



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS
DE LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

SARAH NARRANNA DOS SANTOS SILVA

**REFLEXÕES SOBRE RELATOS DE PRÁTICAS ORAIS NA
ALFABETIZAÇÃO**

**João Pessoa
2022**

SARAH NARRANNA DOS SANTOS SILVA

**REFLEXÕES SOBRE RELATOS DE PRÁTICAS ORAIS NA
ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras –
Língua Portuguesa, da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de
Faria

**João Pessoa
2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586r Silva, Sarah Narranna Dos Santos.

Reflexões sobre relatos de práticas orais na alfabetização / Sarah Narranna
Dos Santos Silva. - João Pessoa, 2022.

25 f. : il.

Orientação: Evangelina Maria de Brito Faria.TCC (Graduação) -
UFPB/CCHLA.

UFPB/CCHLA

CDU 801

SARAH NARRANNA DOS SANTOS SILVA

REFLEXÕES SOBRE RELATOS DE PRÁTICAS ORAIS NA ALFABETIZAÇÃO

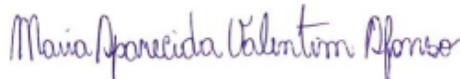
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras –
Língua Portuguesa, da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Aprovado em 15 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso
(Membro externo)



Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Membro interno)

RESUMO

As práticas orais são importantes instrumentos da comunicação sendo de suma importância para o convívio social. Admitindo que a língua possui um caráter interativo ela não pode ser vista como objeto dissociado da sociedade. Nesta perspectiva, o seu ensino deverá atentar-se às práticas orais e a sua natureza interacionista. Como objetivo este trabalho descreveu práticas do eixo da oralidade em turma de alfabetização, refletindo sobre as contribuições das práticas do eixo da oralidade para a formação docente na graduação. Para isso, utilizamos como base teórica os autores Bakhtin (1995), Rojo (2009), Marcuschi (2007, 2008), Schneuwly (2004), Chacon (2022) e o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (2012). Iniciamos com uma breve apresentação a respeito das práticas orais, dos gêneros e orais e, sobretudo, as práticas orais na escola. Em seguida, descrevemos e refletimos sobre a aplicação da sequência didática escolhida visando, em uma perspectiva sociointeracionista, possibilitar o uso adequado das práticas orais bem como observar os impactos desta experiência em nossa formação docente. Concluímos que esta experiência teve influências positivas quanto ao uso adequado das práticas orais pelos alunos participantes desta pesquisa bem como na nossa formação docente enquanto licenciandas e futuras professoras de Letras Português.

Palavras Chaves: Relato. Práticas orais. Ensino. Língua Portuguesa. Oralidade. Sequência didática.

ABSTRACT

Oral practices are important instruments of communication and are of paramount importance for social life. Admitting that language has an interactive character, it cannot be seen as an object dissociated from society. In this perspective, their teaching should pay attention to oral practices and their interactionist nature. This study aimed to describe orality practices in literacy classes and to reflect on the teaching of orality at different levels of education. As secondary objectives, we have: 1- present practices of the orality axis carried out in a literacy class; 2- reflect on the contributions of the practices of the orality axis to the teaching formation in the graduation. For this, we will use as a theoretical basis the authors Bakhtin (1995), Rojo (2009), Marcuschi (2007, 2008), Schneuwly (2004), Chacon (2022) and the document Conceptual and Methodological Elements for Defining the Rights of Learning and Development of the Elementary School Literacy Cycle (2012). We will start with a brief presentation about oral practices, genres and oral practices and, above all, oral practices at school. Then, we will describe and reflect on the application of the chosen didactic sequence aiming, in a socio-interactionist perspective, to enable the proper use of oral practices as well as to observe the impacts of this experience in our teaching formation. We conclude that this experience had positive influences on the proper use of oral practices by the students participating in this research as well as on our teacher training as undergraduates and future teachers of Portuguese language.

Keywords: Report. Oral practices. Teaching. Portuguese language. Orality. Following teaching

SIGLAS

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SOMA - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. A ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	9
2. LÍNGUA E SUAS MATERIALIZAÇÕES.....	10
2.2. OS GÊNEROS ORAIS.....	10
2.3. O PAPEL DA ESCOLA.....	12
2.4. PRÁTICAS ORAIS NA ESCOLA.....	13
3. METODOLOGIA.....	15
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA.....	15
3.2. CAMPO DE PESQUISA.....	16
3.3. MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO.....	16
3.4. PRÁTICAS E REFLEXÕES.....	17
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	24

1. INTRODUÇÃO

Segundo o documento **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental** (BRASIL, 2012), o ensino deve ser pautado nos quatro eixos da Língua Portuguesa: Leitura, Produção Textual, Análise Linguística e Oralidade, para assegurar um ensino consistente garantindo os Direitos e Objetivos da Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação.

Com base nesse documento, foi desenvolvido o subprojeto “Os Direitos de Aprendizagem e o Ensino de Língua na Alfabetização: Práticas Didáticas” realizando-se, assim, uma pesquisa de campo por três graduandas de Letras em uma turma do 2º ano, no ciclo de alfabetização. Esta pesquisa tinha por objetivo implementar práticas didáticas propostas em conformidade com Os Direitos da Aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito aos eixos: de Leitura, de Escrita e de Oralidade.

O trabalho docente realizado durante a pesquisa por meio das sequências didáticas elaboradas por professoras formadoras da Universidade Federal da Paraíba, tendo como aporte teórico fundamental os autores Bakhtin (1995), Rojo (2009), Marcuschi (2007, 2008), Schneuwly (2004) e os documentos desenvolvidos pelo MEC para o Ciclo de Alfabetização. Todavia, após a conclusão da pesquisa, perpetuou-se meu desejo de aprofundar as pesquisas para o ensino de Língua Portuguesa realizadas a partir desta experiência. Assim, esse trabalho de conclusão de curso têm por objetivo descrever práticas do eixo da oralidade em turma de alfabetização e refletir sobre as contribuições das práticas do eixo da oralidade para a formação docente na graduação. Para isso, utilizaremos como principal arcabouço teórico os autores Bakhtin (1995), Rojo (2009), Marcuschi (2007, 2008), Schneuwly (2004) e Chacon (2022).

O desejo de retomar a pesquisa surgiu de um questionamento: A vivência de práticas didáticas na turma do 2º ano do ciclo de alfabetização trouxe contribuições para a compreensão do ensino da oralidade em turmas dos anos finais do ensino

fundamental? E como hipótese: As vivências realizadas no eixo da oralidade na turma do 2º ano no ciclo de alfabetização contribuíram para a compreensão do papel do docente no desenvolvimento das habilidades orais em turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Pensando nisso, a organização do Trabalho de Conclusão de curso está estruturada da seguinte maneira: o capítulo 1, com a introdução, o capítulo 2, sobre o ensino da oralidade, o capítulo 3, sobre a metodologia, o capítulo 4, com a descrição e reflexão sobre as práticas desenvolvidas e, finalmente, o capítulo 5, com a apresentação de algumas conclusões. Esperamos poder contribuir com reflexões sobre a prática em sala de aula, pois essa é a finalidade de um curso de licenciatura.

2. A ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

2.1. LÍNGUA E SUAS MATERIALIZAÇÕES

Como podemos perceber em Marcuschi (2007), o primeiro conhecimento que se tem sobre a língua ocorre através da oralidade. É por intermédio da oralidade, desde as primeiras sociedades, que a comunicação ocorre primariamente pelos gestos, perfeitamente capazes de produzir sentidos, e/ou pela fala em si. Consequentemente, podemos afirmar que a oralidade é, sobretudo, multissemiótica, visto que, ainda segundo Marcuschi (2007), envolve palavras juntamente com os gestos. Ainda nesta perspectiva, é válido ressaltar que a oralidade antecede a escrita, porém, Chacon (2022) nos afirma que tanto a oralidade quanto a escrita são formas de enunciação que buscam atender às demandas linguísticas e sociais.

Marcuschi (2007) e Chacon (2022) concordam entre si ao afirmarem que a oralidade e a escrita assemelham-se ao mesmo tempo que se divergem e que ambas são manifestações complexas da língua. Enquanto na escrita percebemos, a depender do gênero em específico, maior presença de elementos que indiquem uma linguagem formal; a oralidade, por sua vez, também a depender do gênero em específico, apresenta características mais informais em sua linguagem bem como maior uso de marcadores provocados pela fala e pela gestualidade. No entanto, elas estão profundamente interligadas.

E, neste ponto, merecem destaques quatro termos interligados: escrita, fala, oralidade e letramento. Assim, conforme Chacon:

Fala, escrita, oralidade e letramento, embora remetam a aspectos distintos do complexo fenômeno da linguagem, mostram-se em inter-relação. Fala e oralidade se relacionam porque os atos enunciativos de fala se desenvolvem no interior de práticas de oralidade. Analogamente, escrita e letramento se relacionam porque os atos enunciativos de escrita se desenvolvem no interior de práticas de letramento. Fala e escrita se relacionam porque são, ambas, atos enunciativos da língua. Oralidade e letramento, por fim, se relacionam porque ambas se configuram como práticas sóciohistóricas. (CHACON, 2022, P.194)

Como se vê, a oralidade é uma prática social que se dá no uso da língua através de atos enunciativos da fala, que por sua vez, é a configuração assumida pela expressão oral. Já o letramento é a prática social do uso da língua através atos enunciativos de escrita, enquanto que a escrita é a manifestação do letramento em ato enunciativo. Dessa forma, não se pode falar em dicotomias, mas em diferentes formas de enunciar, que possuem conotações próprias, mas não hierarquizadas. Uma não se sobrepõe à outra com essa base, passemos a discutir os gêneros orais.

2.2. OS GÊNEROS ORAIS.

Como visto anteriormente, a oralidade é uma forma de manifestação multimodal da língua que não corresponde apenas ao ato de falar, mas também de ouvir, de olhar, de gestualizar e de compreender e, portanto, comunicar-se com o outro. Sendo assim, Schneuwly e Haller (2004) aferem que a aprendizagem das crianças inicia-se através do oral de maneira natural, accidental. Não ocorrendo apenas pela fala em si, mas em interação de sistemas semióticos, ou seja, palavras, entonações, gestos entre outros recursos que ajudam na construção dos sentidos discursivos.

Seguindo esta linha de pensamento, Nóbrega e Cavalcante (2012) chamam atenção para o envelope multimodal, caracterizado pelos autores como a união de sentidos gerados entre o olhar, o gesto e a produção vocal. Comumente observado nas interações entre mãe e bebê, o envelope multimodal reconhece que existem demais recursos orais, não necessariamente apenas a fala, que proporcionam o desenvolvimento da comunicação do bebê com seus pares.

Bakhtin (1992) nos diz que, para que a língua se materialize, os indivíduos, enquanto usuários dela, fazem uso dos gêneros como modos de comunicação sendo esses abundantes e presentes nas comunidades mais diversas em prol da interação social. Em conciliação, Marcuschi ressalta que “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2008, P.154).

Portanto, deve-se entender que para que o cidadão consiga atuar socialmente ele deverá compreender os gêneros ao ponto de conseguir realizá-los.

Sabe-se que os gêneros possuem características relativamente fixas ajustando-se às múltiplas situações e mantendo, ainda, a essência discursiva necessária ao corpo do texto sendo, conforme Marcuschi (2008), impossível comunicar-se sem o uso dos gêneros e dos textos. No caso dos gêneros orais, o mesmo acontece uma vez que a fala é, como vimos anteriormente, um ato de enunciação e, como tal, utiliza-se dos gêneros orais como um modo facilitador de sua comunicação, pois “[...] toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.” (MARCUSCHI, 2008, P.154).

Nesta perspectiva, as relações sociais são permeadas por meio da fala e essa fala deverá se adaptar às situações de comunicação de acordo com os contextos sociais. Segundo Bakhtin (1992), é para isso que os gêneros orais públicos nos servem. Para estabelecer uma comunicação apropriada de acordo com as necessidades discursivas de cada momento. Assim, para que um cidadão consiga comunicar-se de maneira apropriada a cada contexto social espera-se que ele deva conhecer e utilizar adequadamente os gêneros orais compreendendo que sua fala trará impactos diferentes em cada situação discursiva e, portanto, esta fala deverá ter um planejamento próprio para cada situação.

Para isso, o falante deverá possuir uma certa habilidade de letramento que, segundo Soares (2009), corresponde ao desenvolvimento da capacidade de compreensão crítica dos sistemas oral e escrito da língua posterior ao processo de alfabetização. Ainda nesta perspectiva, Antunes (2007) afirma que é através do domínio, não só do sistema de escrita e leitura de signos, mas, essencialmente, da percepção e entendimento do mundo em diferentes esferas sociais que acontecerá a transformação da criança em um cidadão consciente.

Após essa transformação, o falante será agora um sujeito social letrado capaz de aprofundar-se e questionar-se de forma crítica sobre as temáticas as quais lhe interessar analisando não apenas o que está dito, mas, sobretudo, o que está implícito dentro do contexto discursivo. A partir desse desenvolvimento apontado por Soares (2009) e Antunes (2007) espera-se que o sujeito consiga realizar leituras ampliadas sobre o mundo entendendo melhor como atuar socialmente de acordo com a necessidade de cada contexto passando, então, a ser um cidadão crítico e atuante em sua comunidade.

Diante dessa perspectiva, deve-se considerar que nem todas as crianças têm acesso aos espaços sociais nos quais os gêneros secundários estejam presentes em abundância. Conforme Bakhtin (1992), esses gêneros discursivos são mais complexos e, portanto, exigem um maior grau de letramento. Cabendo a escola proporcionar situações discursivas nas quais os gêneros secundários estejam presentes.

2.3. O PAPEL DA ESCOLA

Embasando-se na discussão acima torna-se evidente que apenas a interação da criança nos espaços sociais não é suficiente para desenvolver as habilidades de letramentos. Pois as disparidades sociais não promovem a todas as mesmas oportunidades discursivas. Portanto, como uma instituição educativa, de poder e de transformação social cabe à escola instruir a criança por meio do ensino a desenvolver-se criticamente e desempenhar seu papel de cidadão crítico e atuante. Assim, “O ensino precisa, desse modo, enfatizar a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, de modo que, a partir dessa reflexão, o aluno possa fazer um uso mais consciente da fala e da escrita.” (BRASÍLIA, 2012, P.25). Esta reflexão deve ser provocada desde os momentos iniciais do ensino escolar, ou seja, no Ciclo de Alfabetização.

Nesse aspecto, deve-se entender que “[...] a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento.” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, P.14). Devendo, portanto, ser estudada em sua totalidade. Pensando nisso, documentos oficiais como, por exemplo, **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental** (BRASIL, 2012) defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado nos quatro eixos da língua; Leitura, Produção Textual, Análise Linguística e Oralidade; tendo os gêneros textuais como centro das discussões em sala para que se garanta um ensino de qualidade, pois vale-se aqui ressaltar que sendo a língua de caráter interativo e dinâmico seu estudo deve corresponder a esta perspectiva.

Para tanto, é de suma importância que o trabalho do professor esteja em sintonia com a concepção de língua sociointeracionista, pautada no uso e na forma bem como na perspectiva de um ensino transformador. Pensando nisso, Shneuwly (2004) resalta a importância da sequência didática no trabalho do professor, visto que, caracterizada como um conjunto sequencial de atividades sistemáticas a ser desenvolvida em sala de

aula, a sequência didática é um instrumento educacional com o qual os alunos terão acesso às práticas de linguagem no ensino escolar.

2.4. PRÁTICAS ORAIS NA ESCOLA

Apesar de o ensino voltado a oralidade estar proposto pelos documentos oficiais, seu eixo ainda sofre certa marginalização sendo muitas vezes pouco explorado e/ou não bem trabalhado no ensino da Língua Portuguesa. Carvalho E Ferrarezi Jr (2018) afirmam que o estabelecimento desse conceito ocorreu devido a uma dedução equivocada de que a escola não deve preocupar-se com o ensino da oralidade pelo simples fato de que a criança a desenvolverá, sem orientações, através de sua constante interação com a cultura oral, durante o processo de socialização nos ambientes familiar e comunitário.

Contrariamente ao que popularmente se convencionou a pensar, os profissionais da educação, sobretudo, os professores de Língua Portuguesa, devem envolver seus alunos em práticas orais de letramento no ambiente escolar. Pois, mesmo que o aluno conviva com os gêneros orais primários Bakhtin (1992) nos momentos de fala e de escuta, ora com a família e vizinhos em casa, ora na pracinha com os amigos ou em demais locais sociais, ele ainda precisará aprender a expressar-se com melhor fluidez ao participar de debates, palestras, conversas formais entre outras situações que envolvam um maior grau de planejamento linguístico. Assim, ele precisará utilizar-se dos gêneros secundários Bakhtin (1992) por essas situações demandarem um certo padrão de letramento não cobrado anteriormente, dado os contextos informais.

Diante disso, cabe-se aqui salientar que o papel da escola não é ensinar a criança a falar, visto que essa habilidade social e discursiva ela já aprenderá, como vimos, de maneira natural em seu convívio social, salve engano as crianças que precisam de algum auxílio clínico. Mas sim, além de alfabetizar, a escola deve letrar, ensinar a criança sobre a importância de se colocar e de se compreender discursivamente no mundo entendendo a força que sua fala possui.

A escola deve instruir a criança durante o processo de letramento de forma crítica na medida em que aumenta sua compreensão quanto ao uso e as formas dos gêneros orais e escritos de sua língua a partir do uso dos gêneros primários e secundários. Pois, segundo Bakhtin (1992), há uma grande diferença entre os gêneros

primários e secundários, contudo, ambos funcionam como parte constitutiva dos enunciados. Por isso, tanto os gêneros primários quanto secundários devem ser estudados para que se entenda sobre a natureza discursiva e para que a criança se torne sempre mais autônoma em sua forma de dizer.

Para tanto, utilizando-se do que diz Schneuwly e Dolz (2004) entende-se que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado nos gêneros textuais como instrumentos norteadores das discussões em sala de aula sobre os estudos da língua. Assim, cabe à escola ensinar ao aluno os gêneros formais públicos tanto escritos como orais, sobretudo aqueles que se encontram distantes do cotidiano dos alunos, salientar os contextos de uso formal e informal da língua no meio social, instruindo o aluno sobre as situações de uso requeridas em cada contexto.

Para atender esta perspectiva, o objetivo das práticas pedagógicas orais nos anos iniciais remete à efetuação de atividades planejadas para que se trabalhe as principais dimensões do eixo da oralidade: Produção e Compreensão dos Gêneros Oraís, Relações entre a Fala e a Escrita, Oralização da Escrita, a Valorização dos Textos de Tradição Oral e as Relações entre a Oralidade e a Análise Linguística. Ciente disto, o MEC elaborou o documento **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização** (BRASIL, 2012) que aponta objetivos (na figura 1) para que se instituem, em salas de aula, os Direitos de Aprendizagem destinados ao eixo da oralidade.

Imagem 1: Direitos de Aprendizagem no Ciclo da Alfabetização - Eixo estruturante Oralidade

EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Objetivos de Aprendizagem			
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
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

(BRASIL, 2012, p. 46)

No que diz respeito ao 2º ano, como podemos ver na tabela, o documento propõe um trabalho de introdução, aprofundamento e consolidação nas habilidades orais de argumentação e exposição bem como a análise crítica sobre a forma e função dos gêneros. Passemos à metodologia.

3. METODOLOGIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Para a produção deste trabalho, utilizou-se uma metodologia de pesquisa exploratória e análise de dados qualitativa. As discussões teóricas no que diz respeito às práticas de Leitura, Escrita e, sobretudo, Oralidade serão embasadas pelo documento **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização** (BRASIL, 2012). Contudo, nos atentaremos mais ao que diz respeito às práticas orais. Sendo assim, será feita a descrição e reflexão sobre a aplicação de atividades diagnósticas em uma turma de 2º ano do Ciclo de Alfabetização, na qual foram utilizadas músicas, textos de

Autobiografias, contação de histórias e etc, como resultado de uma pesquisa de (PROCAD)¹ na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na qual participei na qualidade de bolsista, intitulada: Direitos de Aprendizagem e Práticas de Oralidade na Alfabetização (2018-2019).

3.2. CAMPO DE PESQUISA

Realizamos reuniões e participamos de formação do PNAIC 2018, a fim de apreendermos e vivenciarmos práticas pedagógicas numa perspectiva de língua de viés interacionista observando os Direitos de Aprendizagem serem abordados nas sequências didáticas propostas. Deste modo, a inserção no projeto trouxe contribuições fundamentais para que pudéssemos implementar as sequências didáticas com um certo amadurecimento teórico e metodológico.

Nesta perspectiva, realizamos a pesquisa em três encontros, no ano de 2019 implementando práticas didáticas em uma turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, na escola de Educação Básica- EEBAS-UFPB. A escola é localizada em João Pessoa, no Campus I da UFPB atendendo apenas os anos iniciais do fundamental. Quanto à estrutura física da escola, mostrava-se razoavelmente equipada, entretanto, possuía poucos livros para a leitura deleite e contava com poucos jogos como, por exemplo, damas e jogo da memória carecendo, entre outros brinquedos educacionais, de um alfabeto móvel.

A turma do 2º ano do ciclo de alfabetização era formada por dezenove alunos. Inicialmente, alguns problemas como a falta de professor fixo para a turma, alguns feriados e a dispersão de alguns alunos corroboraram em alguns empecilhos. No que diz respeito ao horário de encontro com os alunos este também dificultava a concentração na sala de aula, pois, o momento de contato com os alunos acontecia após o intervalo. Entretanto, tais dificuldades foram superadas e conseguimos realizar as tarefas planejadas.

3.3. MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como material didático, três livros da biblioteca escolar: Quantos nomes tem um menino? (FRANCO, 2011), Quem é glória? do autor Silvio Costa (2007) e Bililico, das autoras Denize Carvalho, Eva Furnari e

¹ O projeto PROCAD (Edital nº 071/2013), Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo, é uma proposta que visa ao intercâmbio acadêmico-científico entre três universidades, quais sejam: Universidade Católica de Pelotas (UCPEL - proponente), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP – associada 1), Universidade Federal da Paraíba (UFPB – associada 2). Conclui-se em 2021.

Sonia Dreyfuss (2011) para a leitura deleite. Para o trabalho em sala de aula: a cantiga de roda Terezinha de Jesus (FARIA et al, 2017a, p.9), a autobiografia de Sônia Junqueira (FARIA et al, 2017b, p. 35) .

3.4. PRÁTICAS E REFLEXÕES

Iniciaremos as discussões ressaltando a importância do ensino oral, pois, como já abordado, tal eixo corrobora de forma ativa com todo o processo de letramento do indivíduo na medida em que se encontra imerso nas práticas de interação social de todas as comunidades falantes. Assim, conforme é defendido nos materiais produzidos pelo projeto PNAIC, Pacto Nacional Pela Idade Certa, o ensino oral detém a responsabilidade de preparar a criança a inserir-se nas situações reais e autênticas de utilização da linguagem. Sendo assim, a escola deve propiciar ao aluno o uso destas práticas para que, assim, o discente venha a desempenha-las de forma autônoma e cidadã nos contextos sociais. Considerando o papel da oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental, analisamos os dados obtidos durante a pesquisa com base nessa perspectiva.

Aula diagnóstico- (29/03/2019).

Na turma do 2º ano analisada, a primeira atividade realizada consistia na escuta, exposição de ideias e impressões da leitura deleite retiradas da obra “Epiteto”. Durante a realização da atividade a turma estava em círculo, sentada chão da sala de aula. Em primeiro momento, os alunos mostram-se agitados e dispersos não conseguindo efetuar a atividade de escuta de forma satisfatória apresentando, ainda, timidez quando chegada a hora de interagir sobre a leitura com a turma partilhando suas impressões. Porém, ao longo da leitura, os alunos interagiam de uma forma mais coesa e frequente, embora alguns ainda transparecessem desinteresse pela leitura.

Após a leitura discutimos o tema bullying, abordado no livro, perguntando aos alunos como os familiares e amigos os chamavam e o que eles achavam de seus apelidos. As crianças, por sua vez, expressaram-se heterogeneamente, alguns com entusiasmo e outros tímidos, porém acreditamos que todos conseguiram transpor o que desejavam de maneira satisfatória.

Tanto durante a leitura quanto na discussão temática, percebeu-se que os alunos participaram atentamente, pois, ao questionarem a história, se posicionaram expondo

suas opiniões através da argumentação. Também houve a procura pelo respeito ao turno de fala na medida em que os alunos queriam ouvir aquilo que o colega dizia.

Posteriormente, os alunos deveriam sentar na cadeira que tinha o seu nome escrito numa folha de papel. Alguns alunos entenderam a atividade como um jogo enquanto outros não gostaram de mudar do lugar no qual sentavam antes do intervalo. No decorrer da tarefa, os alunos andavam pela sala procurando seus nomes e aquele que já havia encontrado seu assento, de forma espontânea, passava a ajudar o colega que apresentava dificuldades. Através desta atividade, observou-se que os alunos desenvolvem mais um dos objetivos propostos, pois, através da apropriação do sistema de escrita, em que os alunos relacionavam seus nomes escritos, como também os dos colegas, interagiam ajudando os que ainda não reconheciam os próprios nomes. O uso da fala para auxiliar o outro.

No terceiro momento, os nomes dos alunos foram colocados no quadro. Nesta atividade, os alunos deveriam identificar o nome do colega e relacioná-lo com o seu. Assim, alguns conseguiam identificar quais colegas tinham o nome similar ao seu, expondo oralmente sua descoberta e explicando que “Lara e Lucas são parecidos porque os dois têm o L de laranja”.

Neste ponto, reforçam-se os objetivos da aprendizagem trabalhada anteriormente, visto que os alunos tornam a se posicionar oralmente sobre suas descobertas respeitando o turno de fala enquanto ouvem o colega e aguardam seu momento de falar.

Figura 2: Música “Terezinha de Jesus”



Fonte: (FARIA, et al, 2017^a, p.9)

Em seguida distribuímos folhas A4, com a letra da canção popular “Terezinha de Jesus” retirada do livro Leitura e produção de textos escritos: aprofundamento: 2º ano: caderno 1 (Faria et al, 2017) do Pacto pela aprendizagem na Paraíba (SOMA). Após a distribuição, houve um momento de leitura individual das crianças e, em seguida, realizamos uma leitura coletiva.

No momento seguinte, formamos, então, uma roda e cantamos a canção. Desta forma, obtivemos novamente a intercessão entre os eixos Leitura e Oralidade ao mesmo tempo em que o trabalho com a valorização das cantigas populares também foi realizado. Reconhecesse que o uso das cantigas populares na escola configura-se como uma prática essencial para o uso e a preservação da cultura inserindo as crianças no contato e familiarização com a identidade cultural do seu povo. Sendo este outro objetivo da aprendizagem proposto pelo documento. Ressaltamos o envolvimento das crianças na brincadeira.

Segunda Aula- (12/04/2019)

No segundo encontro, iniciamos, mais uma vez, com a leitura deleite em uma roda no chão com os alunos. O livro escolhido foi “Quem é Glória?” do autor Silvio Costa (2007). Ao realizarmos a leitura, as crianças mostravam-se mais atentas e envolvidas na atividade e, assim, desempenharam de forma mais efetiva tanto a atividade de escuta como atividade de exposição a suas interpretações tecendo, assim, comentários sobre a conscientização e a empatia para com as pessoas portadoras de deficiências, sendo este, o tema central do livro. Compreende-se, portanto, que a leitura surtiu efeitos positivos. Pois, a partir dela, as crianças demonstraram empolgação ao comentarem espontaneamente sobre suas impressões a respeito do tema.

Contudo, o que mais os chamou a atenção foi à caracterização da personagem principal, a Glória. Uma das crianças chegou a comentar “Glória tem o meu cabelo!”, disse o aluno tocando a cabeça com as duas mãos, o que mostra uma clara identificação com a personagem. Outro aluno, por sua vez, comentou que o seu primo também não conseguia andar e por isso utilizava uma cadeira de rodas, como a personagem principal, a Glória.

Como pode-se perceber, além de realizarem inferências durante esse processo, as crianças utilizaram-se também de seus conhecimentos de mundo para estabelecer

relações entre a leitura e a sua realidade buscando exemplos, identificando e comentando sobre suas experiências cotidianas relacionadas ao tema.

Concluindo a leitura deleite, passamos ao trabalho com o texto principal: a autobiografia.

Figura 3: Autobiografia Sônia Junqueira



Fonte: (FARIA, et al, 2017b, p. 35)

Ao término da roda de leitura, as crianças voltaram aos seus lugares e, com o auxílio de uma cartolina, apresentamos aos alunos o gênero autobiografia com o texto da autora Sônia Junqueira. Grande parte da turma realizou, então, alguns questionamentos sobre a autora: quem era a autora, se a conhecíamos, se ela já havia falecido etc. Ao responder às perguntas, aproveitamos também para discutir a forma e a função do gênero autobiografia.

Em seguida, a leitura coletiva foi realizada e, após isso, uma nova leitura, individual e em voz alta, na qual cada aluno lia uma parte do texto até que todos tivessem participado da atividade. Neste ponto, os alunos já se mostravam menos tímidos e todos se propuseram a realizar a tarefa. Este fato mostra o quanto estavam familiarizados com a vivência portando-se de maneira menos resistente as atividades propostas.

A partir desta atividade, os discentes tiveram contato com mais um objetivo da aprendizagem que corresponde a escutar com atenção gêneros textuais diversos presentes no meio social, em especial, os utilizados em contextos mais formais, também observável na Imagem 1 (acima).

Outra escolha didática muito interessante foi o uso do telefone, como mostra a figura abaixo.

Figura 5: Telefone Mágico



Fonte: Autora, 2019

O uso do “telefone mágico” instigou os alunos a compartilharem essa experiência, ao mesmo tempo em que se sentiram animados para executar a leitura. Durante a realização dessa leitura, os alunos ouviam a si mesmos e, com base nisso, perceber como sua leitura era realizada tanto no aspecto de oralização das palavras quanto na entonação, ambas marcadas pelo uso da pontuação no texto escrito. Assim, o trabalho realizado nessa atividade perpassava os três eixos: Oralidade, Escrita e Leitura. Trabalhando, sobretudo, a percepção dos alunos em uma prática de autoavaliação.

Os mais participativos esperavam ansiosamente pela sua vez. Alguns, apesar de tímidos, também se sentiram instigados a participar da leitura que naquele momento parecia uma curiosa brincadeira.

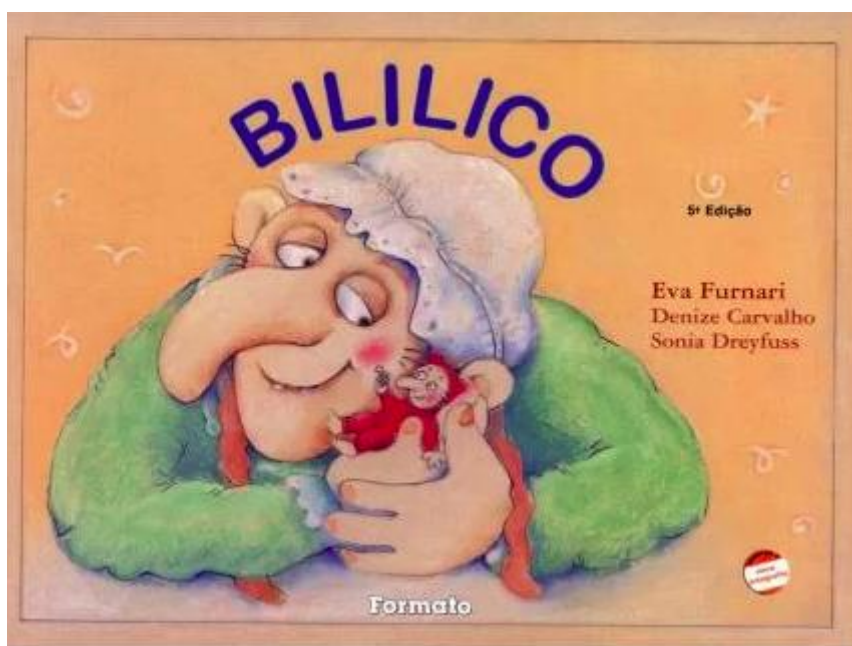
Utilizando-se do “telefone mágico” os alunos deveriam ir à frente da turma, um a um, para contar quem eram, do que gostavam e o que mais sentissem confortáveis para dizer sobre si. Um fato curioso é que a atividade parecia tão convidativa para os alunos que um aluno, que ainda não dominava a prática de leitura, foi, espontaneamente, até a frente e tentou realizar a leitura com o objeto.

A atividade mostrou-se ser uma ótima oportunidade para o exercício das práticas orais dos alunos, pois, a partir dessa atividade as crianças colocaram em prática o gênero autobiografia à medida que se apresentavam para a turma falando de si próprio. O texto era um retrato de si. Espontaneamente, falando de seu mundo, de suas preferências, de seus animais de estimação, de sua casa, de sua família. Esse deve ser o espaço da escola, espaço em que se reconhece quem se é. Passemos à terceira aula.

Terceira aula - (09/05/2019)

No último encontro houve um desencontro entre a professora e as pesquisadoras. Assim, como a professora não foi encontrada no horário costumeiro, a turma acabou retornando do intervalo para a sala de aula com atraso. Sendo assim, a leitura deleite pode ser realizada em sala, contudo, as demais atividades programadas para este encontro foram impossibilitadas, por questões de tempo, de serem implementadas. Passemos, portanto, a leitura.

Figura 6: Livro Bililico



(Fonte: FURNARI et al, 2001)

Neste ponto, tornava-se evidente a familiarização e o entusiasmo deles tanto com o momento de leitura quanto com a prática do exercício de escuta, de exposição e de debate a temas, o que não ocorria nas experiências iniciais. Isso mostra, como comentado anteriormente, o quanto a vivência mudou gradualmente a experiência dos alunos de forma positiva com relação à leitura e à participação oral. Antes, os alunos se mostravam impacientes, dispersos e um pouco desanimados com relação à prática. No passado, alguns chegaram a comentar que a leitura era “chata”. Contudo, ao longo da experiência, os alunos se mostravam mais animados, empolgados com a hora da leitura.

Neste encontro específico, as crianças criaram a roda no chão com agilidade. Também proferiram comentários e inferências mais pertinentes sobre os fatos da história de Bililico, nome tanto do personagem protagonista quanto do próprio livro. Como, exemplo, de um menino que indagou “por que o Bililico saiu de perto da mãe? Se ele era tão pequeno dava pra saber que ele ia se perdê!”.

Após essa fala, fica clara a reflexão do aluno sobre os efeitos de sentidos da obra bem como o aprofundamento e/ou consolidação da sua capacidade expressiva e argumentativa, o que não ocorria nos momentos iniciais da pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização dá-se por um processo, é uma construção que deve ter sua base firmemente fixada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao tratar do processo de aprendizagem, os documentos do MEC sobre o Ciclo de Alfabetização tratam a linguagem como fruto de um processo interacional, cujo objetivo principal é possibilitar seu uso adequado às práticas sociais.

Com esse trabalho, vivenciamos a prática dos Direitos de Aprendizagem nas aulas de língua portuguesa de uma turma do segundo ano de uma escola pública, através da aplicação de uma sequência didática proposta no livro *Leitura e produção de textos escritos: aprofundando: 2º ano: caderno 1* (FARIA et al, 2017), desenvolvidos pelo SOMA - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba. Essa experiência, por mais que tenha sido realizada em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, mostrou-se enriquecedora para nós, futuras professoras de língua portuguesa.

Tratar a oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental envolve os mesmos processos para com os anos finais do ensino fundamental e médio. Pudemos atrelar a

experiência nos Estágios que cursados em Letras com a vivência no projeto compreendendo que trabalhamos da mesma forma, porque temos um único objetivo: desenvolver as habilidades orais para utilizar a língua da melhor forma possível nos mais diversos contextos. Apenas os textos são mais elaborados nos anos finais do fundamental e no ensino médio, mas as habilidades orais são as mesmas, elas apenas se aprofundam. A língua exige de uma criança e de um jovem que se adequem às situações do dia a dia, que usem a língua em defesa de seu ponto de vista.

Encerramos os relatos desta experiência afirmando que o trabalho com a oralidade deve ser posto em prática desde os anos iniciais de ensino, pois, ao chegar ao fundamental e, posteriormente, ao ensino médio, espera-se que o aluno deva possuir um desenvolvimento considerável sobre as práticas orais e suas funções sociodiscursivas, como, por exemplo, a participação em discussões e a habilidade de escuta por trás do respeito aos turnos de fala. Nesta perspectiva, a turma participante da pesquisa foi contemplada com estes objetivos da aprendizagem desenvolvidos.

Podemos concluir, portanto, que esta experiência teve influências positivas sobre a nossa formação, enquanto aluna de Letras Português e futura professora. Pois, deve-se levar em consideração que através dela expandimos nossos horizontes com relação à prática docente, visto que, por intermédio das sequências didáticas, pudemos ampliar os conhecimentos em relação aos gêneros orais também previstos para o ensino fundamental e ensino médio.

REFERÊNCIAS

SHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1.ed. Brasília: MEC, SEB, 2016.

CARVALHO, Robson, Santos; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2018.

MARCUSHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise dos gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os Gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P.261-306.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓBREGA, Paulo V. Á.; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Aquisição de linguagem**. Signótica. Goiânia. 2012. P. 469-491.

FARIA, Evangelina; SILVA, Wagner Rodrigues (Orgs.). **Alfabetizações**. Campinas-SP. Pontes Editores. 2022.