

# ORALIDADE E ALFABETIZAÇÃO: O QUE PROPÕE O MATERIAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA?

ORALITY AND LITERACY: WHAT DOES THE MATERIAL OF THE NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE PROPOSE?

Juçara Zanoni do NASCIMENTO<sup>1</sup>  
Edna Pagliari BRUN<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é divulgar resultados referentes ao ensino de língua materna na alfabetização sob a perspectiva do letramento. Reconhecendo que há muitos aspectos a serem observados nesse contexto, tomamos como pano de fundo as orientações presentes no programa de formação continuada de professores alfabetizadores *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC/MEC), particularmente, quanto ao ensino da modalidade oral da língua. Com a intenção de verificar o tratamento teórico e prático dado à oralidade por esse Programa, confrontamos o referencial teórico proposto pela área de estudos da Linguística com o material elaborado pelo PNAIC para utilização dos professores em formação. Resultados parciais apontaram que o material dá destaque para o ensino da oralidade por meio dos eixos de ensino propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

**Palavras-chave:** Oralidade. PNAIC. Formação continuada.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to disseminate results related to the mother tongue teaching in literacy under the literacy perspective. Recognizing that there are many aspects to be observed in this context, we take as background the guidelines presented in the continuing education program of literacy teachers *National Pact for Literacy in the right age* (PNAIC/MEC), particularly as the oral modality in language teaching. In order to verify the theoretical and practical treatment of the orality in this program, we confront the theoretical framework proposed by the Linguistics studies with the material prepared by the PNAIC to be used in teacher education. Partial results showed that the material highlights the orality teaching through teaching axes proposed by the National Curriculum Parameters.

**KEYWORDS:** Orality. PNAIC. Teacher continued education.

## Considerações iniciais

Estudos das décadas de 1960 e 1970 já cogitavam a relevância da modalidade oral no ensino de língua, sob argumentos de que o cidadão depende muito mais da língua falada do que da língua

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade Federal de Rondônia. jzanonin@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ednapbrun@gmail.com.

escrita para sua vida social (RODRIGUES, 1966), ou ainda de que seu uso é uma forma de desenvolver outras habilidades além da expressão oral (GENOUVRIER e PEYTARD, 1974).

Contudo, a ideia de um trabalho voltado para a oralidade, no ensino de língua portuguesa, ganha mais força no final da década de 1980, em decorrência de teorizações fundamentadas nos resultados de dois projetos importantes de descrição da língua falada no Brasil: o projeto Norma Urbana Culta e o projeto Gramática do Português Falado (CASTILHO, 2005). Considerando esses estudos<sup>3</sup>, a língua falada adentra os meios escolares com o objetivo de possibilitar ao aluno a reflexão sobre a língua e o entendimento dos processos constitutivos da linguagem, partindo do que ele já sabia (a variedade linguística falada pelas camadas socioculturais menos privilegiadas, por exemplo). Assim, a modalidade oral passou a ser vista como uma alternativa de ensino para levar o alunado a atingir com mais eficácia a língua escrita.

Desde então, equívocos perpassaram o ensino de língua materna. O que, a princípio, deveria ser entendido como mais uma possibilidade de ensino da língua passou a ser confundido com desprezo às convenções da língua escrita e com descarte da norma padrão, e, por causa disso, sofreu muitas críticas negativas. Paulatinamente, com a publicação de resultados de estudos<sup>4</sup> a respeito das singularidades da língua falada e de suas diferenças e semelhanças com a língua escrita, alguns equívocos foram desfeitos<sup>5</sup>, pelo menos, em cursos de formação de professores que têm como premissa os estudos da linguagem. No entanto, outras dificuldades surgiram, entre elas, o desconhecimento de alternativas pedagógicas para o ensino da oralidade.

Nesse sentido, o primeiro entrave está na dificuldade de definição do oral, segundo uma concepção mais complexa do fenômeno, e na falta de reconhecimento da língua oral como um objeto autônomo e potencial de ensino.

Diante da multiplicidade de manifestações da oralidade nas práticas sociais, o segundo obstáculo, consequência do primeiro, é relativo a quais dimensões do oral ensinar e como ensiná-las, ou seja, dificuldades ligadas à seleção dos objetos e à metodologia de ensino. Apesar de estar presente, regularmente, na sala de aula (em correção de exercícios, nas leituras de consignas de tarefas, nas rotinas em geral), o espaço para o ensino da oralidade ainda é limitado na escola: ou ocorre tendo a fala como dependente da escrita, isto é, reproduzindo-a em atividades de oralização da escrita (MARCUSCHI, 2001) – atividades com base no equívoco de que o som é condição suficiente para definir (e ensinar) língua oral –, ou sem intervenção sistemática, de modo a priorizar

---

<sup>3</sup> Castilho (1990, 1993), Ilari (1992), Castilho e Basílio (1996), Kato (1996), Koch (1996), entre outros.

<sup>4</sup> Koch (1998); Marcuschi (2001, 2006a); Dionísio (2006), por exemplo.

<sup>5</sup> Há setores da sociedade em que esses equívocos ainda permanecem e as críticas continuam, em virtude, principalmente, da confusão conceitual entre língua e gramática normativa, entre língua e norma escrita, e supervalorização da escrita em detrimento da fala.

o ensino daquilo que o aluno já domina, em outras palavras, o que os usuários da língua aprendem naturalmente em situações de interação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Assim, apesar dessas dificuldades, embora o domínio da escrita seja central para a participação cidadã em práticas sociais letradas, já é consenso atualmente que a oralidade letrada também precisa ser tomada como objeto de ensino pela escola. As contribuições da Linguística para a área dos Estudos da Linguagem e da Educação se revelaram fulcrais para esse consenso e os resultados de pesquisas realizadas nesses campos refletiram não apenas nos meios acadêmicos, mas também nas instâncias governamentais e em instituições escolares. Dessa forma, além do domínio autônomo desse instrumento cultural – a escrita –, um dos focos do Ciclo de Alfabetização também é a ampliação das capacidades de uso da oralidade em ambientes públicos.

A educação formal já possui, há algum tempo, uma política sólida para o ensino da leitura e da escrita, objetivos governamentais foram prescritos e muitas ações foram tomadas a partir dela; e, agora, mais recentemente, uma pedagogia do oral (MAGALHÃES, 2008) também adentra os muros da escola, pois a fala pública é solicitada ao cidadão nas mais variadas situações do cotidiano, o que justifica perfeitamente seu ensino sistematizado, de forma a promover o letramento do aluno.

Um dos documentos do trabalho prescrito do professor (MACHADO, 2009) mais significativos para a formalização do ensino da modalidade falada da língua são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 2000), que, embora abordem a linguagem oral de forma genérica e não proponham ou discutam alternativas para seu ensino, propõem o ensino da língua centrado em dois eixos referentes às práticas de linguagem: (1) práticas de uso da linguagem e (2) práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme ilustrado na Figura 1.

**Figura 1 - Diagrama representativo dos eixos de ensino de língua portuguesa**



Fonte: ROJO, 2001

No eixo de usos da linguagem, de acordo com Rojo (2001), devem ser priorizadas as práticas de escuta e de leitura de textos e as práticas de produção de textos orais e de textos escritos. É nesse eixo que se concentram a historicidade da linguagem e da língua, os aspectos do contexto

de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos, as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. No eixo de reflexão sobre a linguagem e a língua, privilegia-se a prática de análise linguística e, no caso da alfabetização, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). Nesse eixo, focalizam-se os aspectos ligados à variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, aos processos de construção da significação, ao léxico, às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos. Dessa forma, a orientação dos PCN é no sentido de que o professor proponha atividades variadas de escuta, produção e análise de gêneros de textos escritos e orais públicos formais.

Apesar disso, conforme constatações de Magalhães (2008), pesquisas demonstram que, quando professores são questionados sobre os objetos de ensino da língua, pouquíssimas são as referências ao trabalho com a oralidade. Da mesma forma, Leal et al. (2011) afirmam, com base em pesquisas voltadas para a análise da oralidade em livros didáticos, que esses manuais contemplam poucas atividades direcionadas à aprendizagem de gêneros orais públicos formais e poucas situações de planejamento, realização e avaliação de uso desses gêneros. Outra ressalva das autoras diz respeito à ausência de propostas em que os alunos tenham oportunidade de analisar textos orais realmente na modalidade oral e não como um texto transcrito, ou de produzir textos nessa modalidade e não em atividades de oralização da escrita.

A partir de constatações desse tipo e dos resultados das avaliações oficiais (Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem), a busca de alternativas por parte da comunidade escolar e também das autoridades governamentais para desenvolver e/ou melhorar as capacidades de leitura e de produção de textos tanto escritos quanto orais, principalmente, dos alunos da Educação Básica, tem recrudescido. Assim, por meio de programas e de políticas públicas, houve, nos últimos anos, um investimento considerável na formação inicial e continuada de professores, bem como em programas de avaliação do livro didático (PNLD). O objetivo desses programas é oferecer subsídios ao docente para que ele possa tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e mais significativo para os estudantes.

Na tentativa de encontrar procedimentos que propiciem atingir esse objetivo no Ciclo de Alfabetização, um dos programas lançados pelo Ministério da Educação é o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC/MEC)<sup>6</sup>, que visa à formação continuada de professores-

---

<sup>6</sup> No conjunto de programas voltados para a Educação Básica, além do PNAIC, ainda podemos citar o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), que visa a complementar a formação de alunos de cursos de graduação de formação de professores (BRASIL, 2013), e o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* (PNEM), voltado para a formação continuada de professores do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

alfabetizadores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, cujo material analisamos e consideramos neste artigo.

De acordo com o Ministério da Educação, o PNAIC (BRASIL, 2012), instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, é um programa que tem compromisso assumido entre os Governos Federal, Estadual e Municipal, cuja intenção é assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, com o objetivo de garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental<sup>7</sup>.

No estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2013, o desenvolvimento do PNAIC ocorreu por meio da realização de cinco formações, sob a coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), envolvendo a Secretaria de Estado de Educação e 79 Secretarias Municipais de Educação, articuladas para a realização do processo formativo de 226 professores orientadores de estudos e 4620 professores atuantes nos três primeiros anos da Educação Básica no estado. Sob um efeito cascata, ou melhor, como uma *onda*, os conteúdos da formação do PNAIC e as reflexões resultantes do estudo desses conteúdos foram levados para o “chão da escola” para suscitar outras reflexões, debates e alternativas de ensino para a alfabetização. Assim, nesse movimento, as Instituições de Ensino Superior foram responsáveis pela formação dos orientadores de estudos que, por sua vez, responsabilizaram-se pela formação dos professores atuantes no Ensino Fundamental, especificamente, na alfabetização. Como professoras formadoras dos professores orientadores de estudos, na UFMS, juntamente com vários colegas da área de Pedagogia, estamos no primeiro movimento dessa *onda*.

A base para a formação promovida pelo PNAIC está nos conceitos de alfabetização e de letramento. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, muito se tem discutido sobre eles. Para grande parte dos pesquisadores dos Estudos do Letramento, esses conceitos são vistos como processos distintos. O conceito de *alfabetização*, de acordo com Batista (2006, p. 16), “designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”, ou seja, alfabetização está relacionada à decodificação da palavra, da frase e do texto, alfabetização assume, portanto, uma perspectiva psicológica e individual.

---

<sup>7</sup> Esta análise, assim como a formação do PNAIC, foi realizada antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que altera a duração do Ciclo de Alfabetização para dois anos, indicando um descompasso entre a BNCC (BRASIL, 2017) e a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que estabelece o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, o Parecer CNE nº 4 (BRASIL, 2008), que institui os três anos iniciais do Ensino Fundamental para a alfabetização e o letramento, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) que ratificam tais legislações em suas prerrogativas.

Ao considerar as demandas sociais e políticas da atualidade, esse ponto de vista vem sendo ampliado a partir do conceito de letramento, pois não basta ao indivíduo apenas decodificar ou codificar os grafemas. Quando se trata de agir nas práticas sociais, a exigência é muito maior: envolve a compreensão e a produção de sentidos daquilo que se lê, abarca os usos e as práticas sociais de linguagem em âmbito maior, assim, *letramento* encontra-se numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, por isso, o termo *multiletramentos* (ROJO e MOURA 2012) faz todo sentido na atualidade.

Desse modo, ao conceito de alfabetização junta-se o conceito de letramento, definido como processo de inserção na cultura escrita, processo que se prolonga por toda a vida e permite a possibilidade de participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita (COSTA-VAL, 2006), como a leitura e a produção de gêneros textuais complexos e mais ideologizados.

Diante desse cenário, é recorrente, em sala de aula, situações em que a escrita acaba adquirindo mais destaque, conforme vimos nas pesquisas citadas há pouco. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, muitas vezes, acreditava-se (ou ainda se acredita) que a alfabetização e o letramento se realizam apenas por meio da escrita, ou, principalmente, por ela. Por isso, no intuito de tornar o ensino da oralidade mais evidente na educação, os documentos oficiais que normatizam o ensino no país e regulam/prescrevem as ações do professor, com base nos estudos das Ciências da Linguagem, apontam a oralidade como objeto de ensino.

Temos ciência de que o ensino da modalidade oral da língua já é uma preocupação da escola, porém, pesquisas também mostram, afirma Magalhães (2008), que, não raro, o ensino dela é realizado de maneira equivocada, conforme já salientamos.

Por isso, considerando as questões discutidas e a relevância das formações continuadas para professores, abordamos, neste trabalho, a oralidade, mais especificamente, o tratamento dado a ela no material utilizado no curso de formação continuada para professores-alfabetizadores promovido pelo PNAIC, ou seja, no contexto da alfabetização, o *locus* de nossa pesquisa neste momento.

Nossa opção por esse eixo de ensino apoia-se nas constatações apresentadas anteriormente sobre como a oralidade vem, geralmente, sendo tratada na escola; e nas pesquisas de Magalhães (2008) as quais apontam para o fato de que, desde o lançamento dos PCN, o eixo de ensino da oralidade tem ficado em segundo plano em relação ao eixo de ensino da escrita.

Dessa feita, visando à análise do material, nesse âmbito, propusemos três objetivos específicos para a pesquisa:

#### **Quadro 1 - Objetivos específicos da pesquisa**

1. Identificar o tratamento dado ao ensino da língua falada no material proposto pelo PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores.

- 
2. Identificar a concepção teórica que embasa a aprendizagem referente à oralidade nesse material.
  3. Identificar as sugestões do material para o ensino da modalidade oral da língua.
- 

Fonte: As autoras

A fim de divulgarmos alguns resultados dessa investigação, este artigo está estruturado da seguinte maneira: nesta introdução, com vistas nos objetivos da pesquisa, discutimos aspectos gerais do PNAIC e do tratamento da oralidade na escola; nos tópicos seguintes, expusemos, primeiramente, a fundamentação teórica que trata de noções conceituais relativas à oralidade e seu ensino, as quais dão suporte à análise; e, posteriormente, os procedimentos metodológicos norteadores do percurso analítico; na sequência deles, detalhamos pontos específicos da análise do material quanto ao tratamento dispensado pelo PNAIC ao eixo da oralidade nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; finalizando, apresentamos algumas considerações a respeito dos resultados da pesquisa e as referências citadas ao longo do artigo.

Passaremos a seguir aos aportes teóricos propostos, alinhados, principalmente, à Linguística Textual e à Linguística Aplicada, na vertente do Sociointeracionismo Discursivo.

### **Fundamentação teórica: oralidade letrada e ensino**

O conceito de letramento está intimamente ligado à oralidade. De acordo com Marcuschi (2001, p. 25), oralidade e letramento referem-se a práticas sociais interativas que envolvem a fala e a escrita. A primeira é definida pelo autor como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”; e a segunda como “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais”, trata-se de “uma modalidade de uso da língua complementar à fala”.

Para o autor, a língua falada seria o ponto de partida para o ensino e a escrita seria o ponto de chegada, não significando que, no ensino, a primeira deva ser privilegiada apenas na etapa inicial de escolarização e a segunda, na etapa final, pois a língua se manifesta no *continuum* de gêneros de textos na relação entre fala e escrita. Corroborando essa ressalva, Koch (1997) esclarece que no *continuum* fala-escrita há textos orais que se aproximam mais da escrita formal (discurso político, conferências, entrevistas de profissionais, bancas de defesas de trabalhos acadêmicos, palestra etc.) e textos escritos que estão mais próximos à fala informal (bilhetes, cartas familiares, e-mails informais, mensagens enviadas por celulares, piadas etc.), havendo ainda tipos mistos e muitos outros intermediários<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Marcuschi (2008, p. 194-197) apresenta uma extensa relação de gêneros da modalidade escrita e da modalidade falada e um esquema com a distribuição de alguns deles no *continuum* da relação fala-escrita.

Ainda quanto ao ensino da língua falada, Kato (1986, p. 7) afirma que “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”, ou a oralidade letrada.

Por isso, um dos objetivos do ensino de língua portuguesa na Educação Básica é o desenvolvimento da expressão oral, visando à oralidade letrada, por meio de atividades variadas de reconhecimento e de domínio de gêneros textuais orais, de forma a levar os aprendizes a desenvolverem capacidades que atendam a demandas sociais pela linguagem. Ou seja, a escola deve formar o aluno de modo que ele seja capaz de agir em esferas sociais, em situações públicas formais de comunicação, utilizando a língua não apenas na modalidade escrita, mas também na oral, tornando-se, portanto, “bimodal”, isto é, fluente nas duas modalidades da língua (MARCUSCHI, 2001, p. 32). Dessa forma, podemos concluir que o trabalho exclusivo com a escrita não promove um ensino eficiente de língua.

Apesar de essas considerações serem consenso em documentos prescritivos da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – e das contribuições de diversas áreas dos Estudos da Linguagem<sup>9</sup> – fundamentadas na concepção de linguagem como interação –, o trabalho voltado para a oralidade ainda repercute pouco na escola, que continua privilegiando sobremaneira o trabalho com o letramento da letra, ou, ensinando o oral de maneira equivocada (MAGALHÃES, 2008), apenas como dependente da escrita, reproduzindo-a em atividades categorizadas por Marcuschi (2001) como oralização da escrita, conforme já salientamos.

Vários motivos podem explicar a supervalorização da escrita em relação à fala. Originários de crenças antigas cristalizadas a partir dos efeitos da aquisição da escrita no desenvolvimento das culturas orais, eles nos levam a entender esse fenômeno. Gnerre (1991) afirma que a “aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita foi intocável durante décadas” (p. 41), sendo “difícil achar qualquer avaliação explícita dos aspectos positivos das culturas orais, às vezes definidas de forma negativa como culturas sem tradição escrita” (p. 47).

Um desses motivos vem da crença de que a fala é sempre mais coloquial que a escrita e que somente esta veicularia textos produzidos em registros formais (RAMOS, 1999) e que, por isso, o *erro* é natural na primeira. Vista dessa forma, com frequência, a modalidade oral é considerada comum, popular, pobre, mal estruturada, enquanto a modalidade escrita seria o padrão de correção. Essa postura alimenta o engano de se relacionar escrita a padrão e fala a não-padrão, enquanto o

---

<sup>9</sup> Linguística Aplicada, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Psicolinguística, Semântica Enunciativa, Análise da Conversação, Análise do Discurso, além de diversas correntes interacionistas.

que determina o nível de formalidade dos textos, tanto orais quanto escritos, e o registro a ser utilizado pelo usuário da língua são o gênero textual, a situação comunicativa e as condições de produção e recepção dos textos.

A falta de compreensão de que as duas modalidades da língua apresentam semelhanças e diferenças muito tênues entre si, determinadas pelos gêneros que as manifestam, também contribui para se considerar uma superior a outra. Por outro lado, Marcuschi (2008) pondera que, do ponto de vista da semiologia, essas modalidades apresentam singularidades que imprimem diferenças bastante acentuadas entre elas. Desconhecer isso tem como consequência considerar a escrita como representação da fala, confusão que também persiste. Segundo o autor, além da transcrição do oral exigir várias transformações (transcodificação, retextualização<sup>10</sup>), não há uma correspondência direta entre pronúncia e grafia, bem como não deixa de ser um problema reproduzir na escrita aspectos ligados à prosódia. Apesar disso, língua falada e língua escrita não podem ser tratadas de forma dicotômica, pois integram o mesmo sistema linguístico, compartilhando o mesmo léxico e a mesma gramática: são modalidades de uma só língua.

Desfeitos alguns equívocos, é necessário compreender que a finalidade geral do ensino de língua portuguesa é desenvolver a competência discursiva do aluno. Nesse sentido, Schneuwly (2004) concorda com os seguintes princípios básicos para o ensino dela:

Levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo, desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; e construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (SCHNEUWLY, 2004, p.135)

No tocante ao desenvolvimento específico da oralidade na escola, documentos oficiais da educação endossam o que vinha sendo discutido há algum tempo nos meios acadêmicos<sup>11</sup>: a maneira mais adequada de atingir esse objetivo é tornar práticas de linguagem que se realizam, prioritariamente, pelo uso da modalidade oral da língua, objetos do trabalho escolar.

A partir dessas prescrições e das proposições de Schneuwly (2004), algumas questões são levantadas: Que gêneros orais trabalhar e por quê? Que relação estabelecer entre eles e a escrita? Que relação estabelecer entre fala e escuta? O que analisar nesses gêneros?

---

<sup>10</sup> Marcuschi (2001) define transcodificação como a passagem do sonoro para o gráfico, enquanto que retextualização, na visão do autor, é uma transformação na perspectiva de uma das modalidades, uma adaptação no texto transcrito, por exemplo.

<sup>11</sup> Castilho (2000); Dionísio et. al. (2003); Kato (1986), Koch (1998), Koch e Elias (2006, 2009), Kleiman (1995), entre outros.

Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2003, 2006b, 2008), entre outros, e também os documentos prescritivos oficiais são unânimes em afirmar que o trabalho docente deve privilegiar gêneros públicos do cotidiano, gêneros secundários, que transitam por esferas mais ideologizadas (BAKHTIN, 2003), proporcionando ao aluno a ampliação de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentidos.

Considerando os estudos desses pesquisadores, Melo e Cavalcante (2007, p. 83-87) tomam a modalidade falada como objeto de ensino a partir de um trabalho de reflexão que articule “questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão etc.” Para isso, sugerem três grupos de parâmetros de análise de gêneros orais:

- (1) *extralinguísticos* (grau de publicidade, grau de intimidade dos participantes, grau de cooperação, grau de participação emocional, proximidade física dos parceiros da comunicação, grau de cooperação, grau de espontaneidade, fixação temática);
- (2) *paralinguísticos e cinésicos* (qualidade da voz, elocução e pausas, risos/suspiros/choro/irritação; atitudes corporais, gestos, troca de olhares, mímicas faciais); e
- (3) *linguístico-discursivos* (marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, correções, hesitações, digressões, expressões formulaicas, atos de fala/estratégias de polidez).

As autoras enfatizam, ainda, que o objetivo da análise não é apenas levar os alunos a identificar esses parâmetros, mas também a refletir por que eles ocorrem ou não no discurso, deixando clara a “associação entre aquilo que se manifesta na superfície textual e as motivações sociais, culturais, situacionais, cognitivas que condicionam as práticas sociais” (MELO e CAVALCANTE, 2007, p. 91).

Marcuschi (2001) sugere atividades de escuta de textos que possibilitam o entendimento da relação oral-escrita, a partir da transcrição de textos orais e da retextualização deles, colocando os alunos em situações reais de interlocução. Tarefas desse tipo possibilitam identificar características próprias da fala, aplicar os parâmetros de análise discutidos por Melo e Cavalcante (2007), analisar interferências e adequações resultantes do processo de transformação de uma modalidade para a outra, possibilitando a reflexão sobre a língua falada.

Ao defender uma “pedagogia do oral”, Magalhães (2008, p. 147) retoma os eixos de ensino dos PCN e sugere para o trabalho docente com a oralidade atividades que envolvam a escuta e a produção (usos) de textos e possibilitem a análise linguística (reflexão). Segundo a autora, nessas atividades, “são construídos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem, sobre os papéis sociais envolvidos na interação, bem como a inserção do aluno em atividades de oralidade letrada. A língua está em foco, tanto no uso quanto na reflexão”. Magalhães (2008) pondera ainda, que as atividades

de escuta expõem o aluno a situações reais de interlocução e de uso da modalidade oral, permitindo a ele analisar as marcas típicas da oralidade. Já as atividades de produção são aquelas que o orientam tanto para a preparação prévia para o uso da fala quanto para o uso específico dela. Logo, são atividades que visam à compreensão e à análise do texto falado, ou seja, por meio delas, a língua está em foco no uso e na reflexão.

Dessa forma, considerando os aportes teóricos aos quais recorreremos, o ensino da oralidade deve nortear-se pelos seguintes aspectos: (1) o aluno também deve ser capacitado para atuar em práticas sociais cuja mediação seja a modalidade oral da língua; (2) as atividades escolares devem privilegiar o trabalho sistemático da expressão oral (escuta, produção e análise); (3) o aluno deve aprender a organizar/planejar sua fala de acordo com as mais diversas situações de interação; e (4) o ensino da oralidade deve privilegiar gêneros orais públicos.

Isso posto, tendo em vista o objetivo da pesquisa e sua fundamentação teórica, explicaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que guiaram o percurso analítico do material de estudo distribuído pelo PNAIC aos professores-alfabetizadores participantes do Programa de formação continuada.

### **Procedimentos metodológicos: movimentos de uma análise do material do PNAIC**

Tomando como foco de investigação *as prescrições presentes no material do PNAIC para a formação continuada do professor-alfabetizador* e como objeto de ensino *a língua falada e a forma como seu ensino foi prescrito para a aprendizagem de alunos em fase de alfabetização*, bem como os objetivos de nossa investigação (cf. Quadro 1), três perguntas nos guiaram na análise e definiram os demais elementos organizadores da pesquisa, a saber:

**Quadro 2 – Elementos organizadores da pesquisa**

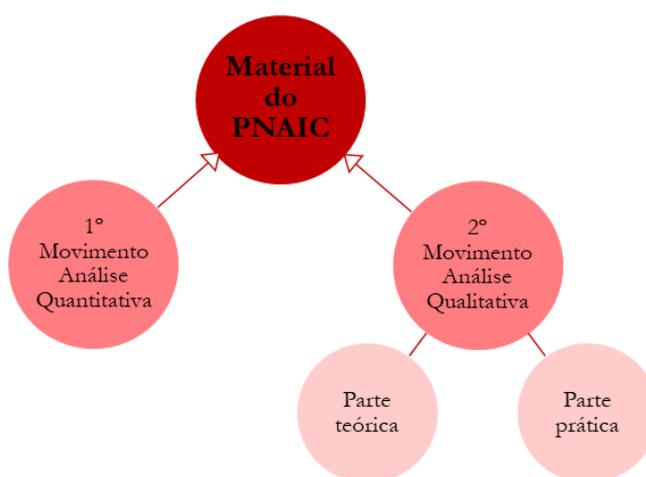
<b>Perguntas</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Corpus</b>	<b>Categorias de Análise</b>
1. Que tratamento é dado ao ensino da língua falada no material proposto pelo PNAIC para a formação continuada de professores-alfabetizadores? 2. Qual é a concepção teórica que embasa a aprendizagem referente à oralidade nesse material? 3. Quais são as sugestões do material para o ensino da modalidade oral da língua?	Material disponibilizado pelo PNAIC para a formação continuada de professores-alfabetizadores	Recorte do texto dos cadernos do PNAIC referente ao ensino da oralidade.	Noções de oralidade, alfabetização e letramento, gêneros textuais/discursivos, eixos de ensino da língua

Para respondermos a essas perguntas, nosso instrumento de análise foi o material disponibilizado pelo PNAIC para a formação continuada de professores-alfabetizadores. Como

esse material é bastante extenso, optamos por um recorte considerando nosso objeto de pesquisa (cf. Quadro 2).

Com base nos pressupostos teóricos acerca da modalidade oral da língua e de suas possibilidades de ensino, fizemos uma análise quantitativa e qualitativa do material em questão, de modo a verificar a proposta do PNAIC para favorecer a oralidade letrada de alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A análise qualitativa dividiu-se em duas etapas: análise da parte teórica e da parte prática do material, conforme Figura 2.

**Figura 2 – Movimentos da pesquisa**



Fonte: As autoras

Assim, visando ao estudo de nosso objeto de análise e tendo em vista os elementos norteadores que problematizaram a pesquisa, elencados no Quadro 2, procuramos, primeiramente, localizar nesse material todas as referências ao ensino da modalidade oral da língua. Dessa forma, o primeiro movimento analítico, de cunho quantitativo, foi uma busca pelos cadernos do PNAIC (arquivos salvos no computador em *PDF*), com o auxílio do comando do teclado *Ctrl+F*, disponibilizado pelo programa *Adobe Acrobat Reader DC*. Servindo-nos dos indexadores *fala, oral, oralidade, modalidade oral da língua, língua falada* como palavras-chave, procuramos por referências à oralidade presentes no material analisado, a fim de, posteriormente, cotejá-las com nosso referencial teórico.

Tal procedimento viabilizou o segundo movimento analítico, de cunho qualitativo, – a verificação e compreensão das concepções que sustentam a proposta teórica de ensino da oralidade, os conceitos atribuídos a ela, assim como a verificação da metodologia de ensino sugerida aos professores-alfabetizadores. Como categorias de análise, utilizamos as noções de *oralidade, alfabetização, letramento, gêneros textuais/discursivos, eixos de ensino da língua*.

Nos próximos tópicos, reservados à análise, detalhamos esses movimentos e alguns resultados da investigação.

### **Oralidade e PNAIC: resultados de uma análise**

Nos encontros de formações de alfabetizadores, o material de estudo, ora analisado, disponibilizado pelo PNAIC, é composto por uma vasta bibliografia, porém nosso interesse recai especificamente sobre os cadernos de apoio para os docentes inscritos no curso de formação continuada. São 33 cadernos de formação organizados em 8 unidades para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – o Ciclo de Alfabetização –, além de unidades específicas para Educação do Campo (EC) e para Educação Especial (EE).

De acordo com o Caderno de Apresentação, esse material foi proposto pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, o que lhe confere o caráter de oficialidade. Juntamente com o órgão governamental, principal proponente do material, seus autores e leitores críticos são professores de Universidades brasileiras, professores da Educação Básica e membros de Fundações de Pesquisas envolvidas. Seus destinatários são, principalmente, os envolvidos no Ciclo de Alfabetização: gestores e, mais diretamente, professores-alfabetizadores<sup>12</sup>.

Todos os participantes do processo de formação proposto pelo Programa – escolas públicas, instituições de ensino superior, professores alfabetizadores, professores orientadores de estudo e professores formadores – receberam esse material impresso. Independente do objetivo da formação continuada, os cadernos também se encontram disponíveis na *internet* para acesso de todos os interessados<sup>13</sup>.

Esses cadernos de apoio são organizados em duas partes: a primeira contempla os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho do PNAIC e a segunda traz sugestões de aplicação desses fundamentos nas práticas de sala de aula. Dessa forma, a parte teórica dá ênfase aos conceitos que envolvem as noções de *alfabetização, letramento, texto, gênero textual, projeto didático e sequência didática*<sup>14</sup>; já a parte prática traz, entre outros, exemplos de projetos didáticos e de sequências didáticas que podem ser trabalhadas nesses projetos.

<sup>12</sup> Uma busca rápida apenas pelo caderno de Apresentação indicou 104 ocorrências do termo “professor(es)”, 38, do termo “professor(es)-alfabetizador(es)”, 35, do termo “docente(s)” e somente 04 ocorrências do termo “gestor(es)”.

<sup>13</sup> Todo o material e outras sugestões para estudo e para o trabalho na alfabetização pelo viés do letramento estão disponíveis para acesso no site do Ministério da Educação: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-1>. Nesse endereço também é possível conhecer mais detalhes sobre o PNAIC, inclusive a legislação que o regulamenta.

<sup>14</sup> Outros conceitos também são trabalhados pelo PNAIC, tais como: currículo, avaliação, progressão, registro de atividades etc., que não foram tratados aqui, pois não são o foco desta pesquisa, conforme enunciado.

### Da análise: primeiro movimento

O primeiro movimento, de cunho quantitativo, consistiu em verificar se o ensino da modalidade oral da língua faz parte do material de formação e, conseqüentemente, da formação de professores promovida pelo PNAIC.

A busca pelos indexadores *fala, oral, oralidade, modalidade oral da língua, língua falada* em todos os cadernos apresentou os resultados descritos no Quadro 3 e no Gráfico 1, a seguir.

**Quadro 3 - Cadernos de formação do PNAIC que fazem referência à oralidade**

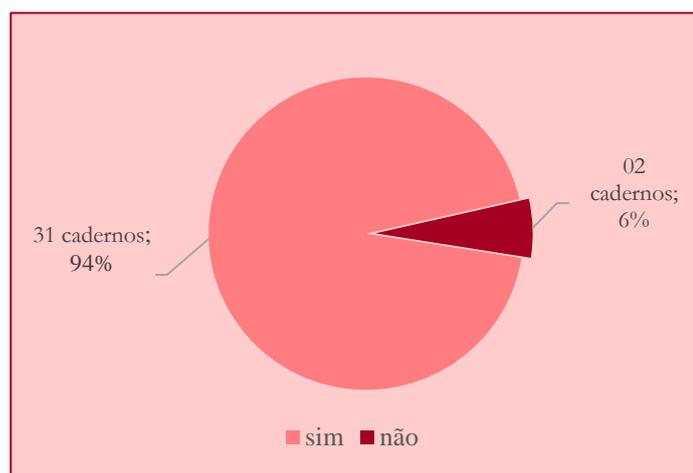
CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC			
Ano	Unidade	Nome do caderno	Ref. à oralidade
1	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	✓
	2	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa	✓
	3	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	✓
	4	Ludicidade na sala de aula	✓
	5	Os diferentes textos em salas de alfabetização	✓
	6	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento - projetos didáticos e seqüências didáticas	✓
	7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	✓
	8	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	✓
2	1	Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	✓
	2	A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento	✓
	3	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	✓
	4	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	✓
	5	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	✓
	6	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	✓
	7	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização	✓
	8	O trabalho com os diferentes gêneros em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.	✓
3	1	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	✓
	2	Planejamento e organização da rotina na alfabetização	✓
	3	O último ano do Ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos	✓
	4	Vamos brincar de reinventar histórias	--
	5	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	✓
	6	Alfabetização em foco: projetos didáticos e seqüências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	✓
	7	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades	--
	8	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização	✓
EC	1	Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma educação do campo	✓
	2	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade	✓
	3	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo	✓
	4	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo	✓
	5	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas	✓

	6	Projetos didáticos e seqüências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar	✓
	7	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida	✓
	8	Organizando a ação didática em escolas do campo	✓
EE	Caderno único	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	✓

Fonte: As autoras, a partir do material de estudo do PNAIC

Cada um dos anos do Ciclo de Alfabetização e a Educação do Campo englobam 08 cadernos e a Educação Especial, 01, totalizando 33 cadernos de formação. Desse total, apenas 02 não fazem qualquer tipo de menção à *oralidade*, a saber: os cadernos referentes às Unidades 4 (*Vamos brincar de reinventar histórias*) e às Unidades 7 (*A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades*), referentes ao 3º ano. Logo, 94% do material tratam de alguma forma da oralidade, conforme indicação do gráfico:

**Gráfico 1 - Presença de termos referentes à *oralidade* no material do PNAIC**



Fonte: As autoras

Esse primeiro resultado leva à conclusão de que, aparentemente, de modo geral, o material do PNAIC se preocupa com a oralidade como forma de ensino da língua e, possivelmente, como promotora da alfabetização e do letramento – nossa hipótese –, pois o material se compromete a tratar do ensino da língua sob essa perspectiva teórica. Para verificarmos isso com mais precisão, procuramos analisar, no segundo momento, de cunho qualitativo, o tratamento dado à oralidade nos cadernos de formação, a partir das categorias de análise que elegemos (cf. Quadro 2).

### **Da análise: segundo movimento – a teoria no PNAIC**

Inicialmente, o material recorre a Soares (1998) para esclarecer que, embora alfabetizar e letrar sejam ações distintas, o ideal é alfabetizar o aluno letrando, em outras palavras, o ideal é

ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. A partir desse pressuposto, o PNAIC defende enfaticamente que os alunos do Ciclo de Alfabetização devem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento. Segundo o material, eles “devem ser submetidos a atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, assim como a atividades de leitura e produção de textos” (BRASIL, 2012, p. 20; Ano 1, Unidade 1). Em seguida, continua explicando que a apropriação da escrita alfabética não garante que o sujeito esteja alfabetizado, pois, além disso, é necessário que ele compreenda e produza textos orais e escritos e reflita sobre o SEA por meio deles, quer dizer, nos usos da língua. E, nesse ponto, infere-se que a oralidade é integrada às questões referentes à alfabetização e ao letramento, propostas pelo material de estudo dos professores-alfabetizadores.

Para que isso seja viabilizado, o PNAIC esclarece que é preciso a definição de “direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da língua portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p. 22; Ano 1, Unidade 1).

Desse modo, de acordo com material, o ensino de língua portuguesa, com vistas à alfabetização e ao letramento, passa por direitos à aprendizagem a serem adquiridos pelos alunos. Esses direitos estão organizados no material, de acordo com os eixos de ensino da língua propostos no Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998).

Os direitos de aprendizagem são proposições que dizem respeito aos conhecimentos que o aluno deve apreender e às capacidades que devem ser desenvolvidas, visando à aprendizagem de língua portuguesa.

O material sugere direitos gerais de aprendizagem e direitos específicos para cada um dos eixos de ensino da língua: “Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística” (BRASIL, 2012, p. 31; Ano 1, Unidade 1). A Figura 3 contempla um recorte dos direitos de aprendizagem mencionados no caderno destinado ao ensino de língua no 1º ano.

**Figura 3 – Quadro parcial dos direitos de aprendizagem gerais de língua portuguesa**

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

Fonte: BRASIL, 2012, p. 34; Ano 1, Unidade 1

Analisando essas proposições gerais para a aprendizagem de língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização, observamos que o ensino da oralidade é contemplado tanto em articulação com a escrita como exclusivamente. Isso também corrobora nossa hipótese de que o material do PNAIC se preocupa com a oralidade como forma de ensino da língua de modo a favorecer a alfabetização e o letramento, pois prescreve que o aluno deve ser exposto a situações de interação não apenas na escola, mas ao longo da vida.

A proposição de direitos focados em eixos de ensino, conforme já enunciamos, também vai ao encontro da proposta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), documento oficial prescritivo do trabalho do professor, recuperado em vários momentos pelo material do PACTO, bem como a prescrição de que o ensino de língua deve ser por meio de gêneros textuais/discursivos orais e escritos, de esferas públicas e formais (cf. Figura 2), adequados às capacidades desenvolvidas pelos alunos a cada ano do Ciclo de Alfabetização, em consonância com as prerrogativas teóricas da Linguística Textual e da Linguística Aplicada para o ensino da língua.

O ensino de língua portuguesa no PNAIC é organizado em quatro eixos que procuram levar em consideração a diferença de aprendizagem em cada fase da criança. Cada um deles apresenta um quadro com orientações para a progressão de aprendizagem do aluno. Vejamos os direitos de aprendizagem relativos ao eixo da oralidade, reproduzidos na Figura 4:

**Figura 4 – Quadro representativo dos direitos de aprendizagem referente ao eixo da oralidade**

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: BRASIL, 2012, p. 34; Ano 1, Unidade 1

Essas orientações são materializadas em objetivos claros, com a indicação do momento, ou ano do Ciclo de Alfabetização, em que esses direitos devem ser introduzidos (I), aprofundados (A) e consolidados (C), por meio dos objetos de ensino privilegiados para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, entendemos que, elaborados a partir das dimensões ensináveis nos eixos de ensino (uso e reflexão) da língua, esses direitos orientam os professores sobre os objetos de ensino que devem ser trabalhados com os estudantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, direcionando o ensino da alfabetização sob a perspectiva do letramento.

Observando o quadro proposto no material (cf. Figura 4), percebemos que o conhecimento a ser apreendido, ou a capacidade a ser desenvolvida, visada nesses direitos, pode ser introduzido (I) em um ano e aprofundado (A) no(s) ano(s) seguintes. A consolidação (C) também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação do aprendiz, como por exemplo, as características de determinados gêneros textuais/discursivos que são mais complexos que outros.

Essa dinâmica evidencia formas de progressão da aprendizagem em espiral, uma proposta do PACTO, defendida por Dolz et al. (2004). Os pesquisadores da Didática das Línguas afirmam que o foco central desse tipo de aprendizagem está no ensino de uma diversidade textual a cada ano – podemos confirmar isso nos quadros dos direitos de aprendizagem reproduzidos anteriormente (Figura 4). Neles, está proposto o trabalho com uma diversidade de gêneros que devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados ao longo dos três anos do Ciclo. O que muda de um ano para o outro são os objetivos que se pretendem atingir em relação a cada gênero

estudado: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao acabamento linguístico do texto, por exemplo. Desse modo, ao final do Ciclo de Alfabetização, nosso *locus* de pesquisa neste momento, o aluno terá se exercitado na compreensão e na produção de vários gêneros orais. O cerne da progressão em espiral, segundo esses autores está na(s):

Avaliação das capacidades iniciais dos alunos; escolha de objetivos que merecem uma prioridade para assegurar novas aquisições e que estão ligeiramente acima das possibilidades dos alunos, a fim de criar um desafio intelectual desestabilizador; etapas decisivas a serem vencidas, os obstáculos e os conflitos que intervêm na aprendizagem; ajudas didáticas, dispositivos de apoio e condições que favorecem o trabalho em sala de aula, permitindo evidenciar os desafios de aprendizagem; formas de redução de ajuda externa, para permitir aos alunos realizar tarefas análogas de maneira autônoma (DOLZ et al., 2004, p. 122-123).

Dessa forma, a proposta do PACTO proporciona aos alunos agregar novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já possuem, sendo possível retomá-los quando houver necessidade. Ou seja, o trabalho do professor se concentra, em termos vygotskyanos, na zona de desenvolvimento proximal do aluno (VYGOTSKY, 2001), em que os gêneros funcionam como instrumento de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos.

Ainda quanto ao tratamento dado à oralidade no material de formação do PNAIC, o caderno referente ao Ano 1/Unidade 2 dedica um tópico de uma página (BRASIL, 2012, p. 11) para esclarecimentos sobre a oralidade e o ensino dela no Ciclo de Alfabetização a partir de cada eixo específico de uso da linguagem e de reflexão sobre ela e a língua.

Nesse tópico, não há uma definição de oralidade ou menção à modalidade oral da língua ou, ainda, à modalidade falada da língua, mas, recorrendo a Bortoni-Ricardo (2004), é enfatizada a relevância do alargamento das práticas de oralidade a fim de que o aluno tenha o direito de apreensão de um “instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade” (BRASIL, 2012, p. 11, Ano 1, Unidade 2), de forma a garantir condições para exercer a cidadania por meio da fala. Dessa forma, pode-se depreender que a modalidade falada é entendida no material como uma prática de uso da língua por meio da qual se interage nas diversas práticas sociais. O material analisado ainda explica que:

Não é certo afirmar que a fala é informal e a escrita formal. Ambas têm graus de formalidade variáveis de acordo com as situações comunicativas, pois os usos da língua são situados, sociais e históricos, e possuem certo grau de implícito e envolvimento. Portanto, a fala e a escrita são atividades discursivas e essa relação entre fala e escrita se dá em forma de um *contínuo*, sendo as duas ações planejadas (BRASIL, 2012, p. 13; Ano 2, Unidade 2; ênfase nossa).

Esse excerto do Caderno referente à Unidade 2 do Ano 2 mostra que a relação entre fala e escrita é entendida pelo PACTO como um *continuum* e que isso já justificaria o equívoco existente na afirmação de que a fala seria informal e a escrita formal, uma das crenças combatidas pelos teóricos da Linguística, conforme vimos em Marcuschi (2001) e Koch (1997), citados nas bases teóricas que sustentam nossa análise.

Nesse mesmo contexto, também são tratadas, nesse tópico do caderno, questões sobre variação linguística e adequação da fala às diversas situações discursivas, enfatizando que a escola também é responsável pelo desenvolvimento de práticas orais que ofereçam ao aluno “o domínio da norma linguística de prestígio social” (BRASIL, 2012, p. 11; Ano 1, Unidade 2). Retomando autores citados em nossos pressupostos teóricos, lembramos que Marcuschi (2001) liga oralidade a letramento e Kato (1986) explica que a língua falada culta ou a norma padrão é consequência do letramento e o seu desenvolvimento no aluno é função da escola. Isso posto, podemos afirmar que o PACTO está lidando com a noção de oralidade letrada.

Outro ponto alto desse tópico é o destaque para a necessidade e importância da organização do trabalho com a linguagem oral e o planejamento de atividades sistemáticas que envolvam gêneros orais. Nesse momento, pode-se afirmar que o material concorda que a maneira mais produtiva de estudar os usos da língua é em atividades que envolvam situações reais de comunicação por meio dos gêneros textuais/discursivos, ou seja, os gêneros são o ponto de partida para a prática pedagógica, um consenso entre pesquisadores da área de Estudos da Linguagem para o ensino/aprendizagem de língua.

A recomendação do planejamento de atividades sistemáticas com gêneros orais indica que para o PNAIC o trabalho com o eixo de ensino da oralidade é tão relevante quanto o trabalho com os demais eixos do ensino e aprendizagem no Ciclo de Alfabetização e, portanto, merece os mesmos cuidados e atenção. Conforme focalizamos anteriormente, o planejamento consistente de atividades, segundo o material analisado, deve ter como base, além das características específicas de cada eixo de ensino, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

As sugestões para o ensino da modalidade oral nessa etapa de escolaridade parte do pressuposto de que “alfabetizar para o letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar” (BRASIL, 2012, p. 11; Ano 1, Unidade 2). Essa prerrogativa irá nortear todas as demais orientações e proposições de todos os cadernos, a respeito do desenvolvimento da oralidade do aluno.

De acordo com o PNAIC, para a proposição de atividades no eixo na oralidade, cinco dimensões devem ser contempladas:

**Quadro 4 - Dimensões contempladas no ensino da oralidade**

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Valorização dos textos da tradição oral	Reflexão sobre a oralidade nas diferentes instâncias de participação social com destaque para os textos que fazem parte da cultura brasileira e que foram originados e difundidos na modalidade oral. A valorização desses textos é um meio de conservar as identidades culturais e da memória coletiva. (Parlendas, trava-línguas).
Oralização do texto escrito	Inserção do estudante em práticas em que os textos escritos são socializados por meio da oralidade. São textos produzidos inicialmente na modalidade escrita, mas cujo propósito pode levar à produção oral e coletiva. (Saraus, teatros.)
Relações entre fala e escrita	Reconhecimento de propriedades das duas modalidades, como modalidades diferentes, mas interdependentes; reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos; problematizar a discriminação de determinados usos. (Receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização em entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, por exemplo, nas notícias e reportagens.)
Produção e compreensão de gêneros orais	Produção própria e compreensão da produção alheia, participação de interações falando e ouvindo com atenção, assumindo diferentes papéis na interlocução. (Debates, exposições orais públicas, notícia radiofônica, propaganda oral de rua).
Relações entre oralidade e análise linguística	Caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre e uso de recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais, incluindo a aprendizagem de aspectos gramaticais, discursivos e sociointerativos.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 18-19; Ano 3, Unidade 2

A compilação dessas dimensões deu origem aos direitos de aprendizagem aplicados ao eixo da oralidade (cf. Figura 4). Desse modo, elas têm como objetivo proporcionar ao aluno a apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) relativas, principalmente, à oralidade, neste caso.

A primeira observação que fazemos é que, ao propor essas dimensões, o PNAIC favorece a articulação do eixo da oralidade aos demais eixos de ensino e coloca a língua em foco, tanto no uso quanto na reflexão, ponderação feita por Magalhães (2008), de quem emprestamos, há pouco, as considerações sobre o ensino da língua falada por meio da escuta e da produção (usos) de textos que possibilitem a análise da língua (reflexão).

A dimensão cujo objetivo é valorizar os textos da tradição oral parece adequada à apropriação do SEA, pois podem ser explorados recursos sonoros como rimas, bem como levar à reflexão sobre os efeitos de sentido que elas provocam nos textos, como o favorecimento do ritmo, por exemplo.

A proposta de atividades que contemplem as relações entre fala e escrita, por meio do reconhecimento de propriedades das duas modalidades e a sugestão de retextualizações como uma forma de favorecer esse tipo de reflexão também vão ao encontro de proposições da Linguística. Segundo Marcuschi (2008), atividades desse tipo possibilitam identificar características próprias da fala, pela análise de aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos (MELO e CAVALCANTE, 2007), bem como as interferências e adequações advindas do processo de transformação de uma modalidade para a outra, levando à reflexão sobre a modalidade oral.

Quanto à dimensão “oralização do texto escrito”, Marcuschi (2001) não vê como profícuas atividades que se enquadrem nessa dimensão para o ensino da modalidade oral, pois considera que elas não surgem da discussão sobre a fala e acabam culminando em textos escritos. Além dessas, o autor também inclui atividades que levam o aluno somente a “ler em voz alta”, “corrigir oralmente”, “discutir com o colega”, “conversar com o professor”. No entanto, o que observamos na descrição dessa dimensão difere do que o autor denomina de “oralização da escrita”. A proposta do PNAIC parece ir em outra direção: a atividade surgiria da discussão do texto escrito para a produção oral. O resultado seriam textos escritos socializados por meio da oralidade (peças de teatro, saraus de poesias). Sob essa perspectiva, essas atividades proporcionariam reflexão sobre as diferenças entre escrita e oralidade, bem como a exploração e adequação de recursos prosódicos.

Essas foram as prerrogativas analisadas na parte teórica do material do PNAIC. Dando sequência à análise, voltaremos as atenções para a parte prática.

### **Da análise: segundo movimento – a prática no PNAIC**

Sobre a metodologia para o ensino da oralidade em situações reais de interação, por meio de gêneros textuais/discursivos, a proposta é a organização do trabalho pedagógico em torno do ensino sistemático da língua considerando dois dispositivos de ensino: os projetos didáticos e as sequências didáticas. Segundo o material analisado, essa sugestão está em consonância com as concepções de ensino e aprendizagem, discutidas na formação continuada, e por promover a apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber (BRASIL, 2012, p. 5; Ano 2, Unidade 6).

Conforme mencionamos no início da análise, os cadernos de formação do PNAIC são organizados em duas partes: a primeira contempla os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho do PNAIC e a segunda traz sugestões de aplicação desses fundamentos nas práticas de sala de aula. A parte teórica dá ênfase aos conceitos que envolvem as noções de alfabetização, letramento, texto, gênero textual, projeto didático e sequência didática; e a parte prática traz, entre outros, exemplos de projetos didáticos e de sequências didáticas que podem ser trabalhadas nesses projetos.

Sete desses cadernos são específicos para o trabalho com projetos didáticos e sequências didáticas no processo de alfabetização e letramento, a saber:

#### **Quadro 5 - Cadernos que enfatizam a alfabetização por meio de projetos didáticos e sequências didáticas**

**CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC**

Ano	Unidade	
1	5	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	6	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas
2	5	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	6	O trabalho com os diferentes gêneros em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.
3	6	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
EC	5	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
	6	Projeto didático e sequência didática na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar

Fonte: As autoras, a partir do material de estudo do PNAIC

O material enfatiza que os projetos didáticos podem ser elaborados a partir de um tema, ou da leitura de um livro, de um problema da comunidade, ou de um gênero textual/discursivo, dependendo do objetivo de ensino. É uma maneira, portanto, de estudar a língua de modo interdisciplinar.

A partir da definição do projeto, devem ser definidos também o(s) gênero(s) que será(ão) trabalhado(s) para viabilizar a execução do projeto e da sequência didática para ensino d(os) gênero(s). Recorrendo a Dolz e Schneuwly (2004), o material propõe que esses gêneros sejam escolhidos considerando características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas relativamente diferentes entre si, pois isso contribuirá para que os alunos realizem diferentes operações de linguagem e se apropriem de diversas práticas de letramento. Assim, o material preconiza a oportunidade de o aluno refletir sistematicamente sobre gêneros semelhantes e gêneros diferentes entre si no decorrer da escolaridade e ainda apresenta onze agrupamentos de gêneros que podem favorecer a progressão da aprendizagem em espiral, citada há pouco.

Observando citações presentes nos cadernos, pudemos confirmar que o modelo de sequência didática adotado pelo material e apresentado detalhadamente, é a proposta de Dolz et al. (2004), citados textualmente, conforme exposto no Quadro 6:

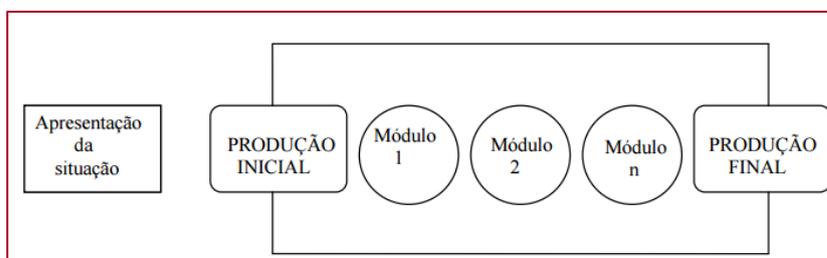
**Quadro 6 - Excerto do material do PNAIC**

ANO	UNIDADE	CITAÇÃO
3	6	Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem sequência didática como um ‘conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito Para os autores, as sequências têm por objetivo o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral mediante a aquisição de determinados procedimentos e práticas.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 21; Ano 3, Unidade 6.

O caderno de formação referente à Unidade 6 para Educação do Campo, por exemplo, apresenta todos os passos da sequência didática<sup>15</sup> (Figura 5) para o ensino de gêneros, proposta por esses autores, e explica cada uma de suas etapas.

**Figura 5 - Representação da estrutura da sequência didática proposta**



Fonte: DOLZ et al., 2004, p. 98

A título de exemplo para o professor-alfabetizador, vários cadernos da formação apresentam sugestões de trabalho com projetos didáticos e sequências didáticas que foram desenvolvidas por professores dos primeiros anos da Educação Básica, juntamente com o depoimento deles sobre os resultados alcançados. Entre esses exemplos está uma sequência didática proposta no caderno relativo à Unidade 6 direcionado à Educação do Campo (BRASIL, 2012, p. 54-55) para o ensino do gênero debate, um gênero público secundário (BAKHTIN, 2003) da modalidade oral da língua. Tal exemplificação também confirma a preocupação do material com o trabalho com a oralidade em situações reais de interação.

## Dos resultados

A observação e a análise do material disponibilizado para a formação continuada de professores pelo programa PNAIC (BRASIL, 2012), com relação ao ensino da modalidade oral da língua, objeto deste trabalho, indicaram resultados, elencados a seguir, referentes aos nossos questionamentos.

O tratamento dado ao ensino da língua falada parece ter o mesmo destaque dado à modalidade escrita da língua. Dos 33 cadernos disponibilizados apenas 02 não fazem referência à oralidade. No entanto, cabe aqui uma ressalva, pois o fato de um percentual tão elevado também se deve à repetição de vários conteúdos, entre eles, proposições, orientações e esclarecimentos em torno da oralidade, ao longo das Unidades referentes aos anos do Ciclo de Alfabetização, com

<sup>15</sup> Apresentamos um estudo mais detalhado sobre o trabalho sugerido pelo PNAIC com sequências didáticas, no artigo “O uso do procedimento Sequência Didática por professores alfabetizadores em formação continuada pelo PNAIC” (NASCIMENTO e BRUN, 2016).

alguma modificação específica à introdução, aprofundamento e consolidação dos objetivos de aprendizagem. É possível perceber essa repetição nos títulos dos cadernos, que são muito semelhantes nos três anos. Isso foi um ponto negativo mencionado pelos professores alfabetizadores durante as formações. Contudo, não invalida o destaque dado também à oralidade no material.

Embora a definição de oralidade não esteja explícita no material, é possível inferir que os cadernos de formação, e conseqüentemente a própria formação, tem sua base nos pressupostos teóricos da Linguística, sobre os quais também nos apoiamos para a análise.

As prerrogativas apresentadas pelo material para a escolha dos objetos de ensino são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, organizados em torno dos eixos de uso da linguagem e de reflexão sobre ela e a língua, propostos pelos PCN. Um conjunto desses direitos é especificamente proposto para o trabalho com a oralidade.

As sugestões do material para o ensino da modalidade oral da língua, assim como da escrita, são os projetos didáticos, que podem ser interdisciplinares, e as sequências didáticas para ensino de gêneros, em especial o modelo proposto por Dolz et. al. (2004). Essa é também a forma sugerida para a organização do trabalho docente. No caso do ensino da língua falada, os objetos de ensino propostos para o desenvolvimento da oralidade, são os gêneros textuais/discursivos orais públicos e formais, estudados por meio de atividades sistemáticas que possibilitem a escuta, a produção e a análise da língua falada bem como a progressão da aprendizagem do aluno em espiral.

### **Considerações finais**

O objetivo deste artigo foi divulgar resultados referentes a uma análise do material de estudo disponibilizado pelo programa de formação continuada de professores-alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, especificamente, quanto ao tratamento dado ao ensino da modalidade oral da língua para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de também favorecer a oralidade letrada do aluno.

A proposição da investigação surgiu a partir de resultados de pesquisas da área dos Estudos Linguagem os quais revelaram que a modalidade escrita da língua ainda é mais prestigiada por professores e por livros didáticos de língua portuguesa, em decorrência da influência de crenças na superioridade da escrita sobre a fala, principalmente, no tocante a critérios de formalidade e informalidade e de correção e incorreção.

A partir dos pressupostos teóricos da Linguística, especificamente, da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, na vertente do Interacionismo Sociodiscursivo, analisamos os 33

cadernos que integram esse material e verificamos que o PNAIC parece dar o mesmo destaque tanto à oralidade quanto à escrita e atribui à modalidade oral da língua a mesma relevância que atribui à modalidade escrita, promovendo ainda a alfabetização pelo viés do letramento durante o Ciclo de Alfabetização. Essa conduta se manifesta na ênfase ao ensino de práticas discursivas a partir dos eixos de usos da linguagem (produção e recepção de textos orais e escritos) e de reflexão sobre ela e sobre a língua (análise linguística), a fim de atender às múltiplas demandas sociais às quais os usuários da língua estão expostos e, no caso da alfabetização, sobre o sistema de escrita alfabética, com o objetivo de despertar a consciência fonológica dos estudantes, tal como os PCN, documento oficial de base do material, preconizam.

A metodologia proposta para a aplicação dessas prerrogativas, em sala de aula, é a elaboração de sequências didáticas para o desenvolvimento de projetos didáticos, cujo objeto de ensino de ensino unificador do trabalho do professor são os gêneros textuais/discursivos, adequados à temática trabalhada às etapas de desenvolvimento do aluno.

Assim, esses resultados revelaram que o material do PNAIC parece adequado para o estudo dos professores-alfabetizados a respeito da oralidade como objeto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização. No entanto, compreendemos que isso não significa necessariamente que as proposições presentes no material serão seguidas *ipsis litteris* no contexto de trabalho do professor, pois, além de ser facultado ao profissional a realização de ajustes às situações reais de sala de aula, muitas vezes, estas impelem o docente a modificá-las, uma vez que outros elementos, exteriores (a gestão escolar, o Projeto Político Pedagógico da Escola, o livro didático adotado etc.) e interiores (sua formação inicial, a influência de outras vozes presentes em sua caminhada docente, entre outros (CLOT, 2010)), estão em tensão à sua volta.

Dessa forma, como complemento da pesquisa, consideramos que a observação e análise dos gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009; AEBY-DAGHÉ e DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2014; e BRUN e NASCIMENTO, 2016) do professor-alfabetizador em situação de trabalho real (CLOT, 2007) seria uma oportunidade de verificar *in loco* como ele representa tais prescrições e sugestões e em que medida elas influenciam sua prática docente.

## Referências

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.) Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. [3ª versão]. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: mai./2017.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que dispõe sobre normas do Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID, no âmbito da CAPES*. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprova\\_RegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: ago./2013.
- BRASIL. *Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013, que institui e o Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio - PNEM e define suas diretrizes*. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_1140.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/portaria_1140.pdf)>. Acesso em: nov./2013.
- BRASIL. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf)>. Acesso em: mar./2013.
- BRASIL. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento na Idade Certa*. Brasília: MEC, 2012. Cadernos de Formação.
- BRASIL. Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 4, de 10 de junho de 2008, Brasília, *Diário Oficial da União*, Seção 1, 06/02/2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>. Acesso em: jul./2017.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, Brasília, *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, 07/02/2006, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: set./2017.
- BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC, 1997.
- BRUN, E. P.; NASCIMENTO, E. L. Gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino “dissertação” pelo professor de língua portuguesa. In: LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. D’O.; FERREIRA, L. B.; ROJO, R.; ARANHA, S.; ABREU-TARDELLI, L. (Org.). *Diálogos Brasileiros nos Estudos dos Gêneros Textuais/Discursivo*. 2016, p. 734-749. (e-book). Disponível em: <<http://www.letraria.net/site/dialogos-brasileiros-no-estudo-de-generos-textuaisdiscursivos/>>.
- CASTILHO, A. T. Estudos de língua falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 4, mar./2005. Disponível em: <[www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_4\\_entrevista\\_ataliba\\_teixeira\\_de\\_castilho.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_4_entrevista_ataliba_teixeira_de_castilho.pdf)>. Acesso em: dez./2015.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado - volume III: as abordagens*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1993. (Série Pesquisas).
- CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado. Volume I: a ordem*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1990. (Série Pesquisas).
- CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do português falado - volume IV: estudos prescritivos*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996. (Série Pesquisas).
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis, 2007.
- COSTA-VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.
- GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1974.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado - volume II: níveis de análise linguística*. Campinas: UNICAMP, 1992. (Série Pesquisas).
- KATO, M. (Org.). *Gramática do português falado - volume V: convergências*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996. (Série Pesquisas).
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. V. (Org.). *Gramática do português falado - volume VI: desenvolvimentos*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996. (Série Pesquisas).
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A. Oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como de reflexão*. Belo horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35.
- MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. *Signum*, Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez./2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3052/4671>>. Acesso em: fev./2016.
- MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006a.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006b.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, H. R. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014.
- NASCIMENTO, J. Z.; BRUN, E. P. O uso do procedimento sequência didática por professores-alfabetizadores em formação continuada pelo PNAIC. *Anais do XI CBLA – Congresso Brasileiro de*

- Linguística Aplicada, Campo Grande, v. 1, n. 1, 2016, p. 1362-1380. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/eventosalab/evento/pag.php?view=article&id=12>>. Acesso em: nov./2016.
- RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RODRIGUES, A. D'I. Tarefas da linguística no Brasil. Estudos Linguísticos. *Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 4-15, jul. 1966. Disponível em: <[http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues\\_1966\\_tarefas](http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues_1966_tarefas)>. Acesso em: out./2015.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: EDUSC; Mercado de Letras, 2001.
- SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <<http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf>>. Acesso em: ago./2015.

Chegou em: 29-01-2018

Aceito em: 12-02-2018