

---

## UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR: O EIXO DA ORALIDADE NAS PRÁTICAS DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A) PARTICIPANTE DA FORMAÇÃO DO PNAIC EM SANTA CATARINA

---

**Maira Gledi Freitas Kelling Machado\***

### **Resumo**

Visamos a contribuir com reflexões sobre o trabalho em sala de aula, com o desenvolvimento do eixo da oralidade, pois ela é, "dentre os quatro eixos, aquele a que menos a escola tem-se detido" (ANDRADE, 2015, p. 68). Com os resultados dessas primeiras análises, ainda que iniciais, pretendemos contribuir para a compreensão do que seria efetivamente o trabalho com a oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental, no processo de formação de aprendizes do PNAIC, evidenciando possíveis indicativos de como relacionar a linguagem oral cotidiana das crianças aos gêneros orais e escritos como direito de aprendizagem. Ramos (1999), Travaglia (2000), Fávero *et al* (2005), Marcuschi (2001, 2003), Leal (2012) Araújo (2015) e Andrade (2015) têm se manifestado a favor do desenvolvimento de competências orais na escola. Embora as reflexões apresentadas neste trabalho sejam iniciais, no que se refere ao tratamento do eixo da oralidade das salas de aula, é notória a necessidade de se manter uma formação de fato continuada, para que professores possam refletir acerca de suas posturas pedagógicas frente aos desafios e à dificuldade da articulação do ensino da língua materna com as demais áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** PNAIC. Formação de Professores. Alfabetização. Oralidade. Prática docente.

### **Introdução**

A formação continuada de professores é tema de amplos debates no cenário atual da educação brasileira. A partir disso, vemos múltiplas ações em desenvolvimento, orientadas pelas mais diversas perspectivas teóricas e pelas suas diversas estruturas de organização, multiplicando textos acadêmicos que tratam do tema<sup>1</sup>. Porém, mais do que defendermos a importância das formações continuadas como fundamentais para a qualificação do processo educativo, objetivamos contribuir para (re) significar a prática pedagógica do professor alfabetizador, compreendendo seu importante papel de professor para a promoção de um ensino de qualidade.

Mesmo considerando que “[...] um programa de educação continuada altera significativamente a prática docente e a vida do professor” (JARDILINO, 2012, p. 005139), essa

---

\* Mestre em Educação. Formadora de Linguagem no PNAIC/UFSC. Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC).

<sup>1</sup> André (1999) analisou 284 teses publicadas sobre o tema formação de professores, no período de 1990 a 1996, e constatou que 14,8% delas tratavam sobre os processos de educação continuada. Em análise dos 22 números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos editados entre 1998 e 2011, Gatti (2012) identificou 38 que versavam sobre o tema.



efetividade só é atingida mediante a concreta adesão dos educadores ao processo de formação. Não basta participarem de palestras, cursos e/ou seminários, é preciso refletir e transformar a prática pelo engajamento nas propostas de formação.

Dentre as muitas prioridades estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE<sup>2</sup>), cujo objetivo é promover a igualdade de acesso das crianças a uma educação básica de qualidade e o seu sucesso, prevê, em uma das metas<sup>3</sup> estabelecidas no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação<sup>4</sup>”, que, até 2022, esteja “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”, ou seja, até final o 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2016). Para tanto, o Governo Federal, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho, de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – doravante PNAIC – com intuito de assegurar a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade e de legitimar a discussão do papel do(a) professor(a) alfabetizador(a) que por hora se evidencia.

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: a capacitação de professores alfabetizadores, a distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, as avaliações e a gestão e a mobilização. Dentre tantas formações oferecidas no âmbito nacional, esta focaliza a prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objetos de reflexão. Segundo o plano, “refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012, p. 28).

A formação do PNAIC possibilita amenizar os discrepâncias tão presentes no cotidiano escolar, tais como os distanciamentos entre a teoria e a prática, entre o professor e o aluno, entre a reflexão e a ação, dicotomias fortemente marcadas no trabalho docente. Assim, partindo-se do pressuposto de que a formação docente só significa se articulada ao cotidiano da prática pedagógica, só pode resultar em uma prática de qualidade se o professor tiver condições de refletir sobre a sua ação. Schön (1992) apresenta três conceitos incitadores da reflexão sobre o professor e a sua prática, quais sejam o “conhecimento-na-ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação”. Ainda que todos os três momentos sejam importantes, considera-se que, no trabalho realizado no PNAIC, destaca-se a reflexão sobre a ação. Ao socializarem as experiências desenvolvidas em sala de aula, em todos os encontros de formação, os professores não apenas coletivizam os seus conhecimentos e as suas estratégias, mas, juntamente aos seus pares, podem refletir sobre a sua prática para, posteriormente, conforme indica Silva (2010), (re) planejar e alterar os pontos necessários.

<sup>2</sup> Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

<sup>3</sup> 3. Prevê que aos 8 anos de idade, ou até o final do 3º ano do Ensino Fundamental as crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Para 2010 estima-se atingir essa meta para 80%, e até 2022 espera-se sua totalidade, ou seja, 100% das crianças do ensino fundamental.

<sup>4</sup> Um programa estratégico do PDE que estabelece 28 diretrizes que orientam as ações numa conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.



Os documentos norteadores do Pacto ressaltam os direitos de aprendizagem, para além da linguagem e da matemática, contemplando as demais áreas do conhecimento, como as ciências naturais e as sociais. Aqueles relacionados à linguagem compõem-se de quatro eixos: (1) Produção de textos escritos, (2) Leitura, (3) Oralidade e (4) Análise linguística (que se subdivide em Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e em Discursividade, em Textualidade e em Normatividade). O Programa de formação continuada apresenta como propostas metodológicas aos professores alfabetizadores os projetos didáticos e as sequências didáticas, mediados pelo constante uso da literatura infantil.

As formações no Estado de Santa Catarina foram conduzidas, partindo da formação recebida da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pelos Formadores, que replicavam a prática aos Orientadores de Estudos. Estes retornavam aos seus municípios e desenvolviam a formação com seus Alfabetizadores. Além disso, ao retornarem para a sala de aula, praticavam o aprendizado advindo da etapa de formações, a fim de com seus alunos as atividades planejadas com seus pares de formação. Os sujeitos envolvidos no processo de formação elaboravam relatórios com a execução das atividades, relato de suas experiências, conforme publicações realizadas recentemente analisaram (AGUIAR, 2016; MACHADO; SPESSATO, 2016; MACHADO; STAUB, 2014). Também cabia a equipe de Formadores realizarem visitas técnicas a fim de acompanhar o processo de alfabetização das crianças envolvidas na formação do PNAIC (MACHADO; SPESSATO, 2016).

Dessa forma, pretendemos evidenciar o trabalho em sala de aula com o desenvolvimento do eixo da oralidade, pois, “a oralidade é, dentre os quatro eixos, aquele sobre o qual menos a escola se tem detido” (ANDRADE, 2015, p. 68). Estudiosos, como Ramos (1999), Travaglia (2000), Fávero et al (2005), Marcuschi (2001, 2003) e Leal (2012), têm se manifestado a favor do desenvolvimento de competências orais na escola. Os resultados dessas primeiras análises, ainda que iniciais, contribuem para a compreensão do que seria efetivamente o trabalho com a oralidade nos anos iniciais, evidenciando possíveis indicativos de como relacionar a linguagem oral do cotidiano das crianças aos gêneros orais e escritos como direito de aprendizagem. Para tanto, se propõe ampliar as discussões sobre o eixo da oralidade proposto como direitos de aprendizagem nos materiais de formação do PNAIC, entendendo que essa discussão perpassa os gêneros tipicamente orais, a fim de contribuir para a formação das professoras alfabetizadoras.

## 1. Pressupostos teóricos

Nóvoa (2011, p. 22) apresenta medidas que não esgotam as respostas possíveis, todavia podem, segundo ele, ajudar a superar muitos dos dilemas atuais da formação continuada de professores. A primeira delas é reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.



Muitos programas de formação continuada, afirma o autor, têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar o cotidiano docente. É necessário, afirma Nóvoa (2011), recusar o consumismo de cursos, de seminários e de ações que caracterizam o atual “mercado da formação”, sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores.

Outro ponto indicado pelo autor é “o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2011, p. 22). Com essas afirmações, Nóvoa (2011) exhibe a necessidade de pensar a formação de professores de modo a assegurar partilha de experiências como ponto-chave do processo de formação. Porém, o primeiro passo precisa ser o de assegurar a efetiva adesão ao processo: não basta os professores participarem de formações, sejam elas de curtas ou longas durações; é necessário o sentimento de pertencimento e de protagonismo nessa caminhada.

Prada (2001) critica os documentos de políticas educacionais, que servem como diretrizes para as ações de formação continuada de professores. No mesmo momento em que os textos oficiais criticam a “educação bancária”, pouco inovam, no âmbito das ações. O autor destaca que é preciso inverter a lógica por meio da qual essas formações utilizam “[...] metodologias mais interessadas em passar informações para os professores do que na construção de conhecimentos baseados nas suas experiências” (PRADA, 2001, p. 112).

A partir dessas considerações, nota-se que a percepção dos sujeitos envolvidos de que as formações continuadas permitem a mobilização de troca de saberes entre os professores fortalece a partilha de resultados em muitos momentos da formação. Prada (2012) afirma, para quem as formações continuadas são essenciais para a qualidade da educação, porém, que “nas experiências que têm dado certo registram-se outras razões como fatores do seu sucesso, esquecendo-se que são os professores, com suas mudanças de postura, que conseguem transformar a rotina escolar e o cotidiano da sala de aula” (PRADA, 2012, p. 101).

Alves (*apud* ANDRÉ, 2003, p.174) afirma que o conceito de capacitação docente deve contemplar, de forma interligada:

- 1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; 2) as diferentes áreas de atuação; 3) a relação ação-reflexão-ação; 4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; 5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; 6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: 7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; 8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; 9) o compromisso com a mudança; 10) o trabalho coletivo; 11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

Dessa forma, a formação continuada, a partir das ações do Pacto, propõe estudos direcionados para que, de fato, provoque mudanças significativas nas práticas pedagógicas do(a)



professor(a) alfabetizador(a), oportunizando a reflexão sobre a prática, ressignificando conceitos, reduzindo a resistência às formações continuadas e, mesmo, retomando o papel de professor(a) produtor(a) de conhecimento considerando o desafio de meramente repassador de conceitos.

Sendo assim, a alfabetização é um tema bastante atual para o meio acadêmico, principalmente no que se refere às políticas públicas para a alfabetização com vistas a reduzir o fracasso escolar. Muitos são os estudos voltados a esse assunto, com autores de variadas perspectivas (MORTATTI, 2003; SOARES, 2004; GOULART, 2006; FRADE, 2005; FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; CAGLIARI, 1990; PATTO, 1996; KLEIMAN, 1995), entre outros.

Desse modo, em razão de a criança ser um sujeito capaz de entender e de falar a língua portuguesa com desembaraço e com precisão, desde a mais tenra idade, ela percebe a importância de se comunicar, seja por meio de rabiscos, de desenhos e ou de letras. Desse modo, é importante mencionar que a criança está inserida num contexto social que favorece o entendimento da escrita como objeto cultural, pois entre as suas funções, a escrita aparece em variados contextos: embalagens, letreiros, placas de propaganda, jornais, revistas, TV. Além disso, ela também observa que os adultos que a rodeiam usam a escrita para se comunicar, fazendo anotações, escrevendo cartas, e-mail, lista de compras. Portanto, “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2010, p. 44).

Segundo Soares (2004), é importante reconhecer a alfabetização, aquela entendida como a aquisição do sistema de escrita alfabética e sua distinção em relação ao letramento, “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 24). Além disso, é imprescindível:

[...] compreender que o domínio do código escrito é só o primeiro passo, afinal deve-se chegar bem além. O desafio surge quando precisamos propor ações que propiciem o “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita [...]” (SOARES, 2004, p.22).

Ainda Soares (2004, p. 15.) afirma que reinventar a alfabetização é dar novo sentido a este conceito, (re)significando o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, de modo a compreendê-la a partir de um enfoque multifacetado. Dessa forma, toda criança inserida em um contexto letrado, certamente, apresenta conhecimentos essenciais sobre a língua e sua finalidade na sociedade.

A compreensão do domínio do código escrito, assim como da língua falada, são imprescindíveis para ações comunicativas. Produções orais e escritas são habilidades comunicativas que já acompanham a criança mesmo antes de chegar à escola. Conseqüentemente a escola precisa



perceber-se como espaço de aprendizagens, como são as orientações expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Segundo esses documentos, “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.” (PCN, 1997, p.32).

Para Araujo (2015),

A escola é a instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Isso é fato. Mas se é seu papel ensinar sobre os usos da língua nas mais variadas situações, então também precisa se ocupar de sua modalidade oral. Porém, os alunos chegam ao Ensino Fundamental com um domínio razoável da linguagem oral, de modo que esta não precisa ser ensinada em si mesma, nem seus usos mais informais, aprendidos nas interações familiares e pré-escolares. O que cabe à escola ensinar são os usos mais formais e públicos da comunicação oral [...] e esse trabalho requer planejamento e organização, como os demais eixos de ensino. (ARAUJO, 2015, p.13)

Balizando-se em documentos como PCN's, Pró – Letramento de Alfabetização e Linguagem e recentemente nos Cadernos de Formação do PNAIC, documentos do MEC, referência para o ensino nas unidades escolares, entre os eixos de ensino da Língua Portuguesa que norteiam o planejamento escolar destaca-se a oralidade como objeto de estudo.

Realizando uma busca sobre as publicações que abordam o desenvolvimento do eixo da linguagem oral, observa-se uma quantidade significativa de estudos sobre os gêneros discursivos, orais e escritos, como Marcuschi (2001), Geraldi (2006), Leal (2012), Dolz e Schneuwly (2001), entre outros. Porém, há outras publicações, se considerarmos especificamente a linguagem oral como objeto de estudos, para compreender como a oralidade é trabalhada nas formações iniciais (e depreender possíveis relações disso com a incompreensão do que seria efetivamente o trabalho com esse eixo nos iniciais do ensino fundamental). Talvez seja pelo fato de que “só recentemente a Linguística e a Pedagogia reconhecem a língua falada, de importância tão fundamental na vida cotidiana dos cidadãos, como legítimo objeto de estudo e atenção” (Pró – letramento, fascículo 1, p. 53).

Nesse sentido, é um direito do aluno produzir e compreender gêneros textuais diversos, de acordo com a exigência da situação comunicativa. Para que esse direito seja conquistado, é necessário que as crianças possam ter contato com a diversidade de gêneros de tipologias distintas ao longo da sua escolaridade. Os gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2011), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais, historicamente mutáveis e, conseqüentemente, relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.



## 2. Trilhando o caminho: uma análise sobre a prática docente

A formação do PNAIC em Santa Catarina teve como ponto de partida uma situação bastante complexa. O Brasil tem hoje quase oito milhões de crianças entre seis e oito anos de idade matriculadas, em 108 mil escolas, distribuídas em todo território nacional. Porém, dados<sup>5</sup> sobre a alfabetização no país, registrados no início da formação continuada do PNAIC, em 2012, e disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), revelam que a média nacional de crianças brasileiras não alfabetizadas aos oito anos é de 15,2%. Porém, há estados em situação mais grave: a taxa de não alfabetização no Maranhão é de 34% e a de Alagoas, é de 35%, por exemplo. As regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste têm índices melhores. O Paraná tem a menor taxa do país, de 4,9%. O Estado de Santa Catarina registra 5,1% de crianças não alfabetizadas.

Em Santa Catarina, as formações do PNAIC iniciaram em 2013 com adesão de 293 dos 295 municípios catarinenses. Os dois municípios que perfazem a diferença aderiram ao Programa, porém foram atendidos por municípios vizinhos, pois não contemplavam uma quantidade expressiva de alfabetizadores conforme orientações do Pacto. O Estado possui mais de oito mil alfabetizadores, necessitando, portanto, de 537 orientadores de estudos e 18 formadores para o desenvolvimento do processo. Os encaminhamentos da formação conduzida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) prestigiou a formação em rede na modalidade de imersão. Para tanto, o Estado foi dividido em 4 polos (em 2013<sup>6</sup>) e 5 polos (em 2014<sup>7</sup>, em 2015<sup>8</sup> e em 2016<sup>9</sup>), cada polo cotando com um Supervisor que, juntamente com os Formadores da universidade, dirigiam-se aos polos para conduzir a formação continuada.

O acompanhamento das ações do Pacto nos quatro anos de desenvolvimento em Santa Catarina (2013, 2014, 2015 e 2016) demonstrou avanços e dificuldades na compreensão das

<sup>5</sup> Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=211:noticias&id=18214:governo-promove-pacto-nacional-para-alfabetizar-criancas-ate-oito-anos>. Acesso em 14 set. 2016.

<sup>6</sup> Formação com 120 horas, objetivando articulação entre diferentes componentes curriculares, cuja ênfase em Linguagem. Essa etapa de formação contou com uma equipe 18 formadores.

<sup>7</sup> Formação com 160 horas objetivando aprofundamento de temas tratados em 2013, contemplando também o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Para essa etapa contou-se com uma equipe de 36 formadores, sendo para cada turma de orientadores de estudos tiveram um formador de Matemática e um de Linguagem.

<sup>8</sup> Formação de 80 horas, contemplando todas as áreas do currículo da educação básica.

<sup>9</sup> Estabelecido formação continuada de 100 horas. Essa formação ainda está em andamento, terá como foco a criança, e propõe esforços na implementação de estratégias didático-pedagógica que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de leitura, escrita e matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Até o momento da elaboração desse artigo, a UFSC realizou 16 horas de formação com as Orientadoras de Estudos.



mudanças necessárias à prática docente para assegurar a efetividade da alfabetização e do letramento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Andrade (2015) enfatiza que:

Em geral, há privilégio do ensino da leitura sobre a escrita, valorizando-se mais os momentos em que os alunos leem do que aqueles em que escrevem textos. A oralidade é, dos quatro eixos assinalados, aquele que menos atenção recebe por parte dos professores, em seus planejamentos. (ANDRADE, 2015, p.67).

Estudos de Bernard Schneuwly (2011, p. 109-124) contribuem para uma reflexão a respeito do ensino da oralidade na escola, evidenciando, a partir de pesquisas, o entendimento equivocado do que se refere à oralidade. Assim, parece necessário “[...] considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo”. (PCN, 1997, p.49).

Esse alerta é percebido na formação do PNAIC, a partir dos manifestos das Orientadoras de Estudos, pois o eixo da oralidade vem ganhando atenção e espaço nas salas de aula, porém, ainda de forma muito figurada. Sendo o eixo da oralidade, agora também considerado como um direito de aprendizagem com capacidades a serem desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, de que forma esses direitos de aprendizagem estão sendo empregados na sala de aula? De que modo a formação do PNAIC contribuiu à reflexão da garantia dos direitos de aprendizagem? Quais são as dúvidas das professoras de como trabalhar esse eixo? Existem experiências que poderiam ser socializadas? Como aumentar o repertório de possíveis atividades para o eixo da oralidade?

Discussões iniciais com grupo de formação de Orientadores de Estudos (OEs) do Polo 3 – Fraiburgo/PNAIC/UFSC, diante de poucos relatos nos relatórios completos<sup>10</sup> que evidenciavam o trabalho com o eixo da oralidade – revelam impressões a respeito do tema, pois as afirmações sugerem que o “planejamento é restrito aos conteúdos escolares: debates, discussões, comentários sobre os textos trabalhados” (OE1<sup>11</sup>). Também se reflete em diversas estratégias de ensino “através de questionamentos, socializações, produções textuais, contação de histórias, teatro, declamações de poesias, poemas, leituras, rodas de conversa, discussões, comentários, levantamento prévio sobre o assunto a ser trabalhado, leituras, debates, para que a criança aprenda a se expressar oralmente” (OE2<sup>12</sup>).

---

<sup>10</sup> Como cumprimento de tarefas ao programa de formação, cada orientadora de estudos deveria encaminhar para a formadora um relatório completo do período de formação ocorrido com os alfabetizadores em seus municípios. Nestes relatórios, as orientadoras de estudos deveriam detalhar, uma após a outra, as atividades realizadas com os alfabetizadores, registrando aspectos positivos e negativos do trabalho proposto e desenvolvido durante o mês de formação.

<sup>11</sup> Orientadora de Estudos do Polo 3 – Fraiburgo/PNAIC/UFSC turma 2.

<sup>12</sup> Orientadora de Estudos do Polo 3 – Fraiburgo/PNAIC/UFSC turma 2.



Para Araujo (2015),

Nem uma visão polarizada dessas modalidades, nem uma abordagem espontânea e não planejada da expressão oral na escola – que muitas vezes se reduz à informalidade do uso da fala cotidiana – satisfazem a uma concepção de ensino com base em gêneros discursivos: apenas expressar-se oralmente não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso formal ou informal da linguagem oral. (ARAUJO, 2015, p.12)

Nesses relatos dos OEs, percebe-se ser mais um hábito de perguntar ao aluno o que ele entendeu sobre o texto, do que de desenvolver estratégias específicas para fomentar a oralidade em situações reais de comunicação, para que o estudo de língua portuguesa torne-se significativo para os alunos quando eles se depararem com situações reais de uso da língua.

Embora ressaltem a importância do trabalho com o eixo da oralidade para que as crianças sejam competentes em diferentes situações discursivas, os cadernos de formação do PNAIC reforçam que “o trabalho com a linguagem oral também deve ser planejado e organizado assim como os demais eixos do ensino e da aprendizagem do Ciclo de Alfabetização. [...] esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua” (PNAIC, 2012, U2A1, p. 11). Ainda assim, percebe-se que o efetivo trabalho com a linguagem oral nas salas de aulas pode ficar secundarizado por parte das professoras. O PCN de Língua Portuguesa, (1997, p. 32) alerta que “a aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”.

As reflexões sobre a dimensão da oralidade intensificam-se ainda mais, sinalizando uma importante mudança no tratamento dado até agora a esse eixo da língua portuguesa. Marcuschi (2001) acrescenta:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...] Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. (MARCUSCHI, 2001, p. 83)

Os orientadores afirmam, ainda, que há dúvidas de como organizar momentos ricos e fundamentais para o desenvolvimento da oralidade, oportunizando aos alunos utilizarem a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais, vencendo aquele dito “se der tempo” e a modalidade em evidência que é a norma padrão, restrita à escrita.



Segundo uma OE<sup>13</sup>, “muitas vezes o eixo da oralidade é bem explorado e desenvolvido pelas alfabetizadoras; o entrave é que na descrição de como ocorreu este processo em seus relatos ou Sequência Didática (SD), não ficou bem claro a aplicação deste eixo no cotidiano de sala de aula”.

Todavia, a insegurança das professoras é claramente percebida, fruto de uma excessiva preocupação escolar com as atividades tipicamente escritas, causando dúvidas quanto “à forma de descrever e/ou relatar o eixo da oralidade nas SDs” (OE3). Essas dúvidas, por vezes, contribuem para que haja receios por parte das professoras em propiciar atividades de linguagem oral, tais como expor opiniões, narrar fatos, contar e recontar histórias, entre outros, pois, estas não aparecem registradas nos cadernos das crianças, causando a impressão de que não se produziu nada.

Contudo, também fica evidente, ao serem perguntadas sobre como aumentar o repertório de possíveis atividades para o eixo da oralidade, o quanto é possível perceber o entendimento que tem sobre o que de fato se trata para o eixo para que “as crianças se expressem desde cedo e socializem o que fez ou vai fazer”(OE4<sup>14</sup>), portanto, dentre as listadas destacamos:

- Organização de seminário e ou mesa redonda para debater temas de interesse da turma;
- Apresentação de telejornal com notícias sobre os temas de debate;
- Participação de narrativas (reais e ou imaginárias);
- Socialização de experiências do cotidiano da criança;
- Organização de momentos culturais que favoreçam o desenvolvimento da oralidade;
- Elaboração de textos orais.

Sendo assim, tomando como material de análise as respostas contidas em seis questionários, respondidos por OEs, integrantes da formação continuada do PNAIC de 2014, tem-se a possibilidade de levantar informações sobre como as professoras alfabetizadoras vem contemplando o eixo da oralidade em seus planejamentos.

### **Algumas considerações**

Buscamos apresentar e analisar algumas impressões das Orientadoras de Estudos sobre o trabalho com o eixo da oralidade nas classes de alfabetização com alfabetizadoras participantes da formação continuada do PNAIC. Temos ciência de que muito ainda precisa avançar, principalmente

<sup>13</sup> Orientadora de Estudos do Polo 3 – Fraiburgo/PNAIC/UFSC turma 2.

<sup>14</sup> Orientadora de Estudos do Polo 3 – Fraiburgo/PNAIC/UFSC turma 2.



para evidenciar o trabalho com o eixo da oralidade conforme preconizam os documentos de formação continuada do PNAIC.

Muitas dúvidas e inseguranças ainda persistem na atuação docente dessas alfabetizadoras, talvez por se tratar de uma evidencia recente. Contudo, temos clareza de que, embora seja um extrato pequeno de impressões sobre o tratamento do eixo da oralidade das salas de aula, seria pertinente, para suprir essa demanda, manter uma formação que fosse, de fato, continuada. O objetivo seria os professores poderem refletir suas posturas pedagógicas frente aos desafios e dificuldade na articulação do ensino da língua materna com as demais áreas do conhecimento.

Machado e Spessatto (2016) já alertam sobre essa postura, pois,

[...] espera-se que as redes de ensino gerenciem sua autonomia para desenvolver formação continuada em serviço apropriando-se dos mesmos moldes oferecidos pelo PNAIC, assim como dos orientadores de estudos formados para esse fim. Esse processo formativo, concluindo seu ciclo de vigência, legitima uma formação de professores para professores por ficar evidente o quanto essa troca de experiências que proporcionam a reflexividade, enriquece e engrandece o trabalho em sala de aula (MACHADO E SPESSATTO, 2016, p.76)

É evidente que uma formação continuada que prestigie reflexividade da prática pedagógica pode ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem, de modo que possamos atingir uma educação com mais qualidade. É nesse sentido que essas análises não se esgotam, pois a práxis é dinâmica, está em constante transformação. O que se deseja é que a docência do alfabetizador possa ser permeada de reflexividade, para que obtenha excelência e sucesso como promotor da alfabetização.

#### **Abstract**

We aim at investigating the language classroom management, specifically the development of oral skills, since "orality is, amongst other linguistic dimensions, the most neglected one" (ANDRADE, 2015, p. 68). Having that said, our purpose is to understand the work with that dimension in the initial years of elementary education, by reviewing the formation of PNAIC's apprenticeship process - National Treaty for Early Literacy at the Appropriate Age -, which evidences how one can relate children's everyday oral practices to written and oral discursive genres as learning rights. Ramos (1999), Travaglia (2000), Fávero et al (2005), Marcuschi (2001, 2003), Leal (2012), Araújo (2015) and Andrade (2015) are in favor of the development of oral skills in school. Although this work encompasses initial analyses on how one deals with orality in classrooms, it is clear that the maintainance of continuous education is fundamental, so that teachers can be reflective in regards to their pedagogical positions in the face of challenges and difficulties in teaching and articulating the mother tongue with other epistemological contexts.

**Keywords:** "PNAIC"; Teacher training; Literacy; Orality; Teaching practice.



## Referências

AGUIAR, Maria A. Lapa de. A supervisão em um dos polos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2014) em Santa Catarina. In.: SILVEIRA, Everaldo et al (org). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Oralidade, Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas do Conhecimento. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Organização da Ação Docente: a Oralidade, a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização**: Caderno 05. Brasília: MEC/SEB, 2015.

ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

ARAUJO, Liane Castro de. Inter-relações entre Oralidade e Escrita no Componente Curricular ‘Língua Portuguesa’. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Organização da Ação Docente: a Oralidade, a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização**: Caderno 05. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado**: ano 3, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Planejamento Escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**: ano 1, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo. 2ª Ed. Editora Scipione. 1990.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Oralidade e escrita: Perspectivas para o ensino de língua materna. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo. Cortez, 25ª Ed. 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 1986.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formas de Organização do trabalho de Alfabetização e Letramento. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na Infância**. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>>

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores. In: Brasil. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>



JARDILINO, José Rubens Lima; NUNES, Célia M. Fernandes; ARAÚJO, Regina M. Bonifácio. A universidade e a formação de professores: impactos das ações formativas no trabalho docente. **Anais do XVI Endipe**. Campinas: Unicamp, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de Letramento e as práticas de Alfabetização na escola**. In: Kleiman, Angela (org). Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. P. 15-61

Leal TF, Goes S (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica; 2012.

MACHADO, M. K.; SPESSATTO, B. M. Ressignificando a docência: as mudanças na prática cotidiana asseguradas pelas formações do PNAIC. In: SILVEIRA, Everaldo et al (org). **Alfabetização na Perspectiva do Letramento: letras e números nas práticas sociais**. 1 ed. Florianópolis: NUP, 2016, v.1, p. 67-77. Disponível em <http://pnaic.ufsc.br/files/2016/06/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-perspectiva-do-letramento-letras-e-n%C3%BAmoros-nas-pr%C3%A1ticas-sociais.pdf>

MACHADO, M. K.; SPESSATTO, B. M. Formação Continuada de professores alfabetizadores: as (re)significações docentes com base nas ações do PNAIC em Santa Catarina. In: **Dossiê: Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens**. V. 11, n. esp. 4, p. 2483-2498 (2016). Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9205>

MACHADO, M. K.; STAUB, T. **PNAIC: relatos de experiência de uma formação continuada para a garantia de uma alfabetização de sucesso**. 2014. p. 371-380 In: IV Colóquio Internacional de Educação, Diversidade e Ação Pedagógica, 2014, Joaçaba. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/colouquiointernacional/article/view/5147>

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo. T. A. Queiroz, 4ª reimpressão, 1996.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins**. Campinas, v. 2, n. 3, p 97-116, jun. 2001.

RAMOS, J. M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

ROJO, Roxane. H. R. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas. Belo Horizonte, MG: CEALE, **Rede Nacional de Centros de Formação Continuada**, MEC, v. 1. 2006.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.



SCHNEUWLY, B. **Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral.** In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

