

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

MÁRCIA DE OLIVEIRA REGIS

O LETRAMENTO DE CRIANÇAS – DA LINGUAGEM FALADA À ESCRITA

São Paulo

2015

R337L Regis, Márcia de Oliveira.  
O letramento de crianças: da linguagem falada à escrita /  
Márcia de Oliveira Regis. – 2014.  
77 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da  
Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.  
Referências bibliográficas: f. 66-67.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Linguagem oral. 4.  
Leitura. 5. Escrita. I. Título.

CDD 372.414

MÁRCIA DE OLIVEIRA REGIS

O LETRAMENTO DE CRIANÇAS – DA LINGUAGEM FALADA À ESCRITA

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini

São Paulo

2015

MÁRCIA DE OLIVEIRA REGIS

**O letramento de crianças – da linguagem falada à escrita**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini (Orientadora)  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profa. Dra. Ani Martins Silva  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dra. Maria Cecília Moura  
Pontifícia Universidade de São Paulo

Aos meus amores Denis,  
Rafael e Bruna, por me  
amarem, estarem sempre ao  
meu lado e me doarem todo  
o tempo necessário para a  
realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém. (Romanos 11.36)*

*Ao meu marido Denis, por me apoiar em tudo, por acreditar nos meus sonhos, torná-los possíveis e me fazer feliz.*

*Aos meus filhos Rafael e Bruna, alegrias da minha vida, provas vivas do amor e do poder de Deus em fazer de uma mulher estéril alegre mãe de filhos.*

*Aos meus pais, Edison e Erci, por me ensinarem com total dedicação e exemplo o que é humildade, honestidade, amor a Deus e ao próximo.*

*Aos meus segundos pais Vânia e Regis, dotados de uma magia especial capaz de transformar pouco em muito. Multiplicam pessoas, alegrias, amizades e o amor de Deus em suas histórias de vida.*

*À minha irmã Maristela, presente de Deus, que pelo fato de ser quem é me faz ver o lado bom da vida.*

*À Márcia Mandarinó, minha professora de música no Magistério e maior referência de líder criativa e temente ao Senhor.*

*À Dna. Therezinha, que me ensinou a ser professora gestora da produção de conhecimento e que boa educação se faz com renovação constante.*

*À Kátia Moreira, amiga, parceira, com que aprendi a ser uma professora melhor e uma pessoa melhor. Tudo o que sei sobre levar o aluno a fazer do seu caderno um espaço de registro que vai para além da cópia, “recheado” de arte, pesquisa, inúmeros registros de percurso e belíssimos textos e muito, muito mais, aprendi com ela.*

*À Débora Muniz, que me encontrou e me permitiu ser livre para realizar trabalhos que me deram muitas alegrias.*

*À Marili Moreira, que com seu olhar que encontra mais qualidades do que defeitos, com suas palavras motivadoras e com seu espírito provocador me levou adiante. Minha maior incentivadora na realização deste mestrado.*

*Às minhas amigas Mônica e Noemih, por serem tão companheiras. Caminhamos tanto tempo juntas, com certeza esse trabalho tem um pouco de vocês.*

*À Sueli Almeida, por me trazer de volta ao maravilhoso mundo escolar, acho que não conseguiria terminar esse trabalho sem respirar ares de criança.*

*À querida Roseli Massoti, amiga e parceira de trabalho, de troca de ideias, das boas conversas sobre educação e dos deliciosos momentos de lazer em família. Louvo a Deus pelo seu precioso acolhimento nessa cidade. Foi vida para mim.*

*À querida Ana Marta, por seu trabalho rico de profissionalismo e afeto que tanto contribuiu com minha pesquisa.*

*À querida Vera, pela riqueza da experiência, pela energia no trabalho e pela bela contribuição em minha pesquisa.*

*À querida orientadora Profa. Dra. Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini, por sua atenção, disponibilidade e especial incentivo durante o desenvolvimento da pesquisa.*

*Às queridas mestras que fizeram parte da minha banca Profa. Dra. Ani Martins da Silva e Profa. Dra. Maria Cecília de Moura pelas preciosas contribuições que deram ao meu trabalho quando de sua qualificação.*

*A todos os meus alunos. Meus grandes mestres. Aprendi com eles a ser professora e a amá-los incondicionalmente.*

*A Manoel de Barros, ilustre poeta brasileiro, poeta da simplicidade, das peraltagens, da infância, das palavras inventadas que deram um tempero especial a este trabalho. Em homenagem ao ano de seu falecimento. (1916-2014)*

### **O apanhador de desperdícios**

*Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo inseto mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinho.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que minha voz tivesse um formato de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

*(BARROS, Manoel. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. 2010)*

*Letramento é, sobretudo,  
Um mapa do coração do homem,  
Um mapa de quem você é,  
E de tudo que você pode ser.*

Magda Soares

*O homem bom tira coisas boas do  
bom tesouro que está em seu  
coração, (...) porque a sua boca fala  
do que está cheio o coração.*

Trecho bíblico – Lucas 6.45



## RESUMO

O objetivo desta dissertação foi investigar a relação entre fala e escrita no processo de letramento de crianças na perspectiva de professoras que trabalham com séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Foram sujeitos desta pesquisa três professoras que trabalham com alfabetização de crianças, que têm em média 30 anos de vida profissional e trabalham em uma mesma escola de classe média na cidade de São Paulo. Compuseram a fundamentação teórica ideias dos autores que seguem. Da educadora Magda Soares, sobre letramento: que está para além da aprendizagem do código; extrapola o caráter instrumental, para um conhecimento mais significativo da leitura e da escrita. Do linguista Marcuschi, a distinção entre a língua falada e escrita, caracterizando a oralidade e o letramento como práticas sociais, e a fala e a escrita como modalidades de uso da língua; conhecimento que favorece a reflexão sobre as questões que investigam o trabalho com a linguagem oral desta pesquisa. De Câmara Cascudo, a literatura oral referente ao uso de estratégias pedagógicas lúdicas e culturais para o desenvolvimento da oralidade de modo intencional e reflexivo, enquanto enriquece o repertório cultural do aluno. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa das diretrizes de Ludke e André (2008) referente à coleta de dados por meio de entrevista e ao esforço na investigação de compor soluções que posteriormente possam ser propostas para encaminhamentos a novas situações sobre o tema. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas individuais, a partir de perguntas dinamizadoras sobre alfabetização e letramento. As professoras expuseram seus posicionamentos sobre a valorização da linguagem oral na sala de aula e as estratégias que costumavam utilizar para alcançarem esse objetivo. A análise dos dados evidenciou semelhanças e diferenças na prática pedagógica de cada uma delas, o que possibilitou elencar os diferentes modos como as professoras organizavam a linguagem oral e escrita dos alunos e identificar o uso de instrumentos pedagógicos que favoreceram o desenvolvimento da oralidade em sala de aula. Este estudo procurou deixar uma reflexão sobre a importância de um trabalho pedagógico a partir do reconhecimento e aprimoramento da fala da criança para um letramento bem-sucedido.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Letramento, Linguagem Oral, Leitura, Escrita.

## ABSTRACT

The goal of this dissertation was to explore the relation between speech and writing in the literacy process of children from a basic education teacher's perspective. Three teachers who work on infant Language code teaching were subject to this research. They have on average 30 years of professional life and work on the same middle class school in Sao Paulo city. Their theoretical grounding was compounded by the following authors. The educator Magda Soares regarding literacy: it is over of code learning; it exceeds the instrumental character of language knowledge for a more significant knowledge of reading and writing, and providing functionality for that. The linguist Marcuschi's proposal shows a distinctiveness between spoken and written language featuring the orality and literacy as social practices, and the speaking and writing as a language uses modality; knowledge that encourages the reflection on issues which investigate the work with oral language of this research. Câmara Cascudo's oral literature concerning the use of playful and cultural pedagogical strategy for intentional and speculative mode of orality development while enriches the student cultural repertory. The research had a qualitative approach following Ludke and André guidelines (2008) to do a data collection through interviews and an effort gathered in research aims to compose solutions that can be hereafter proposed for referrals to new situations. The data collection happened by individual interviews made from motivator's questions about teaching and literacy. The teachers exposed their thoughts regarding appreciation of oral language in the classroom and describing the used strategies to reach this purpose. The analysis of data showed: similarities and differences in the pedagogical practices of each one of them; different modes as the teachers organized the oral and written language of their students; the use of pedagogical tools, which strengthened the oral development on classroom. This study sought to leave a reflection on the importance of pedagogical work which aims at intentional oral development, from children's speech recognition and upgrading for a successful literacy.

**Keywords:** Language code teaching, literacy, oral language, reading, writing

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
1.1 Magda Soares.....	26
1.2 Maria Dinorah.....	31
1.3 Luiz Antônio Marcuschi.....	34
1.4 Luís da Câmara Cascudo.....	37
<b>CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	44
2.1 Sujeitos da pesquisa.....	44
2.2 Coleta de dados.....	45
2.3 Entrevista a partir de perguntas diretrizes.....	45
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	47
3.1 Levantamento das entrevistas gravadas (apêndices).....	47
3.2 Leitura cuidadosa da resposta de cada entrevistada a cada uma das perguntas.....	48
3.3 Organização do Quadro I – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	48
3.4 Organização do Quadro II – Convergências referentes a cada uma das perguntas.....	48
3.5 Comentários sobre o Quadro II.....	50
3.6 Organização do Quadro III – Divergências referentes a cada uma das perguntas.....	51
3.7 Comentários sobre o Quadro III.....	54
3.8 Reflexão sobre os dados analisados a partir da Fundamentação Teórica.....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	60
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	66
<b>APÊNDICES</b> .....	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro I - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	48
Quadro II - Convergências nas respostas dos sujeitos entrevistados.....	48
Quadro III - Divergências nas respostas dos sujeitos entrevistados.....	51

## INTRODUÇÃO

Relendo minha trajetória de vinte anos como professora alfabetizadora em classes que variavam entre Jardim 2, 1º Ano (chamado de Classe de Alfabetização – C. A. – durante as décadas de 1970, 1980 e 1990 no Rio de Janeiro) e 2º Ano (antiga primeira série primária), reconheço a motivação que me levou a procurar o curso de Mestrado.

Havia uma inquietação sempre presente, voltada para a busca de conhecimento que me desse maior preparo para o desafio de alfabetizar grupos de crianças sempre tão heterogêneos, seja pelas diferenças individuais que evidenciam as mais diferentes características, personalidades, tipos de comportamento, seja pelas diferenças sociais, tão marcantes em nosso país. Porém, a despeito de todas as diferenças observadas, sempre pude enxergar muitas “janelas abertas” para a aprendizagem nos grupos com que tive o privilégio de trabalhar. Percebia em todas as crianças um grande potencial em aprender o novo, especialmente quando estavam felizes; e para manter a alegria sempre presente em minhas aulas, fazia do momento de leitura ou contação de histórias algo frequente e de grande importância tanto para mim quanto para eles.

As histórias, músicas, poesias, sempre foram minhas aliadas no processo de alfabetização, construíam um ambiente favorável para a aprendizagem da leitura e da escrita, alegravam o ambiente e, certamente, encantavam. Vi muitos meninos e meninas apaixonando-se pelos livros, mudando realidades pouco letradas de suas casas de origem.

Nessa trajetória, não vivenciei a experiência da reprovação. Seja na escola comunitária, ou na escola de classe média alta, tive a experiência de desenvolver um trabalho semelhante, com resultados também muito parecidos, a despeito das

diferenças sociais. Vivências que revelaram as mais incríveis histórias individuais, muitas de superação, mas todas de real aprendizagem. Minha inconformidade com as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, me levou a estreitar laços com mães que se tornaram parceiras. Essa inquietação também me conduziu a fazer o curso de pós-graduação em psicopedagogia na PUC – Rio, de 1999 a 2000. Nesse curso, desenvolvi um projeto de pesquisa, em parceria com uma fonoaudióloga, com o objetivo de identificar dificuldades de aprendizagem quanto à alfabetização, e de mostrar a superação de muitas das dificuldades encontradas nos alunos das Classes de Alfabetização do Colégio Cenecista Capitão Lemos Cunha – RJ. O projeto de pesquisa foi desenvolvido a partir de um trabalho que visava o desenvolvimento da consciência fonológica nesses alunos. Os jogos e atividades produzidos para a aplicação das avaliações na pesquisa, me acompanham por muito tempo. Tais jogos e atividades me serviram de apoio para recuperação dos meus alunos com uma necessidade de acompanhamento mais próximo, para superação de suas dificuldades quanto à alfabetização.

Hoje, tenho a necessidade de continuar contando essa história, com uma nova perspectiva, novas impressões, novas leituras. Vejo a importância de olhar novamente para um grupo de crianças, por meio das percepções das professoras, e refletir sobre o processo de aquisição da língua escrita tendo como base a linguagem oral. E, assim, tentar reconhecer o quanto uma alfabetização organizada a partir da análise fonológica da oralidade como ponto de partida para a leitura e escrita de palavras e textos e a utilização de canções populares e textos que fazem parte do nosso repertório cultural podem contribuir para uma alfabetização mais eficiente. Mesmo em um cenário nacional em que sofremos com o analfabetismo funcional e com crianças que estão dentro das escolas, mas com baixo

reconhecimento de uma aprendizagem formal e de uma formação que garanta o retorno social de pessoas com capacidade de ler um texto de maneira crítica, de ler a sociedade em que vive e se posicionar com dignidade, de ler o mundo e de receber dele algo melhor do que seus pais receberam.

Para tanto, proponho uma reflexão sobre o papel da linguagem na constituição social do homem, inicialmente, a partir da leitura do trecho de um poema que me parece bem significativo na tratativa da relação entre oralidade e escrita.

Ouvir e ler, declamar e escrever, poesia e poema... O poeta compara sua própria formação à formação das palavras:

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que da terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente acrescentasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de par em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras recebiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. Em algumas palavras encontramos substâncias de caramujos e de pedras. Logo as palavras se apropriam daqueles fósseis linguísticos. Se a brisa da manhã despertasse em nós o amanhecer, as palavras amanheciam. Podia se dizer que a gente estivesse pregado na vida das palavras, ao modo que uma lesma estivesse pregada na existência de uma pedra. Foi no que deu a nossa formação. Voltamos ao homem das cavernas. Ao canto inaugural. Pegamos na semente da voz. [...] (BARROS, 2010, p. 171).

Manoel de Barros, como lhe é próprio, volta-se para a simplicidade das coisas, que normalmente estão dispostas na natureza, mais especificamente o ambiente natural do centro-oeste brasileiro, para pensar o que é complexo. E, ao rever a formação da palavra, comparando com a formação do seu próprio Eu, dá uma atenção especial para a necessidade de perceber que os elementos naturais se vão acrescentando a nós e também às palavras. Tudo isso ocorre em uma integração perfeita que acaba dando vida um ao outro, natureza-palavra-eu, produzindo linguagem. Até concluir que, ao se “formar” – provavelmente fazendo

referência à sua formação acadêmica –, na realidade, se faz necessário voltar à origem das coisas, ao básico, ao simples.

Pensando em destacar o valor da sonoridade das palavras e em incentivar a linguagem oral na escola, este trabalho se propôs a apresentar os resultados das reflexões decorrentes de uma análise, a partir do relato de professoras alfabetizadoras, sobre as práticas orais realizadas, em sala de aula, no processo de letramento. Para isso, foram entrevistadas três professoras de uma escola particular da cidade de São Paulo.

É especial observar que, no encantamento da poesia, é possível identificar verdades profundas sobre o processo de aquisição da língua de maneira mais reflexiva. No poema que tem como título *Formação*, a despeito do canal inspirador estar totalmente ligado à natureza, o autor revela uma grande necessidade de aprimoramento ao produzir uma palavra, seja no estado oral ou escrito. No processo de aquisição da leitura e da escrita por crianças, também se observa que, ao escrever e construir palavras, o aprendiz tende a colocar, tanto na oralidade quanto na escrita, tudo aquilo com que foi alimentado. No entanto, o falar precede a escrita, desde o tempo mais antigo, onde “pegamos a semente da voz”, como diz o poeta. Ela revela primeiro a alma interior, e modela aquilo que, posteriormente, depois do caminho da reflexão e organização da língua, se tornará palavra escrita.

Não obstante ao que já tem sido pesquisado e discutido com relação à alfabetização no Brasil, ainda há muito que se pensar, que se discutir, que se planejar, para que temas tão antigos se transformem em práticas eficientes nas salas de aula. Ainda há muitas vozes escondidas em significados pouco compreendidos por não serem escutadas. Ainda há muita vida necessitando assumir a categoria do ser. Nesse sentido, esta pesquisa se mostra de extrema importância,



pois se propôs a investigar alguns aspectos relevantes da prática escolar no âmbito relacional, pois fala e escrita implicam interlocutores. Um desses aspectos é o conhecimento e a consciente diferenciação entre alfabetização e letramento no Brasil, e como esse conhecimento se revela nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas. Tal conhecimento tenderá a mostrar os diferentes procedimentos escolhidos no processo de ensino da língua materna, além da percepção sobre a função da escrita, na escola e fora dela, como elemento fundamental para que a leitura e a escrita do aprendiz sejam verdadeiramente significativas.

Outro aspecto relevante é o valor dado à afetividade no processo de aquisição da língua. Segundo a autora Maria Dinorah (1990), a criança demonstra excelente receptividade à contagem ou leitura de uma boa história, desde que esta lhe seja proporcionada por meio de estímulos positivos e com afetividade.

De modo geral, todo processo de ensino e aprendizagem deve ser permeado pelo afeto, tanto no ensino voltado às crianças como também aos adultos. Seres humanos precisam de afeto para aprender. Estudos da neurociência confirmam a importância do afeto para uma aprendizagem adequada. Segundo Rotta:

A fantástica e complexa função de aprender envolve principalmente as atividades superiores, sediadas nas áreas corticais, inter e multirrelacionadas, não só entre elas, mas com as estruturas subcorticais importantes no recebimento da informação e na resposta elaborada pelo cérebro. Para que a função de aprender seja adequada, é necessário o envolvimento do tono muscular, da noção de esquema corporal e do afeto (ROTTA, 2006, p. 17).

Por fim, mais um aspecto relevante analisado foi, de que forma os professores das séries iniciais, voltadas para a alfabetização, se utilizam de estratégias pedagógicas, ou práticas satisfatórias de letramento, que oportunizem aos alunos o uso da oralidade em sala de aula, com o objetivo de trabalhar essa

linguagem com vistas ao enriquecimento do conhecimento literário e à ampliação do repertório linguístico, que será tão importante na fase de produção escrita.

Nesse contexto, foi observado o uso da literatura oral presente em nossa cultura, que nasce da vasta comunicação oral, ou na fala produzida pelo povo brasileiro distribuído por todas as camadas sociais (CASCUDO, 1984) ou *oratura* (GNERRE, 1998, *apud* GOMES & MORAES, 2013) como instrumento formador no papel modelador da linguagem oral, bem como motivador da aprendizagem da linguagem escrita. Já que, segundo Marcuschi (2001), não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. Ainda de acordo com Marcuschi, é necessário encontrar a relação de dependência entre elas a partir do princípio de que são os usos que formam a língua e não o contrário, isto é, a intenção comunicativa que constrói os alicerces da língua e não a morfologia e a gramática.

Outro aspecto importante desta pesquisa encontra-se na reflexão sobre a relação entre a fala e a escrita no processo de letramento, sob a perspectiva do professor. Enquanto esta investigação avaliou o conhecimento das professoras entrevistadas sobre o conceito de letramento como processo que extrapola a ideia de alfabetização, propôs uma reflexão a respeito do valor dado à fala do aluno na escola, compreendida como fundamento e como meio de aprimoramento do processo de aquisição da leitura e da escrita.

A partir das perspectivas que apontaram para este tema, algumas perguntas orientaram esta pesquisa:

- Se a leitura crítica e criativa é o que se espera de um indivíduo letrado, o desenvolvimento intencional da linguagem oral e o trabalho com a literatura oral na escola pode ser um caminho para alcançar esse objetivo?

- Qual a diferença entre alfabetizar e letrar?
- De que forma a linguagem oral do aluno tem sido aproveitada em sala de aula para organizar a linguagem escrita nas classes de alfabetização?
- Quais estratégias pedagógicas orais são planejadas e utilizadas pelos professores para o letramento de crianças?

Frente ao exposto, passamos para os objetivos desta dissertação.

#### OBJETIVO GERAL

Analisar dados do discurso do professor alfabetizador, sobre sua prática, na utilização da linguagem oral da criança para a produção escrita.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Elencar os modos como o professor alfabetizador organiza a linguagem oral e escrita do aluno.

Identificar o uso de instrumentos pedagógicos que integrem teoria e prática no trabalho com a linguagem oral de maneira mais específica.

Identificar como o professor avalia a apropriação da linguagem oral das crianças e sua importância no desenvolvimento da leitura e da escrita como estrutura de base para o desenvolvimento do processo de letramento.

Comparar os dados indicando as informações convergentes e divergentes levantadas por meio das entrevistas.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aproximação da linguagem falada à linguagem escrita tem sido debatida amplamente em diferentes esferas da educação brasileira e faz-se urgente que essa aproximação ocorra efetivamente na alfabetização. Lo Cascio, professor emérito de linguística na Universidade de Amsterdam, enfatiza a propriedade da competência verbal no trabalho docente. A escola, por sua vez, tende a dar ênfase ao ensino da leitura e da escrita, como se tratassem de dois códigos autônomos e independentes da realidade linguística cotidiana:

Seria necessário, acentua o linguista italiano, que se propusesse inicialmente ensinar a “falar”, não só como instrumento de expressão mas também como instrumento social de comunicação para todas as ocasiões.

Neste sentido, o ensino linguístico na escola deverá partir da linguagem oral, pois que constitui a base para a aquisição ideal de quase todas as competências linguísticas. [...] (LO CASCIO, *apud* BECHARA, 2006, p. 45 – 46)

Nessa perspectiva, se torna ainda mais relevante voltarmos o olhar para as práticas desenvolvidas na educação básica brasileira no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Qual tem sido a importância dada ao falar do aluno no ambiente escolar? Essa importância pode ser observada por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas que visem o aprimoramento da língua materna falada e escrita? Ao estabelecer uma real relação da fala com a escrita, relação que tem origem no princípio histórico de representação e organização da língua de um grupo, percebemos que, apesar de ter a responsabilidade de organizar os processos que compõem a aprendizagem da leitura e da escrita da criança, base de todo processo formal de aprendizagem delegado principalmente à escola, nossa educação ainda não alcançou o sucesso esperado pela sociedade em que está inserida. Pais, especialmente de alunos que

pertencem às escolas públicas, observam todos os dias em suas residências: dificuldades múltiplas e desinteresse “pelos estudos”.

Ao se estabelecer estratégias pedagógicas que visam aproximar o falante de uma postura mais reflexiva sobre sua própria fala e das múltiplas falas que compartilham a mesma sociedade; ao conscientizar o aluno sobre a existência de uma relação constante entre a fala e a escrita de sua própria língua e ao promover o debate a respeito das permanências e mudanças presentes na língua falada é possível construir o entendimento de que tais mudanças, futuramente, poderão incorporar-se à norma culta da língua, processo natural que vem ocorrendo através dos tempos não apenas com a língua, como reflete Paulo Freire:

O homem como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante de saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo (FREIRE, 1992, p.47).

Considerando o dinamismo do processo linguístico, entende-se que, para se tornar nova e depois passar a ser velha novamente, faz-se necessário estabelecer referenciais no estudo da língua falada ou escrita, marcos que nos orientem quanto ao que está em uso, ao que já passou e ao que ainda está por vir. No tocante ao nosso objeto de estudo, a Língua Portuguesa ensinada na escola, mas falada dentro e fora dela, acreditamos na necessidade de se compreender suas referências, a partir da fala, para depois dar a possibilidade e a liberdade ao sujeito de desconstruí-la ou não, porém, tendo plena consciência de sua escolha.

Como bem lembra o mestre<sup>1</sup>, “constitui aspecto fundamental da linguagem o manifestar-se ela sempre como língua: conquanto

---

<sup>1</sup> Eugenio Coseriu. *Lições de linguística geral*.

‘criação’, isto é, produção contínua de elementos novos, e, portanto, neste sentido, ‘liberdade’, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo, ‘historicidade’, técnica histórica e tradição, vínculo com outros falantes presentes e passados: em suma, solidariedade com a história atual e com a história anterior da comunidade dos falantes. [...] Não se trata, entretanto, de uma limitação da liberdade (como vez por outra se pensa), mas da dimensão histórica da linguagem, que coincide com a própria historicidade do homem. Aliás, a liberdade humana não é arbítrio individual, é liberdade histórica e, como quer que seja, a língua não se ‘impõe’ ao indivíduo (embora isso frequentemente se costume dizer): o indivíduo ‘dispõe’ dela para manifestar sua liberdade de expressão” (BECHARA, 2006, p.13).

Por isso, no ensino da língua, é importante considerar que o aluno está inserido em determinado grupo social que se utiliza de uma técnica histórica específica para manifestar sua liberdade de expressão. Nesse sentido, Bechara (2006) considera cada falante um poliglota em sua própria língua, pois dispõe da sua modalidade e está pronto para decodificar outras modalidades linguísticas com as quais entra em contato diariamente, sejam elas pertencentes à sua classe social, sejam culturalmente superiores ou inferiores.

No fundo, a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens (BECHARA, 2006, p.14).

Apesar de não ser possível usufruir de resultados eficientes no processo de aquisição da língua materna em nossa educação básica pública, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância do domínio da língua oral e escrita para a participação social efetiva do cidadão, enfatizando que é por meio dessa língua que o ser humano se comunica, tem acesso à informação, expressa seu ponto de vista, defende suas ideias, partilha visões de mundo e produz conhecimento. Por isso, destaca que a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso a saberes linguísticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também orientam que o ensino da Língua Portuguesa deve levar em conta toda produção oral que vem das constantes interações sociais a que o sujeito está exposto todos os dias, considerando estas como fonte de estudo e alimento para as representações escritas presentes na sala de aula.

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.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (PCN, Língua Portuguesa, 1997, p. 22).

No entanto, a oralidade pode apresentar-se como formal e informal, mas é essencial centrar-se no desenvolvimento da fala e da escuta. Como o aluno já domina a oralidade informal, cabe à escola a responsabilidade de sistematizar a oralidade formal com apoio da escrita e do planejamento prévio. Assim, o aluno desenvolverá as habilidades orais necessárias para expressar-se em diferentes situações comunicativas.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é

que se tem chamado intertextualidade (PCN, Língua Portuguesa, 1997, p. 23).

É na relação de interdependência que se constrói uma boa estrutura para o uso da variedade de textos e gêneros textuais (contos, poesias, crônicas, texto teatral, anedota etc.) no desenvolvimento da competência comunicativa na alfabetização. Eu sirvo ao texto e ele me serve. Essa ideia de que vivemos um processo dinâmico de uso–reflexão–produção–uso pode ampliar as possibilidades de aproximação entre o que se tem de experimentos na vida em termos de linguagem fora da escola e o que podemos estudar e aprender dessa língua dentro da escola.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas etc (PCN, Língua Portuguesa, 1997, p. 23).

Na relação professor, aluno e objeto do conhecimento, no caso a Língua Portuguesa, presente no processo de letramento, encontra-se uma possibilidade de ampliação da representação de mundo. Nesse processo, o professor, no papel de mediador, lança mão do conhecimento prévio do aluno, constituído por suas vivências culturais e sociais, e utilizando-se da linguagem construída nessas



interações, propõe uma relação desafiadora com a leitura, porém prazerosa, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno em suas experiências de leitura e escrita que certamente alcançarão horizontes para além da escola.

Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

[...]

Cada leitor, na individualidade da sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros (LAJOLO, 1997, p.105-106).

Por meio da compreensão de que a linguagem escrita se estrutura a partir da linguagem falada, e de que a fala como instrumento social precisa se alimentar constantemente das produções culturais que o homem cria e recria com profusão a partir das relações que estabelece dia a dia, essa pesquisa poderá contribuir, juntamente com tantas pesquisas que têm se proposto a refletir sobre a alfabetização e o letramento no Brasil, para uma postura mais reflexiva que reduza o distanciamento entre teoria e prática no processo de aquisição da língua.

No caso da leitura e da escrita escolar, a mediação intencional e cuidadosa do professor, organizando esse processo, tornará a aprendizagem da língua ainda mais eficiente. E, com o domínio dessa ferramenta, a plena participação do indivíduo em uma sociedade letrada se tornará mais efetiva. Sociedade que será verdadeiramente letrada na proporção em que passe a receber uma infância escolar mais reflexiva, crítica e imaginativa.

## 1.1 Magda Soares

Uma das primeiras educadoras brasileiras a trazer o tema letramento para ser discutido no contexto da alfabetização apresentou, na década de 1990, uma preocupação em dar um novo sentido à ideia de alfabetização corrente e, nessa ocasião, apresentou o termo *alfabetismo*. Para Soares (2006), se fez necessária a utilização desse novo termo para atender à nova realidade social em que não basta apenas saber “ler e escrever”. Nesse novo contexto social, se requer do indivíduo, além do domínio da tecnologia pertinente à leitura e à escrita, que saiba também fazer uso dela, apropriando-se de tal forma que esta tecnologia passe a fazer parte do seu ser. Assim, o saber ler e escrever é transformado no “estado” ou “condição” do indivíduo, como consequência do domínio dessa tecnologia. No entanto, o termo *alfabetismo* não vigorou por muito tempo. Após a publicação do artigo *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas* (1985) em que autora trabalha os sentidos dessa nova palavra, ela admite a preferência pelo uso do termo *letramento* de maneira progressiva: “Até recentemente, letramento era palavra não dicionarizada; somente em 2001 o Dicionário Houaiss dicionarizou tanto essa palavra quanto letrado, como adjetivo a ela correspondente” (SOARES, 2006, p.29).

Soares mostra, dessa forma, que em momento histórico anterior, na década de 1960, o mesmo fenômeno semântico ocorreu na língua inglesa. Antes que surgissem os termos *literacy* (alfabetismo) e *literate* (alfabetizado), os termos na sua forma negativa: *illiteracy* e *illiterate* já tinham ampla circulação. Interessante notar que, na Inglaterra, o surgimento de uma nova palavra também representou uma mudança histórica nas práticas sociais que atendessem às novas demandas sociais no uso da leitura e da escrita.

Em seu livro *Letramento: Um Tema em Três Gêneros* (1999), a autora

apresenta o tema sob três perspectivas literárias: o verbete, o texto didático e o ensaio acadêmico. O livro mostra diferentes situações e pontos de vista para cada enunciado. Nessa análise, o texto ganha novos significados, do mais simples ao mais complexo, podendo, assim, abranger o tema Letramento aos seus vários públicos de interesse, tais como: professores, universitários, professores acadêmicos, pesquisadores.

A palavra Letramento, para nós brasileiros, surgiu da palavra inglesa “literacy”, tendo como objetivo atender a uma nova demanda social em que não basta saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais do ler e escrever exigidas socialmente. A autora afirma que o termo “letramento” refere-se ao indivíduo que sabe fazer uso do ler e escrever, àquele que aplica sua leitura e escrita escolar às práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano, dando função a elas e inserindo-se no contexto social presente, tornando-se mais participativo nesse contexto.

No segundo gênero, o texto didático, Magda enfoca os conceitos de alfabetização e letramento. Ela explica também o surgimento de novos termos em decorrência da necessidade que a sociedade tem de nomear os objetos. Esse ponto, para nós, é de extrema relevância em nossa pesquisa, pois nos interessa saber, após dezesseis anos de publicação dessa obra e de divulgação e discussão de um tema vigente há mais tempo (divulgado pela UNESCO em torno de 50 anos), como as professoras entrevistadas compreendem essa distinção entre alfabetização e letramento, proposta por Magda Soares.

A autora destaca que, no Brasil, esses dois termos se fundem nas práticas escolares, ela mostra que, apesar de a palavra “*Literacy*”, na Inglaterra e nos Estados Unidos, ser utilizada para designar o processo de alfabetização como um

todo, em outros países, como França e Portugal, são usadas palavras distintas para distinguir o processo de aquisição da língua de maneira sistemática, a alfabetização e a imersão na cultura letrada por meio dos diferentes tipos e gêneros literários presentes na sociedade em que se está inserido, para que o indivíduo seja capaz de lidar com a língua materna entendendo a funcionalidade da mesma. Porém, na prática, o que se tem observado é uma apropriação inadequada do letramento sem que antes as classes das séries iniciais do Ensino Fundamental tenham se apropriado da língua materna efetivamente.

O gênero ensaio acadêmico é constituído por uma discussão sobre a definição do que é letramento. O tema é analisado sob o ponto de vista ideológico da política educacional, de como avaliar e medir o letramento em contextos escolares, formando um objeto de estudo, um embasamento teórico para reflexão e referência nos meios acadêmicos.

De acordo com Magda Soares (1999), em meados dos anos 1950, a monografia da UNESCO *World Illiteracy at mid-century* (1957), com a preocupação de responder a questões como: quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como “letrado”? que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado “letrado”?, apresentou as definições de *letrado* e *iletrado* com o propósito de padronização internacional das estatísticas de educação por meio da distinção entre esses dois termos:

É *letrado* a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.  
É *iletrado* a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão (UNESCO, 1958, p. 4, *apud* SOARES, 1999, p. 71).

Tal definição, porém, considerava apenas a dimensão individual do letramento, determinando quais habilidades de leitura e escrita uma pessoa letrada deve dominar (ler e escrever com compreensão), e a quais materiais escritos essas

habilidades devem ser aplicadas (uma frase simples e curta sobre a vida cotidiana). Esse posicionamento, porém, levantou questionamentos que apontaram para uma dimensão social do letramento. Nessa perspectiva, o letramento não é visto como um atributo unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social. Cabe, no letramento, não apenas o conjunto de habilidades individuais; mas também o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita e utilizadas pelo indivíduo diariamente em diferentes contextos sociais que está inserido. Assim, pensando nas habilidades de leitura e escrita necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social, a UNESCO passa a dar o enfoque na *funcionalidade* como atributo essencial das habilidades de leitura e escrita. Esse conceito foi difundido a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por Gray em 1956.

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas as atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o da sua comunidade (UNESCO, 1978, p. 1, *apud* SOARES, 1999, p. 73).

A elevação no nível de avaliação do indivíduo letrado, infelizmente, passou a mostrar com maior clareza as dificuldades com a formação de países letrados, principalmente aqueles em desenvolvimento, apresentando, além do grande número de pessoas iletradas, também os chamados analfabetos funcionais. No entanto, tais parâmetros são eficientes para a avaliação da educação no mundo, servindo de referência como padrão internacional de leitura e escrita de modo globalizado.

Soares (2004) procura recuperar o caminho percorrido pelos conceitos de letramento e alfabetização, levando a uma evolução no entendimento dos mesmos ao longo das duas últimas décadas. Nesse período, é possível observar um movimento crescente de resignificação da palavra e do conceito de letramento e,

paralelamente, uma descaracterização da alfabetização, que passa a ser entendida como a perda de especificidade desse processo. A consequência desse desencontro de conceitos foi a criação de uma nova modalidade de fracasso escolar: o precário nível de domínio da língua escrita em ciclos ou séries em que tal habilidade já deveria estar plenamente desenvolvida. As causas dessa perda de especificidade têm sido amplamente discutidas e o que se propõe é uma distinção entre alfabetização e letramento que preserve a peculiaridade de cada um desses processos, ao mesmo tempo que se afirma sua interdependência. O momento atual pode ser caracterizado como sendo o de tentativas múltiplas de reinvenção da alfabetização, ou das múltiplas possibilidades de abordagem para o próprio letramento. Essa reflexão é extremamente necessária desde que entendida não como a volta a paradigmas do passado, mas como recuperação da especificidade da alfabetização em suas múltiplas facetas e sua integração com o processo de letramento.

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população [...] (SOARES, 2004, p. 3).

A afirmação da autora explica, a partir da pesquisa realizada, que a criação do letramento no Brasil tomou caminhos bem diferentes dos observados em outros países, como França e Estados Unidos, o que tem levado a um apagamento da alfabetização. Nesses países, a discussão sobre letramento foi realizada de maneira autônoma com relação à alfabetização. Já no Brasil, observa-se um enraizamento do conceito de alfabetização nas discussões relacionadas ao letramento. O caminho do entendimento desses conceitos tem levado a uma inadequada integração ou junção desses dois processos, apesar de esforços acadêmicos em prol de uma diferenciação. No entanto, a prevalência do conceito de letramento como processo que substitui a alfabetização, enquanto ensino dos códigos que estruturam a palavra, no Brasil, tem levado a um certo apagamento dessa alfabetização, muitas vezes assumindo um papel negativo e ultrapassado no universo escolar. No entanto, a alfabetização, relacionada tão somente ao domínio das relações entre sons da fala e as letras da escrita, pode representar a sistematização necessária que envolve o processo de aquisição de determinada língua, com maior amparo no significante<sup>2</sup>. Podendo deixar para o letramento a relação maior de significados nesse processo. Contudo, o que se quer com a explicitação do tema e a distinção entre os conceitos é extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

## **1.2 Maria Dinorah**

Esta educadora chama a atenção como fonte inspiradora para a alfabetização no Brasil. Jornalista, escritora e especialista em educação, atuou ativamente nessas três áreas em todo o país. Ex-professora primária e escritora premiada de livros

---

<sup>2</sup> Segundo Ferdinand Saussure, o signo linguístico constitui-se numa combinação de significante e significado. O significante do signo linguístico é uma "imagem acústica" (cadeia de sons). Consiste no plano da forma. O significado é o conceito, reside no plano do conteúdo.

infantis e juvenis, dedicou muito tempo da sua vida percorrendo escolas e entidades culturais em que era possível difundir o gosto pela leitura e falar às crianças contando-lhes histórias na alfabetização. Em seu livro, *Guardados de afeto: repensando a alfabetização*, Dinorah oferece uma aula de observação detalhada das rotinas diárias dos alunos em período de alfabetização nas antigas escolas primárias - as relações dessas crianças com seus pares, com os professores, com as histórias e a musicalidade, presentes nesse universo. E fica para o leitor, como ela mesma diz, “a tarefa de constatar, analisar e concluir” (Dinorah, 1990, p. 7) sua visão de alfabetização, pautada no desenvolvimento do pensamento reflexivo, com raízes na liberdade de opinar sobre o que se vê, sente e lê; acreditando que, por meio da literatura, a criança é capaz de desenvolver aptidões plenas, como a imaginação criadora, a sensibilidade e o senso crítico, mas tendo estas aptidões como alicerce fundamental a ser desenvolvido para a aprendizagem da língua. Essa visão de alfabetização totalmente letrada, permeada pela responsabilidade e o compromisso com os resultados que precisa fornecer à sociedade nos parecem bem atuais e fortalecem a discussão proposta por essa pesquisa.

O professor que se acomodar dentro de técnicas eternas, esquecendo que tem diante de si todo um futuro a ser reestruturado a cada instante; o professor que não oportunizar ao aluno a expansão de suas ideias, estará cortando as asas de um pássaro (DINORAH, 1990, p.19).

A fala “guardada de afeto” dessa professora, renomada autora de literatura infantil e professora primária na década de 1960 no Brasil, fortalece a ideia implícita no título deste trabalho, a necessidade de ouvir mais o aluno, ouvi-lo espontaneamente e com intenção pedagógica. O não se acomodar dentro das técnicas, questão enfatizada pela professora no trecho em destaque, não exclui a



necessidade de um processo de organização da aprendizagem da língua pelo professor alfabetizador, é preciso ir além.

O fato de a língua falada ter passado a ser língua escrita já pressupõe esse processo organizacional da fala. Conforme esclarece Kato (*apud* SOARES, 1999), a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, resulta do letramento, o que motiva a escola a ter como função desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada de maneira integral, ou seja, dar oportunidade ao aluno de praticar a oralidade em sala de aula por meio de estratégias que o permitam conhecer e vivenciar as modalidades linguísticas orais, como: poesia, cordéis, trava-língua, parlenda, repente etc. Além disso, se faz necessário confrontar o aluno com as diferenças linguísticas regionais, evitando o preconceito contra determinados jeitos de falar do brasileiro.

A língua, no entanto, passa a ter maior significado para a criança, e para qualquer um, quando ganha “asas de um pássaro”, isto é, quando se amplia o conhecimento e a compreensão do aluno sobre o funcionamento da linguagem, oral e escrita, amplia-se também a capacidade do aluno de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (PCN, Língua Portuguesa, 1997). Esta experiência poderá mostrar a força potencializadora da alfabetização, aliada ao processo de letramento à medida que oferece rica oportunidade de contato com a língua falada, que serve de base para a construção da palavra ao refletir sobre a fala. Também coloca o aluno em contato com o texto, incentivando a compreensão textual, a expressão oral e escrita, dando asas ao aprendiz.

### 1.3 Luiz Antônio Marcuschi

O linguista e professor da Universidade Federal de Pernambuco Luiz Antônio Marcuschi desenvolve a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa, histórica e cognitiva e não apenas um sistema de regras ou simples instrumento de informação. A partir dessa ideia, o autor demonstra sua preocupação com o fato de, hoje, termos mais conhecimento sobre a oralidade e a escrita do que há algumas décadas, porém tal conhecimento não foi satisfatoriamente divulgado na educação como um todo. Por isso, Marcuschi (2001) tem como objetivo concretizar a divulgação dos conhecimentos sobre as relações entre fala e escrita e a aplicação dos mesmos, já que nem todos foram traduzidos para a prática. Dessa forma, busca-se contribuir para um melhor conhecimento sobre os usos da língua.

Marcuschi (2001) defende a posição de que não é possível tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira dicotômica e estanque. Propõe, ainda, que essas relações sejam observadas dentro de um contexto mais amplo no que se refere às práticas comunicativas e aos gêneros textuais.

Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas (MARCUSCHI, 2001, p. 9).

O autor defende a impossibilidade de investigar *oralidade e letramento* sem referir-se ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea, da mesma forma que já não se pode observar as semelhanças entre *fala e escrita* sem considerar a distribuição de seus usos no cotidiano. O que não era tratado dessa forma há três décadas, quando a relação entre oralidade e letramento era considerada dicotômica. Atribuía-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso

da língua e se excluía dela o valor das práticas sociais. Hoje, porém, se reconhece uma relação interativa entre oralidade e letramento, inserindo essas duas práticas complementares no universo sociocultural.

Sendo assim, centrar o tratamento das relações entre a fala e a escrita exclusivamente no código torna-se uma tarefa difícil, se não impossível, conforme afirma Marcuschi (2001, p. 15): “Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais”.

Segundo esse autor, o letramento como forma de apropriação e uso da escrita pode ser entendido como alfabetização, ou letramento individual. Marcuschi (2001) defende que, pertencendo a uma sociedade em que a escrita assume o papel de manifestação formal dos diferentes tipos de letramento existentes, essa escrita passa a ter uma responsabilidade maior do que simples ferramenta tecnológica. A escrita é um bem social de extrema importância para o enfrentamento do dia a dia, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais. Por isso, pela forma como penetrou as sociedades modernas e passou a fazer parte da cultura de modo geral, destaca que a escrita tornou-se indispensável, chegando ao nível mais alto da civilização como símbolo de educação, desenvolvimento e poder. Ele considera, contudo, que, sob o ponto de vista da realidade humana, é mais apropriado definir o homem como ser que fala, não como ser que escreve. Essa constatação, no entanto, não torna a oralidade superior à escrita; tampouco significa que a escrita é derivação da fala. Oralidade e escrita são consideradas por ele práticas e usos da língua, não suficientemente opostas ou dicotômicas para serem consideradas dois sistemas linguísticos diferentes.

O autor também considera fundamental as diferenciações entre a

aprendizagem da fala e da escrita no contexto social brasileiro:

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também o fato de uma certa identificação entre alfabetização e escolarização, o que não passa de um equívoco (cf. Graff, 1995 e Fago, 1993), pois houve situações históricas, tal como o caso da Suécia, em que a alfabetização se deu desvinculada da escola (MARCUSCHI, 2001, p. 18 –19).

Marcuschi propõe, ainda, uma distinção entre dimensões de relações no tratamento da *língua falada* e da *língua escrita*: oralidade e letramento, tratados como práticas sociais, e fala e escrita, recebendo o conceito de modalidades de uso da língua.

A **oralidade** caracteriza-se como uma prática social interativa para fins comunicativos que pode aparecer sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma utilização informal à mais formal, em diferentes contextos de uso.

O **letramento** engloba diferentes práticas de escritas nas diversas formas em que aparece na sociedade. Pode receber uma apropriação mínima de um indivíduo caracterizado como analfabeto funcional, ou receber uma apropriação profunda, como de indivíduos acadêmicos.

A **fala** se apresenta como forma de produção textual-discursiva para se estabelecer comunicação na modalidade oral. Situa-se no plano da oralidade, sem necessidade de aparatos tecnológicos além da oferecida pela estrutura humana.

A **escrita**, por sua vez, seria uma forma de produção textual-discursiva, com objetivo de comunicação, porém com certas especificidades materiais, e tem como

característica fundamental sua constituição gráfica, embora envolva também recursos pictóricos e outros.

Para ampliar essa caracterização, o autor relaciona à fala todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, assim como relaciona à escrita todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita. Deste modo, fala e escrita são compreendidos e passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, deixando de estar limitadas ao nível do código. São tratados como processos e eventos e não como produtos.

#### **1.4 Luís Da Câmara Cascudo**

Literatura oral é a antiga arte de contar histórias, reais ou fictícias, por meio de palavras, imagens e sons. Histórias têm sido compartilhadas em todas as culturas e localidades como um meio de entretenimento, educação, preservação da cultura e para inculcar conhecimento e valores morais. Para Cascudo (1984), a ideia mais cara de Cultura Popular retoma o conceito de algo que permanece na memória e é transmitida pela voz, inteiramente ligada e nascida da tradução única do britânico “Folk-lore”, conhecimento de um povo.

Assim, a literatura oral é frequentemente considerada como sendo um aspecto crucial da humanidade. Os seres humanos têm uma habilidade natural para usar comunicação verbal para ensinar, explicar e entreter, o que explica a popularização dessa literatura na vida cotidiana.

Segundo Cascudo (1984), a denominação de Literatura Oral é de 1881, criada por Paul Sébillot com sua *Littérature Orale de la Haute-Bretagne*, embora a definição definitiva tenha ocorrido muito depois.

A despeito de sua natural limitação aos provérbios, adivinhações, contos,

frases feitas, orações e cantos, ampliou-se por conta das características intrínsecas; essa literatura alcançou horizontes maiores em razão da persistência pela oralidade.

Duas fontes contínuas mantêm viva a corrente. Uma exclusivamente oral, resume-se na “estória”, no canto popular e tradicional, nas danças de roda, danças cantadas, danças de divertimento coletivo, ronda e jogos infantis, cantigas de embalar (acalantos), nas estrofes das velhas xácaras e romances portugueses com solfas, nas músicas anônimas, nos aboios, anedotas, adivinhações, lendas etc. A outra fonte é a reimpressão dos antigos livrinhos, vindos de Espanha ou Portugal e que são convergências de motivos literários dos séculos XIII, XIV, XV, XVI, além da produção contemporânea pelos antigos processos de versificação popularizada, fixando assuntos da época, guerras, sátira, política, histórias de animais, fábulas, ciclo do gado, caça, amores, incluindo a politização de trechos de romances famosos tomados conhecidos, Escrava Isaura, Romeu e Julieta, ou mesmo criações no gênero sentimental, com o aproveitamento de cenas ou períodos de outros folhetos esquecidos em seu conjunto.

Embora assinados, esses folhetos revelam apenas a utilização de temas remotos, correntes no folclore ou na literatura apologética de outrora, trazidos nos contos morais, exemplificados pelo autor como filhos dos "exemplos".

Independente do uso, ou não, de fixação tipográfica, essa matéria pertence à literatura oral. Foi feita para o canto, para a declamação, para a leitura em voz alta. Serão depressa absorvidos nas águas da improvisação popular, assimilados na poética dos desafios, dos versos, nome vulgar da quadra nos sertões do Brasil.

Todos os autos populares, danças dramáticas, as jornadas dos pastoris, as louvações das lapinhas, cheganças, Bumba meu boi, Fandango, Congos, o mundo sonoro e multicolor dos reisados, aglutinando saldos de outras representações

apagadas na memória coletiva, resistindo em uma figura, em um verso, em um desenho coreográfico, são os elementos vivos da literatura oral.

No entanto, a literatura popular afasta-se da literatura folclórica através do elemento da contemporaneidade. De acordo com Cascudo (1984), a literatura folclórica é totalmente popular, mas nem toda produção popular é folclórica. Falta-lhe tempo. Pode manter as cores típicas do espírito de uma região, o samba do Rio de Janeiro, o fado em certos pontos de Lisboa, mas não será folclórica, na legitimidade, a expressão.

Como citado anteriormente, a palavra folclore apareceu, pela primeira vez, na Inglaterra, quando foi publicado que fatos arrolados como antiguidades populares constituíam em um saber popular. No intuito de denominar estes saberes, surgiu a palavra anglo-saxônica Folklore. Essa palavra compreende o conjunto de fatos que constituem os usos, os costumes, as cerimônias, as crenças, os romances e as superstições conservadas pelo povo.

Os elementos característicos do folclore são:

- Tradicionalidade: vem se transmitindo geracionalmente.
- Oralidade: é transmitido pela palavra falada.
- Anonimato: não tem autoria.
- Funcionalidade: existe uma razão para o fato acontecer.
- Aceitação coletiva: há uma identificação de todos com o fato.
- Vulgaridade: acontece nas classes populares e não há apropriação pelas elites.
- Espontaneidade: não pode ser oficial nem institucionalizado.

As características de tradicionalidade, oralidade e anonimato podem não ser encontradas em todos os fatos folclóricos, como no caso da literatura de cordel, no

Brasil, em que o autor é identificado e a transmissão não é feita oralmente.

O folclore decorre da memória coletiva, indistinta e contínua. Deverá ser sempre o popular e mais uma sobrevivência. O popular moderno, canção de carnaval, anedota de papagaio com intenção satírica, novo passo em uma dança conhecida, tomar-se-ão folclóricos quando perderem as tonalidades da época de sua criação.

Assim, um poema, um trecho de história que a simpatia popular divulgou, a música de uma canção, nacional pela memória coletiva, marcham para a despersonalização que as perpetuará no Folclore.

Na visão de Cascudo (1984), uma manifestação é folclórica quando, além de ser popular, permanece viva. O folclore seria, portanto, uma manifestação do passado no presente. Um conjunto de resíduos, de fragmentos de costumes e práticas culturais desaparecidas, que torna difícil estabelecer os vínculos entre as manifestações populares e os contextos em que surgiram.

As histórias da literatura fixam as ideias intelectuais em sua repercussão. Ideias oficiais das escolas nascidas nas cidades, das reações eruditas, dos movimentos renovadores de uma revolução mental. O campo é sempre quadriculado pelos nomes ilustres, citações bibliográficas, análise psicológica dos mestres, razões do ataque ou da defesa literária. A substituição dos mitos intelectuais, as guerras de iconoclastas contra devotos, de fanáticos e céticos, absorvem as atividades criadoras ou panfletárias. É como se não existisse a literatura oral. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração



e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão e cachoeira no meio do mato.

Nunca essa separação pôde ser evitada pela articulação dos dois movimentos paralelos. Canto, dança, história, lenda, jogos infantis, todo um equipamento intelectual segue sua finalidade e acompanha o próprio homem em sua batalha pela cultura oficial, ensinada nas faculdades ou nos laboratórios, modificada pela genialidade, mas sempre diversa de uma outra cultura.

A literatura que chamamos oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual.

A literatura oral brasileira, no entanto, reúne todas as manifestações da recreação popular, mantidas pela tradição. Entende-se por tradição, entregar, transmitir, passar adiante, o processo de divulgação do conhecimento popular ágrafo, ou seja, não escrito. A frase recreação popular não inclui apenas o divertimento, o folgado, infantil e adulto, mas igualmente as expressões do culto exterior religioso, na parte em que o povo colabora na liturgia, ampliando ou modificando o cerimonial, determinando sincretismos e aculturações, transformada em uma espécie de atividade lúdica.

De acordo com Cascudo (1984), a literatura oral brasileira se compõe dos elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual. Indígenas, portugueses e africanos possuíam cantos, danças, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar.

A influência maior foi a do colonizador. O português deu o contingente maior. Era vértice de ângulo cultural, o mais forte e também um índice de influências

étnicas e psicológicas. Espalhou, pelas águas indígenas e negras, não o óleo de uma sabedoria, mas a canalização de outras águas, impetuosas e revoltas, em que havia a fidelidade aos elementos árabes, negros, castelhanos, galegos, provençais, na primeira linha da projeção mental.

Passada essa, adensavam-se os mistérios de cem reminiscências, de dez outras raças, caldeadas na conquista peninsular em oitocentos anos de luta, fixação e desdobramento demográfico.

Cascudo (1984) traça as origens, porém distancia-se da preocupação de informar uma fonte inicial, mas sim, o caminho percorrido, percepção dos temas e elementos que convergem, que coincidem, enfim que persistem em lugares distintos. Para isso, faz uso de termos bem próprios:

[...] convergência, coincidência, presença, influência, persistência.

Estuda-se a procedência pela mentalidade determinante mas é preciso prever que essa 'mentalidade' já tinha sido adquirida pela proximidade com elementos de outras civilizações. [...] O típico, o autóctone, continua tão difícil quanto a indicação definitiva dos tipos antropológicos como constantes num determinado país. [regional – universal] [...]

O que era africano aparece sabido pelos gregos e citado numa epígrafe funerária. [...] A bibliografia sempre crescente empurra os horizontes da certeza. Ficamos dançando diante do assunto assombrados pela multiplicidade das orientações, pela infinidade dos sinais, apontando para a rosa dos ventos. Vezes paramos porque vinte estradas correm na mesma direção. [...]

Só a visão do conjunto, marcando nas cartas as zonas de influência dará a ideia da universalidade do tema pela sua assimilação nos inúmeros países atravessados. E ninguém dirá, com segurança, se esse país foi atravessado ou dele partiu o motivo que se analisa (CASCUDO, 1984, p. 30-31).

Por meio do frutífero estudo sobre literatura oral apresentado por Câmara Cascudo, se faz apropriada a relação entre os usos dessa proeminente literatura nos espaços infantis e, mais especificamente, nos espaços escolares, para fins de letramento. Há o entendimento de que um trabalho enriquecido pela oralidade das crianças, em que se divulgue, incentive e promova a continuidade de uma tradição

tão brasileira quanto é a literatura oral, redundará em um processo de letramento com maiores oportunidades de resultados bem-sucedidos no que diz respeito ao retorno social quanto ao uso satisfatório da língua, tanto no âmbito individual quanto no social.

## **CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Considerando o tema e os objetivos deste trabalho, a abordagem apropriada é a de modalidade qualitativa. Neste sentido, as informações coletadas, bem como os conhecimentos teóricos apropriados para isso seguiram as diretrizes de Lüdke & André (1986).

### **2.1 Sujeitos da pesquisa**

Participaram da investigação três professoras alfabetizadoras, de uma mesma escola privada da cidade de São Paulo, que têm, em média, 30 anos de trabalho lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Pensando em um grupo com semelhanças que servissem de base para o destaque das diferenças evidenciadas no relato de suas práticas, foram escolhidas para participar deste trabalho, professoras alfabetizadoras com um período semelhante de trajetória profissional.

Voltando o olhar para a formação acadêmica de cada professora, temos a S.A. com magistério, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia e mestrado em Ciências da Religião. A professora S.B. com magistério, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia e Fundamentos Cristãos da Educação. A professora S.C. com magistério e graduação em Pedagogia. É possível identificar mais uma semelhança na formação das professoras entrevistadas, semelhança que se relaciona com o tempo de profissão que possuem, o fato das três professoras terem a formação inicial no magistério.

## **2.2 Coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais, a partir de perguntas diretrizes sobre alfabetização e letramento.

## **2.3 Entrevista a partir de perguntas diretrizes**

A proposta foi de realização de uma pesquisa qualitativa, situada dentro das atividades normais das professoras, de modo a aproximar essa investigação de suas vidas diárias com o objetivo de tornar-se um instrumento de enriquecimento de seu trabalho. A entrevista constituiu o instrumento básico para coleta de dados, desempenhando um papel relevante e de extrema importância como fonte de informação direta, por isso foi o recurso escolhido para a coleta de dados desta pesquisa. A atitude que mais se adequou aos estudos do ambiente educacional na entrevista foi a de uma condição mais livre, com maior flexibilidade na hora de entrevistar o professor. Segundo Lüdke e André (1996), o pesquisador que escolhe esse instrumento deve conhecer seus limites e respeitar suas exigências.

Pelo fato de a entrevista a partir de perguntas dinamizadoras caracterizar-se por não ser estruturada em uma ordem rígida de questões, nossa pesquisa constituiu-se de um roteiro composto por perguntas relacionadas ao tema para que as entrevistadas pudessem expor suas ideias e sua prática junto aos alunos. Durante a entrevista, cada professora entrevistada teve a liberdade de discorrer sobre o tema proposto com base em seu próprio repertório de informações - a real meta da entrevista. A intenção foi a de deixar que as informações fluíssem com autenticidade, o que ocorreu à medida que as entrevistadas foram se sentindo mais à vontade perante a entrevistadora.

Na realização da entrevista, a ambientação e a promoção de um clima

interativo e de confiança foi fundamental para se estabelecer uma reciprocidade entre quem fazia a pergunta e quem respondia. Nesse sentido, o local escolhido para a realização da entrevista colaborou positivamente para se manter o clima favorável. Os encontros aconteceram na biblioteca da escola, no horário do intervalo, quando não havia alunos. O silêncio do ambiente também favoreceu a qualidade das gravações.

Em certos momentos, foi necessário pedir à entrevistada que esclarecesse algumas questões que não haviam ficado claras, ou que não tinham sido completamente respondidas. Foi necessário, também, reconduzir a entrevistada ao ponto principal da pergunta em certos momentos no decorrer da entrevista. Os dados levantados, contudo, mostraram que a entrevista foi bem-sucedida neste sentido, pois as professoras forneceram à pesquisa um bom material para análise, esclarecendo e enriquecendo os objetivos estabelecidos.

### **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

Segundo Lüdke e André (1986), a análise mais formal tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesta, a pesquisadora realiza uma classificação dos dados de acordo com categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes, ressaltando que a análise não se deve restringir ao que está explícito no material, mas deve também desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’, nos depoimentos a partir das perguntas.

A análise foi realizada a partir dos passos que seguem:

- 3.1 Levantamento das entrevistas gravadas (Apêndice nº 3)
- 3.2 Leitura cuidadosa das respostas de cada entrevistada.
- 3.3 Organização do Quadro I – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.
- 3.4 Organização do Quadro II - Convergências referentes a cada uma das perguntas.
- 3.5 Comentários sobre o Quadro II.
- 3.6 Organização do Quadro II - Divergências referentes a cada uma das perguntas.
- 3.7 Comentários sobre o Quadro III.
- 3.8 Reflexão sobre os dados analisados a partir da Fundamentação Teórica

Apresentação dos dados:

### 3.2 Leitura cuidadosa das respostas de cada entrevistada

Após a transcrição das entrevistas gravadas, foi realizada a leitura das respostas dadas pelas professoras entrevistadas uma a uma. Em seguida, as respostas foram relidas e agrupadas de acordo com as perguntas correspondentes. Assim, foi possível estabelecer um paralelo entre as respostas, pois as informações convergentes foram marcadas e, depois, em uma nova leitura, foram marcadas as informações divergentes. A partir da organização das informações, os itens relevantes da pesquisa foram assinalados em cada entrevista.

### 3.3 Quadro I. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Tempo de trabalho nas séries iniciais da Educação Básica
S. A	30 anos
S. B	29 anos
S. C	37anos

Observação: As siglas são fictícias, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

### 3.4 Quadro II. Convergências das respostas às perguntas

Conteúdo da entrevista			
Pergunta	Respostas		
	S. A	S. B	S. C
Existe diferença entre alfabetizar e letrar?	As experiências vivenciadas me dão subsídios para traçar a grande diferença entre o alfabetizar e o letrar. O letramento vai muito além da expectativa pedagógica de treinar alunos para decodificar signos, ou seja, do caráter	Letrar é ir além do alfabetizar, da leitura e escrita de palavras, de textos.	Alfabetizar é ensinar o código alfabético, uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever. Já o processo de letramento é oferecer situações diárias para que a pessoa, o aluno, no caso, esteja em



	instrumental da linguagem escrita para resolver problemas da prática apenas na “hora da linguagem” para conduzir o aprendizado da escrita e leitura (alfabetizar).		contato com o mundo letrado, (...)
<b>Que leitura é mais presente na fala das crianças, a leitura escolar ou a leitura de mundo?</b>	(...) a leitura de mundo que vem com o aluno deve ser respeitada e estimulada no ambiente escolar pelo professor para que haja a transformação do saber do senso comum em produção de conhecimento e dar significado a aprendizagem formal com qualidade.	Até certo ponto, a leitura de mundo é presente, mas com o desenvolvimento escolar, a visão curricular do conhecimento vai se tornando mais presente, fazendo com que a leitura escolar tenha também significado para o aluno.	(...) crianças culturalmente favorecidas, (...) apresentam uma leitura de mundo mais rica e compartilham isso na escola.
<b>A linguagem oral é valorizada na sua sala de aula? Como?</b>	A linguagem oral em minha rotina de trabalho é de grande valia e imprescindível, pois é a partir dela que começo a traçar meu plano de aula e conhecer as necessidades de intervenção para a aquisição da linguagem formal.	A oralidade é fundamental, conversamos muito na sala de aula. Resgatamos o conhecimento prévio do aluno para começar uma boa aula, (...)	Sim, procuro sempre valorizar a oralidade das crianças em sala de aula, dando diferentes oportunidades para que possam se expressar por meio da fala.
<b>Quais estratégias pedagógicas costuma utilizar para fazer os alunos refletirem sobre sua própria fala?</b>	As estratégias são variadas: conversas em rodas, recontagem de histórias, (...)	Conversas sobre o que está acontecendo no mundo, como a falta de água por exemplo.	Para fazer o aluno pensar no que está falando, uso muito a recontagem de fatos, histórias (...)
<b>Como você avalia o desenvolvimento da linguagem dos alunos</b>	A avaliação é feita constantemente, observando a capacidade de utilizar a comunicação oral no	No começo, é possível observar quem fala corretamente e quem tem a fala infantilizada. Com	Este é um processo contínuo, por meio de observações diárias (...)

<b>durante o ano letivo?</b>	cotidiano para entender, refletir e transmitir o texto com coerência.	amor, vamos dando o referencial da fala correta.	
------------------------------	---	--	--

### 3.5 Comentários sobre o Quadro II

#### Pergunta 1 – Pontos comuns

As professoras entrevistadas A, B e C concordam que letrar é diferente de alfabetizar. Elas apresentam posições semelhantes ao relatarem que letrar é ir para além da alfabetização, é apresentar ao aluno algo mais que o código alfabético. Percebem que a leitura e a escrita estão presentes no contexto social em que os alunos estão inseridos.

#### Pergunta 2 – Pontos comuns

Tanto a professora A quanto a B defendem que o aluno leva a leitura de mundo para a escola e, a partir dela, vai desenvolvendo uma leitura mais formal. Elas concordam que o ambiente escolar e as relações que o aluno ali estabelece favorecem a transformação do saber do senso comum em produção de conhecimento formal, por meio de experiências significativas. A professora C também percebe que a leitura de mundo está presente na escola.

#### Pergunta 3 – Pontos comuns

As professoras A e B e C afirmam que a linguagem oral é valorizada em sala de aula, dando exemplos de atividades em que a prática oral se faz presente. As professoras A e B também destacam como prática de oralidade o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos que servem, inclusive, como suporte para o

planejamento diário, possibilitando, desta forma, que tracem metas e objetivos a partir do que o aluno já sabe.

#### Pergunta 4 – Pontos comuns

As professoras A, B e C procuram promover situações de conversa na sala de aula, ou diferentes situações que promovam a expressão por meio da fala, com o objetivo de levar os alunos a pensarem sobre o que estão falando.

#### Pergunta 5 – Pontos comuns

Tanto a professora A quanto as professoras B e C avaliam o desenvolvimento oral de seus alunos por meio de observação constante no dia a dia escolar.

### 3.6 Quadro III – Divergências das respostas às perguntas

Conteúdo da entrevista			
Pergunta	Respostas		
	S. A	S. B	S. C
<b>Existe diferença entre alfabetizar e letrar?</b>	O letramento é algo presente em todos os momentos das atividades pedagógicas, da vivência social e cultural do aluno. Porque o aluno está inserido em um mundo dinâmico e completamente letrado. A socialização do indivíduo abrange o contexto global do letramento e permite uma riqueza imensurável de estímulos para o desenvolvimento da habilidade linguística na formação do aluno.	Além de alfabetizar, de conhecer o código alfabético, os alunos reconhecem a funcionalidade da escrita ao terem contato com os diferentes gêneros textuais nesse processo.	(...) através de textos diversificados, construindo seu repertório e ampliando o vocabulário diariamente.

<p><b>Que leitura é mais presente na fala das crianças, a leitura escolar ou a leitura de mundo?</b></p>	<p>O aluno traz a leitura de mundo para escola, pois suas experiências acontecem nas diversas esferas sociais e não somente na escola, (...)</p>	<p>Nas séries iniciais, a leitura de mundo é mais presente. Já no Maternal, podemos observar situações em que a criança expressa-se mostrando conhecer símbolos, como da Coca-Cola, do McDonald's, revelando o quanto o mundo à sua volta é percebido.</p>	<p>Depende da situação. Considerando-se o letramento como leitura de mundo, portanto cultural, observo que as crianças culturalmente favorecidas, com pais letrados e que por isso dão mais estímulos e oportunizam vivências variadas desde o conhecimento regional, porque viajam mais, até conhecimento cultural, como cinema, teatro e leituras diversas, apresentam uma leitura de mundo mais rica e compartilham isso na escola.</p>
<p><b>A linguagem oral é valorizada na sua sala de aula? Como?</b></p>	<p>Por meio da oralidade, é possível desenvolver a socialização que permite trocas de aprendizagem e enriquece o contexto da aula para a produção do texto final. Através de rodas de conversas, leituras de tipologias textuais diversificadas, reflexões de temas, construção de opiniões próprias, levantamento de dados para a formação final de texto, ora coletivo, ora individualizado. Nessa construção do saber, vemos o</p>	<p>(...) promovemos o diálogo no momento de roda e na conversa para iniciar um conteúdo novo. Em outros momentos, procuro promover o diálogo entre os alunos, em duplas, trios ou quartetos.</p>	<p>Em situações como roda de conversa, roda da correção compartilhada; leitura diária com interpretação oral, que costumo chamar de jogo rápido, pois nesse momento, faço perguntas sobre o texto lido e peço a algumas crianças, de maneira aleatória, que respondam oralmente às questões pedidas.</p>

	aluno não apenas como sujeito aprendiz, mas também sujeito que sabe e que vai adquirindo novos comportamentos durante o processo de aquisição do conhecimento.		
<b>Quais estratégias pedagógicas costuma utilizar para fazer os alunos refletirem sobre sua própria fala?</b>	(...) contos de fadas, parlendas, trava-língua, poesias, músicas e cantigas de rodas, textos informativos e histórias. Entre as muitas estratégias, aprecio aquelas que oportunizam os alunos a reinventarem e construírem sua oralidade de forma criativa e prazerosa. O brincar com os sons das palavras encanta a todos os alunos com suas rimas e é próprio da nossa cultura.	Procuo promover muitas situações de conversa, aproveitando contextos conhecidos dos alunos para que eles pensem no que estão falando e possam aprimorar sua fala argumentativa.	(...) também por meio da escrita, pois ela reflete a fala do aluno. Quando um aluno fala: “Vamo come?”, é necessário fazê-lo perceber que existe uma linguagem formal, reconhecida pela sociedade e que deve ser considerada.
<b>Como você avalia o desenvolvimento da linguagem dos alunos durante o ano letivo?</b>	Também avalio a capacidade de se apropriar da oralidade para relacionar-se com o mundo, seja ele escolar ou social.	Com amor, vamos dando o referencial da fala correta. As crianças trazem para a sala de aula o que eles escutam em casa e, na escola, vamos moldando essa linguagem. No dia a dia, o brincar é fundamental, muitos jogos são utilizados e ajudam a observar o desenvolvimento da linguagem das crianças de forma descontraída.	(...) também das produções orais. Neste caso, primo pela qualidade e não pela quantidade, levo sempre em consideração a clareza com que o aluno expressa suas ideias para comunicar o que deseja, ou o que lhe é pedido.

### 3.7 Comentários sobre o Quadro III

#### Pergunta 1 – Pontos divergentes

Enquanto a professora A dá maior ênfase ao caráter cultural do letramento, voltando seu olhar para o dinamismo do mundo em que o aluno se encontra inserido e para a socialização como colaboradores do letramento de um indivíduo, a professora B ressalta, em sua fala, o fato de o aluno letrado ter maior reconhecimento da funcionalidade da escrita; a professora C destaca o valor da pluralidade textual que permeia o letramento e que leva o aluno a ampliar seu repertório textual e vocabulário.

#### Pergunta 2 – Pontos divergentes

A professora A aponta as experiências do aluno, que ocorrem nas diferentes esferas sociais em que participa, como fonte alimentadora da leitura de mundo que possui; a professora B atribui ao conceito de leitura de mundo as leituras incidentais feitas pelos alunos em suas primeiras experiências de leitura, quando ainda não diferenciam imagem de palavra, o que deixa claro ao dar como exemplo crianças de Maternal que leem Coca-Cola ou McDonald's, associando o nome ao símbolo. A professora C entende que uma leitura de mundo mais presente ou não na fala das crianças depende do estímulo e das oportunidades de vivências variadas que recebem dos pais, tais como viagens, cinema, teatro, literatura infantil. Ela ainda aponta como papel da escola a disponibilização de textos que proporcionem ao aluno a apropriação de conceitos para o desenvolvimento de uma fala mais foral.

#### Pergunta 3 – Pontos divergentes

Ao detalhar sua metodologia no uso da oralidade em sala de aula, a professora A direciona seu discurso para uma prática oral que visa a socialização, troca de

conhecimento e até uma produção textual mais elaborada. Essa professora também defende que, no processo argumentativo, o aluno não se apresenta mais apenas como aprendiz, mas de maneira integral, como sujeito que sabe, e que adquire novos comportamentos nesse processo. A professora B, no entanto, percebe que, ao promover o diálogo na classe, é possível discutir sobre assuntos do cotidiano, e observa, também, que alguns pais dão maior estímulo a essa prática, fornecendo jornais, compartilhando informações e assinala que tais experiências enriquecem os diálogos. Já a professora C vincula a oralidade a situações pedagógicas dirigidas, aproveitando essa oportunidade para fazer a verificação da aprendizagem do aluno, como quando faz perguntas orais a respeito do texto lido, atividade que nomeou de jogo rápido.

#### Pergunta 4 – Pontos divergentes

A professora A lança mão de estratégias pedagógicas ligadas ao desenvolvimento da área de linguagem enquanto Conhecimento de Mundo (RCN) como: roda de conversa, recontagem de histórias, contos de fadas, parlendas, trava-língua, poesia, músicas e cantigas de roda, textos informativos e histórias, dando oportunidade aos alunos de reinventarem e de construírem a oralidade de forma criativa, prazerosa e reflexiva. Atividades como recontagem de fatos e histórias também são utilizadas pela professora C, para levar seus alunos a refletirem sobre sua fala, no entanto, ela também relaciona a escrita como recurso eficaz nesse processo, destacando situações de fala do aluno que precisam ser modeladas pela norma culta da língua. Já a professora B estimula o desenvolvimento da oralidade reflexiva de seus alunos por meio de conversas a respeito de situações da atualidade que sejam pertinentes à classe, priorizando o aprimoramento da fala argumentativa e levando os alunos a refletirem sobre o que estão falando de modo mais formal.

### Pergunta 5 – Pontos divergentes

A professora A procura detalhar o que está sendo avaliado durante sua observação, que inclui a capacidade do aluno de apropriar-se da oralidade para relacionar-se com o mundo escolar e social como um todo.

A professora B, no entanto, favorece o momento da observação ao disponibilizar jogos e incentivar o brincar no grupo e, desta forma, promove um ambiente mais descontraído e uma linguagem espontânea. Além disso, nas produções textuais coletivas, também avalia as produções orais de seus alunos, encontrando nelas marcas de sua própria oralidade.

Além da observação, a professora C também utiliza o recurso das produções textuais orais para avaliar os alunos, primando pela qualidade da fala e não pela quantidade do que é falado. Uma questão interessante presente nos três relatos desta questão foi a necessidade presente de mostrar também o que estaria sendo avaliado. Nesse sentido, elas apontam a capacidade de se apropriar da oralidade para relacionar-se com o mundo escolar e social; o desenvolvimento dessa linguagem e a qualidade do discurso que têm como evidência a clareza das ideias.

### **3.8 Reflexão sobre os dados analisados a partir do Referencial Teórico**

Ao apresentar a diferença entre alfabetizar e letrar, cada professora inseriu em sua fala a visão pedagógica em que foi formada ao longo da prática educacional, inseriu também a formação continuada, pertencente à busca individual de cada uma. É possível observar nas falas o conhecimento teórico acerca do letramento bem aproximado do que é defendido por Magda Soares, quando faz um paralelo sobre alfabetizar e letrar em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*. A autora considera que, no final do século XX, ocorreu uma “mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera



aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1999, p. 21). Essa afirmação de Soares, frente à constatação de uma realidade pertencente ao tempo em que estava inserida, está de acordo com a afirmação das entrevistadas de que letramento está para além da alfabetização, para além da decodificação de símbolos alfabéticos. Outro conhecimento importante sobre o tema, presente nas falas das professoras, é a preocupação com as demandas sociais da leitura e da escrita, o que chamam de funcionalidade da escrita, assim como a verdadeira inclusão social promovida por uma sociedade letrada. A compreensão de que o conhecimento dos diferentes gêneros textuais presentes na Língua Portuguesa faz parte da formação de um indivíduo letrado também é abordado pelas entrevistadas. Segundo Soares (1999, p.41):

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,  
O tempo, os artistas da TV  
E mesmo Mônica e Cebolinha  
Nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
Um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas  
De velhos amigos.

Na visão de leitura de mundo apresentada pelas professoras entrevistadas, encontra-se inserida a perspectiva de que é a partir deste tipo de conhecimento que a leitura deve ser sempre considerada e valorizada, para que se construam os saberes escolares e a leitura formal de domínio escolar. Nesse sentido, o que é defendido por Lajolo (1997) é que a qualidade e a intensidade da leitura escolar estão intimamente relacionadas à uma visão de mundo e de vida mais abrangente.

Segundo a autora, essa concepção de mundo “pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela” (LAJOLO, 1997, p. 105). Assim, existe um movimento de retorno para a sociedade que parece não ter sido assimilado por completo pelas entrevistadas: além de aproveitar a leitura de mundo que chega à escola por meio dos alunos e das próprias professoras, deve-se organizar esse conhecimento de maneira formal. Existe uma continuidade nesse caminho - aquilo que retorna para a sociedade, o que requer atenção à forma de a criança contribuir e continuar lendo esse mundo, de modo mais reflexivo, crítico e imaginativo.

A análise das respostas dadas pelas professoras entrevistadas propiciou verificar como as interpretações a respeito da reflexão sobre a própria fala causou mais divergências do que similaridades. Uma das professoras mostrou que o aspecto reflexivo pode levar a uma postura autônoma e criativa; exemplificou esse aspecto por meio de uma atividade feita com um grupo de alunos que renovou uma parlenda conhecida, trocando o sujeito da brincadeira falada e mantendo a rima. Os alunos tiveram a oportunidade de brincar com a sonoridade das palavras por meio do texto rimado e de reinventar o texto com novas palavras e sons. Segundo a professora entrevistada, “o brincar com o som das palavras encanta a todos os alunos com suas rimas e é próprio da nossa cultura”. Esse mesmo aspecto reflexivo leva ao aprimoramento da fala argumentativa e, ainda, ao reconhecimento da linguagem formal como referência da língua de uma sociedade organizada. De maneira diferente, outra professora entrevistada relatou que, para fazer seus alunos refletirem sobre a fala, utiliza a estratégia de recontagem de fatos e histórias e, também, a escrita. Ela contou que quando um aluno fala: “Vamo come?”, é necessário fazê-lo perceber que existe a linguagem formal. Segundo Marcuschi (2001), a oralidade é uma prática social interativa com o objetivo de estabelecer

comunicação entre indivíduos e pode aparecer de variadas formas ou gêneros textuais, alicerçados na realidade sonora e, diferente da forma que frequentemente é tratada na escola, vai desde a utilização informal à mais formal, em diferentes contextos de uso.

No aspecto avaliativo do desenvolvimento da linguagem oral na escola, a questão levantada foi pautada nas estratégias utilizadas para essa avaliação, o foco ficou em como se avalia o aluno. No entanto, é muito mais forte para o professor o que ele deseja avaliar, são as informações dadas pelos alunos em uma primeira análise e não a variedade de possibilidades que o professor pode lançar mão para buscar no aluno aquilo que ele pode oferecer de melhor. Para pensar sobre essa postura do professor, cabe lembrar a fala (guardada de afeto) da educadora Maria Dinorah (1990), dando um alerta ao professor que se acomoda dentro de técnicas eternas, esquecendo do futuro que tem diante de si e que precisa ser reestruturado a cada instante. O incentivo da educadora é para que o professor seja aquele que oportunize ao aluno expandir suas ideias e que não corte as asas dos muitos pássaros que nos rodeiam no universo escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação “O letramento de crianças – da linguagem falada à escrita” consolidou buscas de compreensão do processo de letramento de alunos de uma escola particular nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir do olhar de três professoras, partindo do elemento fala e suas implicações nesse processo. A consideração à linguagem falada é relevante pelos seguintes motivos: pelo fato de a linguagem oral ser adquirida socialmente, nas relações com o outro e com o mundo para, depois, fazer parte do universo escolar; por requerer aprimoramento dos olhares dos profissionais que atuam com alunos das séries iniciais da Educação Básica e percepções a respeito da importância que a fala do aluno tem para o processo de letramento que ocorre tanto dentro da escola como fora dela; pelo fato de o próprio desenvolvimento oral que permeia todo o desenvolvimento escolar do indivíduo influenciar diretamente sua produção escrita e todo o conjunto de manifestações expressivas que pertencem ao mundo comunicativo do qual a escola faz parte.

O objetivo geral desta dissertação, que foi analisar dados do discurso do professor alfabetizador sobre sua prática na utilização da linguagem oral da criança para a produção escrita, foi plenamente atingido: a partir do depoimento de professoras que têm, em média, 30 anos de experiência profissional nas séries iniciais, e que atuam em uma mesma escola de classe média da cidade de São Paulo, foi possível analisar dos dados que apresentaram um bom conteúdo para comparação. Durante a entrevista, as professoras tiveram liberdade para desenvolver suas ideias a partir de uma conversa orientada pelas perguntas dinamizadoras. No entanto, devido à tendência natural do discurso de estender o

comentário sobre os pontos abordados em cada questão, em alguns momentos fez-se necessário redirecionar a entrevistada para o foco da pergunta, com toda sutileza e respeito pelo que estava sendo falado. Foi possível, assim, colher das entrevistadas o conteúdo necessário para comparar os dados de acordo com o objetivo traçado anteriormente.

Da mesma forma, os objetivos específicos – que foram elencar os modos como o professor alfabetizador organiza a linguagem oral e escrita do aluno; identificar o uso de instrumentos pedagógicos, que integrem teoria e prática, no trabalho com a linguagem oral de maneira mais específica e avaliar a apropriação da linguagem oral das crianças e sua importância no desenvolvimento da leitura e da escrita como estrutura de base para o desenvolvimento do processo de letramento – foram explicitados nas entrevistas, evidenciando como o trabalho com a oralidade das crianças é realizado de maneira diferente pelas professoras. Mesmo reconhecendo a importância do desenvolvimento da linguagem da criança para o sucesso do letramento, cada professora imprimiu nesse trabalho características pessoais e visões pedagógicas diferenciadas, que foram reconhecidas nas práticas descritas durante as entrevistas e que se transformaram em dados da pesquisa.

A análise dos dados mostrou que, apesar das semelhanças entre as entrevistadas, tanto pelo tempo de experiência como alfabetizadoras como por trabalharem na mesma escola e pelas visões pedagógicas presentes na descrição do conceito de letramento, elas evidenciaram diferenças nas estratégias utilizadas para trabalhar com a oralidade da criança em sala de aula. Características pessoais, visão de mundo, formação acadêmica e formação continuada, expectativas com o resultado, comprometimento com o aluno e com uma prática pedagógica significativa são elementos que apontaram a diversidade das entrevistadas e,

consequentemente, contribuíram para a diversidade dos dados da pesquisa. Apesar de estarem mais sensíveis à percepção no momento da entrevista, foi possível identificar, também no material transcrito, alguns desses elementos integrados ao modo como algumas situações pedagógicas foram conduzidas. Foi um caminho difícil por descortinar a complexidade dos elementos dispostos na organização dos dados, seleção de recortes ilustrativos, posicionamento das respostas dadas individualmente em alinhamento com as questões propostas, de modo a estabelecer um paralelo entre elas. Esse procedimento foi acompanhado da grande preocupação em garantir que a intenção das entrevistadas em suas respostas fosse preservada, para a que essência do que foi dito não se perdesse.

A análise propiciou verificar que o tratamento dado à linguagem oral pelas professoras entrevistadas diferem em alguns aspectos. Em primeiro lugar, no entendimento de que a fala pode ser desenvolvida satisfatoriamente na escola por meio de situações orais, espontâneas ou orientadas, em situações que surgissem em dado momento da aula. Em segundo lugar, na visão de que a linguagem oral deve fazer parte das aulas, sendo integrada a elas de modo intencional, orientado por um planejamento prévio. Uma das professoras entrevistadas afirmou que esse planejamento vinha a partir do conhecimento do contexto oral das crianças<sup>3</sup>, o que possibilitaria traçar objetivos e metas que atendessem às necessidades da classe para a aquisição da leitura e da escrita de modo significativo. No entanto, ao relatar as estratégias pedagógicas utilizadas para levar o aluno a refletir sobre a fala, verificou-se a variedade de propostas e o detalhamento dado para explicar como tal proposta se desenvolvia nas aulas, evidenciando o valor dado à linguagem oral

---

<sup>3</sup> “A ideia central da teoria de Ausubel é a de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”. MOREIRA, Marco Antônio, MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001. P17.

como base para a linguagem escrita. A análise permitiu constatar que existia preocupação em promover situações pedagógicas ligadas à cultura oral. Tais propostas acabavam dando espaço para um falar mais lúdico e criativo por parte do aluno, que tinha oportunidade de expressar o que sabia (música, parlenda, poesia, trava-língua etc.), através de um caminho que lhe era mais familiar: contextos linguísticos pertinentes à sua faixa etária e ao seu grupo de interesse. Foi identificada, no entanto, outra preocupação: a forma como o falar crítico do aluno é construído em casa, a partir do que se percebe na escola, e a forma correta com que o aluno expõe suas ideias. A respeito dessa última preocupação evidenciada pelas professoras na entrevista, as estratégias para o desenvolvimento da oralidade foram menos variadas, ficando entre conversas sobre determinados temas em roda ou não, diálogos e perguntas a respeito de textos dirigidos.

Os resultados obtidos permitem considerar que as professoras entrevistadas reconhecem a diferença entre alfabetizar e letrar, que valorizam a oralidade como habilidade importante para a formação integral do aluno, promovendo um “letrar” mais significativo. Elas também reconhecem que o conhecimento prévio do aluno e as experiências sociais que compõem sua leitura de mundo<sup>4</sup>, anteriores à leitura escolar, são importantes para o planejamento de atividades que possam desenvolver a oralidade indo ao encontro das necessidades e expectativas do aluno. No entanto, não foi observada, no depoimento de todas as professoras entrevistadas, uma variedade significativa de estratégias pedagógicas que pudessem promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da linguagem oral e que garantisse, paralelamente, a qualidade da escrita. Para algumas delas, o

---

<sup>4</sup> “Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos.” LAJOLO. Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997. p.106

caminho entre a linguagem oral e a escrita pareceu mais curto, o que as levou a uma avaliação mais rigorosa dos erros apresentados pelos alunos nos momentos de expressão oral e, da mesma forma, apresentam pouca variedade nos instrumentos avaliativos para esse fim.

É relevante salientar o que foi alcançado além dos objetivos propostos por esta pesquisa. Mesmo mantendo a atenção voltada para a importância do desenvolvimento da linguagem oral para o letramento de crianças e suas implicações, os dados analisados mostraram que os aspectos social e cultural das crianças em fase de alfabetização podem ter uma interferência, no trabalho com a linguagem oral, maior do que o previsto pela pesquisa. Foi possível constatar que, apesar do contexto educacional em que as professoras entrevistadas se encontram - escola de classe média em São Paulo - as diferenças sociais e culturais (devido ao grande número de bolsas filantrópicas distribuídas) entre os alunos mostrou-se bem importante para elas. Tal característica leva à construção de um quadro escolar mais heterogêneo do que o esperado, interferindo diretamente na produção oral e escrita dos alunos. Outro aspecto alcançado, para além dos objetivos propostos, foi o processo de avaliação da oralidade das crianças em fase de aquisição da leitura e da escrita em uma perspectiva de letramento. Ao analisar os dados, constatou-se que as três entrevistadas utilizam a observação como instrumento de avaliação da oralidade, e uma delas incluiu jogos para compor essa avaliação. Fazem parte, contudo, da lista de itens a serem avaliados habilidades como: a capacidade de utilizar a comunicação oral no cotidiano para entender, refletir e transmitir o texto com coerência, o uso da estrutura narrativa, a expressividade, o nível de vocabulário, a estrutura de sentenças, a exatidão de conteúdo, a “fala correta”, tendo



a linguagem formal mais estruturada, a qualidade das informações dadas e não a quantidade, a clareza na expressão das ideias.

Os dados registrados e analisados trouxeram novas perguntas que convidam a novas pesquisas, dentre as quais as que seguem:

- A diversidade cultural é um aspecto facilitador, desafiador ou representa dificuldades para o desenvolvimento da linguagem oral da criança?
- Quais os critérios considerados na elaboração de instrumentos avaliativos para acompanhar o desenvolvimento da linguagem oral, nas séries iniciais?

A continuidade deste trabalho é uma proposta e um desafio para a compreensão de o quanto a fala guardada no aluno, em especial nas crianças das séries iniciais, pode alimentar as diretrizes estabelecidas anteriormente pelo professor, ou mesmo fazê-lo repensar tais diretrizes para uma proposta de letramento com maior valorização do conteúdo que vem da criança e, certamente, com uma comunicação mais eficiente entre todos os envolvidos no processo.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planetas do Brasil, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.

DINORAH, Maria. *Guardados de afeto: repensando a alfabetização*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1990.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a tradição oral*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GÜNTHER, Hartmut. *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?* Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.

ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROTTA, Newra Tellechea...[et al.]. *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte: ANPEd, jan.- abr. 2004, n. 25.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar, identificar concepções e práticas que se estabelecem nas classes de 1º. Ano e Jardim II por meio da visão do professor, para melhor compreender como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita por meio da valorização da linguagem falada, com vistas ao letramento de crianças entre 5 e 7 anos. A investigação terá como procedimento, para a coleta de dados, entrevista com professoras convidadas.

Os dados coletados e analisados farão parte da dissertação de mestrado apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, no curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura.

Esclarecemos que a identidade dos participantes será mantida em sigilo, e estes poderão abandonar a pesquisa e retirar sua participação a qualquer momento.

São Paulo, 9 de setembro de 2014.

Márcia de Oliveira Regis  
Mestranda/Pesquisadora  
Contatos: 98752-8331  
[marciaregis@globo.com](mailto:marciaregis@globo.com)

Profª. Dra. Elcie F. Salzano Masini  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Contatos: 2114-8930  
[elcie.pos@mackenzie.br](mailto:elcie.pos@mackenzie.br)

#### UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende as exigências legais, o(a) senhor(a) ....., sujeito desta pesquisa, após leitura da **CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA**, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando qualquer dúvida a respeito do lido e do explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** de concordância em participar da proposta.

Cabe lembrar que toda pesquisa com seres humanos envolve risco, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Fica claro que o sujeito de pesquisa pode a qualquer momento retirar seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada pela força do sigilo profissional.

São Paulo, 9 de setembro de 2014.

Assinatura

## **APÊNDICE 2. PERGUNTAS DINAMIZADORAS DA ENTREVISTA**

### **O LETRAMENTO DE CRIANÇAS – DA LINGUAGEM FALADA À ESCRITA**

1. Existe diferença entre alfabetizar e letrar?
2. Que leitura é mais presente na fala das crianças, a leitura escolar ou a leitura de mundo?
3. A linguagem oral é valorizada na sua sala de aula? Como?
4. Quais estratégias pedagógicas costuma utilizar para fazer os alunos refletirem sobre sua própria fala?
5. Como você avalia o desenvolvimento da linguagem dos alunos durante o ano letivo?

### **APÊNDICE 3. Transcrição das entrevistas gravadas**

#### **APÊNDICE 3.1**

**Professora A** - 30 anos de experiência com o letramento nas séries iniciais.

1- Existe diferença entre alfabetizar e letrar?

Ao longo dos anos como professora, tenho acompanhado o processo de estimular a leitura e escrita, e as experiências vivenciadas me dão subsídios para traçar a grande diferença entre o alfabetizar e o letrar. A prática em sala de aula me leva a concluir que o letramento vai muito além da expectativa pedagógica de treinar alunos para decodificar signos, ou seja, do caráter instrumental da linguagem escrita para resolver problemas da prática apenas na “hora da linguagem” para conduzir o aprendizado da escrita e leitura (alfabetizar). O letramento é algo presente em todos os momentos das atividades pedagógicas, da vivência social e cultural do aluno, porque o aluno está inserido em um mundo dinâmico e completamente letrado. A socialização do indivíduo abrange o contexto global do letramento e permite uma riqueza imensurável de estímulos para o desenvolvimento da habilidade linguística na formação do aluno. Por isso, o “letrar” faz toda a diferença no cotidiano escolar e o professor tem que dispor das ferramentas que o letramento oportuniza para inserir o aluno na escrita e leitura e promover o letramento dinâmico, criativo e significativo da aprendizagem linguística, que vai muito além da aprendizagem de codificação e decodificação da base alfabética.

2 - Que leitura é mais presente na fala das crianças, a leitura escolar ou a leitura de mundo?

O aluno traz a leitura de mundo para escola, pois suas experiências acontecem nas diversas esferas sociais e não somente na escola, contudo, a leitura de mundo que vem com o aluno deve ser respeitada e estimulada no ambiente escolar pelo professor para que haja a transformação do saber do senso comum em produção de conhecimento e [possa] dar significado a aprendizagem formal com qualidade.

3- A linguagem oral é valorizada na sua sala de aula? Como?

A linguagem oral, em minha rotina de trabalho, é de grande valia e imprescindível, pois é a partir dela que começo a traçar meu plano de aula e conhecer as

necessidades de intervenção para a aquisição da linguagem formal. Conhecer o contexto oral da criança permite ao professor traçar metas e objetivos para seu grupo, e valorizar a riqueza que cada um traz consigo para estimular os avanços da aprendizagem escolar do grupo. Por meio da oralidade, é possível desenvolver a socialização que permite trocas de aprendizagem e enriquece o contexto da aula para a produção do texto final, através de rodas de conversas, leituras de tipologias textuais diversificadas, reflexões de temas, construção de opiniões próprias, levantamento de dados para a formação final de texto ora coletivo, ora individualizado. Nessa construção do saber, vemos o aluno não apenas como sujeito aprendiz, mas também sujeito que sabe e que vai adquirindo novos comportamentos durante o processo de aquisição do conhecimento.

4- Quais estratégias pedagógicas costuma utilizar para fazer os alunos refletirem sobre sua própria fala?

As estratégias são variadas: conversas em rodas, recontagem de histórias, contos de fadas, parlendas, trava-língua, poesias, músicas e cantigas de rodas, textos informativos e histórias. Entre as muitas estratégias, aprecio aquelas que oportunizam os alunos a reinventarem e construïrem sua oralidade de forma criativa e prazerosa. O brincar com os sons das palavras encanta a todos os alunos com suas rimas e é próprio da nossa cultura. O ritmo e os sons têm um poder mágico que leva a criança a brincar na formação de palavras e reinventar novos textos, utilizando o seu conhecimento ou até mesmo “criar” novos vocábulos, usando a imaginação para produzir novos textos. Neste ano, presenciei alunos refazendo a parlenda da galinha do vizinho, trocando palavras e personalizando a parlenda. Um grupo, brincando, renovou a parlenda que ficou assim:

A vaquinha do Zezinho

Bota leite no baldinho.

Bota um,

Bota dois...

Bota dez.

Outro grupo formou assim: O porquinho do vizinho  
Come milho amarelinho.  
Come one

Come two  
Come three  
Come four  
Come five  
Come six  
Come seven  
Come eight  
Come nine  
Come ten.

O último grupo utilizou de conhecimentos próprios, adquiridos em outro contexto de aprendizagem, mostrando que o letramento permite a transdisciplinaridade. Observe que estamos falando de **oralidade** e não de registro. Outra estratégia que ficou marcada no grupo, e que sempre eles retomam, foi feito em cima do livro da Tatiana Belinky *Que horta!* Onde a proposta foi misturar nomes de legumes e hortaliças, formando novas palavras. Ex.: palmipolho (palmito + repolho). Estes poucos exemplos que exemplifiquei foram apenas para ilustrar o quanto a criança interage com o conhecimento por meio da oralidade e vai formando o seu repertório para o desenvolvimento da linguagem escrita. O refletir na construção de frases da narrativa também é uma prática constante em minha aula. E, nesses momentos, o contexto vai estimulando a produção de texto como referencial de qualidade.

5- Como você avalia o desenvolvimento da linguagem dos alunos durante o ano letivo?

A avaliação é feita constantemente, observando a capacidade de utilizar a comunicação oral no cotidiano para entender, refletir e transmitir o texto com coerência. Também avalio a capacidade de se apropriar da oralidade para relacionar-se com o mundo, seja ele escolar ou social. Entre os itens avaliados estão: Natureza da estrutura da comunicação narrativa (relato). Ex.: Como a criança refere-se a eventos, objetos e personagens nos termos gerais, nomeia, não nomeia, atribui ou não atribui papéis e estabelece relacionamentos entre as imagens etc. A criança inventa um problema narrativo ou não, utiliza vozes para representar os personagens, dando características a elas e expressando sentimentos diferenciados,



coerência temática, uso da voz da narrativa ou uso do diálogo, uso de marcadores temporais (então, daí e agora), expressividade, nível de vocabulário, estrutura de sentenças, exatidão de conteúdo, senso de estrutura/tema, complexidade de vocabulário e nível de detalhes, organização de ideias, capacidade de discriminação de diferentes sons, capacidade de trocar e formar rimas.

A linguagem oral não termina aqui, ela apenas começa e, ao longo dos anos, vai formando uma estrutura sólida que propicia a construção de uma linguagem mais elaborada e abrangente no sentido de estruturação linguística formal. Por isso, e por muito mais, a oralidade é um objeto de trabalho que merece destaque na fase inicial da escolaridade da criança. É o ponto-chave para o desenvolvimento da habilidade linguística.

## APÊNDICE 3.2

**Professora B** - 29 anos de experiência com o letramento nas séries iniciais.

1- Existe diferença entre alfabetizar e letrar?

Sim. No letramento, é possível colocar a função da leitura e da escrita. Por meio do bilhete, do recado, do poema, da receita. Além de alfabetizar, de conhecer o código alfabético, os alunos reconhecem a funcionalidade da escrita ao terem contato com os diferentes gêneros textuais nesse processo. Letrar é ir além do alfabetizar, da leitura e escrita de palavras, de textos.

2 - Que leitura é mais presente na fala das crianças, a leitura escolar ou a leitura de mundo?

Nas séries iniciais, a leitura de mundo é mais presente. Já no Maternal, podemos observar situações em que a criança expressa-se mostrando conhecer símbolos como da Coca-Cola, do McDonald's, revelando o quanto o mundo à sua volta é percebido. Permanecendo [essa percepção] na escola e socializando-se mais com os colegas e com os professores, que assumem o papel de mediadores do conhecimento, em um processo em que o professor dá e recebe conhecimento. Dessa forma, os alunos vão se desenvolvendo a partir da leitura de mundo, vão aprendendo o que é ensinado na escola e aprimoram o conhecimento formal, leem dicionário, literatura infantil, enciclopédia etc. Até certo ponto, a leitura de mundo é presente, mas com o desenvolvimento escolar, a visão curricular do conhecimento vai se tornando mais presente, fazendo com que a leitura escolar tenha também significado para o aluno. A escola vai pondo estruturas na bagagem que o aluno traz para a escola e, nesse processo, o papel do professor é fundamental para levar o aluno a ir além, ele dá a vara para que o aluno possa pescar seu próprio conhecimento.

3 - A linguagem oral é valorizada na sua sala de aula? Como?

Sim. A oralidade é fundamental, conversamos muito na sala de aula. Resgatamos o conhecimento prévio do aluno para começar uma boa aula, promovemos o diálogo no momento de roda e na conversa para iniciar um conteúdo novo. Em outros

momentos, procuro promover o diálogo entre os alunos, em duplas, trios ou quartetos. Existe sempre o desafio para levantar as possibilidades na própria vida. Pais gostam de compartilhar jornal com os filhos e os alunos levam para a classe essas experiências.

- 4 - Quais estratégias pedagógicas costuma utilizar para fazer os alunos refletirem sobre sua própria fala?

Conversas sobre o que está acontecendo no mundo, como a falta de água, por exemplo. Procuro promover muitas situações de conversa, aproveitando contextos conhecidos dos alunos para que eles pensem no que estão falando e possam aprimorar sua fala argumentativa.

- 5 - Como você avalia o desenvolvimento da linguagem dos alunos durante o ano letivo?

No começo, é possível observar quem fala corretamente e quem tem a fala infantilizada. Com amor, vamos dando o referencial da fala correta. As crianças trazem para a sala de aula o que escutam em casa e, na escola, vamos moldando essa linguagem. No dia a dia, o brincar é fundamental, muitos jogos são utilizados e ajudam a observar o desenvolvimento da linguagem das crianças de forma descontraída. No final do ano, os alunos usam a linguagem formal mais estruturada, com concordância verbal, nominal. Temos alunos coreanos, japoneses e chineses, para eles, é ainda mais difícil se apropriarem da linguagem formal. Em momentos de produção de texto individual e coletiva, vemos situações em que os alunos utilizam palavras usadas por mim em sala de aula. Um aluno coreano escolheu escrever um texto natalino para crianças indígenas do Norte do Brasil e ele disse que queria fazer a seguinte frase: “Queridos amigos do Norte, mais precisamente os índios”, eu perguntei: “mais precisamente”? E ele disse: “Sim, pois o meu ‘foco’ são os índios, você fala muito isso e eu resolvi usar na minha mensagem”. Esse é um exemplo de grande desenvolvimento oral, que tem o professor como referência, e penso que isso é muito bom.

### APÊNDICE 3.3

**Professora C** - 37 anos de experiência com o letramento nas séries iniciais.

1 - Existe diferença entre alfabetizar e letrar?

Alfabetizar é ensinar o código alfabético, uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever. Já o processo de letramento é oferecer situações diárias para que a pessoa, o aluno, no caso, esteja em contato com o mundo letrado, através de textos diversificados, construindo seu repertório e ampliando o vocabulário diariamente.

2 - Que leitura é mais presente na fala das crianças, a leitura escolar ou a leitura de mundo?

Depende da situação. Considerando-se o letramento como leitura de mundo, portanto cultural, observo que as crianças culturalmente favorecidas, com pais letrados e que por isso dão mais estímulos e oportunizam vivências variadas desde o conhecimento regional, porque viajam mais, até o conhecimento cultural, como cinema, teatro e leituras diversas, apresentam uma leitura de mundo mais rica e compartilham isso na escola. No entanto, acredito que é papel da escola selecionar os tipos de textos que possibilitem a apropriação de conceitos para uma fala mais formal, levando a criança a ter uma fala mais adequada, enriquecida no vocabulário.

3 - A linguagem oral é valorizada na sua sala de aula? Como?

Sim, procuro sempre valorizar a oralidade das crianças em sala de aula, dando diferentes oportunidades para que possam se expressar por meio da fala. Em situações como roda de conversa, roda da correção compartilhada; leitura diária com interpretação oral, que costumo chamar de jogo rápido, pois, nesse momento, faço perguntas sobre o texto lido e peço a algumas crianças, de maneira aleatória, que respondam oralmente às questões pedidas. É um momento dinâmico e rápido, mas tenho a oportunidade de verificar como as crianças estão elaborando a interpretação e posso orientá-las se estiverem tomando um caminho equivocado. Dessa forma, quando partem para a escrita das respostas no livro ou no caderno,

apresentam maior segurança para fazer as respostas. Afinal, nesse segundo momento, precisarão reelaborar a resposta individualmente.

- 4 - Quais estratégias pedagógicas costuma utilizar para fazer os alunos refletirem sobre sua própria fala?

Para fazer o aluno pensar no que está falando, uso muito a recontagem de fatos, histórias e também por meio da escrita, pois ela reflete a fala do aluno. Quando um aluno fala: “Vamo come?”, é necessário fazê-lo perceber que existe uma linguagem formal, reconhecida pela sociedade e que deve ser considerada. Outra situação que podemos perceber na fala espontânea da criança é a dificuldade com o uso da preposição pra no lugar de para: “Foi pra casa”. Nas duas situações, considero necessária a intervenção do professor, dando a referência da norma culta da língua: “Vamos comer?” e “Foi para casa.”

- 5 - Como você avalia o desenvolvimento da linguagem dos alunos durante o ano letivo?

Este é um processo contínuo. Por meio de observações diárias e também das produções orais. Neste caso, primo pela qualidade e não pela quantidade, levo sempre em consideração a clareza com que o aluno expressa suas ideias para comunicar o que deseja, ou o que lhe é pedido. Às vezes, os alunos falam muito sobre um assunto, mas têm dificuldade para comunicar o realmente está sendo pedido ou de transmitir a mensagem que desejam.