atividade que foi feita

coletivamente agora sendo feita individualmente, sem nenhuma dificuldade até mesmo para aqueles alunos ainda no nível pré-silábico.

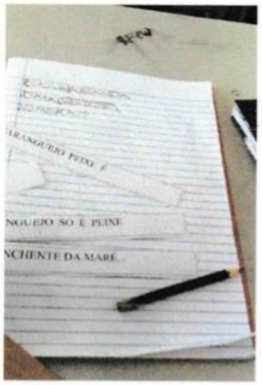


Atividades com o texto "caranguejo não é peixe"

Ainda trabalhando com o texto escrito, em um terceiro momento foi trabalhado o texto fatiado, onde cada criança recebe o texto recortado para montar a sequencia certa do texto e fazer a colagem no caderno. Atividade que meus alunos realizam sem maiores dificuldades pois fazem isso diversas vezes, mesmo os que tem dificuldade na leitura ou que são pré-silábicos, eles pegam a frase vão para o cartaz que fica fixo na sala de aula, fazem a comparação do que tem na mão e decidem a ordem em que colar, é interessante que sempre acertam!! Como direitos de aprendizagem para esse momento podemos ver dentro do eixo Leitura, o direito 11 (estabelecer relações lógicas entre partes partes de textos...lidos pelo professor...) e o direito 12 (estabelecer relações lógicas entre partes de texto...lidos com autonomia).



Cartaz fixado em sala de aula, recurso visual



Texto fatiado para o aluno organizar



Atividade realizada

No momento da realização dessa atividade, estava trabalhando com meus alunos a leitura de palavras com a letra x, aproveitei o "gancho", para trabalhar os animais que vivem na água e que são peixes, então porque não fazemos uma pescaria e pegamos alguns peixinhos? Propus aos alunos e claro, adoraram a ideia!! Saímos novamente para a área livre da escola para fazermos a "pescaria". Engraçado que minha empolgação foi tanta que em um primeiro momento algumas crianças acharam que íamos pescar de verdade , quando peguei a caixa com os peixinhos e a varinha foi que entenderam que era uma brincadeira.Outros se achando superiores por terem entendido desde o início, lembraram-se que já havíamos brincado disso antes como brincadeiras juninas! Agora, portanto, havia um desafio maior, em cada peixinho tinha uma palavra escrita (palavras com x: lixo, lixeira, xícara, etc...), só valia o peixinho pescado quando o "pescador" lesse a palavra.(para os pré-silábicos, eles tinham que ao menos dizer o nome da letra inicial da palavra). Foi muito divertido e prazeroso! Havia até torcida para o pescador que pescasse o peixe mais rápido! De volta para a sala os "pescadores" precisavam escrever a palavra que pescou e desenhar o significado. Nessa atividade trabalhamos o SEA com os direitos 14 (dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos) e o direito 15(dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos).



Alunos durante a pescaria e leitura das palavras.

Para concluir a atividade construímos um caranguejo com garrafa pet. Os alunos foram trazendo a garrafa durante a semana, alguns trouxeram mais de uma o que foi ótimo porque cederam para aqueles que não trouxeram, aprendendo assim a ter um espírito de cooperação e solidariedade. Interessante que os que trouxeram mais de uma o fizeram já com essa intenção mesmo, já me entregavam dizendo: " guarda tia porque se alguém no dia esquecer eu dou". Minha intenção era transformar o fundo da garrafa pet em um caranguejinho mesmo, colando os olhos e as garras, mas como não sou boa desenhista e já julgando que seria muito trabalhoso pois

cada caranguejo possui um par de garras e de olhos, sem falar nas perninhas para cortar e colar, a professora do 1° ano b e eu resolvemos que seria mais prático dar a figura do caranguejo para eles colorirem, recortarem e colarem no fundo da garrafa pet (a gente corta a garrafa). O objetivo da garrafa é para o caranguejo ficar em pé e as crianças brincarem com ele. Os alunos gostaram muito dessa atividade e capricharam na pintura e na hora de recortar também, fizeram com cuidado pois não queriam seu caranguejo rasgado!



Caranguejo feito pelo aluno



Alunos com seus caranguejos cantando a música.

Atividades como essa só provam que é possível alfabetizar com alegria e prazer. As crianças se divertem, aprendem e se interessam pela escola.

A atividade com a música "caranguejo não é peixe" somou-se a tantas outras que realizei com meus alunos nesse ano de 2016 até agora e depois que fiz essa atividade, hoje relatando essa experiência, tenho a alegria de dizer que um daqueles alunos que era silábico sem valor sonoro e que ainda não lia, hoje é silábico com valor sonoro e consegue ler palavras com autonomia, embora ainda silabando. Então, hoje já quase encerrando o ano letivo tenho dois alunos que não lêem(fora Marina, a menininha com necessidades especiais) e 20 que lêem!!!

Referência: Caderno 01 unidade 01 (currículo na alfabetização: concepções e princípios) pp. 32 a 37. 2012

RELATO 15

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. Nome do(a) alfabetizador(a):
2. Orientador/a: Priscila Alves de Almeida Lopes
3. Nome completo da Escola: EMEF Monsenhor João Coutinho
4. Área temática: Língua Portuguesa
5. Título da experiência: Poesia (Vinicius de Morais – O Pato; A Casa; A Foca)
6. Turma: 1º ano manhã Município: João Pessoa
7. Período em que a experiência foi realizada: de 07/11/16 a 14/11/2016
8. Escolha e registre três direitos principais de cada eixo contemplado na sequência de atividades.

Eixo Leitura:

Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.

Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.

Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Eixo Oralidade:

Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando os turnos da fala.

Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

Eixo Análise Linguística Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Identificar semelhanças sonoras em silabas e rimas.

Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.

Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

O trabalho desenvolvido foi realizado com a turma do 1º ano, do Ensino Fundamental, na EMEF Monsenhor João Coutinho, localizada no bairro do Roger em João Pessoa. A turma é composta por 22 crianças, sendo 15 meninos e 07 meninas, a maioria com a faixa etária, entre 6 e 8 anos, tendo dois alunos com 10 anos. Ressaltamos que uma criança da turma apresenta laudo médico com Deficiência Intelectual Leve, Transtornos Emocionais e de Comportamento.

Quanto ao nível de escrita, destacamos que na turma temos 07 crianças no nível alfabético (escrevem convencionalmente, apesar de eventuais erros ortográficos), 10 crianças no nível silábico alfabético (que alternam a representação silábica com uma ou mais letras da sílaba), 03 crianças no nível silábicos sem valor sonoro (representa cada sílaba com uma letra aleatória), 02 crianças no nível silábico com valor sonoro (usando uma das letras da sílaba para representá-la).

A experiência apresentada a seguir foi vivenciada em cinco dias e culminou com a construção de um livrinho com as poesias estudadas. Os objetivos da sequência de atividades foram:

- Trabalhar a sonoridade, e grafar palavras
- Ler e recitar as poesias em voz alta e com ênfase.
- Identificar palavras que rimam.
- Produzir as poesias por meio da reescrita.

Iniciamos nossas atividades com a apresentação para os alunos do livro ***A Arca de Noé***, de Vinicius de Morais. Organizei as crianças em meio círculo e fiz a apresentação da poesia ***A Casa***, utilizando o fantoche. Primeiro recitei a poesia sozinha e logo em seguida pedi que recitassem junto comigo. Quando percebi que já estavam familiarizadas com a poesia ***A Casa***, aproveitei o momento para fazer algumas perguntas.

O que acharam dessa poesia?

Muito boa!

Adorei Tia!

Maravilhosa!

O modo que eu li é igual ou diferente do modo que leio histórias?

Diferente

O que é diferente?

Teve esse bonequinho.

A voz mudou.

O que é uma poesia?
Um livro de amor e carinho.
É uma leitura que muda a voz.
Tem palavras que rimam.

Então, falei que poesia é tudo que eles falaram e que ainda é brincar e rimar as palavras. Aproveitei o momento de descontração e coloquei a música ***A Casa***, de Toquinho, pedi para que todos ficassem de pé e cantassem, foi um momento de muita interação e participação. Quando terminamos de cantar, perguntei quem queria recitar a poesia. Para minha surpresa a maioria falou que queria, e assim recitamos a poesia juntos.

Em continuidade, expliquei que durante a semana iríamos trabalhar outras poesias e para cada uma teríamos que desenvolver atividades diferentes. Nesse primeiro dia trabalhei a sonoridade, e a leitura em voz alta.



No dia seguinte, trabalhei a poesia ***O Pato,*** também de Vinicius de Morais, livro A Arca de Noé. Primeiro li a poesia para despertar o interesse das crianças , em seguida coloquei um cartaz para trabalhar a forma gráfica do texto, sonoridade e leitura.

Quando coloquei o cartaz as próprias crianças pediram para participar. Expliquei que elas iriam participar, só precisavam ter paciência e colaborar com os amigos. Comecei a chamar um de cada vez para iniciar a leitura, algumas crianças conseguiram ler a poesia completa, outras leram parte da poesia e quatro alunos tiveram bastante dificuldades.

Para esses alunos com muita dificuldade, trabalhei as palavras chaves da poesia. Escrevi as palavras em fichas de cartolina e fui lendo com elas, depois pedi que identificassem no texto. Ao término da leitura, entreguei os cadernos e realizei um ditado com as palavras da poesia ***O Pato*** . As palavras do ditado foram as seguintes: pato, pateta, caneco, galinha, cavalo galo tigela, panela. Nessa atividade trabalhei a sonoridade, a forma gráfica do texto, leitura em voz alta e o sistema de escrita alfabética.



Posteriormente, trabalhei a poesia ***A Foca***, de Vinícius de Morais, do mesmo livro já citado. Primeiramente, escrevi no quadro a poesia e em seguida fiz a leitura, alguns alunos de imediato já se interessaram em aprender e a saber o que eles iriam fazer.

Fala de algumas crianças:

Tia essa poesia é boa.

Quero aprender a recitar tia.

O que a gente vai fazer? Vai pintar uma foca?

Antes que a ansiedade fosse geral, expliquei que primeiro iríamos trabalhar a poesia. Fazendo a leitura, estudando as palavras. Depois íamos recitar, cantar a música ***A Foca***, de Toquinho, fazer a cópia da poesia e por último confeccionar um brinquedo de sopro (uma foquinha que tem uma bola no nariz, para a bola ficar em

cima do nariz eles precisavam soprar o canudo e tentar equilibrar a bola). Nessa hora foi uma festa só!

_ *Tia vamos fazer logo a foca?*

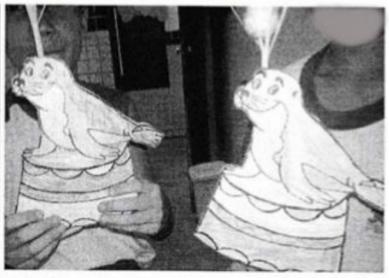
_ *É tia, vamos?*

Acalmei os ânimos da turma e disse que a sequência era a que eu tinha informado. Que eles precisavam fazer tudo direitinho conforme combinado para podermos fazer a foca e depois brincar. Assim, fui lendo a poesia ***A Foca***, em seguida pedindo para que eles recitassem a poesia. Quando já estavam familiarizados com a poesia, coloquei a música. Todos cantaram, foi um momento de muita entrega e participação por parte dos alunos. Continuamos as atividades com estudo das palavras, onde elas identificavam no texto as palavras que eu falava. Em seguida entreguei os cadernos e pedi para eles copiarem a poesia no seu caderno, lembrei que eles tinham que escrever o nome da poesia e o autor e que tinham que copiar as estrofes do jeito que estava na poesia. Realizaram a atividade e finalmente iniciamos a tão esperada foca.

Entreguei o desenho da foca e lápis para colorir, depois que pintaram colamos no EVA esperamos um pouco para secar, cortamos e colamos os canudos. Entreguei a bolinha de isopor e canetinhas coloridas, pedi para colorir a bolina do jeitinho que eles queriam.

Ao término da confecção coloquei novamente a música ***A Foca*** e eles ficaram brincando com a foca que confeccionaram. Alguns alunos tiveram dificuldade em equilibrar a bolinha no nariz da foca. Nesses dias trabalhamos: a sonoridade, a forma gráfica do texto, leitura em voz alta, identificação de palavras que rimam e o sistema de escrita alfabética.





Ao final de nossas atividades realizei com a turma a confecção de um livrinho. Nesse livrinho colocamos todas as poesias que estudamos durante a semana (A Casa, O Pato e A Foca, de Vinicius de Morais, do livro A Arca de Noé). Primeiro arrumei a sala , juntei as carteiras no formato de duas grandes mesas, coloquei as

crianças e entreguei as poesias xerocadas, coloquei no centro de cada mesa lápis de colorir. Pedi para pintarem as gravuras de cada poesia: uma casa, um pato e uma foca.

Quando terminaram entreguei um livrinho feito com folhas coloridas para colar as poesias, pedi que cada um colocassem as poesias na ordem que gostaram mais. (Exemplo: se gostou mais a poesia do pato essa deve ser colada primeiro). Ao final, pedi para recitarem as poesias.

Conclui minha sequência de atividades com a certeza que consegui atingir os objetivos propostos, que aulas mais dinâmicas e com atividades lúdicas fazem com que as crianças tenham interesse de forma espontânea e aprendam com mais facilidade.



RELATO 17

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. Nome do(a) alfabetizador(a):
   - ➢
2. Orientador/a:
   - ➢ Josicleide Farias
3. Nome completo da Escola:
   - ➢ Escola Municipal Conego João de Deus
4. Área temática:
   - ➢ Língua Portuguesa
5. Título da experiência:
   - ➢ Parlenda: salada, saladinha...
6. Turma:
   - ➢ 1º ano
7. Município:
   - ➢ João Pessoa
8. Período em que a experiência foi realizada:
   - ➢ De 21/11/2016 à 24/11/2016
9. Escolha e registre três direitos principais de cada eixo contemplado na sequência de atividades.

   - ➢ Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa:

   Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

   - ➢ LEITURA:

   Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.

   - ➢ ORALIDADE:

   Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E HABILIDADES EXPLORADAS NA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE

HABILIDADES:

-H1. LER PALAVRAS COM ESTRUTURA SILÁBICA CANÔNICA (1º MOMENTO)
-H2. LER PALABRAS COM ESTRUTURA SILÁBICA NÃO CANÔNICA (1º MOMENTO)
-H3. RECONHECER A FINALIDADE DO TEXTO (4º MOMENTO)
-H11. GRAFAR PALAVRAS COM CORRESPONDÊNCIA REGULARES CONTEXTUAIS ENTRE LETRAS E GRUPOS DE LETRAS E SEU VALOR SONORO. (2º MOMENTO).

DIREITOS DE APRENDIZAGEM:

- Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa:

-Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

- LEITURA

-Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.
-Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.
-Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.
-Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.
- Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.

- ORALIDADE

-Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
-Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.
-Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

- ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

-Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito

-Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.

RELATO DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A sequência de atividades foi desenvolvida na única turma do 1º ano da escola Municipal de ensino integral Cônego João de Deus, localizada no bairro: Expedicionários na cidade de João Pessoa/Paraíba.

A turma é composta por 19 crianças, sendo 11 meninos e 8 meninas, que se encontram entre a faixa etária de 6 a 7 anos.

Durante o período da manhã os alunos tem aula normal, ministradas pela professora: Patrícia Sousa Rodrigues e no período da tarde são inseridos em uma rotina de atividades diversificadas como recreação, contação de história, aula de artes, dança, dentre outras e são acompanhas por uma professora que recebe o nome de tutora: Marcela Padilha Maria da Silveira.

Iniciei as atividades convidando os alunos a sentarem em círculo e apresentando aos mesmos uma sacola que foi nomeada de sacola do reconhecimento. Expliquei que a sacola estava cheia de alimentos e como eles iriam ajudar a esvaziar teriam que estar com as mãos limpas, então todos foram lavar as mãos.









Em seguida as crianças voltaram para sala e novamente em círculo foram convidadas uma a uma a tirar os alimentos, falar o nome e relatar se em casa já tinham provado alguma receita com o alimento. Todos ficaram bem empolgados e a medida que foram sendo tirados os alimentos as crianças ativavam seus conhecimentos prévios e relataram as vivencias em família. O único ingrediente que as crianças não souberam nomear foi o azeite, porém uma das alunas relatou que a mãe colocava na salada. Nesse momento houve a explicação do nome e seu processo de fabricação que é um óleo extraído da azeitona. Algumas crianças quiseram provar o azeite e outras não. Quando todos os alimentos foram retirados da sacola conversamos sobre a importância de uma alimentação diversificada em alimentos saudáveis, como também do consumo de alguns desses alimentos crus e assim provaram a cenoura, a tomate e a azeitona.

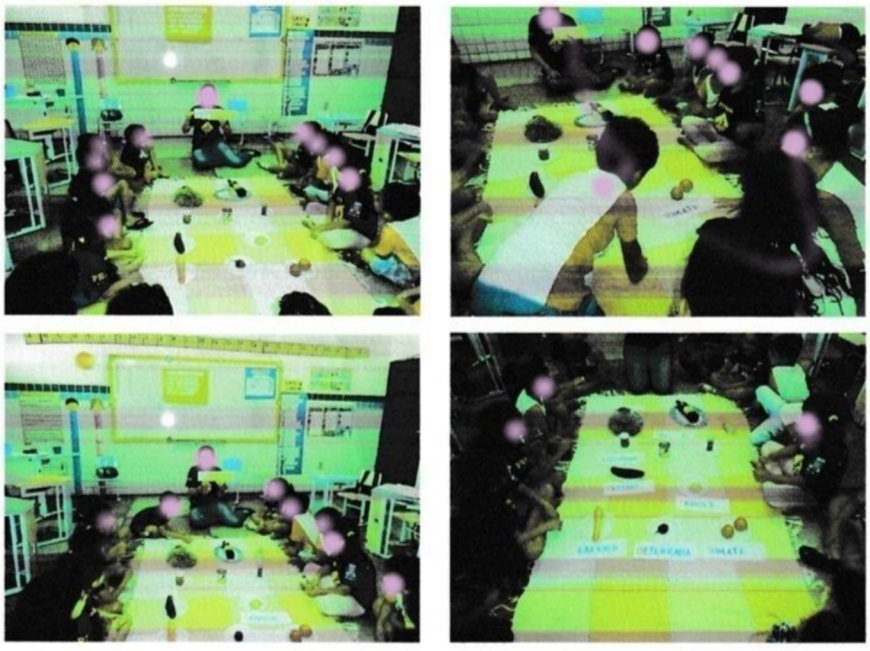









Quando todos os alimentos foram retirados e expostos, realizamos a nomeação da seguinte forma: Apresentei uma ficha com uma palavra escondida e expliquei que a medida que iria mostrando as letras as crianças teriam que ler e colocar a ficha ao lado do alimento. Nesse momento bastava a penas apresentar as duas primeiras letras e elas antecipavam a leitura e a qual alimento a ficha pertencia. Todos os alunos estavam bastante concentrados.



Em seguida as crianças foram questionadas sobre que receita daria para fazer com todos os ingredientes mostrados e a resposta veio em coro: SALADA.

Realizamos a listagem dos ingredientes de uma salada no caderno:





Expliquei que iria levar os alimentos para a cozinha para serem lavados e esterilizados, como também cortados.

Na sala de aula, expliquei que conhecia um texto que tinha tudo a ver com a salada que iríamos preparar e que com esse texto poderíamos brincar de pular corda. Esse texto recebe o nome de PARLENDA que é um texto que brinca com as palavras de maneira muito divertida. Recitei o texto e os alunos repetiram, expliquei que na brincadeira do pula corda, quando se chega na parte do FOFO, FOGUINHO, a corda é bombeada mais depressa e a criança tem que pular mais rápido.

Após esse momento as crianças puderam recitar e brincar com a parlenda na aula de Educação Física.









Na certeza de que todos já haviam memorizado a parlenda, em sala de aula realizamos a ordenação do texto, primeiro de maneira coletiva e em seguida de maneira individual no caderno. Foi solicitado também que as crianças circulassem a palavra SALADA, pintassem os espaços entre as palavras e circulassem o texto.













Na biblioteca da escola foi realizada a leitura do livro: **"Amanda no país das vitaminas"** de Leonardo Mendes Cardoso da Editora do Brasil que mostra a importância da alimentação saudável, principalmente relacionada a saúde do corpo.




A salada foi prepara com a ajuda da merendeira Telma Miranda que lavou todos os ingredientes e os cortou na cozinha da escola. O preparo da salada foi concluído com os alunos observando a mistura dos ingredientes. A salada foi servida na hora do almoço e a maioria dos alunos se mostraram empolgados a degustar a salada no almoço.





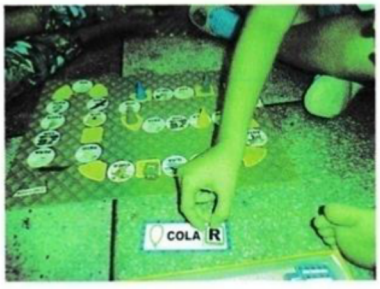

O jogo escolhido da caixa de jogos de PNAIC para ser aplicado foi o jogo:

MAIS UMA

As regras do jogo foram explicadas de maneira coletiva e foram escolhidos 4 alunos para iniciar a primeira jogada, a cada grupo formado de jogadores 1 das crianças se encontrava no nível alfabético, já lendo com fluência. As palavras que as crianças tiveram mais dificuldade em identificar qual era a letra que faltava eram as palavras não canônicas, ou seja, como por exemplo, na fichas das palavras: GALHO/ COLAR/ PILHA.










PATRÍCIA SOUSA RODRIGUES
(PROFESSORA ALFABETIZADORA)
JOÃO PESSOA, 25 DE NOVEMBRO DE 2016.

RELATO 22

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. Nome do(a) alfabetizador(a):
2. Orientador/a: Priscila Alves de Almeida Lopes
3. Nome completo da Escola: Escola Municipal Frei Albino
4. Área temática: Língua Portuguesa
5. Título da experiência: A Cantiga de Roda: cantando e aprendendo.
6. Turma: 1°ano A Município: João Pessoa
7. Período em que a experiência foi realizada: de 14/11/2016 a 18/11/2016
8. Escolha e registre três direitos principais de cada eixo contemplado na sequência de atividades

Eixos e Direitos de aprendizagem contemplados: Leitura, oralidade e produções escritas

- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas.
- Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

O relato ora apresentado traz uma experiência vivida, no mês de novembro de 2016, pelas crianças do 1° ano da Escola Municipal Frei Albino, localizada no município de João Pessoa-PB, ao vivenciarem uma sequência de atividades baseada em gêneros da tradição oral. A turma é composta por 24 crianças, de idades entre 6 e 7 anos, estando 15 crianças na hipótese alfabética, 2 silábica-alfabéticas, 3 silábicas e 4 crianças na hipótese pré-silábica (dentre essas 4 crianças, uma é Autista e outra portadora da Síndrome de Down). A sequência de atividades tinha como objetivo desenvolver o gosto e o interesse das crianças pela cultura popular, por meio de atividades lúdicas e prazerosas, e aprimorar/apropriar do sistema de escrita alfabética. É importante salientar que nesta sequência de atividades também foram

desenvolvidas atividades de outros componentes curriculares como Artes, Matemática e Natureza e Sociedade.

Descrição das atividades

A sequência didática teve início com a apreciação de obras de Cândido Portinari. Portinari dedicou sua vida ao registro da cultura brasileira e de seu povo. Sua obra foi muito diversificada. Entre os temas que Cândido costuma pintar, está a infância. Ele dizia: "Sabem por que eu pinto tanto menino em gangorra e balanço? Para botá-los no ar, feito anjos." Esse universo infantil é povoado de elementos lúdicos, como brinquedos, brincadeiras e jogos.

Algumas obras foram apresentadas as crianças: inicialmente eles observaram os objetos de estudo com bastante atenção e fizeram descrição do que viam. Então indaguei: "Para que serve uma pintura? Uma obra de arte? O que vocês sentem ao observar estas pinturas?" Foram surgindo diversas respostas até que todos chegaram a seguinte conclusão: as pinturas são feitas para serem olhadas e deixar os lugares mais bonitos. Acrescentei ainda que a arte provoca sentimentos nas pessoas que a observa. Em seguida, as crianças foram instigadas através de perguntas a perceberam mais detalhes das obras. A partir das idéias dos alunos fomos chegando a uma conclusão: as obras apreciadas estavam dentro da temática brincadeiras de rua e folclóricas. Eles relataram que já haviam vivenciado aquelas brincadeiras, mas não corriqueiramente, pois são brincadeiras do tempo de seus pais e avós. Em seguida, as crianças foram divididas em grupos e receberam tarjas com os nomes das obras para associar as imagens aos seus respectivos títulos.O agrupamento das crianças não se deu aleatoriamente. Foram agrupados de acordo com as hipóteses do sistema de escrita alfabética. As crianças que estão nas hipóteses silábicas e silábicas-alfabéticas precisaram de mediação para conseguir concluir a atividade.

Para que as crianças conhecessem melhor Cândido Portinari e suas obras, as convidei para a leitura de sua biografia. Ao final, realizamos um jogo de perguntas e respostas sobre a vida e obra do artista. A turma foi dividida em duas equipes e a cada pergunta participava uma criança de cada grupo. A pergunta era feita, tendo direito de responder aquele que batesse primeiro na mesa. A cada acerto, ganhava-se um ponto. Ao errar, a outra equipe tinha o direito de resposta.

A partir destas atividades, voltamos nossa atenção para obra "Roda infantil". As crianças relataram que para brincar de roda deveria haver cantigas. Perguntei quais

cantigas eles já conheciam. Nesse momento houve grande euforia pois todos queriam cantar alguma canção. Ficou evidente também que eles não distinguiam parlendas de cantigas de rodas. Então conversamos sobre a diferença entre estes dois gêneros da tradição oral e realizamos uma pesquisa com adultos: perguntar aos pais e avós cantigas de rodas. No dia seguinte socializamos as pesquisas e vivenciamos/brincamos de algumas delas. Em seguida, fizemos um gráfico de barras com o título "Qual cantiga de roda é mais divertida?". Selecionei 5 cantigas de roda. Em seguida, entreguei palitos de picolés para cada um e os orientei a colar sobre a sua canção preferida justificando sua escolha: "Gostei muito dessa porque a gente se movimenta muito, tia"; "Essa é a mais legal! No final todos caem no chão." Esse gráfico também envolveu elaboração de situações-problemas, a partir da interpretação dos dados: Qual obra foi a mais/menos votada? Houve algum empate? Quantos votos tem a mais a cantiga "Casamento do camaleão" em relação a "Atirei o pau no gato"?

A cantiga preferida foi "O casamento do camaleão". A canção foi escrita em um cartaz sem que houvesse a segmentação das palavras. As crianças foram desafiadas a indicar o local onde deveria haver espaço entre as mesmas. Para as crianças alfabéticas a atividade foi bastante fácil. As crianças que estão nas hipóteses silábicas e silábicas-alfabéticas precisaram da mediação. Ainda lendo o cartaz, as crianças foram instigadas a encontrar as palavras que rimam. Essa atividade foi bastante fácil para elas. Então lancei mais um desafio, mostrando uma tarja escrito CORONEL: "E se eu trocar a palavra capitão por esta? Ainda haverá rima?" De imediato a resposta foi um sonoro NÃO! Pedi que modificassem o 4° verso para que houvesse rima:

"CAMALEÃO FOI SE CASAR

COM A FILHA DO CORONEL

MAS QUANDO CHEGOU NA IGREJA

ELE ESQUECEU O ANEL"

A princípio, houve uma certa dificuldade por parte da turma. Precisei primeiro exemplificar para que percebessem que era preciso mudar a cantiga e depois elencar palavras que rimassem com CORONEL. Mas tão logo conseguiram a primeira, a atividade tornou-se mais fácil.

Em seguida, pedi que as crianças que identificassem as palavras escondidas dentro da palavra CAMALEÃO (cama e leão). Em seguida propus o jogo "Palavra dentro da palavra", componente da caixa de jogos do PNAIC.

Num outro momento, as crianças apreciaram fotografias de crianças do século XXI brincando, seguida da produção de uma lista de palavras: "Brincadeiras e brinquedos modernos". Os alunos observaram as brincadeiras e objetos retratados nas fotos e listaram. As crianças alfabéticas realizaram esta atividade com autonomia e, ao término, compararam seus registros, observando as diferenças na escrita das palavras, e recorreram ao dicionário para verificar a escrita ortográfica. Já as crianças nos níveis silábicos e silábicos-alfabéticos, inicialmente, fizeram a escrita espontânea, pedi para fazerem a leitura, ajustando a pauta sonora. Só depois eu ia lendo, chamando atenção para os sons das palavras. Assim, elas foram concluindo que faltava alguma letra ou havia trocado alguma letra: "Eita! Tá falando o T e aqui não é a letra D", disse uma delas ao registrar a palavra "CADA"- (CARTA).

Para finalizar a sequência de atividades, realizamos a brincadeira "Qual é a música?". As crianças lançaram o dado que continha palavras de alguma cantiga e deveriam cantar a canção que tinha aquela palavra. Essa atividade foi bastante prazerosa e divertida.

Essa experiência nos demonstra a importância de valorizar na prática da sala de aula o acesso à cultura pelas crianças, não só desenvolvendo a apreciação, a sensibilidade, a criatividade, mas lhe permitindo o desenvolvimento cultural, referente a linguagem das artes visuais e que podemos estimular o processo de letramento através de outras linguagens.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

ANEXOS



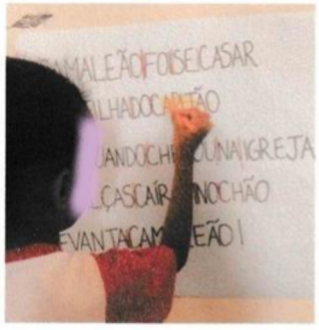
Brincando de roda



Leitura de biografia de Portinari



Apreciação das obra de Portinari e. nomes das obras.



Segmentação das palavras nos versos e identificação dos Identificação das rimas

RELATO 19

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. Alfabetizador(a):

2. Orientador/a: Samara Wanderley Xavier

3. Instituição de Ensino: Escola Municipal de Ensino Fundamental Escritor Luiz Augusto Crispim

4. Município: João Pessoa

5. Áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências

6. Título da experiência: *Sequência de atividades "Macaco foi à feira"*

7. Turma: 1º ano A

8. Período em que a experiência foi realizada: dias 09, 10, 16, 17, 18, 21, 22 e 23 de novembro de 2016.

9. Eixos e direitos de aprendizagem contemplados:

- **Língua Portuguesa**

  Eixo: Leitura

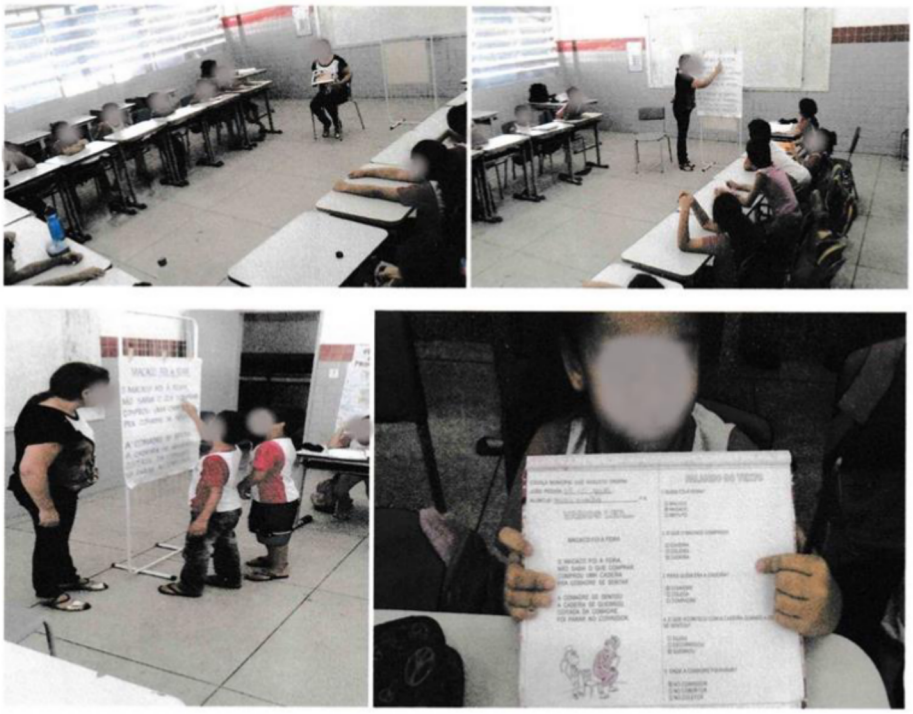
  Direitos de aprendizagem:
  ✓ Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.
  ✓ Compreender e reconhecer finalidades de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou pelas crianças.
  ✓ Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia ou pelo professor.

  Eixo: Oralidade

  Direitos de aprendizagem:
  ✓ Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
  ✓ Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

comadre se sentou? Onde a comadre foi parar quando a cadeira quebrou?), que foi facilmente realizada pelas crianças.

ATIVIDADES DO 1º DIA DA SEQUÊNCIA



Conversa dirigida sobre a "*Feira*" / Leitura da parlenda "*Macaco foi à feira*" feita pela professora / Leitura da parlenda feita pelos alunos / Atividade impressa relacionada ao texto

O segundo dia da sequência foi iniciado com a reapresentação da parlenda "Macaco foi à feira" (cartaz) e uma leitura coletiva.

No segundo momento, passei à exploração do texto convidando os alunos a virem até o cartaz com a parlenda para realizar as seguintes atividades: 1) pintar os espaços entre as palavras com giz de cera vermelho, 2) contar as palavras do texto e 3) circular as palavras que rimam usando lápis da mesma cor. Na execução destas atividades, eu dava os comandos e as orientações necessárias:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇAO NA IDADE CERTA

NEALIM
Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática

- Atividade 1 – Falei: *Quando escrevemos frases, textos, as palavras devem ser separadas, dando-se o espaço necessário entre elas. Marília, leia a palavra* ***O*** *e pinte o espaço que vem depois dela. Agora, leia a palavra* ***MACACO*** *e pinte o espaço que vem depois* (e, assim, sucessivamente).

- Atividade 2 – Disse: *As palavras do texto estão separadas uma das outras pelos espaços coloridos de vermelho. O que podemos observar? As palavras são do mesmo tamanho? Quem me diz uma palavra do texto com muitas letras? Quem me diz uma palavra do texto com uma só letra? Abraão, venha até aqui e conte quantas palavras tem no texto.*

- Atividade 3 – Perguntei: *Quem lembra o que é "rima"?* (O aluno Ryan respondeu que "Ryan rima com Ruan" e a aluna Priscila falou "É quando as palavras se parecem"). *Muito bem! É quando o som final das palavras é igual!* – exclamei. Então, dei outros exemplos e falei: *As parlendas tem rimas. Vou pegar no texto a palavra "feira". Agora, pensem em uma palavra do texto que rima com "feira"* (Gritaram "cadeira"). *Beatriz, leia o texto e circule as palavras* ***feira*** *e* ***cadeira****. As letras que começam as duas palavras são iguais ou diferentes? E as letras que terminam as duas palavras são iguais ou diferentes? Quando palavras diferentes tem a parte final igual, formam o quê mesmo?* (e, assim, por diante).

No momento seguinte, ainda explorando o texto, dei uma atividade na folhinha onde tiveram que ler palavras da parlenda e relacioná-las a sua respectiva imagem; completar o quadro de palavras da parlenda, informando o número de letras, a letra inicial e a letra final; e, destacar as palavras que apresentavam o maior número de letras, o menor número de letras, a mesma letra inicial e a mesma letra final. Eu lia os enunciados, dava um tempo para que respondessem, pedia que alguém respondesse no quadro e que todos comparassem e corrigissem as respostas (se fosse o caso).

Após as atividades de exploração do texto na folhinha, retomei as rimas encontradas na parlenda estudada, perguntei se gostariam de brincar de rimar e propus o jogo "Caça-rimas" (descrito no quadro abaixo).

Jogo **"Caça-rimas"** (material do PNAIC)

- **Meta do jogo:** Vence o jogo quem localizar corretamente mais figuras cujas palavras rimam com os nomes das figuras que estão numa cartela.
- **Jogadores:** 4 (indivíduos ou duplas)
- **Materiais:** 4 cartelas iguais com 20 figuras; 20 fichas pequenas com uma figura em cada.
- **Regras:**
  - Cada jogador recebe uma cartela.
  - As 20 fichas são distribuídas igualmente entre os jogadores (Cinco fichas para cada jogador).
  - Dado o sinal de início do jogo, cada jogador deve localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimam com as das fichas em suas mãos. Cada ficha deve ser colocada em cima da figura correspondente na cartela.
  - O jogo é finalizado quando o primeiro jogador encontra o par de todas as fichas que recebeu. Esse jogador deve gritar "parou" e todos devem contar quantas fichas foram colocadas corretamente por cada jogador.