

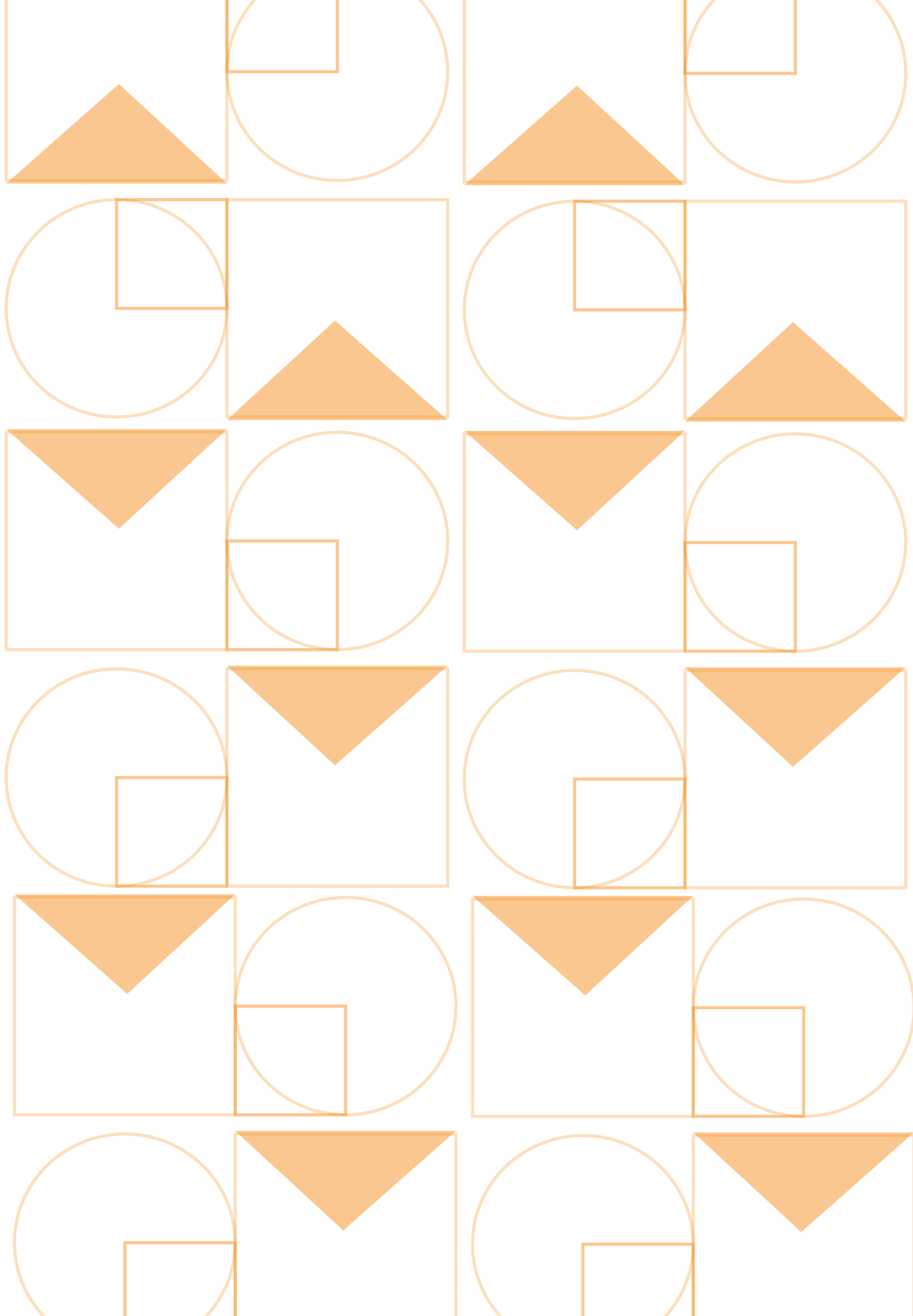
Ensino da Língua Portuguesa na
perspectiva da heterogeneidade:
Percurso Formativo do **3º ao 5º ano**

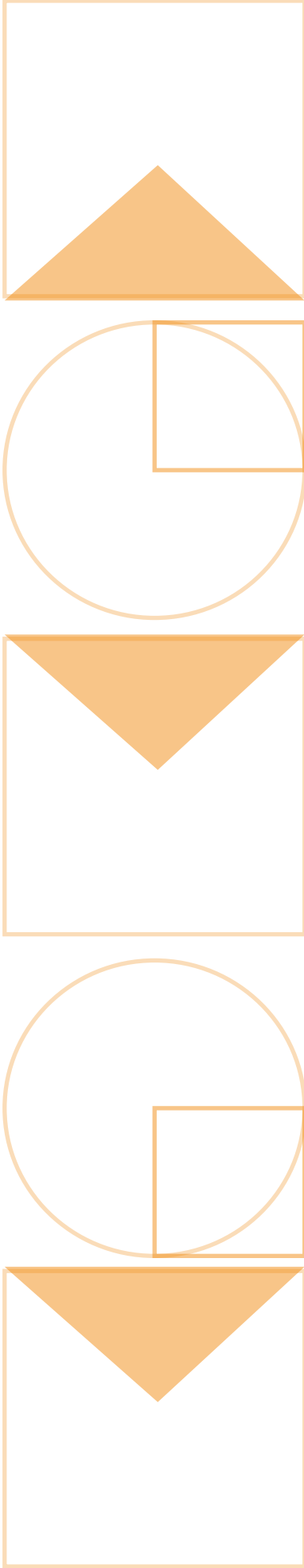
FASCÍCULO **3**
do/a Professor/a ►

Análise Linguística e Oralidade:
processos de ensino e aprendizagem



Compromisso
Nacional
Criança
Alfabetizada





FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização

dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação

Básica: José Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituição responsável pela coordenação geral:

Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Estudos em Educação e Linguagem

Coordenação pedagógica:

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (UFPE)

Cancionila Janzkovski Cardoso (Kátia) (UFR)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Marta Nörnberg (UFPEL)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Organizadoras:

Unidade 5:

Marta Nörnberg (UFPEL)

Alexsandro da Silva (UFPE)

Ana Ruth Moresco Miranda (UFPEL)

Unidade 6:

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFR)

Liane Castro de Araujo (UFBA)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)

Revisão linguístico-textual

Ana Maria Costa de Araujo Lima

Ana Regina Ferraz Vieira

José Herbertt Neves Florencio

Normanda da Silva Beserra

Normalização

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa
Maria Gabriela Alves Lima
Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa

Autores(as):

Alexsandro da Silva (UFPE)
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (UFRPE)
Ana Ruth Moresco Miranda (UFPEL)
Artur Gomes de Moraes (UFPE)
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel (UPE)
Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFAPE)
Júlia Teixeira Souza (Prefeitura da Cidade do Recife)
Liane Castro de Araujo (UFBA)
Lissa Pachalski (UFPEL)
Maria Carolina da Silva Caldeira (UFMG)
Maria José Francisco de Souza (UFMG)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Sara Mourão Monteiro (UFMG)
Tânia Guedes Magalhães (UFJF)
Valéria Barbosa Machado (UFMG)

Equipe de curadoria e elaboração de resenhas da seção Para Saber Mais:

Amanda Kelly Ferreira da Silva (Pref. Recife)
Ana Ruth Moresco Miranda (UFPEL)
Djário Dias de Araujo (UFPE)
Elizabeth Orofino Lucio (UFPA)
Gabriel Lopes de Santana (SENAC)
Lissa Pachalski (UFPEL)
Lúcia Maria de Andrade da Silva Caraúbas (UFPE)
Maria Emília Lins e Silva (UFPE)
Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (UFPE)
Marta Nörnberg (UFPEL)
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima (UFPE)
Reginaldo Marques Pereira
(Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiaras)
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (UFPE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação, Brasil. Ministério da

Ensino da língua portuguesa na perspectiva da heterogeneidade :
percurso formativo do 3º ao 5º ano [livro eletrônico] : fascículo 3 do/a
professor/a : análise linguística e oralidade : processos de ensino e
aprendizagem / Ministério da Educação. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.
PDF

ISBN 978-65-83673-03-9

1. Alfabetização (Ensino fundamental) 2. Aprendizagem
3. Educação - Currículos 4. Letramento (Ensino fundamental)
5. Língua portuguesa (Ensino fundamental) 6. Prática de ensino
7. Professores - Formação I. Título.

25-266633

CDD-370.7122

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino fundamental : Práticas docentes : Educação 370.7122
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8 /9380

SUMÁRIO

UNIDADE 5 *Análise Linguística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*

APRESENTAÇÃO

- **TEXTO 1**
Alfabetização de crianças que ainda não se apropriaram da escrita alfabética até o final do segundo ano do Ensino Fundamental: o que precisamos saber sobre a evolução desse aprendizado? Como diagnosticar e ajudar efetivamente?
- **TEXTO 2**
O ensino-aprendizagem das relações entre a escrita e os aspectos sonoros das palavras, da grafia das sílabas complexas e da ortografia
- **TEXTO 3**
Análise Linguística na sala de aula
- **TEXTO 4**
Análise Linguística nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: refletindo sobre a língua nas situações de leitura e de produção de textos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UNIDADE 6 *Oralidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*

APRESENTAÇÃO

- **TEXTO 1**
Práticas com gêneros orais nos Anos Iniciais: como ensinar?
- **TEXTO 2**
Gêneros orais formais e públicos: fala e escrita nas práticas de letramento e alfabetização
- **TEXTO 3**
Oralidade e ensino: a produção de gêneros audiovisuais na escola
- **TEXTO 4**
“Minha ciranda não é minha só, ela é de todas nós, ela é de todos nós”: gêneros da tradição oral no Ensino Fundamental

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARA SABER MAIS

unidade

5

Análise
Linguística
nos Anos
Iniciais do
Ensino
Fundamental

APRESENTAÇÃO

Marta Nörnberg
Alexsandro da Silva
Ana Ruth Moresco Miranda

Organizamos a Unidade 5, que tem como tema a Análise Linguística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de quatro objetivos principais:

- discutir o percurso evolutivo evidenciado por crianças em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), refletindo sobre como diagnosticar e ajudar os aprendizes que ainda não se apropriaram desse sistema em turmas do ano escolar posterior ao ciclo de alfabetização;
- analisar os processos de ensino e aprendizagem da escrita, particularmente no que concerne às relações entre partes sonoras e partes escritas das palavras, à grafia de sílabas complexas e às convenções ortográficas, problematizando formas de abordagem didática em diferentes anos da escolarização inicial;
- explorar a perspectiva de Análise Linguística, que têm a forma da língua (a 'gramática' em sua acepção linguística) como centro do trabalho em sala de aula, a fim de proporcionar o desenvolvimento do pensamento científico nos alunos, desde o começo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da exploração de diversas camadas da estrutura da língua, especificamente, a fonológica, a morfológica e a sintática;²
- abordar o conceito de Análise Linguística na perspectiva do texto e do gênero textual, e refletir sobre possibilidades de trabalho de reflexão sobre a língua em sala de aula, especialmente por meio de situações de leitura e de produção de textos.

Tendo em vista a complexidade inerente ao ensino da Língua Portuguesa na escola e a necessidade do/a professor/a de dispor de ferramentas teórico-conceituais e metodológicas para orientar suas práticas, a Unidade 5 é composta por quatro textos que tematizam a Análise Linguística, focalizando, particularmente, os 3º, 4º e 5º anos dessa etapa da escolarização.

Para começar, temos o texto Alfabetização de crianças que ainda não se apropriaram da escrita alfabética até o final do segundo ano do Ensino Fundamental: o que precisamos saber sobre a evolução desse aprendizado? Como diagnosticar e ajudar efetivamente? de Artur Gomes de Morais e Alexsandro da Silva. Os autores se propõem a responder às duas questões que dão título a seu texto diante do fato de haver crianças no 3º ou mesmo no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sem ainda compreenderem o funcionamento do SEA ou terem consolidado minimamente as correspondências grafema-fonema e fonema-grafema da nossa língua, condição necessária, embora não suficiente, para que consigam ler e produzir textos com autonomia.

Alfabetização de crianças que ainda não se apropriaram da escrita alfabética até o final do segundo ano do Ensino Fundamental: o que precisamos saber sobre a evolução desse aprendizado? Como diagnosticar e ajudar efetivamente?

Contextualizando o tema

Se temos uma visão da escrita como um mero *código* e achamos que, para aprendê-lo, a criança precisa receber informações prontas, repeti-las e memorizá-las, sem ter o que refletir, o ensino se reduz a cantilenas como: “Essa é a letra P... Essa letra registra o sonzinho [p], [p], [p]... Repita comigo: [p], [p], [p]... Agora copie 10 vezes a letrinha como eu escrevi: p: ”

A teoria da Psicogênese da Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1979/1985) já combatia essa visão reducionista. Além de contrariar evidências, obtidas em diversas línguas, de que *as crianças pensam sobre a escrita e precisam compreender como as letras funcionam*, essa perspectiva de “código” e de “aprendizagem por transmissão-repetição” é extremamente desmotivante e desrespeitosa.

No presente texto, trataremos do percurso evolutivo evidenciado por crianças brasileiras quando estão aprendendo o SEA, mas vamos fazê-lo assumindo uma perspectiva construtivista, de acordo com a qual a escrita alfabética é um sistema notacional cujo aprendizado implica que as crianças “compreendam o que as letras notam e como elas funcionam”. Partiremos de um breve relato de uma professora de turma de terceiro ano do Ensino Fundamental sobre o desempenho de algumas das crianças dessa turma no início do ano letivo, e, a partir dos diagnósticos por ela realizados, discutiremos soluções que ela adotou. Nesse entremeio, revisaremos as diferentes etapas da teoria da Psicogênese da Escrita, já que consideramos que todos os docentes que lidam com crianças, mesmo que não assumam turmas do ciclo de alfabetização, precisam conhecer bem esse processo.

A turma da professora Rita no começo do ano letivo...

Em uma conversa conosco, a professora Rita, responsável por uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Recife - PE, nos relatou:

Depois de ter turmas de Educação Infantil, uma reorganização de minha escola fez com que, neste começo de ano, me dessem um grupo de 3º ano. Tenho 22 crianças na sala, 13 meninas e 9 meninos. Como sempre, logo no segundo dia de aula, fiz um pequeno diagnóstico, pra ver como estava o nível de escrita de cada criança. Eu estava preocupada, porque tenho ouvido muitas colegas se queixando que, depois da pandemia, muitos [alunos] estão chegando no 3º ano sem autonomia, alguns ainda com hipótese pré-silábica ou silábica, mesmo.

[...] O diagnóstico era uma tarefa simples, com figuras variadas (SACOLA, BOTA, PIRULITO, PÉ, PICOLÉ, SACI). Propositamente, nessa primeira vez, eu coloquei só palavras com sílabas simples, porque eu queria ver se todos já tinham uma hipótese alfabética de escrita ou quem ainda estava se apropriando. Descobri que a maioria já tinha chegado lá. São crianças que começaram o primeiro ano em 2022, quando as aulas presenciais já estavam normalizadas. Assim, a maioria não teve dificuldade em escrever as palavrinhas. Esses dois exemplos mostram quem escreveu todas as palavras no nível alfabético, ou oscilando ainda, com algumas palavras tendo letras faltando em algumas sílabas, o que indica que estavam na transição.

Figura 1: Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábico-alfabética ou alfabética



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Rita

Mas 4 crianças apresentaram dificuldades maiores. Jadson e Mariana, como a gente vê, ainda estão com uma hipótese silábica ou chegando lá. No caso desses dois, eu também constatei que eles precisam de um bom investimento, porque oscilam muito. Jadson nem sempre conseguia escrever uma letra para cada uma dessas sílabas simples.

Figura 2: Exemplos de escritas de crianças com hipótese silábica



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Rita

Se você fosse a professora Rita, o que faria para ajudar essas crianças que ainda não se apropriaram do SEA e ajudar até mesmo aquelas que já se encontravam em uma hipótese alfabética, mas precisam consolidar o conhecimento das relações entre letras e sons? Essa questão será retomada mais adiante, pois, nesse momento, salientaremos apenas que o diagnóstico aplicado pela professora e as interpretações feitas por ela nos mostram como é necessário conhecermos bem o percurso das crianças até que compreendam a lógica alfabética de nossa escrita.

Como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos ensinaram (Ferreiro; Teberosky, 1979/1985; Ferreiro, 1985), a escrita alfabética é um *sistema notacional* que tem um conjunto de propriedades conceituais e convencionais (Morais, 2012), que um aprendiz vai reconstruindo em sua mente pouco a pouco, e que implica responder a dois enigmas: 1) *o que é* que a escrita nota/registra no papel (ou em outro suporte)? e 2) *como é* que a escrita faz essa notação ou registro? As hipóteses elaboradas pelas crianças, com relação a essas duas questões, serão enfocadas a seguir, ao revisarmos os níveis descritos na teoria da *Psicogênese da Escrita* (Ferreiro; Gomez Palacio, 1982).

Quando um de nós aprende a usar um código (como o código Morse de telegrafia), o que faz é apenas decorar símbolos novos que substituem as letras do alfabeto e os algarismos numéricos. Conseguimos “decodificar” as mensagens porque já nos apropriamos, antes, dos sistemas alfabético e de numeração decimal e memorizamos os símbolos substitutos das letras e dos números. Por isso, a tarefa aparenta ser simples. Infelizmente, essa ilusão “simplificação” é a que está por trás de propostas que, ao ensinarem relações letra/som soltas, partem da falsa ideia de que, como um adulto, a criança já compreende que as letras substituem “sonzinhos pequeninhos” (os fonemas) da sequência que pronunciamos ao falar uma palavra.

O nível pré-silábico

Na teoria da Psicogênese da Escrita, temos evidências de que, durante o longo período denominado de *pré-silábico*, as crianças ainda não compreendem que a sequência de letras substitui a sequência de sons de uma palavra e tampouco que a palavra é composta por sons. Elas pensam, muitas vezes, que a escrita registra propriedades do significado da palavra (o

tamanho ou a funcionalidade daquilo a que se refere), em lugar de notar a pauta sonora (Carragher; Rego, 1981). Precisamos estar alertas, no entanto, para o fato de que, nessa etapa, a criança faz uma série de progressos que revelam como ela está, gradualmente, elaborando conhecimentos sobre a escrita.

Figura 3: Exemplos de escritas de crianças com hipótese pré-silábica



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Rita

Em uma sociedade cada vez mais e mais marcada pela escrita, as crianças pequenas, hoje, convivem com uma série de tecnologias e suportes outros, em que se deparam com textos e palavras diversos, que cumprem finalidades diferentes. Assim, mesmo no final da Educação Infantil, torna-se mais difícil encontrarmos, hoje, notações em que meninos e meninas de 5 anos ainda “desenhem” quando lhes pedimos para escrever. Mas, como a Figura 3 demonstra, as crianças ainda revelam viver um avanço progressivo na direção de *tentar usar notações diferentes ao escrever palavras diferentes, buscando variar tanto a quantidade de letras como a ordem das letras usadas e o próprio repertório de letras selecionadas para escrever cada palavra*. No final da etapa pré-silábica, como atesta a escrita da aluna Joana, vemos hoje diversos meninos e meninas buscando usar, no começo de algumas palavras, uma letra com valor sonoro convencional (C no começo de SACOLA, E no começo de PÉ), embora, ao ler, ainda não estabeleçam uma relação entre a sequência de letras empregadas e a palavra que pronunciam.

Entendemos que essa última conduta, já observada há décadas por Ferreiro e Gomez Palacio (1982), revela dois aspectos importantes: o primeiro é a evidência de que as crianças, desde cedo, estão refletindo sobre a sonoridade das sílabas iniciais da palavra. Isso indica que estão avançando em suas habilidades de consciência fonológica, que consiste na capacidade de refletir ou de manipular as partes sonoras das palavras. O segundo aspecto é que esses primeiros ensaios de “fonetização da escrita” indicam que o conhecimento do valor sonoro das letras não é algo exatamente “secundário” no processo de apropriação do SEA.

O nível silábico

Neste segundo período do percurso evolutivo, observamos um grande salto no modo de as crianças responderem às duas perguntas (ou enigmas) já indicadas antes, que levam à compreensão do SEA e de seu modo de funcionamento. As escritas das crianças Jadson e Mariana, ilustradas na Figura 2, mostram diferentes soluções encontradas para responder a esses dois mistérios, que já são bem conhecidas por professores/as em nosso país.

No que caracteriza uma *hipótese silábica inicial*, ao escrever, a criança ainda não planeja colocar uma letra para cada sílaba oral da palavra em foco, mas, quando lhe pedimos para ler, tenta operar alguns “ajustes”, para “fazer coincidir” a *quantidade de letras com a quantidade de sílabas orais* que são pronunciadas.

No subnível conhecido como “*silábico estrito sem valor sonoro convencional*” (e que também é chamado de “*silábico quantitativo*”), vemos que a criança investe em usar uma letra para cada “pedaço oral” (sílabas) pronunciado. Embora, na maioria das vezes, não use letras que substituam, convencionalmente, uma vogal ou consoante da sílaba que notam, o cuidado com a quantidade de letras postas já revela a compreensão de um aspecto conceitual essencial: a escrita nota/registra sequencialmente as partes sonoras da palavra oral. Além disso, a criança já demonstra ter desenvolvido duas importantes habilidades de consciência fonológica. Para escrever M P O para SACOLA ou I C B A para PIRULITO, revelou ser capaz de “segmentar as palavras em suas sílabas” e “contar as sílabas de uma palavra”. Fantástico, não?

Em seguida, as crianças tendem a buscar produzir notações em que as letras assumam os valores sonoros convencionais que têm em nossa língua. Ainda pensando no nível da sílaba, meninos e meninas, quando se estabilizam no subnível “*silábico com valor sonoro convencional*” (ou silábico “*qualitativo*”), produzem notações como “I O E” para PICOLÉ ou “A K A” para SACOLA. Aqui ficam ainda mais evidentes dois fatores que estão por trás desse belo “salto”. Em primeiro lugar, para alcançar esse avanço conceitual e convencional em suas escritas, o aprendiz precisou ter desenvolvido uma habilidade de consciência fonológica mais avançada: analisar o interior de cada sílaba, observando seus fonemas e isolando um deles, que, na maioria das vezes, é o fonema vocálico.

Um segundo fator é que o aprendizado de tipo convencional em jogo (“quais letras estão convencionalmente autorizadas para notar cada ‘pedaço sonoro’?”) não é algo secundário, mas fundante, constitutivo do avanço conceitual alcançado. Por isso, assim como Morais (2019) e Soares (2020), defendemos que as crianças precisam ser ajudadas a começar a refletir sobre essas convenções (relações entre grafemas e seus sons) no final da Educação Infantil, em lugar de deixarmos que elas as descubram sozinhas...

Como vimos, nas escritas da aluna Mariana da professora Rita apresentadas na Figura 2, predominavam notações ligadas ao nível “*silábico com valor sonoro convencional*”. Se essa situação tivesse sido diagnosticada e um ensino adequado tivesse sido praticado antes, aquela criança não teria começado o terceiro ano ainda nesse nível...

O nível silábico-alfabético

Nessa etapa, que é considerada como “um período de transição”, meninos e meninas começam a não escrever apenas uma letra com valor sonoro convencional para cada sílaba oral das palavras. Em palavras simples, isto é, palavras constituídas por sílabas CV (consoante, vogal), as crianças começam a alternar a notação com duas letras e com uma letra para diferentes sílabas das palavras. Na Figura 1, vimos que, na escrita de Eduardo, aluno da professora Rita, predominavam notações como SCLA para SACOLA e OTA para BOTA.

Ao escrever SCLA e OTA para SACOLA e BOTA, Eduardo revela que avançou ainda mais em dois aspectos: em suas habilidades de consciência fonológica e em seus conhecimentos sobre as correspondências convencionais entre sons e letras. Nesse sentido, fica evidente que a criança já é capaz de identificar fonemas consonantais e vocálicos de algumas sílabas, bem como de usar tal habilidade para selecionar as letras ao escrever, retomando o conhecimento que adquiriu sobre o valor sonoro de algumas delas.

Como Morais (2012) e Soares (2020), apostamos que tais crianças, em lugar de “descobrirem sozinhas” as relações entre sons e grafias de nossa língua, têm direito a um ensino sistemático de tais relações quando estão no Ensino Fundamental. Se Eduardo tivesse recebido esse tipo de ajuda no ano letivo anterior, provavelmente não teria iniciado

o terceiro ano como a professora Rita diagnosticou. O uso de dispositivos, como o [“Procedimento das Casinhas”](#) (Soares, 2020), que consiste em um quadro de dupla entrada no formato de casinhas, onde são inseridas sílabas de palavras exploradas em diversos contextos: na vertical, sílabas que começam com a mesma consoante; na horizontal, sílabas com a mesma vogal. Outras brincadeiras, como “bingos”, em que as fichas sorteadas permitem às crianças preencher sílabas completas de palavras acompanhadas de imagens que elas observam em suas cartelas, podem contribuir para que nossos alunos avancem em seus conhecimentos sobre convenções letra-som, sem que sejam submetidos a “treinos controlados de famílias silábicas” (SA-SE-SI-SO-SU), por exemplo.



O nível alfabético

Finalmente, as crianças passam a escrever segundo o ideal do princípio alfabético, identificando um a um os fonemas de palavras simples e registrando, a maioria deles, com letras ou grupos de letras adequados ou plausíveis aos sons a que se referem, tal como ilustrado pela escrita de Isadora, aluna da professora Rita. Cometendo naturais trocas de letras (PIRILITO para PIRULITO, por exemplo), elas demonstram que, embora não consigam pronunciar fonemas isolados são capazes de identificar os fonemas consonânticos e vocálicos das palavras de nossa língua e de usar grafemas adequados ou, pelo menos, “permitidos” pelo sistema alfabético, ainda que não pela norma ortográfica, que restringe as opções dadas por esse sistema (por exemplo, devemos escrever SACOLA com S e não com Ç ou SS).

Isso não significa que já estão “alfabetizadas”! Essa é uma confusão que muitos fizeram ao adotar a teoria da Psicogênese da Escrita. Chegar a uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado!!! Como observa Moraes (2012, p. 149), estar alfabetizado “pressupõe a possibilidade de participar de práticas letradas que implicam a capacidade de ler e compreender textos curtos, bem como de produzir textos também com curta extensão”, o que requer, segundo o autor, um domínio, pelo menos razoável, das correspondências grafema-fonema e fonema-grafema, além da aprendizagem de outras convenções do SEA. Nessa mesma direção, Soares (2020, p. 200, grifos da autora) defende que “Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de *alfabética*, se torna *alfabetizada*, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento”.

Quando ingressam no nível alfabético, usando, na maioria das vezes, uma letra para cada unidade sonora mínima da língua (os fonemas), as crianças não dominam automaticamente as convencionais relações entre fonemas e grafemas que, por serem convenções, precisam ser aprendidas e ensinadas de forma explícita e sistemática. Em outras palavras, as meninas e os meninos podem ainda desconhecer quais grafemas são convencionalmente usados para notar/registrar determinados fonemas que compõem as palavras.

Nessa direção, precisam dominar uma série de conhecimentos convencionais que envolvem reflexão/compreensão e memorização, afinal, estamos no campo da aprendizagem de convenções! Tais conhecimentos envolvem, por exemplo, as complexas relações entre sons e grafias que nos permitem escrever com segurança G ou GU, C ou QU, R ou RR, E ou I e O ou U no final de palavras; o emprego de M, N, NH ou til para marcar a nasalidade etc.; e as variadas estruturas silábicas do português, que aparecem no começo de palavras com combinações de *consoantes* (C) e *vogais* (V), nos formatos: VC (URSO e ORCA), CVV (BAILE e CAUDA), CVC (BARCO e PISTA), CCV (PRATO e BLUSA), CCVC (FRANJA e PLANTA), entre outros. No caso da professora Rita, para diagnosticar o quanto

seus alunos que já tinham alcançado uma hipótese alfabética haviam avançado em questões ortográficas e no domínio de variadas estruturas silábicas, ela e todos/as os/as professores/as precisam recorrer a outros diagnósticos, que permitam observar como cada criança está se saindo na escrita de palavras com dificuldades mais complexas do ponto de vista da convencionalidade.

Algumas sugestões de intervenções e mediações pedagógicas que visam a ajudar as crianças que precisam, urgentemente, avançar em seus conhecimentos sobre o SEA

O relato da professora Rita, apresentado logo no início deste texto, nos mostra algo fundamental: precisamos cedo diagnosticar como meninos/as de nosso grupo-classe demonstram ter evoluído ou não nas etapas de apropriação do SEA que culminam em uma hipótese alfabética de escrita. Só assim poderemos saber quem necessita efetivamente de ajuda para chegar lá e quem precisa de intervenções específicas para consolidar a alfabetização. Se quem precisa alcançar uma hipótese alfabética tem aspectos conceituais e convencionais a compreender e aprender, quem está em processo de consolidação merece um ensino sistemático das convenções, para aprendê-las de modo mais rápido e eficaz.

Voltando a nossas crianças que precisam de uma ajuda específica para se apropriar do SEA e atingir, assim, um nível alfabético, as intervenções que têm se revelado exitosas envolvem soluções: i) no modo de atender a essas crianças no coletivo; ii) na atribuição de tarefas específicas (em sala e para casa); bem como iii) na organização de momentos de atendimento dirigido (individual ou em duplas), ao tempo em que os demais colegas, também individualmente ou em duplas, estão desenvolvendo, com autonomia, uma determinada atividade, porque ajustada a um nível que já é viável para eles.

Em seu relato, a professora Rita nos contou vários dispositivos que objetivam respeitar a heterogeneidade de conhecimentos, garantindo a inclusão e a mobilização de intervenções específicas para os que mais precisam. Ela nos contou, por exemplo, que:

1. quando estão escrevendo um texto coletivo e há uma palavra “mais simples”, que acredita que os alunos com menos conhecimentos sobre as relações som-grafia podem acertar, ela se dirige especificamente àquele/a menino/a e lhe pergunta como se escreve a palavra em foco. Se for preciso, os colegas ajudam, mas ela nunca esquece de elogiar o aluno que foi chamado primeiramente;

2. divide a classe em duplas e dá para a maioria uma tarefa (como a resolução de uma cruzadinha). As quatro crianças que merecem o que ela chama de um “ensino diferenciado” ficam também em duplas junto à mesa da docente, onde realizam tarefas com palavras específicas, que contêm determinadas sílabas CV e que funcionam como “palavras-modelo” para completar os nomes de gravuras que contêm as mesmas correspondências letra-som (por exemplo, VACA, ____VALO). Nessas ocasiões, ela faz um trabalho bem diretivo, pronunciando as partes das palavras, repetindo-as, se necessário, com as crianças do subgrupo, bem como perguntando “que letra é essa?” ou “com que letra a gente vai escrever?”, para levá-los a refletir sobre as relações entre as partes orais (sílabas) e as letras (tanto vogais como consoantes) que constituem as palavras;

3. as mesmas crianças levam para casa tarefas diferenciadas. Um primeiro tipo que ela mencionou são “fichas” que, tal como no caso da atividade anterior, focalizam palavras-modelo, como, por exemplo, PIPA, TUBARÃO, MALETA, BIGODE, PÉ etc., pareadas com suas figuras, a partir das quais as crianças devem completar, mais abaixo, as lacunas colocadas nos nomes de outras figuras (como PETECA, TUCANO, BICICLETA, MAÇÃ, PIANO etc.). Um segundo tipo de tarefa são os caça-palavras, também constituídos de palavras simples, em que as crianças dispõem de entrada da lista ou “banco” de palavras CV que deveriam encontrar escritas, como é habitual, no caça-palavras. Além de copiar na lista cada palavra, ao final, o aluno deve escolher quatro dessas palavras, escrevê-las abaixo e fazer desenhos que as representem.

Outras soluções vão sendo criadas, a cada dia, pelas professoras e pelos professores que reconhecem a necessidade de intervir (de modo mais específico e diretivo, mesmo!) junto aos aprendizes que, urgentemente, precisam começar a ler e escrever com uma hipótese alfabética. Como pudemos ver nos exemplos anteriores, não se trata de dar tarefas de “cópia” (ou semelhantes) que “ocupem” quem está aprendendo em um ritmo distinto daquele do coletivo da turma.

Em síntese

No dia a dia das escolas, a quase totalidade das tarefas e atividades realizadas com as turmas ainda tende a ser feita no coletivo, de forma padronizada. Muitas vezes, as crianças que mais precisam ficam ociosas, porque não conseguem responder a tarefa. Então, ficam aguardando o momento da correção para, depois de muito esperar, copiarem em seus cadernos ou livros a solução, que é apresentada como única e que elas não estão compreendendo. Nesse contexto, o surgimento de episódios de indisciplina e atitudes de desmotivação são previsíveis, concordam?

Para atuarmos de forma diferente, é obrigatório o cuidado em diagnosticar os conhecimentos do SEA de crianças que já concluíram o ciclo de alfabetização, para planejarmos formas de mediação ajustadas às suas necessidades. Mas isso não é suficiente. Precisamos definir, em cada rede de ensino e em cada escola, políticas de atendimento à heterogeneidade que não deixem o problema “estourar” no final ou mesmo depois do ciclo de alfabetização.

Como vimos, a criação de ciclos de alfabetização, com a intenção de respeitar as heterogeneidades nos ritmos dos estudantes, não tem sido acompanhada de políticas que assegurem um cuidadoso atendimento aos que mais precisam, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental! Paliativos (reforços), aplicados pontualmente e, muitas vezes, assumidos por pessoas sem os fundamentos teóricos e didáticos necessários para compreender como as crianças aprendem o SEA, de modo a buscar intervenções ajustadas, têm se revelado pouco ou nada produtivos.

Mudar esse quadro de contradições e exclusão é uma tarefa de todos: gestores, coordenadores pedagógicos, formadores de alfabetizadores, docentes. Concluimos afirmando, portanto, que o atendimento às heterogeneidades de apropriação inicial do SEA exige de nós outros tipos de posturas e de políticas para termos soluções reais.

Referências

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 3-10, nov. 1981. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1614>. Acesso em: 8 mar. 2025.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985, 104p.

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIO, M. **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura**. México: Dirección General de Educación Especial, 1982. Fascículo 2. p. 7-63.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI Editores, 1979. 367 p.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves (org.). **Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa: Atena, 2023. (Coleção Heterogeneidade nas práticas de alfabetização, v. 2).

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192 p.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

Artur Gomes de Morais é Professor Titular Emérito da UFPE, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, fazendo pesquisas, ensinando e formando pesquisadores. Também é membro do CEEL-UFPE (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), investindo na formação continuada de professores, na produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares. É Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona, com pós-doutorados na mesma Universidade, no CNRS-Paris, na UFMG e na UPEC-Paris. Colabora com o MEC em programas ligados à alfabetização desde 1996. E-mail: agmorais59@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8901640283482955>

Alexsandro da Silva é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com Pós-Doutorado em Didática da Língua pela Université Sorbonne-Nouvelle – Paris 3. É professor do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. É também docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) dessa mesma universidade.

E-mail: alexsandro.silva2@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2626338170888514>

TEXTO 2

O ensino-aprendizagem das relações entre a escrita e os aspectos sonoros das palavras, da grafia das sílabas complexas e da ortografia

Sara Mourão Monteiro
Valéria Barbosa Machado

Contextualizando o tema

A apropriação da escrita, especificamente do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e do sistema ortográfico, é gradual e ocorre por etapas que se estendem ao longo dos primeiros anos de escolarização, em um período que pode ter início na pré-escola e segue até o 5º ano do Ensino Fundamental. Esse período, segundo estudos de Magda Soares (2020), apresenta os imbricamentos entre “desenvolvimento e aprendizagem da criança em sua progressiva compreensão do sistema de escrita alfabética”. O objetivo deste capítulo é discutir o ensino-aprendizagem das relações entre a escrita e os aspectos sonoros das palavras, da grafia das estruturas silábicas complexas e da ortografia, problematizando as formas de abordagens didáticas nas ações docentes em diferentes anos da escolarização inicial e trazer casos ilustrativos para discussão com vocês, professores/as alfabetizadores/as.

Caso 1 – Os brinquedos da nossa turma

Nosso primeiro caso ocorreu em uma escola de uma rede pública de ensino. A professora e as crianças, sentadas em roda no centro da sala de aula, conversavam sobre os brinquedos disponíveis na escola. As crianças participavam bastante, falavam sobre as brincadeiras no parquinho, quais eram seus brinquedos prediletos e em que momento da rotina escolar gostavam de brincar com os colegas. Em determinado momento da conversa, o assunto se voltou para os combinados do grupo sobre como usar os brinquedos na escola e como poderiam organizar o cantinho para guardar os brinquedos da sala de aula.

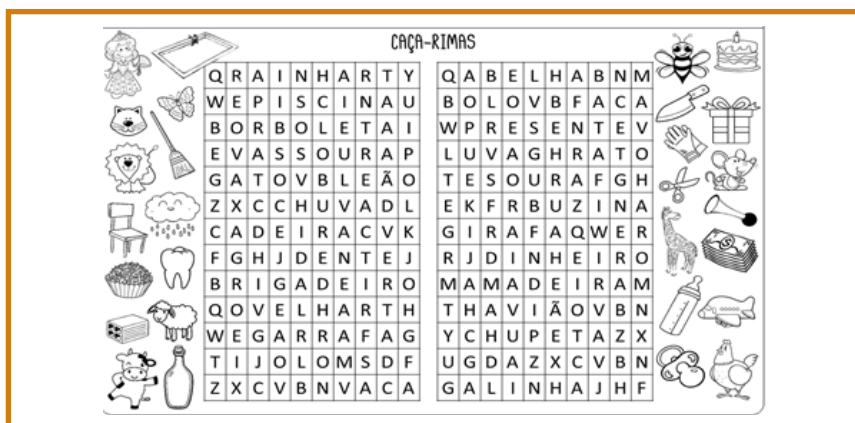
Para organizar o espaço onde os brinquedos da sala de aula ficariam guardados, a professora propôs a confecção de caixas com as seguintes categorias: os instrumentos da banda, os brinquedos de sucata, os jogos, as fantasias, os brinquedos trazidos de casa. A partir dessa ideia, a professora pediu às famílias ajuda para conseguir as caixas de papelão, que, depois, foram pintadas pelas crianças. Prontas, as caixas receberam uma plaquinha de identificação também confeccionada pelas crianças: cada placa continha um desenho representativo do que deveria ser colocado na caixa.

Para isso, a professora organizou grupos de quatro crianças e propôs a cada grupo a escrita do nome de cada caixa de brinquedo: banda, jogo, fantasia, sucata e casa. A professora se reuniu com um grupinho de cada vez e propôs que a escrita fosse feita coletivamente, ou seja, as crianças deveriam trocar ideias sobre como a palavra poderia ser escrita. As crianças realizaram a atividade com a mediação da professora, que estimulava a reflexão sobre os sons das palavras (por exemplo, quantas partes tem a palavra); e propunha questões sobre como poderiam registrar os sons percebidos por elas (por exemplo, que letra poderia ser usada para registrar tal parte sonora da palavra). A intenção da professora era fazer com que as crianças pensassem a relação entre oral e escrito, levantando hipóteses e reformulando ideias coletivamente. Observamos também que a professora se preocupava com a participação de todas as crianças, pedindo que uma prestasse atenção à ideia da outra e decidissem se concordavam ou não com tal ideia. Terminado o registro da palavra, as crianças foram desafiadas a confrontar o resultado da produção do grupo com a escrita convencional da palavra, fazendo com que as crianças novamente tivessem oportunidade de reformular suas ideias iniciais, dialogando com as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

Caso 2 – Caça-rimas e o registro escrito de palavras

A professora Renata trabalhou com o gênero quadrinhas, nas quais aparecem palavras que terminavam com o mesmo som. Para explorar as rimas, ela também usou um livro escrito em versos, “Não confunda”, de Eva Furnari. Numa das atividades, ao ler o verso: “Não confunda peteca violenta com meleca nojenta”, a professora chamou a atenção das crianças para as palavras violenta e nojenta, e escreveu ambas no quadro, explicando que essas palavras que apresentam sons finais semelhantes são consideradas palavras que rimam. Após a leitura de vários textos rimados, trabalhou com uma atividade bem corriqueira do acervo de atividades da professora, intitulada “caça-rimas”; para tanto, entregou uma folha para cada dupla, com o objetivo de promover uma ação de colaboração entre as crianças. A tarefa consistia em identificar, a partir das imagens, as palavras que rimavam, comparando as imagens da primeira coluna com as da segunda que se encontravam nas margens do papel (Figura 1). Além disso, as crianças teriam que localizar, no diagrama, as palavras correspondentes às imagens

Figura 1 – Atividade Caça-rima



Fonte: Acervo da professora

As crianças foram orientadas a pintar os pares de palavras que rimassem usando a mesma cor (as palavras ABELHA/OVELHA deveriam ser pintadas de amarelo, por exemplo). Durante a realização da atividade, a professora observou que algumas duplas precisavam de mais intervenções do que outras. Mesmo que as imagens fornecessem pistas linguísticas importantes, as crianças precisavam compreender o conceito de rima, ou seja, identificar as imagens e compará-las com os seus nomes quanto aos sons finais, o que não significa necessariamente uma letra ou uma sílaba, mas prestar atenção também nos elementos intrassilábicos. Então, a primeira ação da professora foi identificar os nomes das imagens junto com as crianças e, considerando que algumas imagens poderiam gerar dúvidas, disponibilizar pistas, como, por exemplo, “olha o que tem na cabeça da menina? Uma coroa? Ela é uma rainha?”. Assim, a professora auxiliou as crianças a encontrarem os pares de rimas: PISCINA/BUZINA; RAINHA/GALINHA; BORBOLETA/CHUPETA; GATO/RATO; VASSOURA/TESOURA; AVIÃO/LEÃO; CHUVA/LUVA; CADEIRA/MAMADEIRA; DENTE/PRESENTE; TIJOLO/BOLO; OVELHA/ABELHA; VACA/FACA; GARRAFA/GIRAFA.

Para encontrar as palavras no diagrama, não bastaria identificar apenas as letras finais ou a sílaba final, pois isso poderia levar as crianças a incorrerem em erros, tais como: cadeira/tesoura. Assim, as crianças precisariam refletir e identificar as semelhanças entre os sons finais de palavras e descobrir quais os pares de rimas, realizando uma análise mais completa das sílabas e de seus elementos constituintes.

Vale destacar que, na turma da professora Renata, muitas crianças já haviam iniciado o processo de leitura de palavras, mas ainda precisavam consolidar a leitura alfabética. Elas se esforçaram para analisar todos os sons que compunham as palavras e relacioná-los, considerando a semelhança sonora no final das palavras. Ao passar nas carteiras, a professora realizava mediações no sentido de garantir a compreensão de que as palavras que rimam são aquelas que terminam com sons semelhantes, pois muitas crianças, ao iniciar a atividade, buscavam comparar sons iniciais, ação muito comum entre crianças em processo de alfabetização. Então, quando isso acontecia, como em VACA/VASSOURA, a professora intervinha, comentando que rimas se referem à semelhança dos sons no final das palavras.

A partir dessa constatação, a professora, além de enfatizar que as crianças deveriam comparar os sons finais das palavras, também mostrava que não bastava identificar apenas a letra final, mas que era preciso, em alguns casos, identificar a sonoridade que também “pegava um pedacinho da sílaba que está no meio da palavra”.

Os desafios colocados para as crianças, na realização da atividade, eram vários, desde identificar as palavras que rimavam quando pronunciadas, ou seja, as semelhanças dos sons finais, até encontrar no diagrama a palavra escrita, tendo como pistas os sons finais das palavras, relacionando-os com o registro escrito; além disso, deveriam argumentar sobre suas hipóteses e trabalhar de modo colaborativo com seu par.

Caso 3 – Escrita do cardápio da semana e análise da grafia de sílabas complexas

Em uma escola pública da rede estadual, cenário deste caso, é comum encontrar informações afixadas na entrada da cantina sobre os pratos que serão servidos às crianças durante a semana. Isso gerou vários comentários na sala de aula da professora Jane. Diante do interesse das crianças, a professora propôs a escrita do cardápio da semana: CARNE ASSADA, ARROZ TEMPERADO, FEIJÃO TROPEIRO e CACHORRO-QUENTE. Para começar, as crianças escreveram individualmente; depois, a professora

promoveu o confronto entre as escritas produzidas pelas crianças e a escrita convencional de algumas palavras.

A professora constatou que todas as crianças já registravam convencionalmente as sílabas canônicas, compostas por uma consoante e uma vogal (CV), entretanto omitiam letras na grafia das sílabas complexas. Na escrita da palavra CARNE, algumas crianças escreveram CANI; na palavra TROPEIRO, algumas crianças escreveram TOPERO e, na escrita da palavra TEMPERADO, algumas escreveram TEPERADO. Visando promover uma reflexão metalinguística, a professora selecionou algumas palavras contendo as seguintes sílabas complexas: CVC, CCV e CV [nasal]. As estratégias utilizadas pela professora foram as seguintes: 1) escrita da palavra no quadro como foi produzida pela criança; 2) leitura da palavra pelas crianças; 3) indagação se estava faltando alguma letra, qual letra e em qual posição; 4) novo registro da palavra no quadro feito pela professora ou por uma criança (escrita convencional), logo abaixo da escrita inicial, promovendo a comparação entre as palavras e a análise grafofonêmica.

Caso 4 - Produzindo texto e aprendendo a ortografia

Os alunos da turma da professora Ana estão avançando na aprendizagem da leitura e produção textual: conseguem ler e produzir textos curtos. No final do primeiro trimestre letivo, produziram um pequeno boletim informativo, dirigido aos seus familiares, sobre o relevo da região onde moram. O boletim fez parte do projeto de estudo realizado durante os três primeiros meses do ano. Depois, interessados em questões ambientais, se envolveram na leitura de notícias veiculadas em jornais de circulação nacional sobre como separar, preparar e descartar materiais recicláveis em suas residências. A professora, atenta ao desenvolvimento da leitura da turma, preparou momentos diferenciados de leitura, considerando o vocabulário e o nível de complexidade das notícias. Assim, ela propôs leituras compartilhadas e realizadas de forma autônoma, em dupla e individualmente.

Um certo dia, após a leitura compartilhada de uma notícia sobre a importância de separar materiais cortantes no lixo caseiro, a professora Ana propôs aos alunos a produção de um informativo sobre o assunto, para que pudessem sensibilizar a comunidade escolar dos riscos de acidente, quando, por exemplo, cacos de vidro de garrafas quebradas não são armazenados corretamente no lixo caseiro. Os alunos prepararam o roteiro do texto coletivamente e, em seguida, se empenharam em produzir seus textos individualmente. Ao ler as produções da turma, a professora Ana percebeu que o roteiro havia de fato contribuído para que seus alunos pudessem produzir textos coesos e coerentes com a proposta de escrita. Suas produções evidenciaram avanços na aprendizagem de uma convenção da escrita relacionada à sinalização da progressão do assunto pela paragrafação. Além disso, analisando as produções com foco no domínio da ortografia, a professora Ana percebeu a necessidade de retomar atividades de ensino das terminações em **-am** e **-ão**, agora explorando a escrita dos tempos verbais. Ela, então, planejou um conjunto de atividades para ajudar seus alunos a observarem o uso dessas terminações em tempos verbais.

Antes de passarmos para a próxima seção, reflita:

1. Você consegue saber em que nível de ensino e ano escolar ocorreu cada um dos casos relatados? Que elementos foram indicadores para a identificação em cada caso?
2. Que tipo de abordagem dos conhecimentos linguísticos caracteriza a ação pedagógica em cada caso?
3. Em todos os casos, o texto é um elemento importante na ação de ensino das professoras. Podemos inferir qual é o conceito de texto implícito na abordagem didática dos casos relatados?

Na próxima seção, faremos uma retomada dos casos apresentados até aqui. Você encontrará as informações sobre o nível e o ano escolar em que os casos aconteceram, bem como uma discussão a respeito de tipos de abordagem dos conhecimentos linguísticos e de alguns elementos importantes para a compreensão das abordagens didáticas que caracterizam a ação docente em cada um dos casos.

O ensino-aprendizagem da escrita: relações som-grafia, sílabas complexas e ortografia

Na seção anterior, apresentamos quatro casos ocorridos em sala de aula os quais evidenciam diferentes abordagens didáticas acerca do Sistema de Escrita Alfabética e da ortografia no contexto escolar. O primeiro caso, *Os brinquedos da nossa turma*, é um relato do trabalho docente desenvolvido em uma turma de cinco anos de uma escola pública de Educação Infantil, com foco nas relações entre a escrita e os aspectos sonoros da palavra. O segundo caso, *Caça-rimas e o registro escrito de palavras*, é sobre uma atividade de ensino das relações grafema-fonema, proposta para uma turma de crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, que tem como ponto de partida a percepção dos sons finais das palavras e sua relação com o registro escrito. O terceiro caso, *Escrita do cardápio da semana e análise de sílabas complexas*, mostra as estratégias de mediação utilizadas por uma professora do terceiro ano do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento da consciência grafofonêmica, que envolve sílabas complexas, especificamente as estruturas silábicas CVC, CCV e CV [nasal]. E, por último, *Produzindo texto e aprendendo a ortografia*, o caso que relata ações de ensino-aprendizagem, desenvolvidas em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, em que a professora articula a leitura e a escrita com o ensino da ortografia. Nesta seção, abordaremos os desafios impostos à aprendizagem das relações som-grafia e da ortografia.

Antes, porém, gostaríamos de ressaltar dois aspectos que chamam atenção nos casos anteriormente reportados. O primeiro diz respeito à centralidade do texto e das palavras como unidades de linguagem privilegiadas em todas as fases da aprendizagem da escrita. Desde a década de 1990, professores/as e pesquisadores/as em alfabetização adotaram a perspectiva educacional denominada *Alfabetização e Letramento* para o ensino da escrita, buscando uma coerência entre as facetas que constituem a aprendizagem da linguagem: facetas interativa, sociocultural e linguística (Soares, 2016). Nos casos relatados na seção anterior, vimos que tal perspectiva orientou a ação das professoras e de seus estudantes,

e que o fundamental em suas abordagens de ensino foi a centralidade das unidades significativas, o texto e a palavra, nos usos da linguagem escrita.

O segundo aspecto é o fato de as atividades propiciarem atividades metalinguísticas (reflexão e ação conscientes sobre a escrita), promovendo a aprendizagem significativa no contexto escolar. Aprender é um processo que compreende ações e atitudes ativas e específicas dos aprendizes como, por exemplo, identificação, comparação, confronto, síntese, análise, produção colaborativa etc. Essas ações serão chamadas, neste texto, de *procedimentos de ensino-aprendizagem* e podem estar presentes em muitas atividades escolares que exploram a criatividade e o lúdico como formas sociointerativas de aprender o Sistema de Escrita Alfabética e a ortografia em qualquer fase da aprendizagem. No entanto, nem sempre esses procedimentos são claramente expressos nas instruções que orientam os aprendizes em sala de aula, o que faz com que as atividades não sejam realizadas de acordo com a intenção pedagógica para as quais foram planejadas, deixando de aproveitar muitas oportunidades de aprendizagem presentes na interação com as crianças.

Nos casos relatados na primeira seção, podemos observar que as professoras visam a aprendizagem por meio de tarefas que exploram atividades metalinguísticas, ou seja, atividades que provocam reflexões sobre as camadas fônicas da língua, tais como as relações fonema-grafema; os diferentes formatos das sílabas; os efeitos sonoros produzidos pelas rimas ou, ainda, aspectos da ortografia.

Na turma de cinco anos (Caso 1), as crianças se encontravam em fase de descoberta das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética. O trabalho didático foi realizado com a intenção de fazer que elas refletissem sobre a relação fala/escrita. Os procedimentos de ensino-aprendizagem buscaram promover o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica associadas à reflexão sobre a forma de representar por escrito os sons da palavra.

Na turma do segundo ano do Ensino Fundamental (Caso 2), as crianças se encontravam em processo de consolidação do princípio alfabético. A atividade é iniciada com uma proposta desafiadora de encontrar as imagens que rimam, o que contribui para que a criança perceba as semelhanças entre segmentos sonoros de palavras, guiando seu pensamento para os aspectos sonoros e não para os aspectos semânticos das palavras. Por exemplo, as palavras que rimam, avião e leão, não estão associadas ao mesmo campo semântico (respectivamente, meio de transporte e animal). Os procedimentos de ensino-aprendizagem buscaram promover a consciência de rima e as relações entre os sons finais e o registro escrito, além de desafiar as crianças a construírem outras estratégias para realizarem a leitura das palavras.

Na turma do terceiro ano (Caso 3), as estratégias de mediação utilizadas pela professora contribuíram para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica envolvendo sílabas complexas, considerando que as crianças se encontravam na hipótese alfabética. Esse caso evidencia que é preciso promover mediações pedagógicas que focalizem a estrutura silábica, levando em conta o nível intrassilábico daquelas estruturas não canônicas, uma vez que, mesmo alcançando o nível conceitual alfabético, a criança ainda se encontra em fase de desenvolvimento da escrita, e as intervenções são importantes para que ela progrida em direção a uma escrita ortográfica e alcance maior fluência em leitura.

Destaca-se que a leitura do cardápio da semana, afixado na entrada da cantina pela turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, gerou um momento significativo de escrita de palavras compostas por sílabas complexas, promovendo o avanço na apropriação da

ortografia, na competência e na compreensão leitora. Deste modo, os procedimentos de ensino-aprendizagem promovidos pela professora podem ser assim elencados: a) seleção intencional das palavras TROPEIRO, CARNE e TEMPERADO, que possibilitou a reflexão sobre as três estruturas silábicas em análise: CVC, CCV e CV [nasal]; 2) escrita da palavra como foi ouvida pela criança, com o apagamento da consoante em posição final da sílaba, como em CARNE; da segunda consoante, como em TROPEIRO, e da ausência da marcação da nasalidade, como em TEMPERADO; 3) leitura da palavra com a omissão da consoante visando causar estranhamento; 4) comparação entre a escrita do aluno e a escrita convencional.

Podemos afirmar que as crianças do terceiro ano, antes da intervenção da professora Jane, estavam alfabetizadas em sílabas CV, como aponta Soares (2016); entretanto, não poderiam ser consideradas plenamente alfabetizadas, uma vez que não dominavam outras estruturas silábicas. A professora, ao constatar a omissão da consoante, quer na nasalização da vogal (CV[nasal]) e no final da sílaba (CVC), quer na segunda posição no encontro consonantal (CCV), isto é, em uma sequência de duas consoantes no início da sílaba, promoveu mediações que evidenciaram a falta de alguma letra, o que permitiu que essa falta fosse constatada pelas crianças, de modo a construir a consciência grafofonêmica, ou seja, “a considerar esses sons simultâneos [da sílaba] como se fossem sucessivos” (Soares, 2016, p. 318).

Quando as crianças alcançam a fase alfabética da conceitualização da escrita, revelam o conhecimento sobre algumas relações fonema-grafema. Para que avancem na aprendizagem da escrita de sua língua materna, após compreenderem os princípios do SEA e perceberem que as sílabas podem conter mais do que dois fonemas, devem experimentar atividades que as levem a refletir sobre o funcionamento do sistema ortográfico. Os procedimentos de ensino-aprendizagem deverão ser, portanto, dirigidos para a abordagem direta e organizada dos diferentes tipos de relações fonema-grafema e para as demandas de aprendizagem de convenções ortográficas que foram identificadas.

Na turma do quinto ano do Ensino Fundamental (Caso 4), observamos que a atividade proposta pela professora tem como objetivo o avanço da produção e da autônoma compreensão de textos pelos alunos. Através da produção textual dos estudantes, a professora identificou a necessidade de planejar atividades de ensino sobre a escrita correta de verbos terminados em **-am** e **-ão**.

Continuando o relato do Caso 4, iremos descrever dois momentos do planejamento, encaminhados com os alunos, depois que a professora analisou suas produções.

Caso 4 (continuação)

A professora Ana, dirigindo-se aos alunos, disse: “Eu retirei duas frases dos textos que lemos neste último mês. Vou escrevê-las na lousa.” A professora escreveu as duas frases na lousa:

“Os meninos abriram a porta no momento certo.”

“Com faixas e cartazes, as pessoas protestaram contra o racismo.”

A professora, então, perguntou: “Quem consegue se lembrar dos textos nos quais

essas frases foram escritas?”, retomando com os alunos o conteúdo e o contexto em que cada texto foi lido em sala de aula.

Novamente dirigindo-se à turma, Ana deu a seguinte instrução: “Agora, releiam as frases com atenção para os termos “abriram” e “protestaram”. O que essas palavras indicam nas frases?” As crianças identificaram os termos como expressão das ações realizadas pelos sujeitos. Ana, então, retomou as frases escritas na lousa, modificando o tempo verbal, e conversou com os alunos sobre o novo sentido das frases: “Os meninos abrirão a porta no momento certo.” e “Com faixas e cartazes, as pessoas protestarão contra o racismo.” A ação da professora, ao longo do desenvolvimento das atividades, conduziu à interpretação, distinção e comparação do significado das frases, considerando a troca das formas verbais. Depois de todo esse ciclo de atividades, Ana propôs aos alunos a revisão dos erros ortográficos relativos a essa dificuldade específica em suas próprias produções textuais.

Analisando as atividades encaminhadas pela professora Ana, podemos dizer que sua ação didática foi orientada pela interpretação coletiva das frases – atividade de leitura – e por procedimentos de ensino-aprendizagem – atividades metalinguísticas – privilegiando, também, o aspecto relacionado à ortografia, o tempo verbal, o que é coerente com a ideia de que



a ortografia de certos sufixos de flexão verbal pode ser orientada pelo conhecimento morfossintático; é o caso da distinção entre as grafias das desinências verbais -ão e -am que as crianças frequentemente confundem, escrevendo, por exemplo, FALARAM, para o tempo futuro falarão, ou FALAVÃO, para o pretérito imperfeito falavam. Nesses casos, é a morfologia – a relação da ortografia com o conceito de tempos verbais – que pode orientar a criança para o uso adequado dessas terminações (Soares, 2016, p. 304).

É importante salientar que as relações fonema-grafema em português são relativamente transparentes. Isso significa que, se comparadas com as de outras ortografias alfabéticas, no português brasileiro, embora tenhamos muitas relações que se apresentam como irregulares, predominam as relações fonema-grafema regulares. No entanto, as normas ortográficas da língua são fonte de algumas dificuldades à aprendizagem da escrita, ao longo da alfabetização. Existem estudos na área da alfabetização que investigaram as dificuldades mais comuns e resultaram em classificações que nos ajudam a compreender o processo de aprendizagem dos nossos estudantes.

No caso que acabamos de discutir, podemos pensar em duas possíveis explicações para este tipo de erro: a de que as grafias de **-ão** para **-am** estão ancoradas na percepção fonética, já que o que ouvimos na fala é o ditongo nasal **ão**; ou a de que esse tipo de erro dos alunos da professora Ana pode ser compreendido como efeito da presença na língua de palavras com a terminação nasal e a grafia **-ão**, como em **ENTÃO** e **NÃO**, por exemplo. A familiaridade com essas palavras poderia levar a criança a cometer esse tipo de erro em suas produções escritas. Percebendo que os alunos já tinham maturidade para analisar a ortografia das palavras, levando em conta a diferenciação de tempos verbais em textos escritos, a professora teve mais segurança para definir os procedimentos para o ensino da ortografia em sua turma.

Para dar continuidade ao trabalho realizado, a professora Ana também poderia, em outro ciclo de atividades, explorar as formas não verbais para que a turma pudesse chegar à conclusão de que se escreve **-ão** quando a última sílaba é tônica, por exemplo, em

CAMINHÃO e RELAÇÃO; e se escreve **-am** quando essa sílaba é átona, como ocorre em CAPRICHARAM e VIERAM.

Por fim, analisando os principais encaminhamentos na ação da professora Ana, podemos identificar os seguintes procedimentos de ensino-aprendizagem: diferenciação dos verbos presentes na composição de duas frases, relacionando-os aos tempos verbais dos enunciados; e comparação da forma como os verbos foram escritos.

Agora reflita:

Como você avalia a atitude da professora de retirar frases dos textos lidos em outros momentos com os alunos para realizar a atividade de ortografia? Que condições de trabalho são necessárias para que os/as professores/as possam planejar o ensino da ortografia em sala de aula? Que recursos pedagógicos são necessários para o desenvolvimento do seu trabalho?

Em síntese

Neste texto, discutimos o processo de ensino-aprendizagem da escrita, destacando as relações entre segmentos sonoros e gráficos das palavras, as sílabas complexas e a ortografia, refletindo sobre elementos importantes da aprendizagem das crianças em diferentes níveis e anos de ensino. Mesmo em um sistema de escrita considerado transparente, como o do Português Brasileiro, quando nos debruçamos sobre as relações entre fonemas e grafemas, há algum grau de complexidade que vai impactar a aprendizagem inicial da escrita. Para iniciar a reflexão sobre essa complexidade, o trabalho com rimas e aliterações são relevantes, uma vez que, como afirma Soares (2016, p. 183-184, grifos da autora),



*parece, pois, que a percepção de rimas e aliterações se desenvolve espontaneamente na criança pequena como consequência do seu crescimento linguístico e cognitivo, em contextos de convivência com textos orais que ressaltem segmentos sonoros semelhantes. No entanto, para que essa sensibilidade à **semelhança fonológica global** entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também produzir rimas e aliterações.*

Como demonstrado em outros estudos (Ferreiro, 2013; Soares, 2016; Frade, 2019; Barbosa; Montuani, 2020; Barbosa, 2023; Machado, 2024), a apropriação inicial das relações grafema-fonema se expressa por meio das escritas alfabéticas CV. Desse modo, as crianças compreendem e se apropriam da estrutura silábica CV e, posteriormente, avançam para as estruturas silábicas CVC, CCV e CV[nasal], a partir da interação da criança com o objeto de conhecimento, das trocas entre pares e das intervenções do adulto. No estudo de Barbosa e Montuani (2020), essas intervenções se caracterizam como *scaffoldings* (andaimes) cuidadosamente oferecidos pela mediadora, em situações de escrita colaborativa, por meio de pistas linguísticas, da indagação e do pedido de argumentação, bem como de espaço

para refletir sobre o escrito e de se debruçar sobre ele (leitura de verificação e confronto com a escrita convencional).

Em relação à ortografia, o pressuposto geral do planejamento e das ações do ensino da ortografia poderia ser assim formulado: para que os estudantes possam vencer as dificuldades impostas pelas normas ortográficas da nossa língua, é preciso planejar o ensino, definindo procedimentos de ensino-aprendizagem coerentes com a natureza de suas necessidades. Magda Soares (2020, p. 174) nos indica que



as regras ortográficas vão sendo aprendidas ao longo do processo de alfabetização e de acordo com as dificuldades ou curiosidades que vão sendo apresentadas pelas crianças. Mesmo considerando o crescimento progressivo da complexidade das relações fonema-grafema - das relações regulares contextuais até as irregulares -, a criança pode aprender simultaneamente ao longo do processo de alfabetização várias dessas relações, dependendo de suas dúvidas, de suas demandas e das oportunidades que surjam.

É, portanto, muito importante fazer um levantamento dos erros mais comuns na escrita dos estudantes, principalmente aqueles presentes em suas produções textuais. A análise desses erros pode indicar procedimentos mais adequados na elaboração ou seleção das atividades de ensino da ortografia. Não se pode esquecer que, para as relações irregulares, a memorização das palavras depende da exposição recorrente da criança a palavras de uso frequente, além do uso de estratégias de consulta a fontes autorizadas, como, por exemplo, dicionários, e da elaboração de listas de palavras usadas pelas crianças em suas produções textuais. Especificamente para as relações regulares, podemos destacar as atividades que buscam levar os alunos a inferir as regras ortográficas. Outras ações são igualmente importantes, tanto para as relações regulares quanto para as irregulares, como, por exemplo, apresentar aos estudantes a forma correta no momento da correção do texto produzido; criar atividades que levem os alunos a identificar e corrigir, com mediação pedagógica, os erros ortográficos ao rever seu próprio texto ou o texto do colega; e, finalmente, criar o hábito de fazer buscas e consultas quando há incerteza sobre como se escreve uma palavra.

Procuramos mostrar também o papel da mediação das professoras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pela criança, considerando, por um lado, as propriedades desse sistema e, por outro lado, as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças. As estratégias de intervenção discutidas apoiam-se nos princípios interacionistas e sociointeracionistas, baseando-se no contexto do uso e da funcionalidade da escrita, na promoção da interação entre pares e na escrita colaborativa, e, por fim, favorecendo o confronto entre a escrita produzida pelas crianças e a escrita convencional.

Referências

BARBOSA, Valéria. A faceta linguística da alfabetização: escrita inventada e apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, p. 1-12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2023771>

BARBOSA, Valéria; MONTUANI, Daniela Freitas Brito. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. **Educação em revista**, v.36, p. e225423, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698225423>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013. 488 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Apropriação da escrita na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2019. (Coleção Letra A no processo de alfabetização). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Cole%C3%A7%C3%A3o%20Letra%20A%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/e-book%20-%20Apropria%C3%A7%C3%A3o%20da%20escrita%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.

MACHADO, Valéria Barbosa. Escrita colaborativa, interação e mediação pedagógica na alfabetização. **Revista Poiésis**, Tubarão, v.18, n. 33, p. 105-112, 2024. DOI: <https://doi.org/10.59306/poiesis.v18e332024105-11>

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

Sara Mourão Monteiro é professora associada da UFMG, onde atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre). É membro do CEALE-UFMG (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), onde desenvolve projetos de formação continuada de professores. É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com pós-doutorado no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – Portugal.

E-mail: mourao.sara@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9264771998879013>

Valéria Barbosa Machado é professora associada da Faculdade de Educação/UFMG, e atua como docente do Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), da linha de pesquisa Alfabetização e Letramento, e no curso de Pedagogia. É membro do desenvolve atividades junto ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com pós-doutorado no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – Portugal.

E-mail: valeriabarbosamachado@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2932287073361694>

TEXTO 3

Análise Linguística na sala de aula

Ana Ruth Moresco Miranda
Lissa Pachalski

Contextualizando o tema



“[...] apesar da imensa diversidade de circunstâncias, todas as crianças aprendem a falar e entender com mais ou menos a mesma idade e com uma margem de variação muito estreita”(Humboldt, 1990 [1836], p. 80).

Cena 1: Mãe e filho (2 anos e 5 meses) *olhando para o céu.*

Mãe: Olha a lua, que linda!

Criança: Mãe, *lua* parece com *rua*

(Miranda; Veloso, 2017)

Cena 2: Ao sair de uma loja onde fora muito bem atendida, a criança (3 anos e 11 meses) *comenta com o pai.*

“Como aquela moça é *gentilosa*, né pai?”

(Figueira, 1992)

Quando ingressa na escola, a criança já sabe a [língua](#) que fala, graças ao conhecimento internalizado que naturalmente adquirimos acerca da estrutura e do funcionamento da nossa língua materna, em um processo que tem início nos primeiros meses de nossas vidas. Tal conhecimento abrange todas as dimensões da linguagem, sejam elas referentes à **forma** ou ao **uso**. A forma, ou melhor dizendo, a [gramática](#), engloba as unidades elementares constitutivas do sistema sonoro ([fonemas](#)), as estruturas significativas mais básicas ([morfemas](#)), o conhecimento das palavras ([léxico](#)) e as regras de construção sintática ([sintagmas](#)). A forma, posta em uso, produz linguagem capaz de expressar toda sorte de pensamentos, sentimentos e ideias. Forma e conteúdo são, portanto, indissociáveis para a produção de sentido e para os atos comunicativos que permeiam nosso cotidiano.

Os exemplos de falas de crianças, antes apresentados, são representativos dos movimentos observados durante a aquisição da linguagem e da manifestação de um conhecimento linguístico já internalizado. Ao dizer que *lua* parece com *rua*, a criança revela uma percepção precoce sobre as rimas das palavras, bem como uma sensibilidade relativa aos fonemas da língua e ao seu poder distintivo, uma vez que trocar um fonema por outro altera o significado da palavra.

Da mesma forma, a criação da palavra **gentilosa** pela criança denota o uso de conhecimento linguístico relativo à morfologia, área da gramática responsável pela [formação de palavras](#) e pela flexão necessária à concordância. Na Língua Portuguesa, dizemos **cheirosa**, **amorosa** e **gostosa**, transformando substantivos (**cheiro**, **amor**, **gosto**) em adjetivos pela inserção do morfema **-oso**. É interessante observar, em **gentilosa**, o uso do sufixo **-oso** em uma palavra-base que já pertence à classe dos adjetivos (**gentil**), tendo como resultado uma nova forma da língua. Ainda que a palavra não exista no nosso dicionário, podemos compreendê-la, sabemos o que significa. Isso porque ela foi gerada respeitando mecanismos de formação de palavras da nossa língua: a adição de um sufixo formador de adjetivos a uma base. Esse é um exemplo de **criatividade linguística**, uma forma de brincar com a linguagem que pode ser amplamente explorada nas salas de aula de língua materna. Você consegue lembrar de ter ouvido algum exemplo parecido com esses em suas interações com crianças?

Neste texto, veremos alguns exemplos de como podemos transformar a sala de aula em um espaço de resolução de problemas, a partir de conhecimentos internalizados que temos da nossa língua, focalizando três níveis da estrutura linguística: a sintaxe, a morfologia e a fonologia. Em cada componente gramatical, partiremos da ideia de um trabalho com a **gramática reflexiva** (Travaglia, 1995), que explora a estrutura e analisa os efeitos de sentido relacionados à forma. Entendemos que uma **reflexão** sobre a estrutura da língua, orientada pelo professor, é capaz de desenvolver no aluno a **consciência linguística** a que se associam modos de pensamento que conjugam a observação, a análise, a generalização e a resolução de problemas, isto é, o **pensamento científico**. Antes de trazer exemplos, porém, exploraremos alguns conceitos importantes que, ao serem mobilizados, podem orientar a organização e o planejamento do trabalho com análise linguística no Ensino Fundamental.

Análise Linguística: um saber sobre a língua

A criatividade é, de acordo com Chomsky (1986), o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos demais sistemas de comunicação. Com base em um sistema estruturado a partir de um pequeno número de elementos, somos capazes de produzir infinitas formas. Podemos constantemente criar novas palavras, imaginar e expressar novas ideias lançando mão da nossa [competência linguística](#), isto é, do conhecimento tácito e inconsciente que todos temos sobre a estrutura e os usos da língua materna. A linguagem produzida pelas crianças e pelos poetas é um claro exemplo do potencial criativo da linguagem humana. Diz-nos Manoel de Barros (2000):



Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

O poeta brinca com as palavras, inventando novas, seja pelo uso dos mecanismos estruturantes da língua (**desinventar**), seja pela reinvenção dos sentidos de palavras existentes, às quais novas camadas de significado são agregadas. Exercícios com a linguagem que propiciem a descoberta dos mecanismos de composição do sistema, à moda dos poetas e das crianças, é um ato de criação que pode ser estimulado, promovendo descobertas capazes de promover uma reflexão sobre a língua.

É a partir da mesma constatação que fazemos aqui – de que todos os falantes utilizam com desenvoltura sua língua materna, o que inclui crianças em idade escolar –, que Travaglia (1995,

p. 17) formula a pergunta que os/as professores/as que trabalham com a linguagem devem responder: “para que se dá aula de português para falantes nativos de português?”. A resposta vem logo em seguida: para desenvolver a competência comunicativa, isto é, a capacidade de utilizar a língua de forma adequada nas diversas situações de comunicação, tanto na modalidade oral (falar e escutar) como na escrita (ler e escrever). Para tanto, precisamos não apenas **saber** a língua, mas também **saber sobre** a língua, sendo capazes de refletir sobre ela.

Análise Linguística como atividade científica

Para sermos capazes de refletir sobre a língua, precisamos desenvolver tanto habilidades de uso quanto o conhecimento acerca dos recursos linguísticos e dos efeitos de sentido que tais recursos produzem. Nesta perspectiva, o trabalho com a análise linguística estaria pautado, de acordo com Travaglia (1995), em duas principais abordagens da gramática: a **gramática de uso** e a **gramática reflexiva**. A primeira tem a ver com a gramática internalizada do falante, isto é, com a gramática implícita, automática, que garante a produção e a compreensão da linguagem em diferentes contextos situacionais. A tarefa da escola será, pois, ampliar tais recursos pela promoção de atividades que levem à descoberta e à internalização de novas formas, com vistas ao aprimoramento da competência comunicativa.

Já a gramática reflexiva, como o próprio nome sugere, é aquela que propicia o conhecimento **sobre a língua**, ancorada não apenas em uma reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também sobre recursos ainda não conhecidos, permitindo a ele adquirir novas habilidades linguísticas. O trabalho com a gramática reflexiva pode ser de dois tipos, de acordo com Travaglia (1995): a) atividades que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua – muitos dos quais ele já usa e conhece, mas não tem consciência disso –, e b) atividades que focalizam os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução. O objetivo do ensino é, nesta perspectiva, promover a reflexão e a ampliação da gramática que já usamos; é refletir sobre o uso e agregar novas estruturas.

A análise linguística envolvida neste tipo de abordagem coloca o sistema linguístico como objeto de conhecimento e foco para o estudo. A língua que crianças e adultos utilizam em suas interações cotidianas se torna a principal ferramenta de trabalho do/a professor/a. De acordo com Honda (2007), essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço para a prática científica, dando início a uma educação científica em sentido amplo. Trazer o conhecimento implícito da gramática internalizada para um nível de observação que propicie a formulação de hipóteses, bem como a sua testagem e potencial reformulação, é fazer da sala de aula um laboratório, onde professor/a e alunos tornam-se protagonistas.

Nesta mesma linha, Duarte (2008, p. 16) afirma:



É importante que as crianças comecem a perceber que a língua, nas suas vertentes oral e escrita, constitui em si mesma um objeto de estudo, que pode ser observado com ‘olhos de cientista’, os mesmos com que se observam fenômenos astronômicos, com que se realiza experiência de alteração do estado físico de corpos, com que se registra o crescimento de uma planta a partir da semente.

Tais proposições estão em consonância com a definição de **conceito científico** que, para Vigotski (2000), tem valor de descoberta, por ser um ato complexo de pensamento

com vistas à resolução de um problema. Para resolver um problema posto é necessário extrair as propriedades essenciais, agrupando-as com outras similares, o que envolve funções superiores, como *atenção deliberada, memória lógica, abstração e capacidade para comparar e diferenciar*. Tal perspectiva, incorporada às aulas de língua materna, leva à *reflexão* sobre o sistema linguístico.

As áreas da gramática e a análise linguística

Nesta seção, são brevemente caracterizadas as três áreas da gramática aqui focalizadas, a saber: sintaxe, morfologia e fonologia; e apresentados exemplos de atividades para a sala de aula.

Sintaxe

A *sintaxe* é a área central da gramática, responsável pelo estudo dos mecanismos geradores de sentenças. Ao elegermos a *sintaxe* como referência para nosso trabalho em sala de aula, na linha do que vem sendo exposto, podemos considerar três ideias para o desenvolvimento das atividades: (i) alargamento de sintagmas¹, por meio de palavras ou locuções que desempenhem a função de adjetivos e de advérbios de tempo e lugar, por exemplo; (ii) substituição de sintagmas, com a criação de novas frases por meio da manutenção de algum elemento do sintagma original; (iii) avaliação de aspectos estilísticos e semânticos decorrentes das mudanças realizadas. Vejamos, a seguir, um exemplo que ilustra, direta e indiretamente, as três ideias. É importante observar como a noção de sintagma é essencial à proposta de atividade que é explicada na sequência, bem como tentar fazer o exercício de identificação e classificação dos sintagmas das frases presentes no exemplo.



Fonte: O Amigo da Bruxinha (Furnari, 1993).

¹ O sintagma é a unidade de análise básica da sintaxe. É também denominado “constituente sintático”. Um sintagma compreende uma palavra (verbo ou nome) ou uma sequência de palavras que, combinadas, formam um bloco de significado coerente dentro de uma sentença (Perini, 2019). Em cada sintagma, podemos identificar um núcleo, ou seja, um elemento central, por meio do qual podemos definir a natureza do sintagma: se o núcleo for um verbo, o sintagma é verbal; se for um nome (substantivo, pronome), o sintagma é do tipo nominal; se for uma preposição, é preposicional; se for um advérbio, é adverbial.

1. Mostrar à turma uma imagem ampliada da primeira cena da tirinha “O Ratinho”;
2. fazer um exercício de leitura de imagem, explorando seus diferentes elementos e descrevendo oralmente o que está acontecendo na cena;
3. propor à turma a criação de uma frase simples que descreva o principal acontecimento da cena, por exemplo: “A bruxinha está sentada” (escrever a frase no quadro);
4. indagar às crianças como podemos dar mais detalhes sobre o que está acontecendo na cena;
5. perguntar **onde** elas acham que a bruxinha está sentada e adicionar à frase, por exemplo: “A bruxinha está sentada no sofá da sua casa” (escrever uma frase nova, embaixo da anterior);
6. comparar as duas frases, contando o número de palavras de uma e da outra, destacando o que foi adicionado;
7. perguntar **quando** elas acham que o fato descrito está acontecendo, adicionar à frase, por exemplo: “A bruxinha está sentada no sofá da sua casa durante a tarde”;
8. comparar as três frases, contando o número de palavras de uma e da outra, destacando o que foi adicionado (inclusive, se oportuno, a inserção da vírgula e o porquê disso);
9. perguntar **por que** elas acham que a bruxa está sentada; adicionar à frase, por exemplo: “A bruxinha está sentada no sofá da sua casa durante a tarde, porque ela está com sono.”.
10. indagar: “enquanto a bruxinha está sentada com sono, tem mais alguma coisa acontecendo?”;
11. desafiar-las, após esse exercício coletivo, a fazer o mesmo com as outras cenas, dessa vez sozinhas, utilizando as perguntas-guia “o quê, onde, como, por quê?”.

Nessa atividade, foi primeiramente explorada a expansão do sintagma por meio da inserção de sintagmas preposicionais (no sofá, durante a tarde), os quais desempenham a função de advérbios de lugar e de tempo. Esse tipo de exercício, brevemente descrito, é um excelente aliado da produção textual, podendo ser utilizado com o objetivo de ampliar e qualificar os textos produzidos pelas crianças em outros contextos didáticos. Exercícios de substituição podem estar associados aos de expansão, como, por exemplo, elencar locuções, “com sono” e “com fome”, e sugerir a sua substituição por formas alternativas como “sonolenta” e “faminta”.

Morfologia

A [morfologia](#) é a área da gramática que aborda a palavra, sua formação e seu ajuste no nível sintático, por meio de processos como a derivação e a flexão; esse último diz respeito às modificações de concordância de gênero e número – para as formas nominais – e de tempo, modo, número e pessoa – para as formas verbais. O trabalho com a morfologia em sala de aula tem o potencial de contribuir para a ampliação do léxico e, no que concerne à flexão, de propiciar a percepção e a análise da variação linguística presente nas variedades brasileiras, como, por exemplo, a redução das marcas de plural dos sintagmas nominais (“as mão limpa”, “os pé sujo”) ou as flexões verbais não padrão de verbos da primeira conjugação (“nós peguemu”, “nós andemu”). No exemplo de atividade que se segue, propomos um trabalho com a formação de plurais das formas nominais da Língua Portuguesa.

Dinâmica da atividade

1. Provocar uma reflexão sobre o funcionamento do plural na Língua Portuguesa, instigando os alunos a pensarem no uso que eles mesmos fazem desse mecanismo, tanto na fala quanto na escrita;
2. oferecer um conjunto de pares de palavras previamente selecionadas que contenham diferentes terminações e que seja o mais representativo possível dos diferentes grupos (isto é, palavras terminadas em 'l' e em 'r': papel/papéis e mar/mares; e terminadas em vogais e ditongos: carta/cartas e chapéu/chapéus.);
3. instruir os alunos a agruparem as palavras no singular de acordo com a sua terminação (consoante, vogal, ditongo);
4. conferir coletivamente os agrupamentos feitos por cada aluno para fazer os ajustes necessários;
5. observar as diferenças entre os grupos (como os plurais são formados em cada um?);
6. registrar as conclusões observadas após o procedimento de observação e análise;
7. buscar novos exemplos na língua para testar a generalização alcançada.

Exercícios que exploram os mecanismos morfológicos, como esse sobre o plural na Língua Portuguesa, têm a função de estimular a observação e a análise de dados linguísticos, com a finalidade de que os alunos descubram as regras de funcionamento da gramática da língua. A busca de regularidades do sistema é um dos princípios a ser seguido para a formulação de atividades de gramática, especialmente aquelas relativas à camada morfológica. Da mesma forma, observar as terminações (desinências) dos verbos flexionados, explorando os paradigmas próprios dos verbos terminados em -ar, -er, e -ir para descobrir as peculiaridades e também as sistematicidades envolvidas, é uma maneira de reinventar o trabalho com a morfologia verbal. É também uma maneira de sensibilizar os alunos a perceberem regularidades ortográficas que têm como base a morfologia da língua, como a escrita da desinência -sse (*cantasse*) em oposição ao sufixo -ice (*chatice*) ou, ainda, a grafia de 'ão' para as formas verbais do futuro (*andarão, comerão, subirão*) e de 'am' para as formas do pretérito (*andaram, comeram, subiram*) e presente dos verbos de primeira conjugação (*andam, cantam, amam*).

Fonologia

Por fim, serão abordados aspectos da [fonologia](#), área que tem como unidade elementar o [fonema](#), uma unidade distintiva capaz de alterar significados, como podemos observar no poema de Augusto de Campos (1986), inspirado em Lewis Carroll:

LONGE
mon g e
mon t e
pon t e
pon t o
por t o
PERTO

No poema, um par de palavras antônimas que têm o mesmo número de letras (longe-perto) é conectado por palavras que vão sendo geradas a partir da manipulação de um fonema por vez, até que o resultado revele a transformação da primeira na última. A forma e o sentido da linguagem explorados pelo poeta resultam em uma profusão de novos sentidos e podem propiciar práticas pedagógicas lúdicas e criativas.

Além dos fonemas, são ainda matéria da fonologia a sílaba e o acento. As unidades segmentais da língua (consoantes e vogais), ao se combinarem, formam unidades denominadas sílabas que podem ser definidas: do ponto de vista da sua articulação, como “um todo fonético, emitido num só impulso expiratório” (Luft, 1996); do ponto de vista da sua estruturação, como uma unidade que se organiza a partir de um núcleo silábico (vogal), ao qual podem estar associados outros segmentos (consoantes), tanto à esquerda como à direita, que compõem, assim, as suas margens. As sílabas têm realidade psicológica indiscutível, seja pelas evidências encontradas na aquisição da linguagem, seja pela facilidade de manejo observada nos jogos de linguagem infantis. Se somos solicitados a dividir as palavras em partes menores, intuitivamente as “silabamos”, por exemplo, dizendo “me-ni-no” ou “por-ta”. Note-se que “sílaba” é uma unidade da fonologia que não está em relação direta com a ortografia da língua, isto é, não há necessária equivalência entre os planos fônico e gráfico, como podemos observar nas divisões de palavras como “carro” /’ka.Ro/ <car.ro> e “nasce” /’na.se/ <nas.ce>, por exemplo.

É também tema da fonologia o acento, que corresponde à proeminência de uma das sílabas da palavra. Na Língua Portuguesa, uma mesma sequência de fonemas, a depender da posição do acento, pode portar diferentes significados, como se observa nas palavras **sáb**ia, **sab**ia, **sabiá**. Atente para o fato de que o acento fonológico não é sinônimo de acento gráfico, uma vez que, independentemente da presença de acento gráfico, as palavras têm sempre uma sílaba mais proeminente (à exceção dos clíticos, isto é, palavras que não recebem tonicidade, como os pronomes átonos e as preposições, por exemplo).

A relação entre o acento fonológico da palavra e o acento gráfico é o que se pretende explorar a seguir. Primeiramente, é importante ter em vista que o funcionamento do acento gráfico pressupõe sensibilidade ao acento fonológico, ou seja, é fundamental que os alunos já tenham aprendido a identificar a sílaba tônica das palavras da língua, pois este será o ponto de partida para o ensino da acentuação gráfica, sem que se precise recorrer ao conjunto de regras prontas e expostas na gramática tradicional, que apenas servem para ser decoradas.

A compreensão do funcionamento do acento fonológico e gráfico da Língua Portuguesa pode ser alcançada por meio de um exercício desenvolvido com palavras (formas nominais – substantivos e adjetivos) que não tenham acento gráfico e apresentem diferentes terminações. Antes, porém, é importante explorar o fato de que, na nossa língua, a tonicidade recai na última, na penúltima ou na antepenúltima sílaba, como se observa nas palavras **sabiá**, **sabia** e **sáb**ia. Após esta constatação, um quadro com um conjunto de palavras da língua serve para dar início à atividade:

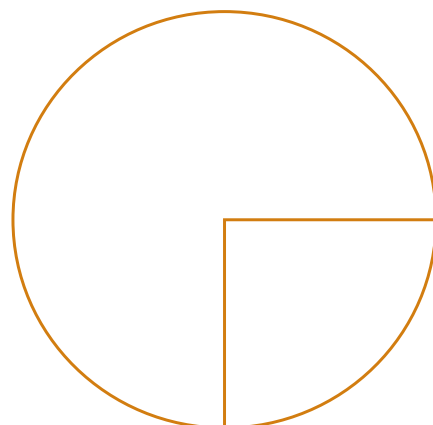
sapato	panela	pente	tatu	saci
amor	funil	xadrez	tupi	casaco
mesa	caderno	tambor	canal	primavera

Com base nesses dados, os/as professores/as seguem alguns procedimentos que visam levar os alunos à descoberta tanto do funcionamento fonológico como gráfico do acento na Língua Portuguesa.

Dinâmica da atividade

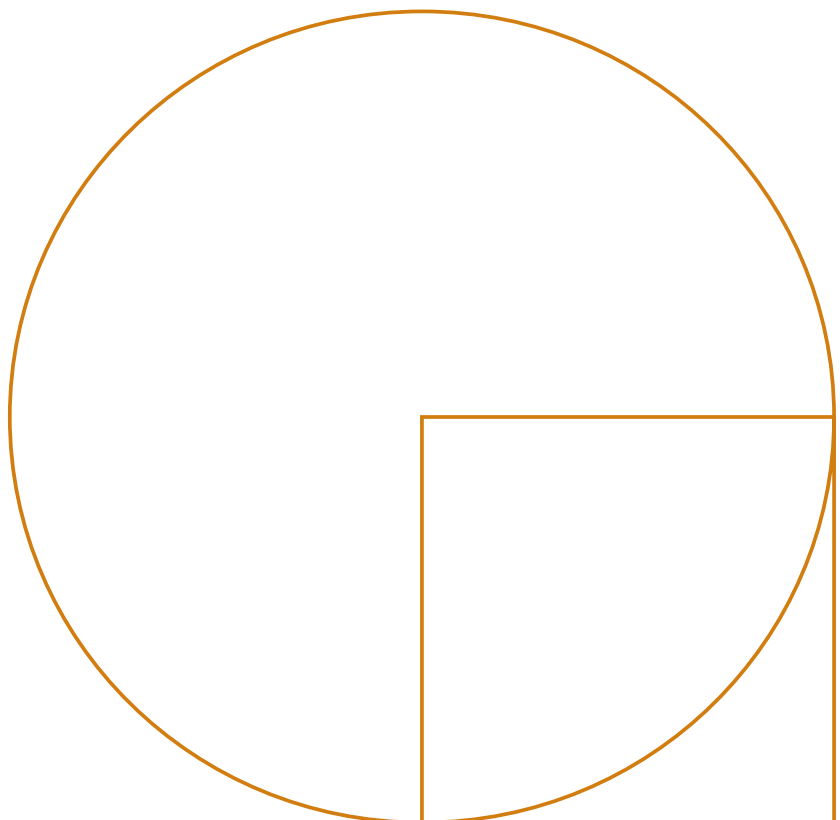
1. Marcar a sílaba tônica em todas as palavras e observar a sua posição (última ou penúltima sílaba);
2. formar grupos e nomeá-los: um com oxítonas e outro com paroxítonas. Chamar a atenção dos alunos para o grupo que tem a tônica na última sílaba, denominado de “palavras oxítonas”, e para o grupo em que a penúltima sílaba é tônica, denominado, por sua vez, de “palavras paroxítonas”. Após a formação dos grupos, pintar as sílabas tônicas de cada grupo com cores diferentes para destacar a diferença;
3. observar como são terminadas as paroxítonas (vogais a-e-o) e as oxítonas (l-r-z-i-u);
4. perguntar: Será que temos apenas esses dois grupos de palavras na nossa língua? Não há palavras nas quais a antepenúltima é tônica também? Promover uma discussão, estimulando os alunos a trazerem oralmente palavras em que o acento recaia na antepenúltima, como “xícara” e “abóbora”;
5. propor a criação de uma lista de palavras com acento na antepenúltima e observar o que as palavras proparoxítonas têm em comum. Assim, chegamos à “Regra 1” – *Todas as proparoxítonas são acentuadas*;
6. ampliar o quadro com palavras com tonicidade na última ou na penúltima que tenham terminações diferentes daquelas vistas em 3 (assim chegamos à “Regra 2” – *Sempre que o resultado derivado de 3 não for observado, deve-se utilizar o acento gráfico*).

O acento gráfico é um conteúdo historicamente abordado na escola, mas, em geral, de forma descontextualizada. Ao ser trabalhado da forma como propomos, a relação entre a fonologia e a ortografia revela a motivação para o uso de acentos gráficos no sistema de escrita, a fim de que seja assegurada a leitura correta das palavras da língua. Mais do que isso, é um conteúdo que permite ao aluno observar o funcionamento do sistema linguístico, a partir do conhecimento internalizado de que dispõe. Nessa perspectiva, podemos, sem ter de decorar regras, responder facilmente algumas perguntas, tais como: por que “sutil” não tem acento gráfico, mas “fútil” tem? Por que escrevemos “sofá” com acento gráfico, mas “fofa” sem? Por que todas as proparoxítonas são acentuadas?



Em síntese

Neste texto, abordamos o trabalho com a análise linguística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz das contribuições da ciência da linguagem. Exploramos a ideia de que a gramática não é um conhecimento que necessita do ensino tradicionalmente oferecido pelos conteúdos escolares de Língua Portuguesa, ancorados apenas na Gramática Tradicional. É, antes, um conhecimento intuitivo que utilizamos em nossas interações e sobre o qual podemos refletir. Nesse sentido, tratamos de conceitos linguísticos capazes de subsidiar ações didáticas para o trabalho com a linguagem na escola. O principal é o de que a língua é um sistema, um todo estruturado composto por unidades relacionadas entre si, que nos faculta a expressão do pensamento e a interação social. Não menos importante é o reconhecimento dos diferentes níveis da gramática, com ênfase nos aspectos formais do sistema linguístico. Esse exercício de estudo da gramática pela perspectiva reflexiva pode mobilizar, por implicação, funções superiores, tais como: a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar, diferenciar, realizar agrupamentos e chegar a conclusões, isto é, ferramentas próprias do pensamento científico, com benefícios que se estendem para além das aulas de Língua Portuguesa.



Referências

- BARROS, Manoel de. **O livro das Ignorâças**. São Paulo: Record, 2000. 120 p.
- CAMPOS, Augusto de. **O Anticrítico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. 139 p.
- CHOMSKY, Noam. **O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso**. Lisboa: Caminho, 1986. 344 p.
- DUARTE, Inês. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência linguística. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008. 70 p. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf. Acesso em: 8 mar. 2025.
- FIGUEIRA, Rosa Attié. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: ENAL, **2. Anais** [...]. Porto Alegre, 1992. v.1. p. 131-141.
- HUMBOLDT, Wilhelm Alexander von. **Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad**. Tradução de Ana Agud. Barcelona: Antropos; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990 [1836]. 435 p.
- LUFT, Celso Pedro. **A Vírgula**. São Paulo: Ática, 1996. 88 p.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco; VELOSO, João Manoel. Consciência linguística: aspectos fonológicos. In: FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia (ed.). **Aquisição de língua materna e não materna**: questões gerais e dados do Português. Berlim: Language Science Press, 2017. p. 439-458. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.889261>
- PERINI, Mário Alberto. **Sintaxe**. São Paulo: Parábola, 2019. 168 p.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez, 1995. 248 p.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 156 p.

Ana Ruth Moresco Miranda é Doutora em Letras pela PUC-RS e Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordena o Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e Letras da UFPel, com pesquisas em aquisição da fonologia e da escrita.

E-mail: anaruthmmiranda@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5342617922616660>

Lissa Pachalski é Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão junto ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), com ênfase em fonologia e ortografia, grafia de sílabas complexas, e alfabetização e letramento.

E-mail: pachalskil@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0527978296523584>

TEXTO 4

Análise Linguística nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: refletindo sobre a língua nas situações de leitura e de produção de textos

Elaine Cristina Nascimento da Silva
Artur Gomes de Moraes

Contextualizando o tema

Até pouco tempo atrás – e, infelizmente, ainda hoje, em certas escolas – logo após o processo de alfabetização, as aulas de português se resumiam ao ensino das “classes de palavras” (substantivo, adjetivo, artigo, numeral... conjunção, interjeição). Obrigadas a decorar uma terminologia da gramática pedagógica tradicional (por exemplo, substantivos “epicenos”, “sobrecomuns” e “comuns de dois gêneros”), as crianças não viviam uma boa iniciação à leitura e compreensão de textos, nem liam, nas aulas de Português, textos que não fossem literários ou os comandos dos livros didáticos onde eram apresentados. Ao lado disso, o ensino da produção de textos escritos se reduzia à escrita de “redações”, sem qualquer função própria, a não ser a correção e avaliação pelos docentes. Na realidade, a ênfase quase absoluta na memorização e identificação de “classes de palavras” pouco ou nada contribuía para que meninos e meninas desenvolvessem habilidades de cidadãos letrados, vindos a poder ler/compreender/produzir textos do mundo real.

Felizmente, a partir de meados da década de 1980, temos vivido uma grande luta (cf. Geraldi, 1984) para substituir aquele quadro e praticar um ensino de Língua Portuguesa mais adequado e produtivo. É nesse contexto que surgiu o conceito de “Análise Linguística” (AL), sobre o qual nos debruçamos neste texto. A partir desse movimento crítico, emergiram diferentes abordagens da língua/linguagem que se diferenciam da proposta tradicional, desde as que abordam unidades da língua mais amplas, como o texto e o discurso, até as que analisam especificamente o sistema linguístico, focando na sua sistematicidade e constituição. Como veremos, a difusão da perspectiva da linguística sociointeracionista focada em “gêneros textuais” assumiu um papel fundamental para o surgimento da proposta de mudanças.

Entendemos, assim como Suassuna (2012) e todos aqueles que têm lutado por essa inovação, que o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa é formar leitores e produtores de textos. Para conseguirmos isso, não seria suficiente apenas praticar, “de forma espontânea”, o ler e o escrever na escola. Na verdade, também se faz necessário promover uma reflexão sistemática, explícita e consciente sobre essas práticas, de modo a ajudarmos nossos alunos a ampliarem seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e sobre seus mais diversos recursos disponíveis.

É nesse sentido que surgiu a “Análise Linguística”: “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (Mendonça, 2006, p. 205), com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos (orais e escritos).

Todavia, colocar em prática essa nova perspectiva de ensino não tem sido uma tarefa fácil para os/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na tentativa de fazer um ensino dos elementos gramaticais diferente do tradicional, articulando as aulas de gramática/análise linguística às de leitura e produção de textos, muitos professores acabam utilizando os textos para “retirar” deles palavras de determinadas classes gramaticais, realizando o uso do texto apenas como “pretexto” para o ensino de gramática. Essa realidade fica latente no depoimento abaixo, colhido por Silva (2012, p. 10):

Eu sempre procuro extrair de algum texto o assunto que eu vou trabalhar. Peço para os alunos lerem, e vou os ajudando a identificar o assunto que eu vou trabalhar. [...] Por exemplo... Se eu vou trabalhar “verbo”, eu trago um determinado texto e, por exemplo, pergunto: o que o personagem está fazendo? Aí eles respondem: “Correndo!” Então vou explicar que correr é um verbo... (Professor do 4º ano).

A partir desse depoimento, vemos que, para diversos/as professores/as, essa perspectiva realmente parecia ser uma nova forma de ensinar a gramática, uma vez que as palavras não estariam mais soltas e isoladas, por terem sido “retiradas” de um texto. Todavia, na verdade, tal prática revela ainda uma permanência do ensino tradicional de gramática. Isso porque ela se limita a “extrair” ou “identificar” elementos gramaticais do texto e, depois, “explicá-los” através de atividades que não retornam a ele, de modo a levar o aluno a refletir e compreender como tais elementos colaboram para a construção do texto e de seus sentidos. Ou seja, “isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com sua articulação interna, ou com o gênero [*textual*] e seu funcionamento nas práticas sociais” (Mendonça, 2006, p. 74-75). Assim, fazer análise linguística é muito mais do que trabalhar com a gramática de forma supostamente “contextualizada”, pois exige a exploração dos mecanismos e recursos que possibilitam a produção de sentidos dentro do texto, visto como gênero textual. Nesse trabalho, é possível abordar, pelo menos, três diferentes objetos: o sistema linguístico/gramática da língua, o texto/gênero e o discurso.

Mas, então, precisamos refletir: como podemos nos desvencilhar das análises gramaticais convencionais e quais caminhos seguir para, efetivamente, desenvolver atividades de leitura e produção de textos com reflexões que garantam aos alunos avanços na compreensão da língua e de seus diversos usos sociais? O objetivo deste capítulo é, justamente, problematizar o conceito de Análise Linguística e refletir sobre algumas possibilidades de trabalho em sala de aula, principalmente no que diz respeito à articulação dessa prática de linguagem aos processos de leitura e de produção/revisão de textos. Convidamos você, professor e professora, a encarar este desafio conosco!

Ampliando e aprofundando as compreensões iniciais...

A Análise Linguística pode ser efetivada na escola a partir de duas perspectivas. A primeira delas consiste em um trabalho cujo foco é “o texto como objeto único e singular”. Nessa perspectiva, o/a professor/a foca a sua atenção em certas particularidades de um texto que se aplicam apenas a um determinado exemplo e que não podem ser estendidas a qualquer outro exemplar. Tomemos como exemplo o “Poeminha do Contra”, de Mário Quintana:

Todos estes que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão.
Eu passarinho!

Esse poema tem algumas particularidades: apresenta apenas uma estrofe e quatro versos; o primeiro verso rima com o terceiro e o segundo verso rima com o quarto; há a presença do jogo de palavras “passarão” e “passarinho”, no qual se destacam os morfemas -ão e -inho, comumente utilizados como sufixos de aumentativo/diminutivo, e suas relações com as formas verbais (uma delas, existente – “passarão” –, no futuro). Essas especificidades dizem respeito a esse texto e não podem ser estendidas a quaisquer poemas, ou seja, ao gênero poema.

A segunda perspectiva diz respeito a um trabalho cujo foco é “o gênero textual”. Nesta perspectiva, o professor foca a sua atenção naquelas características do gênero que se repetem nos textos que são exemplares desse mesmo gênero. Ao considerarmos os gêneros textuais (orais e escritos) como instrumentos mediadores das atividades de linguagem, a Análise Linguística surge também como uma importante ferramenta para a apropriação dos diversos gêneros textuais. Isso porque ela possibilita “uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte” (Mendonça, 2006, p. 73).

Nesse trabalho pedagógico, é possível refletir sobre os diferentes aspectos que compõem os gêneros (sociais, estruturais, linguísticos, discursivos), compreendendo o seu funcionamento. É nesse sentido que o docente deve estar atento para articular o conhecimento mais “macro” sobre o gênero (sua função social, seus interlocutores, seus espaços e suas formas de circulação, seus conteúdos temáticos mais veiculados, sua organização geral) com o conhecimento mais “micro” (como os períodos ou partes em que estão estruturados, a seleção das palavras e expressões, os recursos linguísticos e gramaticais mais típicos e recorrentes dentro do gênero), conforme sugere Mendonça (2006).

Em se tratando mais especificamente dos elementos linguísticos típicos dos gêneros, podemos identificar que aqueles que compartilham o mesmo objetivo costumam ter características comuns (Dolz; Schneuwly, 2004), por exemplo:

- a. gêneros da ordem do **narrar**, como fábulas e contos: presença de verbos no passado, de adjetivos para caracterização dos personagens e do espaço; de advérbios de tempo e lugar para contextualização da narrativa; de sinais de pontuação, como dois pontos e travessão para indicação das falas dos personagens.
- b. gêneros da ordem do **relatar**, como biografias e notícias: presença de verbos no passado; ausência de sinais de pontuação expressivos, como interrogação e exclamação, e predominância de vírgulas e pontos finais, como elementos organizadores dos fatos e das informações;
- c. gêneros da ordem do **expor**, como “verbete de enciclopédia” e “exposição oral”: uso de substantivos do mesmo campo temático; presença de pronomes e substantivos para retomar termos que foram ditos antes, sem repeti-los;
- d. gêneros da ordem do **argumentar**, como “cartas de reclamação” e “debates”: presença de operadores argumentativos, como conjunções, preposições e pronomes, para articular argumentos com vistas a defender um ponto de vista;
- e. gêneros da ordem do **descrever ações**, como “manuais de instrução” e “receitas”: presença de verbos no infinitivo ou no imperativo para expressar orientação; de adjetivos caracterizadores; de advérbios de tempo, lugar e modo para especificar as circunstâncias das ações.

Por sua vez, essa reflexão sobre os elementos característicos dos gêneros deve ser realizada tanto a partir de situações de leitura como de produção de textos (oral e escrita). Assim, nas situações de leitura, além de um trabalho com o texto e seus sentidos singulares (interpretação), é preciso, também, haver momentos de reflexão sobre o gênero e seus elementos característicos. Da mesma forma, nas situações de produção oral e escrita (planejamento, produção, avaliação, revisão e reescrita), além de focar a atenção em elementos mais gerais da língua, presentes em todo e qualquer texto (como é o caso da ortografia), deve-se focar no gênero e em suas propriedades, de modo a garantir que o texto atenda ao gênero e à situação comunicativa em que está inserido.

Mas esse trabalho sobre os gêneros em situações de leitura e produção de texto, usando a análise linguística como instrumento de reflexão consciente, não pode ser feito utilizando práticas tradicionais, como a exposição de informações prontas pelo/a professor/a, seguida pela repetição e memorização daquelas informações pelos alunos. A apropriação dos gêneros deve se dar a partir de um movimento de reflexão coletiva, exploratória, construtiva e indutiva, através da interação entre estudantes e o objeto de conhecimento, facilitada pela mediação docente.

Desse modo, numa perspectiva sociointeracionista da língua, a análise linguística constitui, junto com a leitura e com a produção de textos orais e escritos, um dos três eixos básicos do ensino de Língua Portuguesa (Mendonça, 2006). Na verdade, podemos considerar que essas três práticas de uso da língua são complementares e interdependentes. Em outras palavras, “A articulação entre os três eixos de ensino de língua materna – leitura, produção de texto e análise linguística – é pressuposto de base para uma prática de análise linguística coerente e eficaz” (Mendonça, 2006, p. 74).

No que diz respeito à leitura e compreensão de textos, as contribuições da análise linguística envolvem diferentes cuidados, que vão além do “interpretar um texto lido”. Para formar leitores competentes, capazes de participar melhor do mundo da cultura escrita, podemos aproveitar todas as oportunidades de leitura que nos permitam colocar nossas crianças a refletir sobre aspectos como: 1) onde encontrar certos gêneros textuais, quais

gêneros aparecem em determinado suporte (por exemplo, num jornal), ou em que lugar, dentro de um suporte (por exemplo, uma revista infantil), encontramos determinados gêneros; 2) como se chamam os gêneros que estamos lendo ou vamos ler; 3) qual a finalidade dos gêneros que estamos lendo, isto é, para que lemos uma receita, uma história, uma notícia, uma poesia etc.; 4) quais cuidados diferentes devemos ter ao lermos um texto sozinhos, silenciosamente, ou em voz alta, para uma audiência; 5) que recursos linguísticos (por exemplo, conectores e adjetivações etc.) são usados nos textos/gêneros lidos.

Por sua vez, a forma de conduzir as situações de leitura também busca desenvolver, nas crianças, uma postura de leitor ajustada ao gênero textual que está sendo lido. O trato dado aos livros literários infantis é um bom exemplo. Estratégias de leitura como a exploração da capa e de suas informações (título, autor, ilustrador, ilustração), bem como o exercício de antecipações (“sobre o que vocês acham que essa história vai tratar?”) e posteriores “paradas” para verificações das hipóteses feitas sobre o enredo são bons exemplos disso. Agindo assim, não só desenvolvemos atitudes de nossos leitores em formação (curiosidade e postura de avaliação sobre o texto), como facilitamos seu processo de compreensão (tanto pelo exercício das antecipações e verificações das informações como pela divisão da leitura em etapas).

O ensino da análise linguística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como já dissemos, deve estar vinculado a reflexões tanto sobre o uso de pistas gramaticais para interpretar melhor os textos como também sobre os usos de recursos linguísticos para obter maior consistência e adequação aos textos produzidos (Andrade, Seal; Leal, 2012). Partindo de tal premissa, gostaríamos, a partir de agora, de destacar como o ensino da análise linguística pode se beneficiar de uma articulação ao processo de produção de texto. Focalizaremos aspectos como a familiarização das crianças com o gênero, o planejamento do texto a ser escrito para, em seguida, nos dedicarmos mais especificamente à etapa de revisão e reescrita das produções.

Soares (2020) faz uma boa distinção entre “escrever textos” e “produzir textos”. Para crianças que ainda estão consolidando a alfabetização, ela aceita que algumas atividades estritamente escolares de “escrever textos” podem ter um efeito benéfico, ajudando nossos aprendizes a ultrapassarem o registro de frases isoladas e muitas vezes desconectadas. Um bom exemplo é a clássica tarefa em que a criança deve recontar uma história, escrevendo o que ocorre em cada uma de três ou quatro gravuras que sintetizam o enredo de um texto já lido. Mas, como Soares nos adverte, “produzir textos”, numa perspectiva sociointeracionista ou “de letramento”, assume um significado maior: trata-se de usar a escrita para interação com *interlocutores* (que já antecipamos), com uma *finalidade* (que já definimos antes de começar a escrever), adotando determinado *gênero textual* (porque é aquele que, em nossa sociedade, se presta para a finalidade em pauta). Ora, isso implica que, diferentemente da antiga escrita de “redações escolares”, a produção de textos compreende tanto um *planejamento* prévio quanto “retomadas” ou “voltas” ao texto para melhorá-lo o mais possível até a *reescrita* e edição finais (Dolz; Schneuwly, 2004; Bronckart, 1999).

Como os gêneros são invenções culturais, históricas (Todorov, 1978), ao planejar o que vamos escrever e para selecionar qual gênero vamos adotar, precisamos conhecê-lo e estar familiarizados com suas características (macro e microtextuais). Assim, para escrever, por exemplo, uma *carta de reclamação*, nossas crianças precisam se familiarizar com esse gênero, tendo lido e explorado (na leitura, com os cuidados que mencionamos previamente) as peculiaridades dele. Felizmente, no atual milênio, muitas coleções de livros didáticos passaram a adotar tal princípio: numa “unidade” do livro, os alunos leem e exploram modelos de um gênero, produzidos por escritores reais (e não por quem concebeu/organizou o livro

didático). Depois de terem refletido bastante sobre os recursos linguísticos empregados naqueles exemplares, ao final da Unidade, é que os estudantes são chamados a... escrever um texto daquele mesmo gênero.

O **planejamento** do ensino de produções de textos, sob a perspectiva da AL, assume que, no processo de “familiarização” com o gênero, é necessário ensinar/refletir sobre as **características** e a **estrutura** dos gêneros textuais tomados como objetos de conhecimento. Mesmo naquelas ocasiões em que o escrever envolve “situações mais escolares”, nas quais os interlocutores dos textos serão leitores do espaço escolar (colegas da mesma turma ou de outras turmas, por exemplo), é preciso ter clareza da finalidade e das características do gênero, dentre outros aspectos.

E, não esqueçamos, é fundamental aproveitar todas as oportunidades em que, na escola, a produção de gêneros permite a criação de textos “mais autorais” ou “originais”, em que o escrever tem finalidades sociais semelhantes às que cidadãos letrados praticam no mundo extraescolar. Isso se aplica, por exemplo, tanto à produção de gêneros mais curtos e menos formais (um convite aos pais para um evento na escola) como à produção de gêneros mais longos e “abertos” (uma coletânea de histórias de mistério a ser compartilhada com as outras turmas e depositada na biblioteca).

No que diz respeito à revisão textual, entendemos que ela faz parte do processo de escrita, pois a todo o momento o escritor está voltando para seu texto, buscando ajustá-lo, através da reformulação, desde o planejamento até a produção propriamente dita (Menegassi, 2001; Geraldi, 1996). Nesse processo, o objetivo da revisão passa a ser garantir a qualidade do texto produzido e melhorá-lo, resolvendo os problemas encontrados e deixando-o mais adequado na visão do escritor.

Diferentes pesquisas apontam para a necessidade de considerarmos a revisão textual como uma estratégia importante para desenvolver habilidades e conhecimentos sobre a língua, através de momentos de reflexão sobre os recursos e os sentidos do texto produzido (Andrade, Seal e Leal, 2012). Defendemos, portanto, que a revisão textual esteja presente no cotidiano escolar, nas situações em que nossas crianças produzem textos, e que seja recorrentemente incluída no eixo de análise linguística.

Além da própria atividade de revisão de textos constituir, em si, uma situação propícia para tomar o texto e a língua como objetos de análise, é possível o/a professor/a selecionar determinados conteúdos cuja reflexão merece ser expandida, aprofundada e enfocada em outras atividades de análise linguística. Assim, o/a professor/a pode planejar outros tipos de atividades (para um momento posterior, separadas da produção e da revisão dos textos) que levem os alunos a compreender melhor as diferentes estratégias utilizadas por escritores mais experientes, de modo a refletir especificamente sobre determinados recursos linguísticos ou sistematizar reflexões feitas anteriormente durante o processo de produção textual (Andrade, Seal e Leal, 2012).

Nesse sentido, reforçamos que, embora a revisão de problemas de ortografia seja necessária nas situações de produção de diferentes gêneros textuais, é preciso planejar, a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, momentos específicos para o ensino das regularidades ortográficas de nossa língua, usando sequências didáticas ou jogos, tal como defendem Moraes (1999) e Moraes e Almeida (2022). Isto é, questões básicas como, por exemplo, os empregos de R ou RR, C ou QU, G ou GU e o uso das marcas de nasalização (M ou N no final de sílaba, NH e til) merecem um ensino próprio, fora das situações de revisão textual. Esse ensino também se aplica a certas regularidades ortográficas de tipo

morfológico (como o uso de AM ou ão nas flexões dos verbos e a escrita de certos sufixos, como os que aparecem nas palavras beleza e portuguesa).

Assim, lembramos que aspectos que envolvem a norma linguística e a forma do texto, como ortografia, pontuação, paragrafação etc., também precisam ser objeto de olhar atento pelas crianças. E que tais aspectos específicos de análise linguística podem ser abordados fora das situações de produção de textos. Como nos lembra Mendonça (2006, p. 206):



A Análise Linguística não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque, é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática [...] A Análise Linguística engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.

Comprovando isso, em pesquisa realizada com crianças do final do ciclo de alfabetização, na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes/PE, com o objetivo de investigar as marcas de revisão textual deixadas por elas nos textos produzidos e revisados, Seal, Andrade e Leal (2007, apud Andrade, Seal e Leal, 2012) identificaram que os estudantes revisaram diferentes dimensões do texto, dando atenção não só a aspectos relativos ao conteúdo (o que é dito no texto), mas também demonstrando grande preocupação com aspectos normativos, como ortografia, pontuação e concordância nominal e verbal. As pesquisadoras atribuem tal preocupação ao engajamento dos estudantes na situação de interlocução a que foram submetidos: a atividade proposta consistia em produzir artigos de opinião para tentar publicar em um jornal. Assim, as crianças teriam se esforçado para revisar os textos e deixá-los ao máximo de acordo com os padrões da escrita, por já entenderem o valor que tal norma tem na sociedade e por desejarem “aceitação” dos seus textos pelos leitores do jornal.

Em concordância com Soares (2019) e Antunes (2014), entendemos que a escola tem como uma de suas tarefas facilitar e promover o acesso dos alunos à “norma culta”, isto é, à norma linguística utilizada pelas camadas privilegiadas com alto grau de letramento. Isso porque “todos nós estamos sujeitos à valorização de nossos pares. “Nosso desempenho linguístico também sofre esse processo de valoração [...] há uma pressão social explícita que espera dos escolarizados o domínio dessa norma valorizada” (Antunes, 2014, p. 70). Sendo assim, os alunos têm o direito a se apropriar da norma culta e de suas regras, e negar-lhes esse acesso seria também uma forma de discriminação. Todavia, vale salientar que esta norma culta a ser ensinada na escola deve ser a de uso real e atual e não aquela esquecida nas velhas gramáticas normativas.

Beloti e Menegassi (2017) nos lembram que, durante a revisão, o autor também verifica se atendeu ou não às condições estabelecidas para a produção textual, buscando ajustar seu texto de acordo com suas **finalidades**, seus **interlocutores**, o **gênero textual** escolhido etc. Levando em consideração que forma, conteúdo e condições de produção são interdependentes, entendemos que a revisão deva focar nas três dimensões e, também, nas suas relações.

Para avançar na discussão dessas três dimensões e do trabalho com a análise linguística no processo de escrita, trataremos de apresentar uma proposta de sequência didática que inclui o planejamento de uma situação de produção de receitas culinárias, direcionada a uma turma do 5º ano (Silva; Silva; Lima, 2022).

A atividade de produção está inserida numa proposta maior de uma sequência didática. Assim, antes de realizar a escrita propriamente dita das receitas, os alunos vivenciariam várias atividades com o objetivo de se apropriarem desse gênero textual. Logo no primeiro momento da sequência, o/a professor/a faria a apresentação da situação de comunicação: produzir receitas com o objetivo de orientar as crianças e seus pais ou responsáveis na replicação, em casa, da receita feita pela turma na escola.

Ao longo dos quatro módulos seguintes, o/a professor/a poderia propor atividades de leitura e reflexão de exemplares de receitas, de modo a abordar, aos poucos e de forma diluída ao longo da sequência, as principais características do gênero: no módulo 1, o foco estaria nos elementos que fazem parte da estrutura geral do gênero (título, ingredientes e modo de preparo); no módulo 2, o docente iniciaria uma análise mais aprofundada de alguns elementos típicos desse gênero, dentre eles, alguns recursos linguísticos, como o uso de imagens, o uso de numerais para indicar as quantidades dos ingredientes e o uso de abreviaturas; no módulo 3, a ideia seria o/a professor/a explorar outros dois elementos linguísticos muito presentes no gênero receita: o uso de verbos no imperativo ou no infinitivo e a presença de frases curtas e objetivas; já no módulo 4, o professor trabalharia mais dois elementos linguísticos frequentes nas receitas culinárias: o uso de preposições e o uso de letras com ou sem negrito e com ou sem caixa alta; por fim, no módulo 5, poderia ser abordada a função adverbial de modo no gênero.

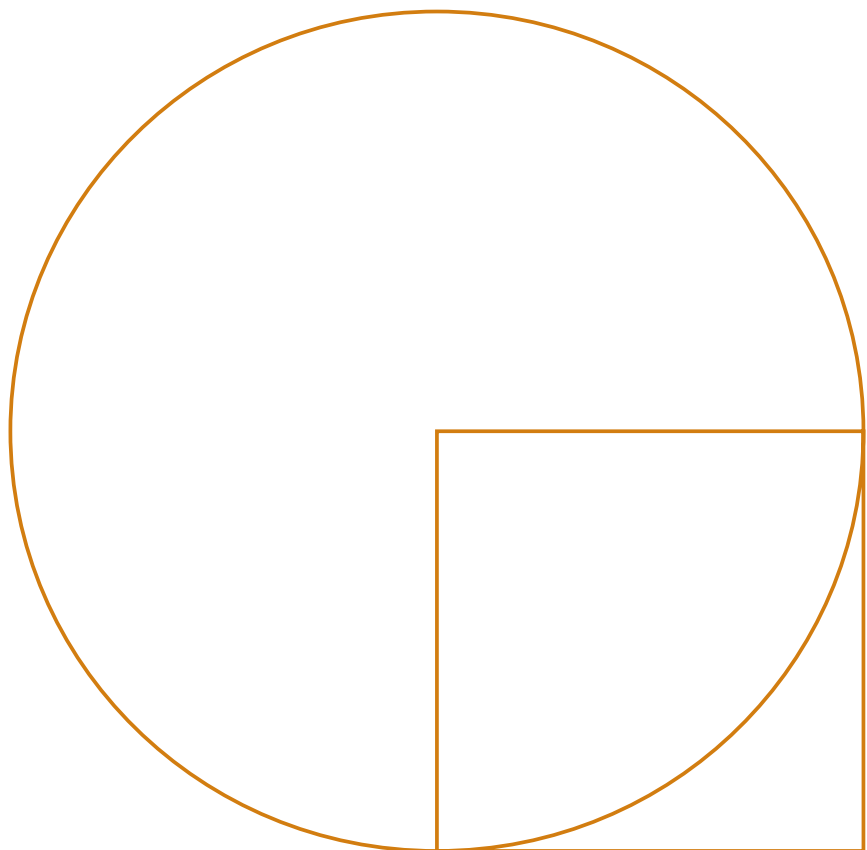
Em uma última etapa, o/a professor/a daria início ao processo de produção. Assim, inicialmente, poderia executar uma receita junto com os alunos. Durante a sua execução, pediria para que observassem e anotassem quais são os ingredientes necessários e suas medidas, seu modo de preparo, o rendimento e a duração da receita. E, quando estivesse pronta, os estudantes fariam a degustação. O docente orientaria para que os estudantes, usando as suas anotações, registrassem a receita, seguindo a estrutura e as características do gênero.

Concluídas as primeiras versões da receita, poderia ser proposta uma atividade de revisão dos textos em duplas, de modo que um aluno recebesse a receita do colega para analisar, com base em uma ficha, se foram contemplados todos os elementos do gênero, estudados durante a sequência, numa espécie de *checklist*; depois, devolveriam para os ajustes necessários. As produções poderiam, ainda, ser analisadas pelo/a professor/a e devolvidas com alguns “bilhetes” no pós-texto, sugerindo formas de melhorar a redação de suas receitas. Para finalizar, os alunos fariam a reescrita da última versão da receita, seguindo as modificações propostas pelo professor, e seriam incentivados a levar suas receitas para casa com o intuito de executá-las com seus familiares.

A partir dessa proposta, fica claro como o trabalho com o gênero textual pode estar presente de forma coerente e articulada, desde as situações de leitura até o processo de escrita. Também fica evidente que a análise linguística promove momentos de reflexão sobre os elementos característicos do gênero e ajuda os alunos a deles se apropriarem, tornando-os capazes de lerem e produzirem exemplares do gênero.

Em síntese

Entendemos que colocar em prática essa nova perspectiva de reflexão sobre a língua seja um grande desafio. E, ao tentar realizá-la em suas salas de aula, é normal que os docentes se sintam inseguros, tenham muitas dúvidas e busquem orientações para não correrem o risco de continuar utilizando o texto como mero pretexto para trabalhar a gramática tradicional (normativa) e que, desse modo, não consigam ajudar seus alunos a avançar na compreensão da língua e de seus diversos usos sociais. Todavia, ainda acreditamos que seja possível construir alternativas para o trabalho com a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, garantindo que os nossos alunos ampliem suas habilidades de interação. Para tanto, acreditamos na importância de momentos como estes encontros de formação continuada, em que os/as professores/as tenham tempo e espaço para ampliar e aprofundar seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas e trocar ideias entre seus pares, para, a partir daí, construir novas possibilidades de ação.



Referências

- ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de; SEAL, Ana Gabriela de Sousa; LEAL, Telma Ferraz. Revisão textual e ensino da análise linguística nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (org.). **Ensino da gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 67-90.
- ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014. 147 p.
- BELOTI, Adriana; MENEGASSI, Renilson José. A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 9-32, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22297/dl.v6i1.2396>
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999. 354 p.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. 136 p.
- GERALDI, João Wanderley. A escrita como trabalho: operações e metaoperações de construção de textos. In: GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 129-138.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 199-226.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (org.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 73-88.
- MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto, **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1999. 136 p.
- MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia-Ludicidade e reflexão**: Inclui jogos para professores utilizarem em sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 224 p.
- SILVA, Alexsandro da. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]** Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2241_int.pdf. Acesso em: 1 mar. 2024.
- SILVA, Elaine Cristina Nascimento da; SILVA, Leila Nascimento da; LIMA, Gustavo. Elaboração de materiais didáticos alternativos para o ensino de gêneros: uma experiência de formação de professores de português no curso de licenciatura em pedagogia. **Raído**, Dourado-MS, v. 16, n. 40, p. 322-350, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v16i40.16389>
- SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2019. 160 p.
- SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (org.). **Ensino de Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 11-28.
- TODOROV, Tzvetan et al. **Les genres du discours**. Paris: Le Seuil, 1978. 298 p.

Elaine Cristina Nascimento da Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), em Garanhuns-PE, e é formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Desenvolve pesquisas sobre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e formação de professores.

E-mail: elaine.silva@ufape.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2898599129662523>

Artur Gomes de Moraes é professor titular emérito da UFPE. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, fazendo pesquisas, ensinando e formando pesquisadores. Também é membro do CEEL-UFPE (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), investindo na formação continuada de professores, na produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares. É Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona.

E-mail: agmoraes59@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8901640283482955>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marta Nörnberg
Alexsandro da Silva
Ana Ruth Moresco Miranda

O trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula tem catalisado os debates do campo educacional nos últimos quarenta anos e, em meio aos avanços de ciências como a Psicolinguística e a Linguística, os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita vão ganhando diferentes configurações, que expressam uma relação não direta entre o campo teórico e as práticas escolares, que seguem, por sua vez, suas próprias lógicas. Por décadas, discutimos métodos e atribuímos a eles o sucesso ou o fracasso das crianças relativamente às práticas de leitura e de escrita. A obsessão pelos métodos, pautada por Soares (2016), tem-nos levado por descaminhos que produzem resultados não desejados, à medida que anos de práticas escolares não levam aos objetivos pretendidos, os quais, em última análise, visam facultar às crianças em idade escolar a capacidade de ler e escrever textos de maneira proficiente, após anos de escolarização.

Quando nos deparamos com crianças que, mesmo após cinco anos de escola, não compreenderam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética ou apresentam conhecimentos rudimentares sobre as relações grafema-fonema e fonema-grafema e a ortografia da língua, por exemplo; ou, ainda, quando percebemos que a escola não alcança seu desígnio de formar sujeitos capazes de pensarem sobre os mecanismos linguísticos ou mesmo de extraírem significados e produzirem sentidos de maneira autônoma, criativa, crítica e reflexiva em suas práticas com a linguagem, constatamos o tamanho do problema que, como professoras/es e pesquisadoras/es, temos de enfrentar.

Nossa contribuição, ao organizar esta Unidade, vai no sentido de oferecermos elementos teórico-conceituais e metodológicos, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas e de estudos já realizados, para subsidiar o trabalho em sala de aula com Análise Linguística nas classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, particularmente do 3º ao 5º ano. Ancorados na Psicogênese da Escrita, uma teoria que explica os processos envolvidos na apropriação dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética, e em conceitos e atividades capazes de proporcionar a análise linguística, concebemos os textos que compõem a Unidade.

Assim, revisitamos as contribuições da teoria psicogenética, discutindo a concepção de escrita alfabética como um sistema notacional e analisando, com ajuda das escritas das crianças da turma da professora Rita, o percurso evolutivo vivido pelos aprendizes em direção à compreensão do princípio alfabético, para a qual também concorrem habilidades de consciência fonológica. Além de ter aprendido um pouco com a professora Rita sobre como ajudar as crianças que, após o ciclo de alfabetização, ainda não compreenderam o funcionamento do sistema alfabético ou ainda não dominam suficientemente as relações entre letras e sons, tivemos a oportunidade de olhar com uma lupa cenas de sala de aula de outros docentes, a partir das quais pudemos refletir um pouco mais sobre o ensino e a aprendizagem de diferentes aspectos da escrita.

Partimos também da premissa de que a Análise Linguística – seja pela exploração do conhecimento linguístico internalizado, em abordagem mais formal da língua, com a finalidade de estimular o pensamento científico através de uma análise voltada para a organização do sistema; seja pela abordagem textual, que compreende o texto como

unidade

6

Oralidade
nos Anos
Iniciais do
Ensino
Fundamental

APRESENTAÇÃO

Cancionila Janzkovski Cardoso
Liane Castro de Araujo
Marianne Carvalho Bezerra
Cavalcante

Caros/as professores/as,

A Unidade 6 que compõe o Fascículo 2 do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi elaborada para que vocês possam ampliar os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico envolvendo a oralidade no Ensino Fundamental. Ressaltamos a importância dessa temática, pois sabemos que as situações de ensino da escrita se fazem muito mais presentes na Educação Básica do que as que visam ao desenvolvimento da oralidade, especialmente devido à ideia de primazia da escrita que o campo teórico vem buscando problematizar e à ideia de que a oralidade se aprende naturalmente nas interações cotidianas.

A linguagem verbal se manifesta oralmente ou por escrito por meio de diferentes gêneros de texto, dos mais informais, cotidianos aos mais formais, em que essas modalidades da língua, em geral, se articulam de modo contundente. Assim como a escrita porta traços da língua falada, numa sociedade letrada, a própria oralidade, formal e informal, é letrada, sendo influenciada pelos modos de organização da escrita. Vocês já tinham pensado nessas duas modalidades da língua dessa forma mais dinâmica, não é? Vamos entender mais sobre isso? Essa Unidade visa justamente apresentar relatos de experiências e discussões que tanto enfatizam a abordagem da oralidade na escola quanto ampliam o entendimento dessas relações entre o oral e o escrito.

Vocês já repararam que, nos gêneros orais mais formais, como seminários, palestras, entrevistas, o uso da língua falada se relaciona, de algum modo, com a escrita? Pelo simples fato de o palestrante falar apoiado em estudo de textos escritos ou, efetivamente, apoiado em suportes escritos, como slides, por exemplo, a escrita está articulada a esses gêneros orais formais. Na verdade, a temática da oralidade envolve sempre as relações entre as modalidades falada e escrita de uso da língua, bem como suas interfaces com outras linguagens, como a visual, quando circulam em alguns gêneros audiovisuais. Ou seja, é importante entendermos a oralidade e os gêneros orais numa perspectiva de multimodalidade, reconhecendo que esses gêneros se compõem de diversos modos, que contribuem com a construção dos significados.

É importante também lembrar que, além dos gêneros orais da comunicação formal e informal, há práticas de oralidade que envolvem gêneros narrativos e poético-musicais da tradição oral, cujas funções se distanciam da função referencial, centrada na informatividade da mensagem, enfatizando a função poética, estética da linguagem. Ou seja, há, no âmbito da cultura oral, gêneros que também podem e devem ter lugar nas práticas escolares, desde a mais tenra infância e em todas as etapas da Educação Básica, se entendermos a escola como um espaço de valorização e ampliação de práticas culturais. Mas vocês sabiam que, da

mesma forma que acontece com os gêneros orais da comunicação mais formal, também os gêneros da oralidade lúdica e poética podem se relacionar com práticas de leitura e escrita, desde que não percamos de vista sua natureza de gênero oral e caráter essencialmente performativo? Nesta Unidade vocês encontrarão, igualmente, essa discussão sobre gêneros da tradição oral e o estabelecimento de relações com a escrita nos processos educativos do Ensino Fundamental.

O primeiro texto, “Práticas com gêneros orais nos anos iniciais: como ensinar?” explora conceitos fundamentais da oralidade, suas dimensões e as relações entre fala e escrita no contexto pedagógico, fornecendo uma base para os demais textos do Fascículo. O texto seguinte, “Gêneros orais formais e públicos: fala e escrita nas práticas de letramento e alfabetização”, tem como foco os gêneros orais formais e públicos, cujas práticas sociais necessitam de maior controle e monitoramento, como o seminário e o podcast e sua articulação com a escrita. Em “Oralidade e ensino: a produção de gêneros audiovisuais na escola”, o foco está na organização e produção de gêneros audiovisuais, como o vlog e o curta-metragem, e suas características multimodais, em que o oral, o escrito e o visual se articulam. Já o texto “Minha ciranda não é minha só, ela é de todas nós, ela é de todos nós: gêneros da tradição oral no ensino fundamental” traz relatos de práticas escolares com gêneros da tradição oral, como a Toada, a Ciranda e a Loa de Maracatu, representativos das populações do campo, das águas e da floresta.

Esperamos que esse conjunto de textos possa fornecer a vocês, professoras, professores, subsídios para qualificar a sua prática docente no que se refere à oralidade e suas relações com a escrita.



TEXTO 1

Práticas com gêneros orais nos Anos Iniciais: como ensinar?

Tânia Guedes Magalhães
Júlia Teixeira Souza

Contextualizando o tema

Neste texto, apresentaremos reflexões sobre o ensino da oralidade na perspectiva enunciativa inspirada em Bakhtin (2006), problematizando as diferentes dimensões que compõem esse ensino no currículo de Língua Portuguesa. Evidenciaremos, sobretudo, a importância das relações entre fala e escrita no contexto pedagógico, buscando estimular a construção de experiências relevantes no desenvolvimento de capacidades de linguagem para o domínio da fala pública, de modo que os estudantes possam interagir pela oralidade em diferentes contextos sociais na escola e além dela. Para iniciar nossa conversa, lançamos algumas questões a seguir.

É preciso ensinar as crianças a falar?

Situações de leitura em voz alta e conversas sobre os textos lidos são práticas suficientes para o desenvolvimento da oralidade?

Para contextualizar esse debate, relataremos, a seguir, uma cena de sala de aula, realizada em uma turma do 4º ano de uma escola pública em Juiz de Fora (MG), sob regência da professora Aparecida Nogueira Silva, com foco no gênero apresentação oral em pôster.

A professora Aparecida criou uma espécie de “minifeira” de ciências em sala de aula, que permitiu às crianças apresentar oralmente um pôster com os resultados de uma atividade de pesquisa. A docente desenvolveu com os estudantes um experimento em sala de aula, para retomar um tema de Ciências sobre densidade. Ela discutiu com eles por que alguns objetos boiavam e outros afundavam na água, além de debater por que alguns líquidos não se misturavam (água e óleo). Em seguida, organizou atividades para que as crianças pudessem compartilhar com colegas, por meio da apresentação oral em pôster, os resultados do experimento na minifeira em sala. Os alunos de outras salas, de 4º e 5º ano da mesma escola, iriam visitar a turma e ouvir as explicações acerca dos fenômenos estudados. Para realizar essa relevante tarefa, ela dividiu as crianças em trios e, primeiramente, se dedicou à confecção do pôster com as crianças; em seguida, trabalhou com elas a apresentação oral na feira. Essas duas etapas permitiram uma integração entre a fala e a escrita, evidenciando suas relações e a interdependência entre as modalidades.

Para confeccionar o pôster, os alunos foram orientados a anotarem em seus cadernos uma sequência com as ações realizadas: arrumar os materiais na mesa, misturar os líquidos, observar o resultado e explicar o fenômeno. Após organizar as informações na ordem em que o experimento foi realizado, Aparecida apresentou aos estudantes um pôster impresso, colado no quadro. Como parte do reconhecimento do gênero escrito, ela refletiu com as crianças sobre sua composição, mostrando a eles os principais elementos: título centralizado no alto, em letras grandes, nome dos autores que realizaram o experimento, além de seções e suas devidas funções. Os alunos foram levados a criar hipóteses sobre a função do pôster, que é, basicamente, apresentar os resultados de uma pesquisa a uma comunidade em contexto científico, portanto formal. Após esse reconhecimento, ela solicitou que os trios se reunissem e, usando um papel pardo por grupo, dividissem a folha em quatro partes, para que construíssem seu próprio pôster. No alto da folha parda, os alunos escreveram o título e seus nomes. Em cada uma dessas partes, escreveram os subtítulos grandes (objetivo do experimento; forma de realização; resultado; explicação). Em cada um desses quadrantes, a professora auxiliou os grupos a escreverem, em letra menor, detalhes de cada uma dessas fases, retomando as anotações do caderno. Com o pôster pronto, os expositores prepararam um roteiro simples, escrito à mão, para consultar as informações, se necessário, e se manterem seguros, de forma a não esquecer informações importantes na apresentação.

Para abordar a apresentação oral do pôster na minifeira, ela explicou como é o funcionamento de um evento desse tipo e, com as crianças divididas nos seus grupos, dedicou um tempo para preparar a fala a ser feita aos visitantes. A docente estimulou-os a se exercitarem inclusive em casa, enfocando tudo o que foi enfatizado e ensaiado na escola. Aparecida deu ênfase à postura do apresentador, que fica de pé ao lado do pôster, que estaria pendurado na parede. Também ressaltou a importância do tom, da altura da voz e da velocidade da fala no momento da apresentação, possibilitando a quem está assistindo acompanhar os dados expostos; mencionou os aspectos gestuais e corporais (como segurar o roteiro; como indicar com as mãos, no pôster, os elementos que estão sendo explicados oralmente), assim como as expressões faciais (ter semblante simpático com os visitantes). Como eles estavam se preparando, durante a apresentação, eles poderiam consultar o pôster e o roteiro para trazer as explicações em tom de voz audível, velocidade e gestos adequados, para que todos compreendessem.

No dia combinado, a turma visitante chegou, e as apresentações dos experimentos pelos trios foram um sucesso. As crianças das outras turmas ficaram com vontade de realizar, também, as experiências apresentadas. Aparecida havia combinado com os alunos de gravar e avaliar junto com eles as apresentações dos pôsteres. Na aula seguinte, exibiu o vídeo e procedeu a uma reflexão: “Será que Augusto estava na posição mais adequada?”; “Filipe apresentou as explicações num ritmo bom? Foi fácil acompanhar sua explicação?”; “Vamos analisar os gestos e as expressões faciais de Laura?”; “E João? Deu pra ouvir ele falando, ou estava muito baixa sua voz?” A professora seguiu fazendo indagações, analisando as apresentações a partir do uso (in)adequado dos aspectos indicados.²

² Essa cena é descrita com base em uma prática relatada na disciplina de Saberes Escolares de Língua Portuguesa com Prática Escolar, ministrada pela 1ª autora, na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2017.

Como podemos analisar a prática da professora Aparecida Nogueira Silva, que envolve a apresentação oral de pôster, um gênero muito importante para a educação científica nos anos iniciais, assim como nos demais anos e até na universidade?

A partir desse relato, podemos afirmar que é, sim, importante e necessário ensinar as crianças a falar, apesar de elas já ingressarem na escola com certo domínio das práticas orais. O que pretendemos dizer quando fazemos essa afirmação é que a escola precisa ampliar as possibilidades de uso da oralidade. São muitos os contextos sociais de uso da linguagem na nossa sociedade, e a escola deve criar situações variadas para que os estudantes se apropriem de conhecimentos específicos para atuar nelas, a partir de experiências com os gêneros orais, em que serão desenvolvidas habilidades para atender às demandas da vida social.

Em sala de aula, é muito comum vermos práticas de oralização de textos escritos, discussão de temas em grupo e correção oral de exercícios, o que, apesar de importante, não é suficiente para o desenvolvimento de variadas habilidades na modalidade oral em diferentes gêneros (Leal; Gois, 2012; Bueno; Costa-Hübes, 2015). Apenas a verbalização em sala não possibilita um ensino sistemático de gêneros orais, como aprofundaremos a seguir.

Conceitos fundamentais para subsidiar as práticas com gêneros orais

A partir de nossas vivências como docentes, podemos dizer que existem múltiplas atividades com gêneros orais e escritos na Educação Básica, ou percebemos que há ações mais focadas na escrita?

Segundo diferentes autores, citados neste texto, as práticas docentes para o ensino da escrita na Educação Básica são bem mais presentes do que as realizadas para o desenvolvimento da oralidade. Há várias razões para isso.

A escrita sempre foi considerada uma modalidade “mais importante” que a fala, ou seja, fomos educados na perspectiva de uma superioridade da escrita. Com os avanços das pesquisas em linguagem, compreendemos que oralidade e letramento são práticas sociais mediadas por gêneros textuais orais e escritos diversos, que nos ajudam a organizar as atividades cotidianas e interagir com as pessoas, como vimos na prática da professora Aparecida. Apesar disso, como a escrita é em geral apropriada na escola e como ela propiciou a memorização e a perpetuação de informações, ela ganhou socialmente um “caráter mais prestigioso como bem cultural desejável” (Marcuschi, 2001, p. 39). Quando tratamos a escrita na perspectiva da superioridade, nos colocamos no viés da dicotomia entre fala e escrita, em que essas modalidades são analisadas sob a perspectiva das diferenças, e não das relações e das proximidades. Uma forma de rebater essa dicotomia na escola é realizar atividades que envolvam tanto a fala quanto a escrita, como fez Aparecida, ressaltando como as duas modalidades têm características próprias, mas estão interligadas durante a

apresentação oral.

As modalidades falada e escrita são interdependentes e se correlacionam nas situações discursivas. Assim, Marcuschi (2001) propõe uma análise em que os gêneros orais e escritos são tratados em um **continuum**, e não em ruptura ou em descrição de características estanques: fala e escrita “refletem um constante dinamismo fundado no **continuum** que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua.” (Marcuschi, 2001, p. 34). Além disso, considerar fala e escrita no viés da continuidade e da integração significa também reconhecer estratégias próprias de cada modalidade, que constroem as estruturas textuais-discursivas, a seleção lexical, o estilo, a formalidade, dentre outros aspectos (Marcuschi, 2001). Por exemplo, na prática de Aparecida, o roteiro escrito pode ser construído em tópicos, diferentemente do pôster, que tem seções, e da apresentação oral, que segue as seções do pôster. É nesse sentido que ressaltamos a relevância da relação entre fala e escrita, modalidades sempre imbricadas nas situações comunicativas.

Para aprofundar nossos estudos, consideramos importante distinguir oralidade e fala. Para isso, retomamos Marcuschi (2001), que define oralidade como uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (Marcuschi, 2001, p. 35). Já a fala é uma modalidade de uso da língua, assim como a escrita. Em nossas ações cotidianas, usamos a fala e a escrita para interagir, tal como outras modalidades para construir significado nos usos sociais da linguagem (gestos, expressões corporais e faciais, dentre outros). Assim, dizemos que a oralidade deve ser analisada na perspectiva da multimodalidade. Abordar os gêneros orais numa perspectiva multimodal significa reconhecer que eles se compõem de diversos modos que nos ajudam a construir o significado. Para exemplificar esses modos, na apresentação oral do pôster, a professora ressaltou os gestos com as mãos, o tom de voz, a postura corporal e as expressões faciais, elementos que colaboram para a construção dos gêneros orais. Conforme esclarecem Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 15), é “no texto onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados”. Conseguimos criar sentido para a fala porque criamos significados quando integramos esses “modos” para nos expressar, indo além da linguagem verbal. Então, podemos questionar:

É possível propor, na escola, situações para que os alunos compreendam os gêneros orais numa perspectiva multimodal e se apropriem de conhecimentos de oralidade nas experiências de sala de aula, para ampliar suas habilidades comunicativas?

As dimensões para o ensino da oralidade em uma perspectiva dos gêneros textuais

O ensino da Língua em uma perspectiva dos gêneros tem como postulado central a intencionalidade de contribuir para que os estudantes ampliem suas capacidades de falar, escutar e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, para interagir em diferentes situações sociais. Desse modo, tanto a escrita quanto a fala e suas inter-relações são objetos de ensino prioritários. Para tanto, é fundamental a tomada de consciência acerca dos aspectos relativos aos gêneros orais, que vão ser tomados como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, o gênero pode ser concebido como um instrumento semiótico que guia nossas ações; quando nos apropriamos de um gênero, não nos apropriamos de “[...] um padrão de formas ou mesmo um método para atingir nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar” (Miller, 2009, p. 44). Sendo assim, ele é um instrumento que “fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (Bueno, 2009, p. 12). Precisamos estar cientes de que a apropriação dos gêneros colabora para a construção de “novos saberes, que torna possíveis novas ações e que as orienta” (Schneuwly, 2004, p. 137).

A noção de gênero ora mobilizada pode nos auxiliar na compreensão de que falar e escrever bem não são dons. A ideia de capacidade inata está presente na nossa sociedade e, subjacente a ela, está a crença de que os alunos que falam bem já nasceram com essa capacidade. Como vimos, a prática da professora Aparecida parte da concepção de que é preciso realizar um ensino sistematizado de um gênero oral, a fim de que os alunos ampliem suas potencialidades comunicativas. No ensino sistematizado, há reflexões explícitas sobre a própria fala, como fez a professora citada, que tomou o gênero oral como objeto de ensino e preparou as crianças em várias etapas, para uma situação de comunicação científica.

Apesar de vários gêneros serem apreendidos de maneira espontânea, outros, como no exemplo citado, demandam planejamento e preparação, envolvem conhecimentos das práticas de linguagem e dos recursos disponibilizados para a sua produção. Dessa forma, para interagir oralmente em contexto escolar, científico, artístico, jornalístico, político, dentre outros, é preciso aprender o que é possível e necessário fazer; essa é uma das funções da escola. O ponto de partida é a compreensão de que toda criança é capaz de aprender a usar a fala socialmente, progredindo sucessivamente, desde que haja um trabalho sistemático e contínuo de ensino de gêneros orais, com critérios claros e precisos.

A prática sistemática de ensino dos gêneros orais pode ser mais bem planejada a partir de (micro)dimensões que foram categorizadas em pesquisas como as de Leal (2022) e Souza (2022). Elas nos auxiliam a perceber o ensino da oralidade em aspectos mais minuciosos, colaborando para a progressiva aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, conseguimos superar a prevalência do oral espontâneo nas escolas. Segundo Leal (2022) e Souza (2022), o ensino do eixo oral é composto pelas seguintes (micro)dimensões: (1) variação linguística; (2) relações entre fala e escrita; (3) reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais; (4) produção e compreensão de textos orais. A seguir, abordaremos cada uma delas, buscando relacioná-las à prática da professora Aparecida Silva.

Variação linguística

A primeira dimensão citada – variação linguística – relaciona-se às reflexões acerca da heterogeneidade da língua. Implica refletir, entre outras questões, sobre as diferentes formas de falar em função da região, idade, escolarização, geração, diversidade cultural, entre outros fatores. Em relação a esse fenômeno, propõe-se o reconhecimento das variedades linguísticas, destacando-se a função dos contextos de interação social e os interlocutores como reguladores dos usos e adequações linguísticas. Assim, o estudo da língua “não deve vir dissociado da cultura do grupo que a utiliza” (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023, p. 15). Logo, é preciso propor situações nas quais os estudantes compreendam a heterogeneidade

constitutiva do português brasileiro, valorizando e respeitando a linguagem praticada por diferentes grupos sociais.

Observando a prática da professora Aparecida, percebemos essa dimensão, ainda que pouco aprofundada, no momento em que reflete com os alunos sobre a adequação vocabular de uma apresentação oral em contexto científico, destacando que ela deve ser feita em linguagem formal, colocando as crianças, desde pequenas, em contato com as variedades da língua. Essa ação permite analisar a importância do contexto de produção textual, da finalidade e do interlocutor para a escolha da linguagem, bem como do vocabulário mais adequado.

Em outras situações, é possível ajudar as crianças a compararem diferentes modos de falar, ao assistirem a um filme ou a uma entrevista, entre outros, não para encontrarem “supostos” erros, mas sim para entenderem que são modos legítimos de interação e, assim, poderem combater preconceitos linguísticos comuns na sociedade.

Relações entre fala e escrita

Essa dimensão do ensino do eixo oral – relações entre fala e escrita – diz respeito à reflexão acerca das semelhanças, diferenças e interfaces entre essas modalidades. Implica no reconhecimento de que, mesmo havendo particularidades em cada modalidade, há uma justaposição entre elas e, na prática, podemos perceber a presença de características da fala em textos escritos e vice-versa, tendo uma sobre a outra uma influência bastante complexa (Marcuschi, 2001). Um dos tipos de situação social em que a escrita e a fala têm interfaces é a oralização do texto escrito ou memorizado. Dentre as práticas comuns, pode-se citar a leitura em voz alta, tão comum em variadas situações sociais em que, estando em um grupo, como no ambiente escolar ou profissional, uma pessoa socializa um texto para os demais. Outro exemplo é o jornal televisivo, em que o jornalista lê uma matéria para os telespectadores. Em outras práticas, a pessoa memoriza um texto e apresenta-o em voz alta, como no teatro ou em um recital de poesias.

Na escola, acontecem situações de leitura oral de histórias e de poemas, pelo/a professor/a ou pelos alunos; ocorrem também nas situações de declamação de poemas, no canto de parlendas ou nas canções ou trava-línguas memorizadas. Nessas situações, privilegiam-se atividades que contemplam aspectos do oral, como os prosódicos, responsáveis pela materialização fônica do texto e imprescindíveis para o funcionamento da fala: o ritmo, a entonação, a acentuação, as pausas e o tom e a altura da voz. Também na escola, tais atividades devem estar integradas a situações comunicativas, como ler anotações em um debate, ler perguntas em entrevistas ou consultar um roteiro escrito em um seminário. Além disso, didaticamente, precisam ser acompanhadas de reflexões explícitas sobre cada um dos elementos e sua função na construção da atividade e na relação com os ouvintes participantes. Na prática desenvolvida por Aparecida, não observamos uma atividade específica de oralização de texto escrito ou memorizado, mas é possível que, durante as pesquisas, em algum momento, os estudantes tenham lido trechos dos textos pesquisados para colegas, quando discutiam sobre o tema.

As relações entre fala e escrita também são objeto de atenção em situações em que ocorrem reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos escritos e orais e aproximações e distanciamentos entre os gêneros produzidos tanto na escrita como na fala. Ler um conto e contar uma história são práticas distintas; expor um tema em um evento científico ou ler um artigo científico também são práticas distintas. No entanto, são muitas as semelhanças entre elas, em relação tanto às finalidades e tipos de interlocutores, quanto à forma composicional e aos recursos linguísticos utilizados nesses pares de gêneros.

Na sala de Aparecida, era possível discutir sobre os textos escritos envolvidos na apresentação oral – roteiro e pôster – e sobre as relações mantidas entre eles e a apresentação oral. O roteiro serve como suporte para a apresentação oral, mas são dois gêneros que apresentam diferenças, apesar de seguirem propósitos semelhantes. Aparecida poderia ter refletido sobre as semelhanças entre o roteiro e a apresentação, abordando alguns tópicos, como a audiência e o que precisa ser priorizado na apresentação dos resultados do experimento; a organização em tópicos no texto escrito, a definição de palavras-chave e os pontos principais para fechamento da apresentação na oralidade; o maior detalhamento na fala em comparação ao que está escrito no roteiro; a utilização dos recursos prosódicos na oralidade para envolver os participantes e concretizar a comunicação. Essas relações propiciam aos estudantes perceberem a complexa influência que um texto exerce sobre o outro no desenvolvimento da prática oral.

Além de refletir sobre as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, é importante promover situações em que os alunos analisem práticas de oralidade como apoio à produção escrita. Tal tipo de situação engloba momentos em que utilizamos a fala para explicar ou complementar um texto escrito, ou mesmo quando inserimos, em um texto escrito, trechos produzidos oralmente. Em produções de notícias e reportagens escritas, por exemplo, conforme citam Leal e Seal (2012), é comum haver informações coletadas oralmente, como trechos de entrevistas ou depoimentos gravados e transcritos. Em artigos científicos, essa também é uma prática usual. As pesquisadoras sugerem que esse trabalho seja feito com projetos e sequências didáticas, com coleta de informações orais para serem utilizadas na construção da escrita.

Do mesmo modo, podem ser observados eventos sociais em que a escrita esteja presente como apoio à produção oral. A escrita, nesses casos, atua como apoio da memória quanto ao conteúdo e à organização sequencial do que será dito e como auxílio para os ouvintes desenvolverem a escuta atenta, ou mesmo como recursos para chamar a atenção dos ouvintes. Em situações de sala de aula, vemos o uso de cartazes ou slides como apoio para organização da fala dos expositores, da mesma forma como observamos no trabalho realizado por Aparecida. Durante seu trabalho, a professora desenvolveu dois momentos de reflexão importantes. I. na produção do pôster, ela conduziu os estudantes a pensarem sobre a função do gênero e suas características. Nesse momento, caberia uma reflexão mais explícita sobre a função do pôster na produção oral, enfatizando a integração com a fala, já que é nessa integração que a comunicação científica se realizou. II. na produção do roteiro, Aparecida explicou suas características, ressaltando a necessidade dele para conduzir a apresentação, embora não tenha explicitado seu papel na apresentação oral. Nas duas situações, a professora não refletiu sobre as relações existentes entre os dois gêneros, sobre a forma como eles subsidiam o gênero oral e o distanciamento deles da apresentação, mas, de fato, conduziu os estudantes a produzirem textos escritos para a produção do texto oral.

Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais

As reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade e sobre gêneros orais são, em uma abordagem problematizadora do ensino da Língua Portuguesa, práticas fundamentais para a ampliação das capacidades de planejar e avaliar os textos orais, assim como para a ampliação de conhecimentos acerca das práticas sociais. Por meio da reflexão, é possível considerar os aspectos linguísticos e a escolha do gênero oral mais adequado a cada situação, de acordo com suas características constitutivas (Marcuschi, 2008). Nesse caminho, Leal (2022) ressalta que, embora seja possível aprender observando e fazendo, no caso dos conhecimentos mais complexos, a análise sobre como funcionam os gêneros permite maiores aprendizagens.

Um primeiro tipo de reflexão que potencializa o ensino do eixo oral é a que aborda as práticas sociais do uso da oralidade e as características dos gêneros orais. Essas situações englobam a tomada de consciência acerca dos diferentes modos de interação oral, mais formais e institucionais ou mais informais e cotidianos (Marcuschi, 2008; Souza, 2022), assim como o ensino explícito de características dos gêneros orais; é preciso mencionar as situações em que são comuns, as finalidades dessas situações, a forma composicional e os recursos linguísticos recorrentes.

Aparecida não desenvolveu situações de reflexão explícita sobre a prática social de uso do gênero apresentação oral científica, mas fez análises sobre o gênero escrito de apoio – pôster –, sobre sua função e seus papéis na divulgação de resultados de pesquisas para a comunidade. Do mesmo modo, poderia ter sido feito com a apresentação oral, enfatizando sua pertinência em uma feira de ciências, integrando a reflexão sobre a prática social na qual está inserida e seus usos fora da escola. Uma atividade prática e significativa sobre a usabilidade do gênero seria comparar a apresentação oral do pôster com um relatório científico escrito, que tem função semelhante de disseminar os resultados de uma pesquisa, mas é um gênero inadequado e pouco chamativo para os visitantes de uma feira.

Também se pode, em relação a essa dimensão do ensino do eixo oral, frisar a relevância de conduzir análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais), paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais). Em relação às questões linguísticas, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.104) enfatizam que elas são desenvolvidas em análises relacionadas aos elementos linguísticos que permitem o funcionamento de determinado gênero, como conectivos, modalizadores, formas verbais, etc. No exemplo apresentado, Aparecida, discutiu brevemente com os estudantes sobre a formalidade da linguagem, mas poderia ter realizado reflexões sobre alguns elementos verbais, explicando o uso de verbos no passado para explorar o experimento desenvolvido: “realizamos a mistura de dois líquidos”. Além disso, seria interessante abordar explicitamente conectores de sequenciação temporal: primeiramente, em seguida, por fim, dentre outros.

Em relação às reflexões sobre elementos extralinguísticos (extratextuais), as atividades abrangem dois aspectos: os aspectos paralinguísticos (prosódicos), que se refere à qualidade da voz, às pausas, entonação, ritmo, dentre outros, e os aspectos cinésicos (gestuais), que abarcam as atitudes corporais, troca de olhares e expressões faciais. Além desses, outros elementos influenciam a compreensão: a) posição dos locutores - posicionamento adequado para ficar confortável e manter a autoridade no assunto; b) aspecto exterior - roupas adequadas ao evento; c) disposição dos lugares - ordem em que os alunos ficarão

numa apresentação ao público. Em relação a tais questões, a professora ponderou sobre os elementos multimodais na oralidade: no momento de preparação, os estudantes refletiram sobre os aspectos prosódicos pertinentes à produção oral, como tom de voz, gestos e expressões faciais e corporais. Na cena analisada, Aparecida realizou, com as crianças, a avaliação da produção oral, o que lhes possibilitou análise dos impactos que os elementos causam na comunicação.

Produção e compreensão de textos orais

A última dimensão citada nos estudos de Leal (2022) e Souza (2022) é a principal desse eixo de ensino: produção e compreensão de textos orais. Na realidade, ela tem interface com todas as anteriores e desdobra-se em outras que colaboram para o desenvolvimento de diferentes capacidades essenciais para a produção e a compreensão de textos.

Aparecida propõe uma situação de comunicação científica em sala, com finalidade específica, em que os estudantes, sendo preparados, conseguem monitorar as suas próprias produções. A fala planejada na situação proposta sobrepõe-se à fala improvisada. Isso ocorre, sobretudo, porque há uma finalidade clara, com interlocutores definidos, em uma situação não corriqueira, semelhante a outras que ocorrem fora da escola. Na situação descrita, também ocorreu, além da fala, o desenvolvimento da escuta atenta, pois as crianças, em diferentes momentos de preparação da apresentação oral, tiveram que discutir vários tópicos, atentando para as informações disponibilizadas; tiveram, ainda, que ouvir as explicações da professora, para sistematizar conhecimentos a serem socializados. No entanto, outras possibilidades de trabalho voltadas para o desenvolvimento da escuta atenta não foram observadas.

Quanto a isso, Alvim e Magalhães (2019) apontam que a escuta tem vários objetivos, que poderiam ter sido abordados por Aparecida, como analisar comportamentos e participações nas interações orais, para compreender suas características e, assim, construir referências para a própria apresentação oral. Mesmo não tendo realizado essas ações, a docente, ao final da sequência e de maneira produtiva, apresentou um vídeo da produção dos estudantes e realizou a escuta para análise e avaliação dos estudantes.

As reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual, tão essenciais no trabalho com os gêneros orais, também estiveram presentes na experiência relatada. O destaque a esse tipo de situação decorre de que, assim como na escrita, a produção de gêneros orais requer planejamento. Observamos, nas aulas de Aparecida, diferentes atividades favoráveis a isso, sobretudo no planejamento. Ela realizou algumas etapas essenciais para a apresentação oral de pôster: a) preparação do conteúdo a ser socializado; b) planejamento e produção dos textos escritos que subsidiaram a apresentação (roteiro e pôster); c) construção do texto oral que seria utilizado no momento de apresentação; e d) preparação com ensaio, regulação da fala e formalidade necessária.

Por fim, também houve a avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições, que é uma prática que precisa ser fortalecida na escola (Melo; Cavalcante, 2007), pois a avaliação possibilita rebater “[...] de forma mais explícita um mito que ronda o ensino de oralidade: o de que a timidez, o desconforto e o incômodo para falar em público

são características pessoais e, por isso, não passíveis de interferência” (Magalhães *et al.*, 2023, p. 14).

Em suas aulas, Aparecida enfatizou a avaliação dos estudantes durante a preparação e após a produção final, propiciando consciência da necessidade de planejamento da fala. Ela desenvolveu, desde a realização do experimento até a apresentação final, um ciclo de ensino sistematizado do gênero oral com reflexões pertinentes à construção da fala em contextos públicos.

Cada uma dessas dimensões fornece base para planejar as etapas de ensino de gêneros orais com clareza e precisão. É papel da escola atuar no desenvolvimento da fala dos estudantes, assim como já se faz com a escrita e com a leitura, intervindo, processualmente, na fala espontânea (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). É comum ouvirmos, nas instituições escolares, que algumas crianças “mais tímidas não podem, não devem ou não conseguem superar suas características supostamente natas ou adquiridas até o momento da escolarização, como se não fosse possível aprender a falar, ler e escrever” (Magalhães *et al.*, 2023, p. 15). Nesse sentido, o oral como objeto de ensino precisa ser legitimado, conforme vimos na ação da professora Aparecida Silva, que conduziu a apropriação de um gênero oral pelas crianças como autêntico conhecimento escolar, necessário para a atuação cidadã.

Em síntese

Neste texto, buscamos trazer reflexões sobre o ensino da fala em suas interfaces com a escrita em uma perspectiva enunciativa. Defendemos que, para efetivar o oral como objeto de ensino, é importante retirá-lo do campo abstrato da língua e torná-lo ensinável. Dito de outra forma, é necessário realizar uma prática que valorize as representações de linguagem que os estudantes carregam e que se baseie nas práticas de linguagem reconhecidas socialmente. Para tanto, as ações didáticas englobam estratégias sistematizadas que conduzam os estudantes à compreensão da multimodalidade na oralidade e de seu potencial de criar significados diversos.

A partir das (micro)dimensões apresentadas, é possível elaborar atividades para os anos iniciais com precisão e clareza. As vivências com gêneros orais podem ser traduzidas em tarefas pelas quais os estudantes precisam passar para adquirirem desenvoltura e segurança. Elas permitem explorar e dominar os aspectos multimodais da fala, efetivando seu direito de aprender a falar com confiança, assim como se requer para ler e escrever. Nesse caminho, vamos romper com a ainda presente superioridade da escrita na escola, equilibrando e integrando mais os eixos leitura, escrita e oralidade em busca da comunicação com autonomia em espaços diversos.

Referências

- ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.
- ALVIM, Vanessa Titonelli; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline de Souza. **Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação de professores**. Araraquara: Letraria, 2019. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/10/Oralidade-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-ensino-de-L%C3%ADngua-Portuguesa-Letraria.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot; SOUZA, Maria Medianeira de. Introdução. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. p. 13-17. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/multimodalidades-e-leituras/>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.
- LEAL, Telma Ferraz. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, v. 26, n. 1, p. 26-51, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37801>
- LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela de Souza. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes; STORTO, Letícia Jovelina; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BUENO, Luzia. Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica. **Revista Oralidad-es**, v. 9, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a3>
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 75 -93.
- MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambiss (org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOUZA, Júlia Teixeira. **As dimensões de ensino da oralidade presentes no currículo e nas práticas de professoras da rede municipal do Recife**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48966>. Acesso em: 9 mar. 2025

Júlia Teixeira Souza é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora formadora da Gerência do Programa de Alfabetização da Prefeitura da Cidade do Recife. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e do Grupo de Pesquisa “Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares” - Centro de Educação/UFPE. Desenvolve trabalhos nas temáticas da oralidade, ensino de Língua Portuguesa, alfabetização e formação de professores.

E-mail: julia_souzat@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4543454285856711>

Tânia Guedes Magalhães é Doutora em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. Atua nos cursos de Letras e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha “Linguagens, culturas e saberes”. É líder do grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPs) e uma das coordenadoras do Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (LABOR). Desenvolve trabalhos nas temáticas da oralidade, do ensino de Língua Portuguesa e da formação de professores.

Email: tania.magalhaes95@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0798619048101709>

TEXTO 2

Gêneros orais formais e públicos: fala e escrita nas práticas de letramento e alfabetização

Maria Carolina da Silva Caldeira
Liane Castro de Araujo

Contextualizando o tema

A oralidade e a escrita são práticas sociais e modalidades diferentes da língua que se imbricam de várias formas, nas diversas facetas da linguagem e de seu ensino. Conforme Soares (2017), essa articulação abrange desde os aspectos mais amplos, socioculturais e discursivos – que envolvem o contínuo e a heterogeneidade dessas práticas em relação aos gêneros de texto e aos graus de formalidade de seus usos – até aspectos relacionados à notação da língua que imbricam as duas modalidades.

Neste texto, serão enfatizados os gêneros orais formais e públicos, usados em práticas sociais que exigem maior controle e monitoramento, elaboração prévia e preparação que antecede a fala. São gêneros em que a oralidade da situação de expressão, em diversos momentos de sua organização, emprega a escrita como apoio a sua efetiva realização oral e, então, esse discurso oral se aproxima do escrito. Nessa direção, os objetivos deste texto são:

- **discutir** a relação entre oralidade e escrita, evidenciando que não há uma dicotomia entre elas, mas uma relação de complementaridade e continuidade, em que fala e escrita interagem nas práticas sociais de letramento;
- **conhecer e discutir** as características de alguns gêneros orais formais e públicos, refletindo acerca da necessidade de ensino sistemático de alguns deles;
- **apresentar** elementos para subsidiar a prática docente de ensino de gêneros formais e públicos em sala de aula.

Para iniciar as reflexões sobre essa temática, relataremos uma situação de planejamento de um seminário em sala de aula, gênero textual basicamente expositivo-argumentativo e informacional, que envolve a exposição oral planejada e o debate de ideias acerca de determinado tema.

Em uma situação de sala de aula de uma escola pública do Ensino Fundamental em Belo Horizonte (MG), a professora Carolina inicia uma conversa acerca da apresentação de um trabalho de pesquisa de opinião realizado pela turma. Esse trabalho envolveu uma série de etapas e foi apresentado em um Evento, no formato de seminário, que reúne estudantes de outras escolas que também participaram do Projeto³. A professora explica:

Professora: Então, crianças, no dia 07/12 vamos apresentar o nosso trabalho desenvolvido no NEPSO⁴ para as outras turmas que também fizeram a pesquisa. Vamos apresentar no auditório e temos que pensar bem em como faremos para os participantes entenderem a nossa pesquisa.

Criança 1: A gente tem que contar o nosso tema...

Criança 2: Mulheres que mudaram o mundo...

Criança 3: A gente foi lá no 9º ano... E levou a prancheta.

Criança 1: Se a gente falar assim, eles... acho que eles não vão entender, porque eles nem sabem quem é o 9º ano, né...

Criança 4: eles quem?

Professora: Ah, olhem a pergunta do M. Para quem nós vamos apresentar?

Criança 5: Para quem estiver no seminário, uai! Um tantão de pessoas.

Professora: Sim. Lá vão estar outras pessoas que também fizeram o NEPSO. Então, eles sabem que fizemos uma pesquisa de opinião, mas não vão saber qual o nosso tema, quem foi o público da nossa pesquisa, quais as nossas descobertas.

Criança 6: A gente pode pegar aqueles cartazes. (Aponta para uma sequência de cartazes que estão na sala e que relatam os diferentes passos da pesquisa).

Criança 3: Pode fazer aquele negócio de computador que a professora fez e passa aqui ó (aponta para o quadro, que tem uma tela retrátil para projeção de vídeos e slides).

Criança 7: Chama *PowerPoint*. Minha mãe fez para apresentar trabalho na faculdade dela.

Professora: Ah! E o que vamos colocar no *PowerPoint*?

Criança 6: Igual está ali no cartaz, ó: tema, justificativa, público-alvo (As crianças começam a ler os itens. Algumas se levantam para ler mais de perto).

A professora pede que falem ordenadamente, porque assim não estão conseguindo se entender. As crianças começam a falar alguns itens para colocar no *PowerPoint*, baseadas na estrutura que foi seguida para o desenvolvimento da pesquisa.

Criança 8: E a gente tem que começar a apresentação falando: “Bom dia”.

Criança 2: Mas e se for de tarde?

Criança 8: A gente fala: boa tarde. Professora, vai ser de tarde ou de manhã?

Professora: Vai ser de manhã. A gente precisa começar cumprimentando quem estiver presente, né? E depois, fazemos o quê?

Criança 9: Vamos falar que somos do 1º ano B, do Centro Pedagógico.

Professora: Ah, temos que nos apresentar, né? Tá bom, já colocamos aqui que precisamos cumprimentar os participantes, nos apresentar, falar do nosso tema, justificativa, pessoas que entrevistamos, perguntas da nossa entrevista, o que descobrimos com a pesquisa e as conclusões. E o que mais?

Criança 1: Agradecer e dar tchau.

³ Embora o relato seja de um episódio ocorrido no 1º ano, é ilustrativo para discutir encaminhamentos em turmas do 3º ao 5º anos. A situação se refere a uma experiência vivida por uma das autoras.

⁴ O Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO) é fruto da parceria entre o Instituto Paulo Montenegro (instituição sem fins lucrativos, vinculada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, criada em 2000 e extinta em 2016) e a ONG Ação Educativa. Ele propõe que os/as estudantes desenvolvam “uma pesquisa de opinião sobre um tema de sua escolha, passando, com maior ou menor rigor, dependendo das condições e recursos de que dispõem, por todas as etapas da realização de uma pesquisa dessa natureza” (Bríto, 2019, p. 93). Essas etapas são: escolha do tema; definição de amostra; elaboração de questionário; trabalho de campo; tabulação e processamento das informações; análise e interpretação dos resultados; sistematização, apresentação e divulgação dos resultados; plano de ação.

Antes de iniciarmos a discussão, gostaríamos que vocês refletissem acerca dos seguintes aspectos: 1) Que elementos da oralidade estão presentes na cena? 2) Que elementos da cultura escrita também aparecem? 3) Como esses dois elementos se articulam na situação? 4) Por que é importante planejar, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino sistemático de alguns gêneros orais formais na escola?

Partindo dessa situação, objetivamos discutir como pode ser desenvolvido o trabalho sistemático com o ensino de gêneros orais formais e públicos, bem como pôr em destaque certas características desses gêneros. Entendendo que a oralidade “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018, p. 74), conclui-se que elas podem ocorrer: em situações em que as pessoas estão presentes fisicamente umas com as outras, interagindo em tempo real; em situações em que as pessoas estão distantes fisicamente, mas, com o intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), interagem em tempo real; em situações em que não há uma interação imediata, mas a linguagem falada constitui o meio principal de comunicação. Nas sociedades contemporâneas em que a escrita tem um lugar muito significativo, muitas práticas orais mais formais são, de modo geral, atravessadas também pela escrita. Nesse sentido, a oralidade constitui “[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2001, p. 25).

No caso da situação apresentada acima, há diferentes manifestações linguísticas que gostaríamos de destacar, algumas relativas a aspectos da oralidade e da relação mais estreita da oralidade com a escrita. O primeiro aspecto se refere à aula propriamente dita, que, no caso apresentado, transcorre com alternância do turno de fala entre professora e estudantes. Nesse contexto, professora e crianças expressam suas opiniões, mobilizam conhecimentos anteriormente desenvolvidos e falam à medida que as ideias aparecem, sem um planejamento explícito daquilo que vai ser dito. Trata-se de um gênero oral presente no cotidiano, com as marcas da conversação, como interrupções, traços de regionalidade e marcadores orais (uai, né, tá). A professora registra por escrito ideias apresentadas na fala que não podem ser esquecidas e as crianças recorrem a textos escritos na sala de aula, o que evidencia a relação entre oralidade e escrita no planejamento do seminário. Há primazia da oralidade, embora ela se articule e esteja também marcada pela presença da escrita.

O segundo aspecto refere-se à ação didática desenvolvida: as crianças e a docente estão planejando como farão a apresentação formal de um trabalho realizado no contexto escolar para aqueles que não o vivenciaram, em forma de Seminário. Trata-se de um gênero oral formal e público, com certas características mais ou menos estáveis que, de modo geral, não são aprendidas espontaneamente. A situação de comunicação, a organização interna da exposição e as características linguísticas desse gênero precisam ser abordadas explicitamente (Schneuwly; Dolz, 2004). A professora tinha o objetivo explícito de introduzir a discussão sobre o tema para preparar as crianças para essa situação que desenvolve o domínio da oralidade, mas que envolve a escrita, embora o meio de expressão desse gênero seja oral. Por sua comunicação discursiva se realizar por meio de mais de uma semiose, trata-se de um gênero multimodal.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se à continuidade que existe entre oral e escrito. Oralidade e escrita não são modalidades estanques e desconectadas, pelo contrário. Como fica evidente na situação de sala de aula, os diferentes escritos podem auxiliar no planejamento e na materialização dos diferentes gêneros orais, principalmente naqueles mais formais. A escrita apoia a situação de fala nesses gêneros. No caso do seminário, em

especial, a situação relatada mostra a referência à escrita e seu uso, em vários momentos do registro: no levantamento de dados da própria pesquisa que será apresentada no Seminário; na referência a cartazes e ao **PowerPoint**; no registro da professora no planejamento dos passos da exposição oral. Assim como a escrita apoia a oralidade, a oralidade também pode auxiliar práticas escritas, na perspectiva da heterogeneidade constitutiva da linguagem e dos múltiplos letramentos com os quais operamos aqui.

Aprofundando a discussão

Vimos na situação de sala de aula um exemplo do planejamento de um seminário que envolve etapas, como a elaboração de uma exposição oral formal com condução da professora. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) indicam a abertura, a introdução e o desenvolvimento do tema, a síntese e a conclusão e, por fim, o fechamento, como etapas da estrutura composicional da exposição oral, que, de alguma forma, aparecem no diálogo de sala de aula apresentado. Também aparecem elementos relativos às condições de produção (o público, os destinatários dessa exposição), à organização textual e ao estilo a serem utilizados. Esses elementos, que fazem parte do gênero e de seu uso em uma situação comunicativa, podem ser objetos de ensino nas práticas escolares no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, para que os alunos e as alunas possam, gradativamente, se apropriar dessa forma de expressão oral, não diretamente relacionada a suas experiências cotidianas. Seminários são frequentes no contexto escolar, sobretudo, nas situações avaliativas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e geralmente são trabalhados e avaliados apenas quanto ao conteúdo temático da exposição. O gênero em si, a maneira como esse conteúdo será transmitido ao público, em geral, são aspectos menos abordados, assim como raramente são tomados como objetos a serem ensinados nos Anos Iniciais. Seminários, no entanto, como outros gêneros orais formais, vinculam-se às instâncias públicas de produção de linguagem, ainda que na sua versão escolar, visem à aprendizagem. A escola deve assumir, desde cedo, a tarefa de ajudar a constituir a autonomia progressiva das crianças em relação à tomada da palavra pública, ensinando-lhes, efetivamente, os gêneros orais mais formais. Do 3º ao 5º Anos, esse ensino deve ser feito de forma ainda mais sistemática do que nos 1º e 2º Anos.

Entretanto, essa perspectiva é recente, pois o ensino de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa ganhou força no Brasil a partir dos anos 1990. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) apresentavam a Língua Oral como um dos blocos de conteúdo a serem ensinados, defendendo 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” (Brasil, 1997, p. 27). A escola não precisa ensinar sistematicamente a falar, o que, de modo geral, aprende-se nos contextos interacionais cotidianos, seja nas famílias, na escola, seja em outros contextos. Mas há uma série de situações de uso da língua oral que não são vivenciadas cotidianamente e que precisam ser ensinadas, preferencialmente nas práticas reais em que seja necessário comunicar-se utilizando-se de padrões mais formais de linguagem oral.

De modo semelhante, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta a Oralidade como um dos eixos de integração na área de Língua Portuguesa, considerando-a como uma das práticas de linguagem importantes a serem ensinadas na escola. Nesse sentido, o documento aponta a necessidade de se refletir sobre: a compreensão de textos orais, por meio de uma escuta ativa; as condições de produção dos textos orais; os efeitos

de sentido advindos de diversos recursos linguísticos e multissemióticos; a produção de textos orais; e a relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem.

Essa mudança nas perspectivas curriculares para o ensino de oralidade reflete alterações teóricas que aconteceram nos últimos anos e que levaram a uma virada na concepção que se tem da oralidade, da escrita e da relação entre essas modalidades. Como outros textos desse fascículo também enfatizam, até os anos 1980, havia uma ideia hierarquizada em que a escrita era considerada superior à oralidade. Rojo e Schneuwly (2006) afirmam que, vistas como modalidades separadas, a ideia predominante era a de que a oralidade era usada apenas em contextos informais e a escrita em situações formais. Os autores apontam, assim, diversas características que são atribuídas a ambas as modalidades nesta perspectiva: a fala vista como desorganizada, variável, não planejada, espontânea, sujeita a erros; e a escrita como lógica, racional, estável, planejada, normativa, permanente. A fala seria uma expressão unicamente sonora e a escrita, unicamente gráfica (Rojo; Schneuwly, 2006). Essa visão dicotomiza e hierarquiza essas duas formas de expressão, fazendo que a escrita seja considerada um estágio de desenvolvimento cognitivo e social superior à oralidade.

Todavia, nos últimos anos, essa perspectiva vem sendo questionada, passando-se a concepções que rejeitam essa dicotomia entre as modalidades, admitindo-se que a oralidade e a escrita se articulam, se completam e se imbricam na interação comunicativa. Diferente da perspectiva dicotômica e hierarquizante do oral e do escrito como modalidades separadas e estanques e, rompendo-se com o mito da “grande divisão” entre oralidade e escrita com supremacia dessa última, na perspectiva do *continuum* oralidade-letramento, amplamente discutida por Marcuschi (2001), não há uma separação, mas uma continuidade entre as modalidades oral e escrita, tendo-se nos polos opostos desse *continuum* as produções prototípicas da oralidade – produção discursiva oral, informal e modo de expressão sonora – e as produções prototípicas da escrita – discurso escrito, formal e expressão gráfica¹. Entre esses polos, as produções situam-se no domínio misto, pois essas modalidades se hibridizam de diferentes formas. Os principais critérios de distribuição dos gêneros no *continuum*, proposto pelo autor, seriam o “meio de produção” (sonoro ou gráfico) e a “concepção discursiva” (oral ou escrita). O grau de formalidade ou informalidade dos discursos não se atrela à modalidade oral ou escrita, mas aos propósitos comunicativos.

A conversação cotidiana, por exemplo, envolve, de modo geral, características como o não planejamento, a espontaneidade e a dependência do contexto para ser entendida. Entretanto, em uma situação mais formal, como uma palestra ou uma conferência, é preciso haver planejamento, escolhas de palavras, monitoramento estilístico, apoio em textos escritos, retextualização (Marcuschi, 2001). Assim, embora o canal sonoro seja prioritário nesses gêneros, o discurso aproxima-se de características prototípicas da escrita. As situações sociais formais de oralidade estendem-se para além daquele contexto em que as palavras foram oralmente proferidas e incluem os momentos de organização com apoio na escrita, além da escrita poder estar presente também no momento da expressão oral, como no caso de seminários, palestras, conferências com uso de textos escritos, tais como *PowerPoint*, dentre outras ferramentas.

Assim, situações comunicativas formais e públicas, ainda que orais, envolvem gêneros que se relacionam com outras atividades, como leituras de textos, escrita de resumos, notas, esquemas, listas, realização de pesquisas, além do uso de ferramentas materiais

⁵ Para Marcuschi (2001), oralidade e letramento são práticas sociais de uso da língua e têm relação com a realidade sociocomunicativa, enquanto a fala e a escrita são modalidades de uso dessa língua, envolvendo aspectos linguísticos.

que projetam o escrito durante a exposição oral, como é o caso de cartazes e slides de *PowerPoint*. Esses elementos, como vimos, estiveram presentes na situação relatada que deu início a nossa discussão.

Embora a perspectiva dicotômica tenha procurado destacar as diferenças entre os gêneros orais e os escritos, há vários pontos de contato entre eles. Marcuschi (2001, p. 33) sintetiza essas convergências afirmando que tanto a fala como a escrita apresentam “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade”. Se um desafio de quem começa a escrever textos é antecipar a leitura, colocar-se no lugar do leitor, aprendendo a ajustar sua expressão à ausência do interlocutor, pois não pode contar com referências contextuais imediatas, também para quem vai proferir uma conferência, apesar da presença do interlocutor no mesmo espaço-tempo da enunciação, é preciso antecipar a recepção do público, planejar a fala antecipadamente, selecionando informações, associando-as e sumarizando as ideias, e não apenas ajustar a fala no momento da expressão oral, ainda que haja improvisações e hesitações próprias ao ato da fala e eventual ajuste de informações já conhecidas a informações novas, para garantir o envolvimento da plateia². Em ambos os casos, é preciso monitorar o que se vai escrever ou o que se irá dizer oralmente, revelando-se, assim, semelhanças mais do que diferenças na produção dos discursos oral e escrito. No *continuum* tipológico, há compartilhamento de características entre ambas as modalidades, não de rupturas.

Indo, ainda, além da perspectiva do *continuum*, Corrêa (2001) argumenta sobre a heterogeneidade constitutiva do discurso, a escrita sempre atravessada pela oralidade, e a oralidade, numa sociedade letrada, também atravessada pela escrita. Para o autor, elementos desta constituição heterogênea se fazem presentes tanto nos gêneros orais quanto nos escritos. A presença do oral no escrito e vice-versa não se restringe à relação entre duas tecnologias diferentes, registrando, na verdade, a relação entre dois modos de enunciação que se constituem mutuamente, seja em termos dos aspectos enunciativo-discursivos, seja em relação a aspectos especificamente linguísticos. Inclui-se aí a relação oral-escrito na representação gráfica, na apropriação do sistema notacional, na variedade linguística falada e na convenção ortográfica institucionalizada.

Diante de toda essa discussão, é preciso que as práticas escolares abordem a oralidade e a escrita no âmbito de perspectivas não dicotomizadas e hierárquicas em relação às modalidades oral e escrita da língua, bem como se ocupem do ensino da modalidade oral materializado em gêneros orais formais e públicos, e enfatizem, igualmente, as próprias relações entre a oralidade e a escrita.

Referindo-se a uma didática que se ocupe do desenvolvimento da expressão oral, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 168) argumentam que “[...] o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita”. Portanto, cabe à escola realizar um ensino sistemático de determinados gêneros orais que não são facilmente aprendidos nos contextos de vivência das crianças e, nesse sentido, a proposta de trabalho por Sequências Didáticas, como formulada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), apresenta alguns aspectos importantes. Para eles, “a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em

⁶ Goulart (2005) sinaliza que, na passagem dos gêneros orais cotidianos de esferas privadas para os gêneros mais formais de esferas públicas, a fala dos alunos podem apresentar um estilo híbrido, misturando elementos dos gêneros primários, como a fala coloquial e a espontaneidade, a elementos dos gêneros secundários, como a formalidade, o planejamento, o monitoramento da fala, a mediação da escrita.

torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz Schneuwly e Haller, 2004, p. 96) e, do ponto de vista ideal, tais atividades devem ser desenvolvidas no contexto de projetos de ensino contextualizados e significativos. As Sequências, na visão dos autores, seguem algumas etapas definidas: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial; 3) módulos em que o gênero é ensinado explicitamente e a produção inicial é revisada, e outras produções são realizadas, podendo esta etapa desdobrar-se em vários módulos; 4) produção final.

Para exemplificar o funcionamento de uma Sequência Didática, traremos um que apresenta do trabalho desenvolvido com dois gêneros orais: o poema e o podcast. O foco da nossa discussão será o gênero **podcast**.

O relato a seguir sintetiza ações de alguns projetos desenvolvidos por professoras alfabetizadoras do Núcleo Básico do Centro Pedagógico da UFMG, que trabalham diferentes aspectos relativos à oralidade.

Na escola, é desenvolvido o Projeto “Literatura em família” em que materiais literários diversos são enviados para que os/as estudantes realizem a leitura com seus familiares. Em 2023, foram trabalhados poemas do livro “Folia de Oti: jogos e brincadeiras populares do Recôncavo Baiano”, de Davi Rodrigues, indicado por uma professora de outro núcleo de ensino da escola. Nesse projeto, as crianças leem poemas com seus familiares apreciando o caráter estético do texto literário e as características que fazem parte do gênero textual poema. Quando retornam, as crianças vivenciam a leitura, declamação e apreciação dos poemas de formas variadas por meio do ‘Palco poético’, momento na escola em que os/as estudantes leem, conversam e tecem comentários sobre as obras e têm outras experiências compartilhadas com as famílias acerca da leitura do poema. No contexto da pandemia, a prática da leitura poética coletiva foi dificultada pelo isolamento social. Ainda assim, considerando a relevância do Projeto “Literatura em família”, os poemas continuaram a ser enviados para que crianças e famílias fizessem a apreciação. A socialização dos poemas se deu por meio da produção do podcast ‘Vozes literárias’ – disponível na plataforma Spotify (<https://podcasters.spotify.com/pod/show/patru00edcia-barros9>). Para produzir o podcast, foi necessário que as crianças conhecessem o gênero.

O processo de produção do áudio do podcast também foi discutido com as crianças, que tiveram a oportunidade de gravar junto com suas famílias, ouvir a si mesmas, fazer eventuais correções e posteriormente realizar a nova gravação para a publicação. A edição do podcast ficou a cargo da professora, mas a experiência de construção dos episódios, o conhecimento de ferramentas que permitem a gravação, bem como a apreciação ficaram a cargo das crianças, em parceria com as docentes. (Relato produzido pela Professora Maria Carolina, com base em projeto criado e desenvolvido pela Professora Patrícia Barros e Kely Souto)⁷.

O relato acima mostra o trabalho sistemático, realizado por meio de um projeto didático significativo, em que habilidades diversas são trabalhadas. Neste texto, focaremos os aspectos relativos à oralidade em sua intrínseca relação com a escrita, como discutimos anteriormente. Nesse caso, dois gêneros que relacionam oral e escrito estão predominantemente presentes: a declamação/recitação de poemas, como a oralização do escrito, e a gravação de um **podcast**, cuja expressão sonora é mediatizada. Para saber mais acerca dos gêneros audiovisuais na escola,

⁷ Os Projetos de Ensino no Centro Pedagógico da UFMG são registrados na Coordenação Pedagógica da instituição. O projeto “Literatura em família” é desenvolvido já há vários anos e é prática recorrente em diferentes turmas do 1º ciclo. Já o Podcast “Vozes literárias” foi desenvolvido pela professora Patrícia Barros e pela Professora Kely Souto, no ano de 2021.

sugerimos a leitura do texto “Oralidade e ensino: a produção de gêneros orais audiovisuais na escola” (Souza; Cavalcante, 2024), próximo texto deste fascículo. Focaremos, especificamente, na segunda ação, embora a primeira também apresente os elementos importantes da oralidade poética, como a prosódia, a entonação, a expressão e a oralização do escrito, que, segundo Leal, Brandão e Lima (2012, p. 17), “pode ser considerada uma interseção entre o eixo da oralidade e o da leitura, pois envolve tanto o desenvolvimento da fluência de leitura quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral”.

Pensando nas etapas da Sequência Didática apresentada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), a apresentação do gênero podcast inicia-se com as crianças ouvindo outros podcasts em que leituras literárias são realizadas. De acordo com um dicionário online, o podcast é “um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações”⁸. Tratando-se de um arquivo de áudio, o meio de transmissão é, portanto, sonoro. Todavia, para elaborar um podcast, de maneira geral, é feito um roteiro escrito, em que os desdobramentos do assunto do programa são explicados, com maior ou menor grau de detalhamento. No caso do relato acima, o objeto do podcast são poemas que já foram lidos em família, declamados em sala de aula e que posteriormente serão gravados. A relação oral/escrito é explícita, bem como a necessidade de um trabalho que articule os dois aspectos.

A segunda etapa da Sequência Didática consiste na Produção Inicial. No relato, esse é o momento em que as crianças fazem as primeiras gravações e realizam os ajustes necessários. Gravar, ouvir a gravação, fazer ajustes e regravar o material para o podcast são atividades que exploram a produção textual oral. Esses ajustes passam pela reflexão sobre essa forma de comunicação, pelo conhecimento das ferramentas, pela experiência de se ouvir e de adequar a essa situação comunicativa. Esses seriam os módulos aos quais a experiência de Sequência Didática se refere. Nesse processo, as crianças também conhecem algumas ferramentas das TDICs, já que o gênero podcast utiliza tais ferramentas de forma significativa. A possibilidade de estar em diferentes espaços faz que esse gênero, mas também outros, sejam multimidiáticos, multimodais, “isto é, utilizam-se de diversas modalidades de linguagem – fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismos, gestos e movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si, para compor os textos” (Rojo, 2006, p. 45). Compreender essas características de produção dos gêneros de características orais é um trabalho importante a ser realizado pela escola, e ensina sobre o hibridismo entre diferentes linguagens e semioses – verbal (oral e escrita), visual, digital, musical etc. – nas interações sociais multiletradas.

Por fim, a produção final consiste na gravação do episódio do podcast e em sua publicação nas plataformas de divulgação. No caso do relato anterior, esse processo é feito pelas docentes, mas, com crianças maiores, ele também pode ser objeto de ensino sistemático, para que os/as estudantes compreendam as possibilidades que se tem de divulgação de ideias por meio do canal sonoro e em mídias digitais.

Como vimos, para aprender sobre os gêneros orais formais e públicos, além da apreciação e produção orais, vários gêneros escritos aparecem em sua organização e apresentação. Gêneros como legendas de imagens, listas para organizar e/ou apresentar a fala, cronogramas, roteiros, agendas, tabelas e gráficos usados para informar dados, e até palavras-chave que acompanhem cartazes ou slides, podem constituir boas situações para as aprendizagens linguísticas. Muitas situações de leitura e escrita em torno desses gêneros orais podem também contribuir com a aprendizagem da língua escrita, tanto no processo inicial de alfabetização, que envolve a leitura e escrita de palavras e enunciados

⁸ Disponível em: <https://www.significados.com.br/podcast/>

curtos para a reflexão das crianças sobre o sistema de escrita, quanto para crianças que já leem e escrevem trabalharem o domínio da ortografia e a fluência de leitura.

Em síntese

O ensino da oralidade esteve ausente, por muito tempo, das práticas escolares, das pesquisas e dos documentos oficiais. Isso ocorreu porque havia uma supervalorização da escrita, em grande parte, influenciada por ideias em torno da escrita como seu alto valor social e uma pretensa supremacia cognitiva. Ao mesmo tempo, havia o entendimento de que a fala não precisava ser ensinada, por se tratar de uma modalidade da língua da qual os sujeitos se apropriam em interações familiares e espontâneas, antes do ingresso na escola. Porém, como argumentam Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 149) “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios, etc.) afirma-se que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas ou pouco controladas”.

A partir dos anos 1980, com a mudança de paradigma no campo do ensino da língua, a linguagem passou a ser compreendida como interação social, atividade cujo produto pode se manifestar oralmente ou por escrito. A partir daí, a oralidade ganhou outro valor como objeto de conhecimento, reconhecendo-se a importância de se aprender a adaptar as produções textuais orais às características do contexto comunicativo. As relações entre oralidade e escrita também passaram a ser compreendidas de modo não dicotômico e hierárquico, como discutido anteriormente.

Diante dessas mudanças, as práticas escolares precisam assumir a oralidade também como objeto central no ensino da língua portuguesa, ocupando-se dos diferentes contextos de uso da modalidade oral, em especial, os gêneros formais e públicos, que estabelecem relações de diversas ordens com a escrita. Ou seja, é preciso desenvolver um trabalho planejado e sistemático com gêneros orais formais – o que inclui o planejamento e monitoramento da fala, inclusive, elementos multimodais da oralidade, como gestos, a postura, prosódia e entonação, expressão facial, dentre outros aspectos. É preciso, igualmente, abordar as relações entre oralidade e escrita no contexto da exploração desses gêneros na sala de aula, na perspectiva do desenvolvimento de sujeitos que interagem e atuam socialmente por meio da linguagem, em todas as suas modalidades.

Tomamos nesse texto, como exemplo, dois gêneros orais formais que podem ser trabalhados desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com destaque especial para as turmas de 3º ao 5º Anos, contemplando elementos da heterogeneidade do oral e do escrito, como vimos com os exemplos do planejamento do seminário e da produção do podcast. São gêneros orais atravessados pela escrita, assim como o são debates, entrevistas orais, exposições de leituras ou passeios, relatos de experiências, reportagens, dentre outros, que podem ocorrer em esferas da comunicação de que participam crianças dos 3º ao 5º Anos, e condizem com práticas letradas e multiletradas do Ensino Fundamental. Há muitos conhecimentos discursivos, linguísticos e interacionais a serem apropriados em situações de produção e apreciação dos gêneros e a escola tem um papel a cumprir no ensino gradativo de tais situações interativas mais sistematizadas de produção oral e no desenvolvimento de estratégias para abordar a oralidade em suas relações com a escrita, envolvendo, igualmente, gêneros digitais e as mídias audiovisuais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1ª a 4ª série**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CORRÊA, Manuel Luis Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/359454>. Acesso em: 9 mar. 2025.

KOCH, Ingedore. Interferência da oralidade na aquisição da escrita, **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas Editora da UNICAMP, 1997. p. 31-38.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

Maria Carolina da Silva Caldeira é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da mesma universidade. É membro do Grupo de Estudos em Currículos e Culturas (GECC/FaE/UFGM) e do Grupo de Pesquisa Currículo, formação e educação em direitos humanos - GECDH/Proped/UERJ

E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8051730003649059>

Liane Castro de Araujo é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, professora na Faculdade de Educação e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição, atuando, especialmente, no campo da alfabetização, leitura, escrita e oralidade. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING/FACED/UFBA), coordenadora do LAP - Laboratório de Acervos e Práticas (FACED/UFBA) e da Rede AlfaLABS - Rede de Laboratórios de Alfabetização nas Universidades.

E-mail: lica@ufba.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9825522234590811>

TEXTO 3

Oralidade e ensino: a produção de gêneros audiovisuais na escola

Maria José Francisco de Souza
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Nesta unidade, o foco da discussão é o ensino de oralidade, e, para desenvolver esse tema, optamos por apresentar e explorar dois gêneros audiovisuais: vlog e curta-metragem.

Você, docente, tem o costume/hábito de acessar vlogs e de assistir a curtas-metragens? Qual relação pode ser estabelecida entre os gêneros audiovisuais, como vlog e curta-metragem, e o ensino de oralidade em sala de aula? Como você avalia sua prática pedagógica quando o assunto é oralidade? Convidamos você a refletir conosco e esperamos trazer mais possibilidades de trabalho sistemático com a oralidade em sala de aula.

Contextualizando o tema

Este texto tem por objetivo abordar questões mais diretamente relacionadas à organização e à produção de gêneros audiovisuais, cuja multimodalidade envolve o oral, o escrito e o visual, destacando o planejamento como importante etapa do processo. Para tanto, serão apresentadas duas experiências vivenciadas com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira delas, a produção do gênero vlog, uma espécie de diário em vídeo, foi vivenciada em uma escola da Rede Pública Municipal de João Pessoa-PB, em uma turma de 2º ano, e a segunda, envolvendo a produção de um curta-metragem com a temática “espaços para se brincar na perspectiva de crianças de 4º, 5º e 6º”, desenvolvida de uma escola pública federal em Belo Horizonte-MG.

A escolha por abordar a questão da oralidade e ensino mobilizando a produção de gêneros audiovisuais se deve ao fato de, em nossas vivências com docentes que atuam com crianças e pré-adolescentes, serem comuns relatos em que é sinalizada a pouca presença de trabalho sistemático com gêneros orais, ora pela crença de que as crianças “já sabem falar” e estão na escola para aprender a ler e a escrever, ora porque o tempo em sala de aula é muito curto, e a prioridade recai sobre atividades de ensino centradas na escrita, porque “é o que a família mais exige”, não “sobrando tempo” para trabalhar oralidade, que se reduz a ler uma resposta em voz alta ou partes de um texto, a fim de se avaliar fluência leitora. Assim, a constituição do oral como objetivo legítimo de ensino exige, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que devem ser exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados.

A oralidade se dá nas práticas dos gêneros orais e tem como recurso a materialidade da fala. Quando falamos, nos expressamos através de gêneros orais. Então, de certa forma, a fala se presentifica na oralidade, ou seja, nos gêneros orais. Nesse sentido, Chacon (2021, p. 4) acrescenta que “oralidade corresponde à diversidade de práticas discursivas que

regulam a produção e a circulação dos enunciados falados. Já a fala corresponde ao ato enunciativo concreto onde emerge o produto linguístico, sob a forma de enunciados, de determinada prática de oralidade”.

Aqui entramos no campo da subjetividade, do dizer. É pela fala que atualizamos discursos, enquanto atos (atos enunciativos), em determinadas práticas orais, reconhecidas como gêneros orais (Faria; Cavalcante, 2022). Podemos destacar alguns gêneros orais que circulam nas práticas sociais mais cotidianas como as conversas informais entre pessoas amigas, familiares, colegas, por exemplo, e aqueles mais presentes em situações públicas e com maior grau de formalidade, como debates, aulas, seminários, palestras, entre outros.

Consideramos, de início, que a criança quer expressar seu mundo, suas emoções, desejos e vivências na linguagem, e a sala de aula precisa ser palco para o ecoar da voz no mundo que se potencializa com o uso das tecnologias digitais. Assim, fomentar estratégias que viabilizem um ensino contextualizado e significativo de gêneros textuais orais, escritos e audiovisuais propicia uma inserção mais eficaz do sujeito em práticas comunicativas na sociedade digital, na definição de seu papel como sujeito que enuncia ao mundo, que se faz na linguagem e por ela é transformado (Nascimento, 2021). Esse é o terreno das práticas dos multiletramentos⁹ tão presentes na atualidade, especialmente, em função dos muitos e diversos usos da internet.

Aulas com uso, produção e exploração de diferentes mídias podem favorecer a transformação das identidades dos alunos que, enquanto produtores, não apenas criam novos significados, mas também se refazem por meio da troca colaborativa com os pares. Tomando como referência nas trocas colaborativas o processo de produção, nosso enfoque será em dois gêneros audiovisuais – vlog e curta-metragem – que estão bastante presentes no cotidiano, especialmente, por meio da veiculação em redes sociais e em plataformas de acesso gratuito. Focalizar esses gêneros abre a possibilidade de ampliação de referências artísticas, uma vez que a produção envolve, desde o planejamento, diversas decisões quanto ao conteúdo, à forma e ao estilo e aos efeitos decorrentes dos recursos utilizados, dada sua natureza multissemiótica. Como será destacado, a produção desses gêneros envolve o planejamento e a produção simultânea de outros diferentes gêneros textuais, orais e escritos.

Como destacam os estudos de Frade *et al.* (2018), as escolas têm recebido crianças que nasceram na era digital, estão imersas e participam da cultura digital e, por isso mesmo, precisam conhecer melhor possibilidades, cuidados e riscos ao interagir e agir nesse universo. Ainda que o acesso à internet e a dispositivos móveis seja desigual, considerando fatores socioeconômicos e territoriais (grandes centros urbanos, pequenas cidades, comunidades do campo, comunidades situadas em regiões periféricas, por exemplo), como destaca, especialmente, a pesquisa Retratos da Alfabetização no Brasil, realizada pelo coletivo Alfabetização em Rede (2020), esse contato tem sido cada vez mais intenso e mais precoce. Um desafio posto para escola e docentes, conforme destaca Alvarenga (2022), é propiciar a experimentação, fomentar a reflexão, colocar em circulação conhecimentos envolvidos na produção de diferentes mídias e problematizar olhares, sensibilidades e modos de acesso.

⁹ Multiletramentos são uma perspectiva que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial) presentes no texto (ROJO, 2012).

Isso porque, no planejamento de gêneros textuais orais, é necessário pensar nas condições de produção (o que será produzido, para quem, com que finalidade) e na circulação do texto (se na interação face a face, se mediada por dispositivos digitais¹⁰), de modo a promover reflexões sobre o alcance e os cuidados quando a circulação é mais ampla. Nas duas experiências relatadas, estão presentes as discussões sobre a produção de gêneros textuais orais e escritos, análises de semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos; foram vivenciadas situações em que a oralidade apoiou/orientou a produção escrita e, também, a escrita foi utilizada como apoio à produção oral. Algumas das reflexões realizadas e dos textos produzidos serão compartilhados a seguir na expectativa de evidenciar o processo de produção dos gêneros em foco, as etapas envolvidas, que, em grande medida, sinalizam a interface e inter-relações entre oralidade, escrita e imagem. Vejamos a seguir experiências com gêneros audiovisuais na prática escolar com o vlog e o curta-metragem.

Gêneros audiovisuais: cenas em salas de aula

Gênero muito frequente em plataformas como Youtube e em redes sociais como Instagram, Kwai, Tik Tok, no vlog os autores discorrem sobre suas vidas e/ou acerca de questões que percorrem o cotidiano da sociedade de um modo geral (Nascimento, 2021; Nascimento; Faria, 2021).

Apresentamos a seguir uma experiência com o gênero vlog vivenciada em uma escola da Rede Pública Municipal de João Pessoa, com uma turma de 2º ano, em uma sequência didática relatada em Nascimento (2021).

Após a sondagem inicial dos conhecimentos prévios das crianças sobre o vlog, foram apresentadas duas produções encontradas na internet¹¹, o que foi realizado pela professora. Os autores dos vlogs escolhidos foram crianças, um menino e uma menina, na mesma faixa etária dos aprendentes para que pudessem se identificar como produtores, e a temática abordada tem um caráter autobiográfico, que valoriza as vivências subjetivas e a individualidade de cada voz na sala de aula.

Os vídeos foram baixados previamente e assistidos fora da plataforma de veiculação. Após a apresentação dos vídeos, a professora deu início aos questionamentos sobre a produção e estrutura dos vlogs assistidos, seus autores, o conteúdo temático, a colocação da voz e a postura frente à câmera. Esses questionamentos ajudaram a criança no processo de conceitualização do gênero e de conhecimento de sua estrutura, que era a proposta de finalização dessa sessão.

Seguiu-se a produção coletiva do vlog em sala de aula. Para isso, foi elaborado um roteiro, a partir da análise dos vlogs assistidos anteriormente. Os alunos foram dispostos na frente da câmera do notebook de forma que poderiam se ver projetados na imagem do datashow no quadro, bem como a turma poderia acompanhar a produção. Cada aluno falava um pouco sobre si, de maneira breve, livre e espontânea. Passado o momento da produção coletiva, a professora apresenta a proposta de produção individual que deveria ser feita em casa, no fim de semana. À medida que explicava o passo a passo do roteiro da atividade entregue às crianças, refletia sobre as produções feitas em sala, reforçando a estrutura do gênero (Saudação inicial – Desenvolvimento – Despedida), baseada em exemplos da própria performance dos alunos na produção coletiva. Os alunos que não possuíam celular fizeram suas produções com o auxílio da

¹⁰ Como as chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=AdTYk7Emj00>

professora em sala, o que serviu de exemplo para os demais colegas que assistiam às suas produções.

Os vlogs produzidos foram apresentados em sala de aula. A turma se mostrou bastante participativa, e os alunos foram convidados a fazer uso das possibilidades de interação da plataforma, como curtir o vídeo do colega ou deixar um comentário. Após as apresentações, foi feita uma avaliação geral sobre a experiência com a turma, que a avaliou como muito boa, porque aprenderam coisas novas e como se faz um vlog. Como desdobramento da atividade feita em sala, foi criado um canal fechado, no Youtube, “V de Vlog”, em que as produções ficaram disponíveis para a turma e para seus familiares (adaptado de Nascimento, 2021, p. 53-57).

No relato do processo de construção do gênero vlog, percebemos que há uma apresentação da sua estrutura, exercício fundamental para o domínio do gênero, construída a partir das percepções dos alunos analisando os vlogs propostos pela professora. No momento da produção, a professora atuou como uma diretora, sugerindo as subpartes do gênero que cada aluno abordaria numa vivência prática durante a produção coletiva do vlog. A segunda etapa de produção envolveu a produção individual dos vlogs pelas crianças. Nessa etapa, a criança percebe que consegue produzir, uma vez que já houve um trabalho coletivo na etapa anterior, que é inclusive lembrado pela professora no roteiro da atividade. A etapa 3 envolveu a publicização dos vídeos postados no canal ‘V de Vlog’ e em seguida avaliados pela turma. A partir do relato apresentado, percebemos que a oralidade “não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; [ela] vai utilizar também signos de sistemas semióticos [...] É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, gestualidade do corpo, [se estruturam] ao longo da interação comunicativa” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 134) e se organizam como multissistemas.

Esses multissistemas da oralidade envolvem critérios de natureza extralinguística (número de participantes, grau de intimidade dos participantes, grau da participação emocional, proximidade/distanciamento físico do participante, grau de espontaneidade), paralinguística (tipo da voz – aguda, rouca, grave, baixa, alta –, elocução, pausas, postura corporal, uso de gestos) e linguística (marcadores típicos da interação oral – tá, hum, sim, aí, ahan – para indicar que o interlocutor está prestando atenção, repetições e paráfrases), que correspondem à materialidade da fala. Todos esses elementos são tomados como complementares e constitutivos do que se concebe como textualidade na oralidade.

No planejamento e produção dos vlogs pela turma, muitos desses aspectos foram levados em conta na adequação ao gênero em questão. Por exemplo, no roteiro elaborado na sala de aula e utilizado para as produções, destacaram-se: a necessidade de marcas estruturais do vlog como a saudação com a frase caracterizadora do autor do vlog; o convite à interação, ao se convidar o público a clicar e interagir com o canal do vlogger¹² pelo ícone de like (aspectos extralinguísticos envolvendo a cooperação); criação de marcadores conversacionais (aspectos linguísticos) que irão identificar aquele vlogger como “E aí, galerinha!” para saudação e “Vamos dar aquele like na mãozinha, aí na tela!”, que são convites à participação, direcionados para o público externo. Tudo isso foi oralizado com uma qualidade de voz específica, com clareza na fala, evitando travamentos e gaguejamentos, em um trabalho sobre os aspectos paralinguísticos e gestuais (se está em pé ou sentado, por exemplo).

¹² Chama-se Vlogger o autor do vlog.

Esses aspectos, que envolvem os elementos composicionais da oralidade e do gênero em questão, foram ressaltados na autoavaliação da produção, como podemos ver a seguir, nos comentários das crianças (adaptado de Nascimento, 2021). Elas refletiram sobre a estratégia de ensaio antes de gravar: “Foi difícil porque eu tive que fazer 30 cópias [...] E eu tive que fazer umas 15. [...] O que acontecia é que eu errava cada palavra. Eu falava corte ou tinha travado, aí minha mãe disse que não era pra falar”. Também observaram sua própria voz e a necessidade de projetá-la para serem mais bem compreendidos (“Eu achei porque eu falo um pouquinho baixo”) e comentaram sobre o estado emocional (“É que, primeiramente, a pessoa fica assim muito nervoso, depois fica pensando no que vai falar. É... foi muito legal. Eu gostei muito”). Assim, as crianças refletem sobre o que falam e veem e fazem um autoexame da produção, uma avaliação crítica das próprias experiências formativas.

Nesse processo aprendem e se apropriam do gênero e da experiência de produzi-lo e avaliá-lo e exercitam também a autoria, já que o vlog traz a marca identitária de cada criança, presente na performance, nos fatos sobre si construídos, no modo de convocar o público. Vejamos agora uma experiência com o gênero curta-metragem, descrita a seguir.

Um curta-metragem é um filme com duração de até 30 minutos com temáticas diversas e que pode ter como intencionalidade a fruição estética, veicular informações, conteúdos educacionais ou publicitários. Propor a produção de curtas-metragens na escola pode criar oportunidades diversas, como iniciar um acervo com histórias e memórias, de modo a compartilhar, dar a ver e a ouvir o que é significativo para determinado grupo ou comunidade em determinado tempo e espaço. Nesse sentido, pode-se configurar como parte do acervo da biblioteca local/popular, como sugeria Paulo Freire (2009), e percebemos que há uma identificação entre a realidade e o olhar particular que reconhece personagens, histórias e territórios¹³.

De acordo com Alvarenga (2022), a defesa do acesso e do trabalho com o cinema como política pública acessível para todos desde as escolas da Educação Básica envolve propostas de constituição de acervos de experiências contemporâneas envolvendo o cinema e a educação e a disponibilização de referências de filmes feitos no Brasil que possam ser empregados em práticas escolares. A autora destaca a importância do trabalho com cinema e com gêneros audiovisuais na escola como estratégia para potencializar percepções sobre a realidade, as relações interpessoais e os modos de significar o mundo.



As interações com as imagens pretendiam exatamente fazer com que essa comunidade pudesse se ver e se conhecer de um outro jeito. [...] nos esquecemos do quanto cada encontro, cada sala de aula e cada escola são possibilidades de partilha de olhares e de experimentações individuais e coletivas que podem interferir na maneira como nos percebemos uns aos outros, na maneira como percebemos o mundo e ainda na forma como lidamos com o fora da escola, com as diferenças, com a vida em comum (Alvarenga, 2022, p. 26-27).

¹³ É uma oportunidade, também, de contemplar a Lei Federal nº 13.006, de 2014, que determina que as escolas da Educação Básica exibam duas horas de filmes feitos no Brasil por mês como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica – um desafio para a maior parte das escolas, pois impõe questões como: quais filmes? Quais temáticas? Como trabalhar efetivamente em sala de aula?

¹⁴ Atividades desenvolvidas pela equipe do Laboratório de Alfabetização e Letramento, do Ceale/FaE/UFGM, em 2023, no contexto do “Grupo de trabalho diferenciado (GTD) Práticas de leitura e escrita”, com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFGM. Experiência relatada por Silva e Souza (2023).

Ainda que se mostre um desafio, é possível pensar em algumas possibilidades de produzir filmes com crianças em contexto escolar. A experiência que relatamos a seguir foi vivenciada no contexto de atividades de ensino e extensão¹⁴ realizadas com crianças e pré-adolescentes de uma escola pública federal de Educação Básica situada em Belo Horizonte-MG, teve sua origem no diálogo com a turma e permitiu ao grupo envolver reflexões bem mais amplas que o inicialmente previsto.

É importante salientar que os registros apresentados resultam de um processo de retextualização, conforme destaca Marcuschi (2001), pois as falas ouvidas em contexto de sala de aula foram registradas em arquivos de notas/observações de aulas e transformadas em um relato que apresentamos a seguir.

Em uma roda de conversa, a turma discutiu formas de encerrar o semestre letivo. Cada criança pôde fazer uma proposta, explicitando a relação com o projeto “Práticas de leitura e escrita”. Após muitas sugestões, um estudante propôs a produção de um filme em que grupos de crianças realizavam passeios e brincadeiras por diversos espaços da escola, podendo ler algum texto, por exemplo. A adesão do grupo foi imediata, com frases animadas e a certeza, por parte das crianças, de que seria fácil e divertido porque todos sabiam como gravar um vídeo, pois bastaria pegar um celular e gravar...

Definida a produção do filme, o primeiro passo foi discutir a viabilidade da proposta, considerando o tempo de aulas e a possibilidade efetiva de ser realizada com os recursos disponíveis na sala e na escola. Na aula seguinte, foi iniciado o planejamento com elaboração de um cronograma de atividades, listando dias e o que seria feito. De início, a intenção era realizar com a turma uma sessão para assistir a curtas-metragens produzidos por crianças em diferentes projetos de escolas públicas brasileiras. Não foi possível essa experiência, mas conseguimos realizar um encontro, na escola, com pessoas que já haviam produzido filmes: um produtor de filmes e uma professora que pesquisava cinema na escola. Foi um momento rico, durante o qual a turma tirou dúvidas e em que foi reforçada a necessidade de produção de roteiro a fim de ajustar o planejamento das cenas.

A etapa seguinte envolveu visitas aos espaços e definição do foco narrativo – que história ou sob que perspectiva aquele espaço seria mostrado. Em seguida, cada grupo fez o planejamento das cenas [se haveria narração ou apenas uma música e imagens de espaços], distribuição das tarefas [quem faria a direção da cena a ser gravada, a gravação, a edição ou atuação] e previsão de tempo e equipamentos necessários; no caso, a opção foi por utilizar celulares da equipe responsável pelo projeto para as gravações. Após as gravações, as crianças puderam conferir como ficou o resultado, e foi discutida a necessidade de regravação e de edição de partes que não ficaram boas.

A última etapa foi elaborar os agradecimentos e produzir os créditos, uma produção coletiva que possibilitou boa discussão, afinal as crianças relataram não prestar atenção às “letras finais” de um filme, mas concordaram que não podiam abrir mão de ter seus nomes registrados como roteiristas, diretores, câmera, atores...

Concluído o curta, a turma produziu coletivamente um cartaz de divulgação do filme e convite para uma sessão no auditório. Os cartazes foram distribuídos por espaços estratégicos, as crianças foram a outras salas divulgar e convidar para a sessão de cinema com conversa com a equipe de produção. Por fim, com a mediação da professora responsável pelo projeto, foi feito coletivamente o planejamento da sessão comentada. A opção foi por organizar a turma em duplas que ficaram responsáveis por: a) dar as boas-vindas e acolher o público; b) fazer breve apresentação da proposta; c) fazer os agradecimentos a pessoas que contribuíram mais diretamente para a realização do vídeo; e d) fazer a chamada para assistir ao curta. O restante da turma foi orientado a se preparar para o momento do debate após a sessão. Como era uma situação mais formal no auditório, com outras crianças e outras professoras

da escola, foram produzidos pequenos cartões com registro das falas para que as crianças não esquecessem casoficassem nervosas. Cada dupla produziu um texto curto em função do que haviam escolhido fazer. A primeira versão foi lida para toda a turma, revisada coletivamente e registrada nos cartões previamente preparados.

A sessão de cinema foi um sucesso! Após a exibição do curta, toda a turma foi para a parte da frente do auditório, e, conforme combinado, as crianças puderam falar sobre a experiência e responder às perguntas que foram feitas pelo público presente (Registro ampliado e adaptado de Silva; Souza, 2023).

Esse registro apresenta uma possibilidade de trabalho com produção de um gênero audiovisual em sala de aula. É importante destacar que as imagens que as crianças fizeram, a forma como escolheram apresentar os espaços e os textos orais produzidos em cada cena nos permitiram ver os espaços sob perspectivas muito diferentes da nossa, pessoas adultas, que mediamos o processo.

Vale recuperar alguns trechos de falas das crianças que registramos no início do processo. É possível notar certo espontaneísmo presente nas afirmações “é só pegar o celular, abrir a câmera e pronto” e “Na hora de gravar o áudio é muito fácil é só falar”. Também, observamos algumas sinalizações de cuidados, previsões no processo de produção quando as crianças dizem que “tem que pensar se vai ter alguém passando na hora ou se é um lugar muito barulhento que não dá pra ouvir nada” e a necessária atenção à produção oral para que seja compreendida “quando a gente erra, fica gaguejando, né? Ou fala muito embolado, aí tem de gravar de novo”. As ações de gravar um áudio ou um vídeo tendo como principal ferramenta o celular se tornaram muito presentes no cotidiano de crianças e adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas, na última década, com o avanço de aplicativos disponíveis gratuitamente em dispositivos móveis. As falas das crianças revelam concepções e percepções comuns e apoiadas em práticas cotidianas que, por vezes, são reforçadas dentro do espaço escolar pela ausência de discussão sobre os efeitos de se gravar e, principalmente, divulgar áudios e imagens sem um especial cuidado sobre o que se divulga e a amplitude que se alcança ao colocar algo nas redes sociais.

Ao propormos a aproximação entre cinema e educação, podemos criar mais referências para que estudantes, de modo geral, ampliem a forma como veem, analisam e avaliam uma peça audiovisual. Como resultado da experiência, durante a sessão comentada, as crianças destacaram outros aspectos que passaram a considerar na produção de um curta, especialmente as escolhas que fizeram e os efeitos pretendidos. Por exemplo, uma criança explicou suas escolhas quanto a realizar parkour no espaço escolar: “eu tive que escolher movimentos mais básicos que não são perigosos e que desse para gravar só com o celular de frente pra mim”. Outra criança destacou a necessidade de fazer e refazer uma gravação porque “o celular ficou muito perto do rosto e captou muito minha respiração, não dava pra entender nada que Igor falava, aí tivemos que regravar”. Ainda, houve o grupo que explicou a utilização de alguns recursos da câmera para obter melhor ângulo de gravação: “a gente queria que as pessoas vissem que os galhos da árvore pareciam uma enorme mão virada pra cima, então tivemos que aumentar o zoom da câmera e depois diminuir para afastar e dar o efeito que a gente queria”. Esses trechos colocam em evidência aspectos constitutivos da linguagem do cinema como ângulos e planos de enquadramento, movimento da câmera, nitidez das imagens, iluminação, foco narrativo, texto a ser gravado, tom da voz, posição do corpo, gestual, etc., uma gama de elementos que evidenciam a multimodalidade constitutiva dos gêneros audiovisuais e que podem ser explorados em sala de aula.

Uma avaliação do percurso permite identificar diversos textos produzidos: a) orais: roda de conversa com exposição de ideias, posicionamentos em defesa de um ponto de vista ou de uma opção, votações e/ou construção de consensos para tomadas coletivas de decisões; entrevista com pessoas que já produziram vídeos; apresentação oral de espaços durante as gravações e apresentação oral na sessão de exibição de filme; convite para participar da sessão de exibição do filme; comentários sobre o processo de produção do curta-metragem; b) escritos: cronograma de atividades; anotações de observações feitas nos espaços visitados; roteiro geral do vídeo; roteiro com previsão de quantidades de cenas, cenário, ângulos de filmagem, definição de participantes e forma de gravação; cartaz de divulgação; cartões de suporte para as falas no dia da sessão de exibição do filme.

Aliadas a essas produções orais e escritas, as experiências com o vlog e o curta-metragem, que, como vimos, são gêneros multimodais, propiciaram o desenvolvimento de sensibilidades e de um olhar diferenciado para outros aspectos envolvidos no processo de produção, como a linguagem específica e recursos visuais e sonoros escolhidos em função dos efeitos de sentido pretendidos.

Em síntese

Como forma de sistematizar o trabalho com a oralidade proposto com os gêneros audiovisuais, trazemos o quadro a seguir:

¹⁵Tomamos como referência a proposta de Dimensões do texto de Magalhães e Souza, nesta unidade.

Quadro 1: Dimensões do ensino da oralidade¹⁵ no vlog e no curta-metragem

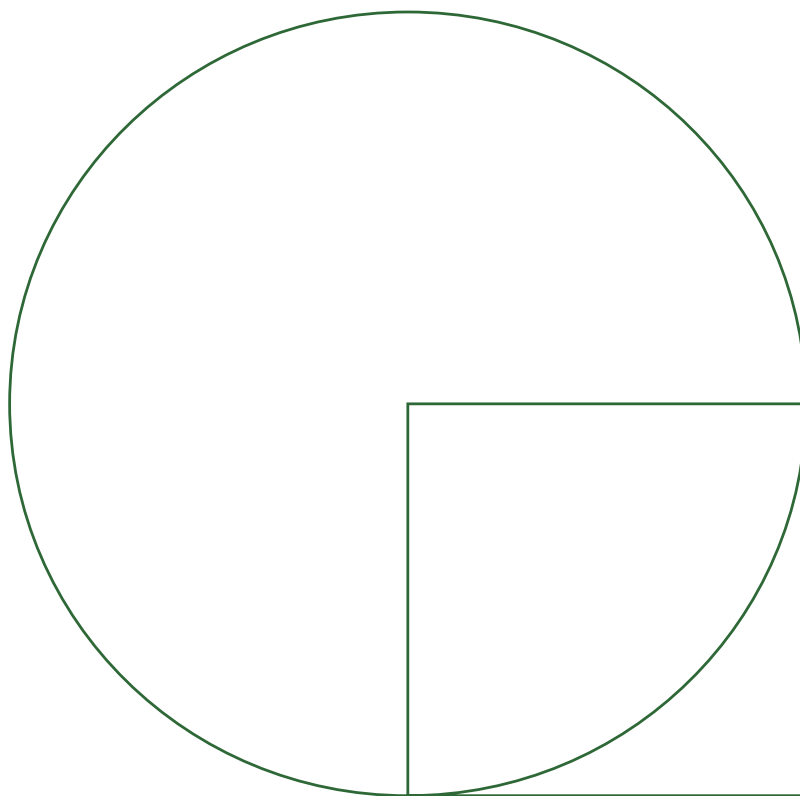
Dimensões do ensino de oralidade	Gêneros audiovisuais vlog e curta-metragem
Valorização do texto oral	Mostrar como a oralidade está presente em novos gêneros como o vlog e o curta-metragem.
Variação linguística	Destacar marcas características da comunidade linguística de cada criança e sua relação com o gênero textual oral produzido [conversa face a face, fala em um filme, um vlog, apresentação pública e debate] e o público que ultrapassa os limites da comunidade linguística local.
Relações entre fala e escrita	Mostrar como o planejamento e a produção do vlog envolvem uso da escrita: sistematização das características do vlog no quadro; elaboração do roteiro do vídeo “10 fatos sobre mim”; produção de roteiros de observação; notas de observação; roteiros de cenas; cartaz de divulgação; cartões com falas planejadas.
Oralização do texto escrito ou de textos memorizados	Destacar os momentos de ensaio e gravação do curta e/ou do vlog, seguindo o roteiro; divulgação do curta e/ou em salas de aula; leitura de cartões na sessão de apresentação do curta para a escola; agradecimentos formais.
Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos	Explorar na sala de aula as adequações do roteiro escrito (vlog, curta) para a produção filmada de acordo com a dinâmica da fala; comparar recursos gráficos, visuais e expressivos empregados na escrita [especialmente no cartaz] e na fala [convite oralizado], no curta.
A oralidade como apoio à produção escrita	Sistematizar coletivamente no quadro as características do vlog feito em sala de aula; destacar a produção coletiva de cronograma, roteiros, cartaz, agradecimentos e créditos finais.
A escrita como apoio à produção oral	Discutir a importância dos roteiros e cartões produzidos para apoiar a gravação e a apresentação para o público (vlog, curta).
Reflexões sobre práticas sociais do uso da oralidade e sobre gêneros orais	Discutir quem são os autores de vlogs; a que público é direcionado; o que é possível ser tornado público; o acesso mediado pela família; no curta, discutir os aspectos envolvidos na produção e divulgação de vídeos, como: quem dirige, tipos de enquadramento, temas mais comuns nos vídeos a que as crianças têm acesso, equipamentos disponíveis e/ou necessários, processos de edição, captura e qualidade do som, cuidados na divulgação de imagens de crianças.
Análise de textos orais quanto a questões linguísticas, extralinguísticas e paralinguísticas	Analisar os diferentes recursos utilizados pelas crianças na produção (vlog, curta), como as falas, tom de voz, gestos, posturas, o vocabulário mobilizado nas falas públicas.
Recursos visuais	Analisar a qualidade da imagem, o enquadramento da cena, movimento de câmera (fixa ou móvel), composição do cenário, iluminação.
Produção e compreensão de textos orais	Refletir sobre os momentos de produção coletiva e sobre as escolhas realizadas em função da intencionalidade, do público-alvo e da situação discursiva mais informal ou mais formal, aguçando a compreensão sobre a composição, circulação e função do gênero na sociedade.
Escuta atenta	Destacar, na produção coletiva, a escuta da professora e dos colegas que ora agiam como público, ora como diretores da produção; negociação em relação à forma e ao conteúdo a ser produzido; momento avaliativo pós-produção dos vídeos para o vlog; sessão de cinema em que cada criança teve uma fala articulada à de outros colegas; escuta de perguntas do público para elaborar respostas coerentes.
Planejamento e produção de textos orais	Explicitar os momentos em que houve planejamento da produção tanto coletiva quanto individual do vlog; planejamento das falas apresentadas no vídeo e na sessão de apresentação do curta.
Avaliação da produção textual oral	Discutir o processo de produção, pontos positivos observados, a qualidade dos vídeos produzidos, incentivando a autoavaliação por parte de toda turma com mediação da docente.

Elaboração: As autoras (2024)

Podemos afirmar que vivenciar tais experiências possibilita às crianças colocar numa lupa gêneros que circulam no cotidiano disponíveis em plataformas sociais de internet como o *Youtube*, *Instagram*, *Tik Tok*, *Kawaii*, dentre outras.

É claro que é necessário reconhecer os limites das experiências vivenciadas, pois esbarra-se na necessidade de uma estrutura tecnológica mínima para tal produção, como o acesso a smartphones para gravação, rede de internet disponível para o envio dos vídeos, conhecimento e uso de softwares gratuitos para edição. Como vimos no relato do vlog, essa estrutura tecnológica mínima foi disponibilizada pela professora (smartphone), pela escola (internet, *datashow*) e por familiares das crianças que tinham os equipamentos disponíveis. Na ausência de equipamentos para a produção individual da criança, a professora disponibilizou seu próprio smartphone para que fossem gravados os vídeos.

Sabemos que inúmeras escolas em localidades mais interiorizadas, no Brasil, não dispõem de acesso mínimo à internet, nem a comunidade escolar dispõe de acesso a bens como smartphones. Nesses casos, a simulação ou teatralização das vivências multiletradas é uma alternativa, pois, mesmo com precariedade, o acesso a esses gêneros audiovisuais pode se dar de forma indireta, seja por ter visto na televisão aberta o vlog de alguém, seja porque, em alguma localidade vizinha com internet, é possível acessar as plataformas sociais. Também, é possível acessar filmes em acervos gratuitos vinculados a projetos em escolas e universidades¹⁶ e realizar sessões comentadas em que se discutam conteúdo, qualidade da imagem, qualidade do som, autoria/direção, formas como foi realizada a gravação (câmera em movimento, câmera em tripé/parada), como cada história afeta cada criança. Disponibilizar o acesso a diversos gêneros orais audiovisuais circulantes na sociedade é tarefa da escola, e trazer experiências produtivas com eles foi o objetivo deste capítulo.



¹⁶ Ver, por exemplo, Laboratório de Práticas Audiovisuais (Lapa/UFGM) em <https://www.youtube.com/@lapalaboratoriodepraticasa1376/featured>.

Referências

ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p.185-201, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>

ALVARENGA, Clarisse (org.). **Aprender com imagens**: práticas audiovisuais em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e da Terra Indígena Xakriabá. Belo Horizonte: Ed. dos Autores, 2022. (LAPA: cinema e educação, 1).

CHACON, Lourenço. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.V2.N1.ID328>

FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Contribuições da aquisição da linguagem à discussão sobre a oralidade na escola. In: PEDROSA, J. L. R.; VIEIRA, F. E. (org.). **Linguística e formação do professor de língua portuguesa**: múltiplas orientações. João Pessoa, 2022. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/1050>. Acesso em: 18 de março de 2024.

FRADE, Isabel Cristina A. Silva et al. **Tecnologias digitais na alfabetização**: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita. Belo Horizonte: UFMG; FaE; Ceale, 2018. E-book. Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/index.php/produto/tecnologias-digitais-na-alfabetizacao/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

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

NASCIMENTO, César Rodrigo Moura Sousa do. **Vlog e ensino**: o lugar da voz da criança na sala de aula e na sociedade. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21614?locale=pt_BR. Acesso em: 9 mar. 2025.

NASCIMENTO, César Rodrigo Moura Sousa do; FARIA, Evangelina Maria Brito de. O gênero Vlog no ciclo de alfabetização. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ALVES, Giorvan Anderson dos Santos; LEITE, Jan Edson Rodrigues (org.). **Pesquisas em linguística**: abordagens teóricas e aplicadas. João Pessoa, 2021. E-book. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/1038>. Acesso em: 9 mar. 2025.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Letícia L.; SOUZA, Maria José F. O potencial pedagógico do cinema nas práticas de consolidação da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. In: **Encontro de pesquisa**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2023

Maria José Francisco de Souza é professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), no setor de Alfabetização e Letramento. É graduada em Letras com Mestrado e Doutorado em Educação pela UFMG, é pesquisadora do Ceale/FaE/UFMG e coordena o Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL/Ceale/FaE/UFMG), que integra a Rede Alfalabs.

E-mail: mariajosef1797@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3500228520210266>

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante é professora titular do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (DLPL/UFPB). É graduada em Comunicação Social, com Mestrado em Linguística pela UFPE e Doutorado em Linguística pela UNICAMP. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (MPLE) e em Linguística (PROLING), ambos da UFPB, e coordena o Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/UFPB).

E-mail: marianne.cavalcante@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916191109480157>

TEXTO 4

“Minha ciranda não é minha só, ela é de todas nós, ela é de todos nós”: gêneros da tradição oral no Ensino Fundamental

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

Contextualizando o tema

Quais vivências podem contribuir para o trabalho com os gêneros da tradição oral em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? De que forma o brincar com esses gêneros pode, além de garantir a essência de sua manifestação no ambiente social de produção e realização, intercambiar práticas orais com práticas escritas?

Essas perguntas movem nosso texto, que reflete a respeito do papel da toada¹⁷, da ciranda¹⁸ e da loa de maracatu¹⁹, gêneros da tradição oral, em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar o objetivo proposto, apresentamos relatos de docentes que inseriram, em suas práticas escolares, gêneros da tradição oral, representativos das populações do campo, das águas e da floresta. Nossa proposta dialoga teoricamente com uma concepção de língua como interação, de gênero como prática social e instrumento didático e de trabalho docente envolvendo o ensino da língua oral e escrita.

Nosso trabalho está organizado em 3 tópicos:

- 1)** práticas envolvendo os gêneros orais e a escrita;
- 2)** gêneros e práticas sociais; e
- 3)** brincadeiras com gêneros da tradição oral no trato com a escrita. Esperamos contribuir com a ampliação das possibilidades de uso dos gêneros da tradição oral e suas relações com a escrita.

¹⁷ A toada é caracterizada por ser um texto curto, composto na forma de estrofe e refrão, em que “o cantador descreve por meio da musicalidade a alegria de viver, a dor e a nostalgia em falar de sua gente” (Nélo; Queiroz; Gonçalves, 2019, p. 97). O/A poeta ou cantador/a faz uso de várias expressões coloquiais, com variado repertório linguístico e regional.

¹⁸ A ciranda de roda são brincadeiras tradicionais com músicas, danças e coreografias. Como parte da cultura popular de diversas regiões brasileiras, tais como o Nordeste brasileiro, principalmente nos estados da Paraíba e de Pernambuco, carrega especificidades, características, conotações e sentidos particulares. No contexto infantil, é considerada uma brincadeira de roda, na qual, em geral, as crianças ficam de mãos dadas em círculo. (Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/17261-cir>. Acesso em: 1º maio 2024).

¹⁹ A loa de maracatu é composta por versos rimados, improvisados e recitados por mestres e mestras, conhecidos como poetas e tiradores de loas. A junção da poesia dos trabalhadores braçais da cana-de-açúcar, dos indígenas e dos negros trazidos da África resulta nesse gênero (Silva, 2013).

“Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não atíça o formigueiro”: tecendo olhares sobre as práticas docentes

Conforme anunciamos, nosso texto apresenta a vivência de docentes com a toada, a ciranda e a loa de maracatu, gêneros de pouca inserção na escola, se comparada a cantigas, parlendas, trava-línguas, adivinhas etc., que são aqueles de maior entrada nas escolas e nas mídias voltadas ao público infantil. Nessa direção, questionamos: afinal, quais vivências podem contribuir para o trabalho com os gêneros da tradição oral em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? De que forma o brincar com esses gêneros pode, além de garantir a essência de sua manifestação no ambiente social de produção e realização, intercambiar práticas orais com práticas escritas?

Em busca de responder a essas indagações, convidamos você, professora e professor, a pensar sobre as funções que aqueles gêneros orais assumem na sociedade e as suas intercessões com as práticas escritas, a partir de experiências de três docentes brasileiras.

Iniciemos pelo relato de prática da professora Niccole Silva, cuja experiência com o gênero **toada** se deu no 1º ano do Ensino Fundamental, embora entendamos que possa ser vivenciada do 3º ao 5º ano, tendo em vista que a relevância das questões tratadas pode envolver o trabalho com toda a Educação Básica. A docente relata que inseriu, em seu planejamento, questões ligadas à cultura negra e indígena, a fim de dar conta da obrigatoriedade da Lei nº 11645/2008, que aborda especificamente a questão indígena. Com esse propósito, ela selecionou a toada “Pisa Ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não atíça o formigueiro”, cantada nas celebrações de toré, caracterizado como



ritual comum a várias etnias do Nordeste brasileiro [...]. Trata-se de uma manifestação cultural de grande importância para os indígenas, envolvendo tradição, música, religiosidade e brincadeira. Cada comunidade tem um toré próprio e singular, apresentando variações de toadas, ritmos e expressões (Brasil, 2022, s/p, adaptado).

A docente, no início do seu relato, abordou a importância do trabalho com os gêneros da tradição oral, como vemos a seguir:

A tradição oral tem um papel importante em diferentes culturas e sociedades, sendo uma potente ferramenta de difusão de saberes, costumes, valores e crenças. Em sala de aula, procuro proporcionar momentos de aproximação com diferentes gêneros da tradição oral, pois eles são essenciais na preservação da cultura e identidade de uma comunidade ou grupo étnico. [...] Considero indispensável incluir o trabalho com diferentes gêneros orais no ciclo de alfabetização. [...] Os gêneros da tradição oral são capazes de divertir, envolver e estimular a imaginação dos estudantes (Niccole Silva, professora do 1º ano da Rede Pública de Recife, 2024).

No depoimento da docente, percebemos um compromisso em desenvolver uma prática de ensino que favoreça e amplie os conhecimentos das crianças em relação aos gêneros da tradição oral, numa perspectiva reflexiva e que considere vivências lúdicas (Araujo, 2011).

Antes de iniciar a atividade com a toada, a professora realiza uma sensibilização com a turma, uma vez que a atividade estava sendo desenvolvida com crianças não indígenas. Vejamos a relato:

Antes de introduzir [...] falei para os estudantes sobre um instrumento de tradição muito antigo na cultura indígena, então tirei da bolsa os maracás. Os estudantes ficaram encantados; expliquei que era um instrumento tradicional, falando do que é feito, como e quando é utilizado e depois fiz uma demonstração do ritmo do toré. [...] para demonstrar, fiz o ritmo do toré utilizando os maracás enquanto cantava a toada popular “Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não assanha o formigueiro”, que eles logo acompanharam batendo palmas e cantando. Nesse momento, foi proporcionada uma experimentação sonora e cultural a partir do toque de um instrumento e canto de uma toada que é fortemente ligado à ancestralidade indígena. Além disso, foi possível proporcionar momentos lúdicos de apreciação de aspectos que remetem às ancestralidades indígenas promovendo o empoderamento dessas raízes étnicas, utilizando a expressão artística de forma envolvente e criativa (Niccole Silva, professora do 1º ano da Rede Pública de Recife, 2024, adaptado).

No relato da docente, é possível notar uma valorização dos textos da tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais, uma vez que as crianças, ao longo da sequência, foram incentivadas a conhecer o toré. Para isso, antes de apresentar a toada, tocada nos rituais indígenas, a docente explorou o instrumento indígena maracá, abordando a sua utilização nesses rituais, o seu som e o seu significado para a cultura indígena.

Evidenciamos que, ao longo da sequência, a professora permitiu às crianças apreciarem e valorizarem a cultura oral, bem como conhecerem um pouco da cultura indígena a partir de diferentes questionamentos e reflexões, por exemplo: vocês conhecem essa toada? Já ouviram em algum lugar? Conhecem o toré em que se canta a toada? Percebemos ainda a valorização da sonoridade e da ludicidade. Além disso, o trabalho com a toada permitiu aos estudantes pensarem sobre os aspectos ligados a dimensões estruturais, tais como os versos curtos, e dimensões multimodais, como ritmo, rima e repetição. O gênero, portanto, tornou-se um instrumento didático que transitou entre a exploração de dimensões culturais, do contexto de produção/realização, de aspectos sonoros. Essa sequência poderia se desdobrar em inúmeras situações envolvendo a leitura e a escrita em torno desse gênero oral, dessas práticas culturais, do instrumento musical, etc. O que pode ser entendido como mais um modo de falar sobre a abordagem articulada da oralidade e da escrita na escola.

Assim como a professora Niccole Silva, a professora Haila Silva, cuja experiência de trabalho docente transita entre turmas de crianças de 2º e 3º anos, buscou valorizar um dos gêneros que fazem parte do dia a dia dos estudantes, a ciranda, com vemos no relato:

Minha turma é formada por um grupo de crianças muito tímidas e que conversa pouco entre si. No dia em que trabalhei com a ciranda (Quem me deu foi Lia²⁰), eu iniciei a aula pedindo para eles escutarem atentamente o som que eu iria colocar. Quando eu soltei a música, eu me emocionei, porque os olhinhos deles começaram a brilhar. Parecia que estavam dizendo assim: oxente, a professora está trazendo isso pra gente? Eu entendi como se estivessem me dando um recado: isso é da minha cultura. A gente escuta na rua, mas nunca escutou dentro da escola (Haila Silva, professora do 2º ano da Rede Pública de Itaquitinga, 2024, adaptado).

Nesse trecho, percebemos a contribuição do planejamento docente com vista à valorização de gêneros que estão situados no contexto social e cultural daquele grupo-sala. Um gênero que marca a construção das identidades individuais e sociais da comunidade, realçando o que Marcuschi e Dionísio (2007) defendem, que a língua nos faz ser parte de

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9smVeploSzA>. Acesso em: 12 mar. 2024.

grupos sociais e também nos torna sujeitos singulares. O trato com a ciranda pareceu trazer outro significado para a aula, porque provocou um despertar para um saber da comunidade dos sujeitos, do que eles já sabem e reconhecem como seu.

Esses “olhos brilhando” para o reconhecimento do pertencimento estão agregados às práticas cotidianas em que essas crianças vivenciam o gênero. Essa dimensão está posta quando a professora Haila relata que, com o batuque da ciranda, seus estudantes “começaram a bater na banca, bem timidamente, acompanhando o ritmo, e começaram a se mexer, dançando ainda sentados. Um olhando para o outro e rindo”; a professora continua: “pediram para dançar. Dançamos, brincamos”. A identificação com o gênero é agregada a questões cinésicas, como movimento corporal e facial, dimensões típicas da oralidade que se manifestam em eventos em que gêneros dessa natureza se realizam (Leal, 2022).

Nesse contexto de experienciar o gênero, a docente discutiu elementos relacionados às condições de produção, tais como: “o que é a ciranda? Onde vocês já ouviram? Foi alguma festa? Qual era a festa? Vocês sabem como a gente faz pra dançar a ciranda?”. A docente complementa que, “a partir desses questionamentos, a gente construiu o conceito do gênero, das especificidades dele”. As conclusões tomadas por esse movimento de imersão nas dimensões discursivas do gênero possibilitaram que, juntos, pudessem, segundo Haila, refletir “que a ciranda é um gênero oral, que é passado, ao longo de gerações, de pessoas para pessoas”. Nessa direção, a vivência reforçou a natureza oral do gênero e a forma como se desenvolve na sociedade.

Paralelo ao investimento na caracterização do gênero, a professora Haila Silva, conhecendo as demandas do seu grupo-sala, uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, introduziu algumas atividades que exploram a escrita alfabética, tais como contagem de palavras e localização de palavras: “Pedi para eles contarem as palavras do título, que pintassem em cores diferentes as palavras ‘praias’, ‘águas do mar’, ‘Lia’, ‘Ciranda’ e ‘Itamaracá’, apresentei no quadro uma proposta de texto lacunado [...]. Coloquei as palavras coladas com fita no quadro e, coletivamente, procuramos aquelas que estavam faltando na ciranda, de modo a preencher o texto”.

Uma outra questão é a de que compreender o conceito de palavra é algo muito complexo para as crianças que ainda não compreenderam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pois, como aponta Soares (2020, p. 78), “[...] o próprio conceito de palavra só é claramente compreendido pela criança quando ela se alfabetiza, porque é a língua escrita que individualiza as palavras por meio de limites marcados por espaços em branco”. Nessa direção, a atividade realizada contribui para o desenvolvimento da consciência lexical, ou seja, de palavras no texto, além de trabalhar o reconhecimento das palavras para os que ainda não liam com autonomia, cumprindo, dessa forma, o que Leal (2004) destaca sobre a oportunização de atividades que favoreçam a reflexão sobre os usos e funções sociais da oralidade e da escrita, comprometendo-se, dessa forma, com as práticas sociais de linguagem.

Fechando esse conjunto de relatos, a professora Claudia França (2019), docente que atua no 3º ano, apresentou-nos a sua vivência com o gênero loa de maracatu. Em seu relato, ela nos diz:

A gente tinha uma rotina de acolhida inicial, com as partilhas do dia e em seguida a contação de história. Também tinha o momento de cantar cantigas populares, canções. Eu percebia que o grupo gostava muito desse momento, então busquei trazer um gênero poético da cultura da Zona da Mata de Pernambuco, considerando que a escola não estava localizada nessa região. Aproveitei que a Rede havia estabelecido um projeto sobre meio ambiente e levei a loa do mestre João Paulo. 'Salvar o meio ambiente/Não é só para os heróis/É dever pra todos nós/De prefeito a presidente/Plante mais uma semente/Trate dela que ela cresce/Ensina quem não conhece/Seja limpo e não se queixe/Faça a sua parte e deixe/Que a natureza agradece'²¹ (Claudia França, professora do 3º ano da Rede Pública de Jaboatão dos Guararapes/PE, 2024).

A professora prossegue o seu relato:

Antes de a gente cantar, apresentei o gênero, falei sobre o maracatu, os personagens que compõem a cultura, os mestres e mestras que produziam as loas. Eu levei a letra da música, porque eles não conheciam, coloquei para tocar, escutamos, cantamos a música e exploramos a temática do meio ambiente. Com o gênero exposto para a sala, íamos olhando cada verso e localizando as partes que rimavam, por exemplo, ambiente/semente, cresce/conhece, queixe/deixe. Eu quis envolver todo mundo na atividade, desde o pré-silábico até o silábico [...]. Aproveitei que eles se divertiam localizando as rimas e busquei produzir, coletivamente, a nossa própria loa, sendo o nosso desafio maior pensar na construção das rimas (Claudia França, professora do 3º ano da Rede Pública de Jaboatão dos Guararapes/PE, 2024).

A fala da professora Cláudia ajuda-nos a entender o seu planejamento para a inserção, em sua sala de aula, de um gênero novo, a loa. As cantigas populares, tradicionalmente vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar, já eram dominadas por aquele coletivo. A loa é inserida para suprir um conjunto de demandas, entre elas: a) atenção para o projeto do currículo escolar da rede pública na qual a professora atua; e b) envolvimento de um coletivo heterogêneo em atividades em que a escrita e o oral se relacionem na prática alfabetizadora.

Nessa direção, um conjunto de ações pode ser observado no recorte de fala da docente, dentre elas aquelas que envolveram a escuta e a cantoria do gênero, disponibilizando o acesso das crianças à versão escrita, possibilitando ao grupo-sala acompanhar a música que estava sendo tocada e visualizar, com o auxílio da docente, os segmentos sonoros, favorecendo a reflexão sobre a versificação e o ritmo. Foi trabalhada, portanto, a dimensão lúdica e poética, a experiência de escutar uma música com rimas, que envolveu uma atenção para a consciência dos sons das palavras (consciência fonológica), para como esses sons estavam registrados na escrita (relação grafofonêmica) e para os movimentos corporais (aspectos cinésicos).

Embora as duas demandas maiores realçadas pela docente estivessem atreladas às questões curriculares, uma outra dimensão não pode ser ignorada. A inserção da loa promoveu a ampliação do repertório cultural das crianças em relação a conhecer uma nova canção da cultura popular. Essa compreensão pode ser entendida, uma vez que o trabalho envolveu dimensões da produção das loas pelos mestres, além de elementos de referência da vigência do gênero no movimento do maracatu, quando a docente se refere aos personagens e à dança folclórica de origem africana.

Em face das experiências descritas, que trançam um diálogo entre os conceitos de gêneros orais e do brincar, consideramos necessário tematizar alguns deles para que possamos melhor compreender a conceituação que respaldou teoricamente as diferentes estratégias utilizadas pelas docentes para tratar dos gêneros da tradição oral.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qpw-EdhXlwA&t=30s>. Acesso em: 28 abr. 2024.

Gêneros textuais e práticas sociais

Já que estamos discutindo a respeito dos gêneros da tradição oral, podemos perguntar: mas, afinal, o que é um gênero textual? O que caracteriza um gênero de tradição oral, já que estamos aqui nos referindo à toada, à ciranda e à loa de maracatu como instrumentos pertencentes à modalidade oral? Por qual motivo entendemos que esses gêneros de tradição oral devem estar presentes, intencionalmente, no planejamento e na vivência de professoras/es dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para início de conversa, vamos assumir os gêneros como (mega)instrumentos com características estáveis e maleáveis, podendo ser moldados de forma a adaptarem-se às diversas necessidades humanas (Mendonça, 2008; Schneuwly; Dolz; 2011). Eles são compostos por três dimensões imbricadas: a) construção composicional; b) conteúdo temático; e c) estilo.

Vamos exemplificar a partir de um olhar mais abrangente: pensemos em uma receita de bolo. Você conhece como esse gênero se apresenta socialmente, seus sentidos, conteúdos, estrutura formal, a sua escolha vocabular, gramatical etc. Suponhamos que alguém lhe apresente uma receita escrita na língua francesa, e você não tenha familiaridade com esse idioma. Será que daria para reconhecer o gênero? Possivelmente. Sabe por quê? Porque você o reconhece olhando para sua estrutura formal (composição), pelo que considera que ele vá abordar como um todo (conteúdo), além de saber que ele vai indicar, de forma imperativa, como deve ser feito para obtenção do resultado visado (estilo) (Bakhtin, 2011).

A forma dos gêneros é, portanto, resultado das condições de produção, implicadas em algumas variáveis. Assim, ao pensarmos nos gêneros tematizados neste texto, por exemplo, podemos interrogar: quem diz o que na toada, na ciranda e na loa de maracatu? Para quem? Em que situação? Por meio de que gêneros se diz o que se quer dizer? Com que propósito comunicativo esses gêneros são vivenciados? Marcuschi (2008, p. 187) ajuda-nos a entender essa dinâmica supondo a existência de “um saber social comum” em torno do qual nós, usuários da língua, nos orientamos em nossas decisões sobre qual gênero textual estamos produzindo ou devemos produzir em cada contexto comunicativo.

Como vimos, é no contexto das atividades humanas que elaboramos variados gêneros textuais, que se manifestam em forma de enunciados orais e escritos (Costa-Maciel; Bilro; Magalhães, 2020). Nosso olhar se voltou aqui para três gêneros de tradição oral, caracterizados como textos poéticos, que trazem em sua composição aspectos como versos, estrofes, métrica, rima, ritmo, sonoridade, musicalidade e jogo de palavras (França, 2019).

Compreendemos que, ainda que as crianças não saibam de memória (Araujo; Arapiraca, 2011), como acontece com aqueles gêneros de maior inserção na escola, a exemplo da quadrinha, entendemos que o público infantil pode ter acesso, nas comunidades em que vivem, a outros modelos poéticos de gêneros identitários da cultura das diversas regiões do Brasil, como esses que apresentamos em nosso texto.

Enfim, consideramos importante a discussão sobre o brincar com os gêneros de tradição oral para promover estratégias que ampliem as práticas orais e escritas das crianças, como vemos a seguir.

Brincar com gêneros da tradição oral na escola

Brincar com a língua é algo natural da criança, e proporcionar situações em que brinquem, ouçam, recitem, recriem esses textos possibilita a ampliação e a sua inserção nas diversas práticas sociais. As professoras, ao vivenciarem com as crianças experiências com os gêneros orais toada, ciranda e loa, trouxeram a natureza brincante para as suas práticas em sala de aula.

Kishimoto (2001), ao abordar o papel da brincadeira tradicional infantil, defende que a sua função é de



[...] perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico na situação imaginária (Kishimoto, 2001, p. 38).

As docentes, ao brincarem explorando os versos das cirandas e das loas, por exemplo, ajudaram as crianças a perceberem a presença de muitas rimas, aliterações, assonâncias, uma cadeia de sons que permitem às crianças vivenciarem uma experiência estética e ampliarem a experiência lúdica. Não podemos perder essas duas dimensões quando levamos esses gêneros para dentro do espaço escolar, pois, ao vivenciar esses textos, estamos fazendo uso da linguagem numa dimensão cultural, poética e lúdica. Por isso, quando pensamos em ludicidade, precisamos ter clareza de que a sua natureza é ampla, o lúdico é muito mais do que uma atividade, é uma experiência significativa que envolve diferentes questões culturais.

Uma vez que estamos pensando em textos de tradição oral como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, precisamos refletir sobre práticas pedagógicas que considerem as vivências cotidianas com esses gêneros nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse trabalho pode ajudar em variadas dimensões, entre elas, o processo de consolidação da escrita por estudantes do 3º ao 5º ano. Isso porque são textos que brincam com os sons das palavras, são de fácil memorização e estão presentes no cotidiano de muitas crianças que precisam compreender o funcionamento do SEA. Já para as crianças que se apropriaram desse sistema, esses gêneros podem auxiliar na reflexão da ortografia, na compreensão das regras de pontuação para trazer ao escrito algumas características do falado.

É importante refletir sobre a aprendizagem da leitura e da escrita considerando os seus usos e funções sociais. Como defende Soares (2020, p. 34), “a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa”. Para a autora, “essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos”. Dessa maneira, ao pensar em contexto em que os gêneros orais sejam vivenciados em sua composição oral, a natureza cultural desses textos precisa ser legitimada, vivenciada em sua forma original. Não podemos reduzi-los ao pretexto de ensinar o SEA. É importante que sejam explorados oralmente, a partir de diferentes vivências, como cantar, recitar, partilhar e dançar, conforme realçamos ao longo deste texto, a partir dos relatos apresentados pelas professoras.

Por outro lado, não podemos negar que esses gêneros também podem ser utilizados como recurso para o trabalho de reflexão sobre a escrita, na perspectiva de consolidar a alfabetização e ampliar os usos da escrita nos diversos contextos sociais, ou seja, alfabetizar letrando de forma indissociável (Soares, 2020). Ao brincar com as palavras, as crianças constroem conhecimentos sobre a língua escrita, como vemos no depoimento da professora Claudia França. A vivência com um grupo-sala de um texto oral, ainda que apareça de forma escrita, informa para nós que as práticas orais e escritas se relacionam na sociedade.

A leitura oralizada de textos é outra atividade oral possível de ser realizada na escola. Ao ler podemos oralizar o texto mobilizando algumas dimensões do oral (Leal, 2022), tais como: entonação, ritmo, velocidade, gerenciamento de pausas e aspectos emocionais da voz, pausas e aspectos emocionais da voz, “dentre outros elementos fundamentais para a fluência leitora dos estudantes” (Magalhães et.al. 2023, p.135). Esses elementos multimodais da oralidade aparecem, por exemplo, no contexto de atividades envolvendo a declamação de poesias, apresentações teatrais ou até mesmo na leitura de slides em um seminário ou na apresentação televisiva de jornais. A conscientização das crianças sobre o papel desses elementos e os efeitos que eles provocam na produção de sentido do texto também podem ser exploradas nos três gêneros tomados por nós como sugestão de atividades a serem vivenciadas no ambiente escolar.

Em síntese

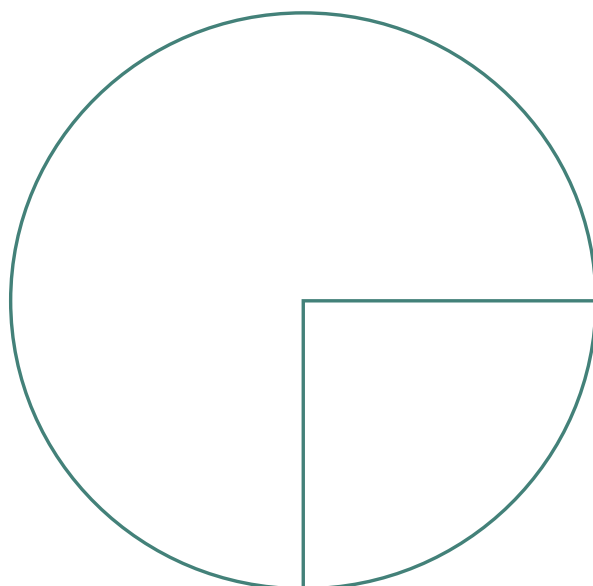
É hora, é hora, minha ciranda tá se despedindo agora...
(Mestre Anderson Miguel (2018))

Neste texto, somos movidas por duas inquietações. Inicialmente, interrogamos: quais vivências podem contribuir para o trabalho com os gêneros da tradição oral em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Depois, indagamos: de que forma o brincar com esses gêneros pode, além de garantir a essência de sua manifestação no ambiente social de produção e realização, intercambiar práticas orais com práticas escritas? Nesse movimento, discutimos o papel dos gêneros de tradição oral a partir de três experiências de professoras, que revelaram para nós o potencial de um trabalho que envolveu a oralidade e a escrita no contexto escolar.

A toada, a ciranda e a loa adentraram a escola envoltas em reflexões que abarcam questões da identidade das culturas representadas, do reconhecimento desses gêneros em suas potencialidades poéticas, que caminham no conjunto de outros gêneros, tais como as adivinhas, as parlendas, as quadrinhas, as canções acumulativas etc., que mobilizam o brincar de roda e o brincar com a língua e estimulam o cultivo e a renovação da cultura popular.

O trato com os gêneros da tradição oral contribui para apreciação e valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-musical que faz parte de qualquer época ou tempo. Nesse movimento, abraçamos uma visão de gênero dentro do seu contexto, das especificidades das culturas das pessoas que as produzem e do seu propósito social. Realçamos, portanto, a relevância social e histórica, além de evidenciar o grande potencial desses gêneros para aprendizagem da língua, por permitirem às crianças vivenciarem experiências lúdicas.

Advertimos que os gêneros da tradição oral não podem ser tratados dentro do espaço escolar como algo secundário, apenas para distração das crianças ou investimento em atividades que visam o pensar sobre a escrita, uma vez que é necessário que nós, docentes, mobilizemos um trabalho sistemático de vivências com os referidos gêneros. Nessa direção, nos despedimos com a ciranda do mestre Anderson Miguel, que abriu a nossa seção final, afirmando a nossa compreensão de que propostas docentes comprometidas com as diferentes práticas sociais em que as crianças estão inseridas devem valorizar os saberes populares.



Referências

ARAUJO, Liane C.; ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Quem os desmafa gafizar, bom desmafa gafizador será:** textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://www.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-na-alfabetizacao#4>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Cultura: Conheça o Toré, ritual de diferentes etnias do Nordeste do país. **Últimas Notícias**. [Brasília]: FUNAI, 18 jul. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/conheca-o-tore-ritual-de-diferentes-etnias-do-nordeste-do-pais>. Acesso em: 9 mar. 2025.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabrini Katrine da Silva; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. **Letras**, p. 243–260, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39542/pdf>. Acesso em: 9 mar. 2025.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011 [2004]. p. 71-94.

FRANÇA, Ana Cláudia de. **Loas de Maracatu de Baque Solto” no contexto da Educação de Jovens e Adultos:** estratégias para alfabetizar com gênero da tradição oral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppge_upl/THESIS/106/dissertao_ana_cludia_20200709085757828.pdf. Acesso em: 9 mar. 2025.

LEAL, Telma Ferraz. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, v. 26, n. 1, p. 26-51, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37801>

MAGALHÃES, Tânia Guedes; STORTO, Letícia Jovelina; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BUENO, Luzia. Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica. **Revista Oralidad-es**, v. 9, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a3>

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A.; DIONÍSIO, Ângela. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha (org.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso:** uma contribuição para o professor. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2008. p. 37-56.

Mestre Barachinha e Mestre João Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wp8w2ISljO&t=2s>. Acesso em: 08 mar. 2024. Loas extraídas do CD de Mestre Barachinha e Mestre João Paulo- Poetas da Mata Norte, volume 5. Faixa do meio ambiente inicia a partir 19'16”.

MIGUEL, Anderson. **É Hora**. Publicado pelo canal Mestre Anderson Miguel featuring Jorge du Peixe – Topico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JsJShGHG5g0>. Acesso em: 8 mar. 2024.

NÉLO, Maria José; QUEIROZ, Nayara; GONÇALVES, Gilvan. Gênero toada: uma demonstração e análise da nominalização lexical na cantiga urrou do boi, de coxinho. **Afluente**: Revista de Letras e Linguística, v.4, n.12, p. 87-103, maio/ ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/11450>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SILVA, Niccole Jordan Freitas. **(Re)criando narrativas para o reconhecimento das ancestralidades indígenas e afro-brasileiras:** ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2023. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repository.ufpe.br/handle/123456789/5552>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). É professora do Departamento de Educação/ UFRPE, atua no curso de Licenciatura em Pedagogia. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Participa do Grupo de Estudo em Alfabetização, Prática docente e Formação de Professor (GEALPRAFOR/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Pedagógicas (GELPP/UFPE). Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, alfabetização, letramento, leitura e escrita na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

E-mail: ana.pcabral@ufrpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7731108870085614>

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada/Livre Docente, atua no curso de Pedagogia e integra o quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Pernambuco (UPE). Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq e, em uma gestão compartilhada, o Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR). Além disso, integra a membresia do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Na atualidade, orienta trabalhos com ênfase em Educação e Linguagem no contexto da Educação Básica, debruçando-se sobre os estudos da oralidade e do ensino dos gêneros orais na Educação Básica e na modalidade da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

E-mail: debora.amorim@upe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8091621636430108>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cancionila Janzkovski Cardoso
Liane Castro de Araujo
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Esta Unidade se dedicou às discussões e reflexões sobre a oralidade e seu ensino, as relações entre as modalidades falada e escrita de uso da língua, bem como suas interfaces com outras linguagens, como a visual, quando se concretizam em gêneros audiovisuais. O esforço foi no sentido de evidenciar a necessidade de superação da priorização do ensino da escrita em detrimento do oral, pensando esta modalidade da língua numa perspectiva de multimodalidade. O ensino da oralidade aparece para os docentes como um aspecto, muitas vezes, ainda nebuloso e pouco explorado. O intuito foi aproximá-los de conceitos e concepções que apoiem o trabalho pedagógico em torno da oralidade, sempre em suas interfaces com outras linguagens, mas sem perder de vista a importância da modalidade oral de uso da linguagem e das práticas de oralidade na sociedade e no contexto do ensino.

Oralidade e o letramento, como práticas sociais, e a fala e a escrita, como modalidades da língua, se articulam em diversos níveis nas situações comunicativas, sociais e escolares, materializando-se em gêneros textuais que carregam marcas mais ou menos contundentes dessas modalidades, num *continuum* dinâmico, conforme discute Marcuschi (2001). Os textos desta Unidade apoiaram-se nessa concepção dinâmica de gênero textual, que favorece analisarmos as diferentes modalidades de uso da língua presentes nos diferentes gêneros, de acordo com seus usos e seu grau de formalidade nas situações comunicativas. Essas discussões se fizeram presentes, de algum modo, em todos os textos desta Unidade.

Muitos foram os conceitos mobilizados nos quatro textos que compõem esta unidade, alguns que estiveram presentes em mais de um ou em todos eles. Entre os conceitos abordados, destacamos:

- a oralidade concebida em uma perspectiva enunciativa de Bakhtin, que se materializa na forma de inúmeros gêneros, que precisam ser ensinados, especialmente aqueles exigidos em situações mais formais;

- a interdependência e correlação, a continuidade e integração entre as modalidades falada e escrita, que se manifestam por meio de gêneros orais e escritos, que se apresentam num *continuum* e não de forma dicotômica, como historicamente se concebia;

- a distinção entre oralidade – “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (Marcuschi, 2001, p. 35) – e fala, uma modalidade de uso da língua, assim como a escrita, conceitos importantes para fundamentar o ensino da oralidade;

- a perspectiva multimodal da oralidade, que nos ajuda a pensar a composição diversa dos gêneros orais, necessários para interagir e construir sentidos em diferentes situações sociais; e

- as dimensões do ensino da oralidade como um mapa para o planejamento da prática sistemática de ensino dos gêneros orais.

Articuladamente a esses conceitos e concepções, a Unidade apresentou o trabalho em torno de alguns gêneros multimodais específicos – formais e públicos, audiovisuais e da tradição oral – a partir de relatos de experiências que contribuem tanto para compreender os diversos aspectos envolvidos na abordagem dos gêneros orais em geral quanto para exemplificar situações de ensino desses gêneros específicos. Dessa forma, vocês, professoras e professores, puderam ter exemplos de abordagem de gêneros como seminário, podcast, vlog, curta-metragem e gêneros da tradição oral geralmente menos frequentes na escola, além de uma referência para o desenvolvimento do ensino de outros gêneros da oralidade.



PARA SABER MAIS



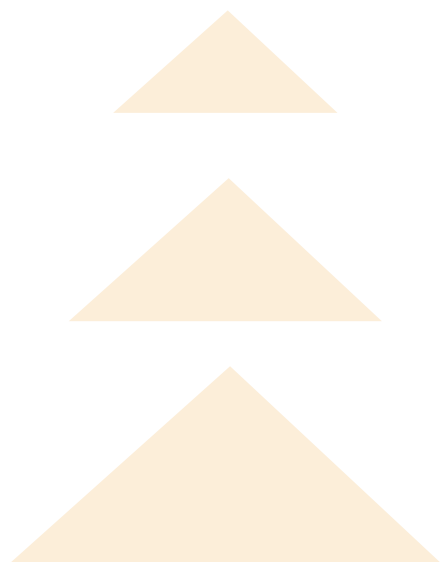


FASCÍCULOS DO PNAIC: COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa lançado em 2012 pelo Ministério da Educação e teve cinco edições entre 2013 e 2017. Os 35 cadernos de Formação em Língua Portuguesa do PNAIC são alicerçados em uma concepção inclusiva e interdisciplinar de alfabetização na perspectiva do letramento. Desse modo, contemplam textos de diferentes autores que discutem, de forma dinâmica e multifacetada, temas relevantes acerca do trabalho voltado para o ensino da oralidade, leitura e escrita. É um material diversificado que contém relatos de docentes da Educação Básica teorizados por pesquisadores vinculados a universidades brasileiras das cinco regiões do país. Entre os temas abordados, destacam-se: concepções de alfabetização e de letramento, heterogeneidade, interdisciplinaridade, gêneros textuais e organização do trabalho pedagógico. Além dos textos teórico-práticos, que problematizam os processos pedagógicos, há sugestões de novas leituras acadêmicas, obras literárias para crianças, materiais didáticos, dentre outros.



Link: <https://www.portalceel.com.br/materiaapoio/>





O Museu da Língua Portuguesa é um espaço onde os visitantes podem estabelecer conexões com a língua, a literatura e a história. Lá, a língua portuguesa é vivenciada por meio de ferramentas audiovisuais e tecnológicas. Comprometido em promover e valorizar o nosso idioma, o museu proporciona uma viagem sensorial e emocional pelo português, a sexta língua mais falada globalmente, conduzida por palavras, escritores e personalidades brasileiras. Em vez de barreiras, vozes. Em vez de edificações, espaços interativos. O museu, patrimônio imaterial, abriu suas portas pela primeira vez ao público em 2006. Situado na Estação da Luz, área central da cidade de São Paulo, foi um dos pontos de passagem de imigrantes que chegavam ao nosso país e, hoje, é uma edificação tombada como Patrimônio Cultural Brasileiro. O museu foi atingido por um incêndio em dezembro de 2015 e foi reaberto em 2021, após cinco anos de intenso trabalho de reconstrução e implantação, com tecnologia avançada e interativa para a exposição de conteúdos e novas exposições. Considerado o primeiro museu do mundo que trata de um único idioma, também apresenta exposições virtuais que podem ser acessadas através de seu site: [museudalinguaportuguesa.org.br](https://www.museudalinguaportuguesa.org.br).



Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/>

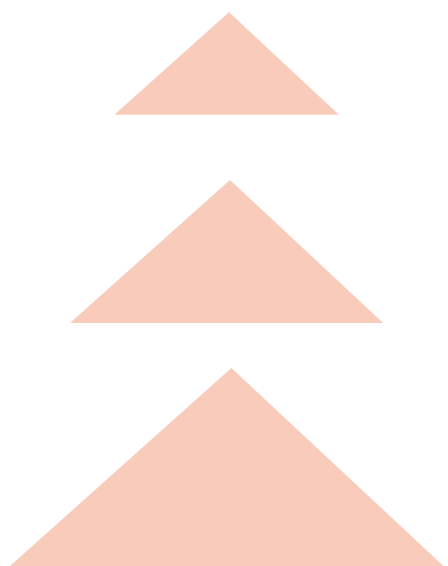


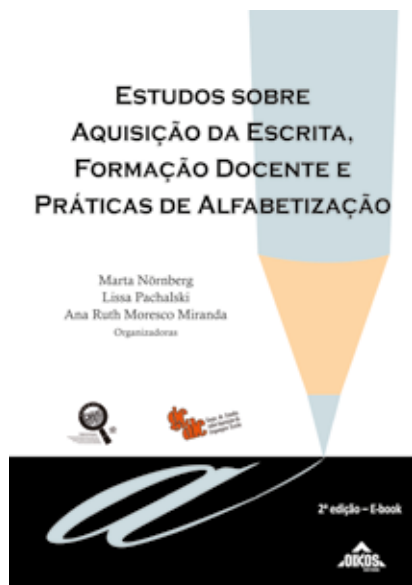
OBRAS ACADÊMICAS



Desde a sua publicação, esta obra-prima de Magda Soares tornou-se uma leitura obrigatória para todas as pessoas interessadas na faceta linguística da alfabetização, como a autora mesma denomina. Neste livro, Magda faz uma profunda revisão crítica das principais abordagens nacionais e internacionais acerca da aquisição da leitura e da escrita, a partir das quais problematiza a histórica questão dos métodos. Não se engane o leitor que o livro seja voltado exclusivamente a quem trabalha ou se interessa por alfabetização: os conceitos e a discussão nele abordados servem a todos aqueles que buscam compreender os processos linguísticos e cognitivos operantes na aprendizagem da língua materna, desde os primórdios da aquisição da escrita até uma reflexão mais sofisticada sobre o sistema linguístico.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.





A obra traz pesquisas e práticas de ensino nos seguintes eixos temáticos: Aquisição da Escrita, Formação Docente e Práticas de Alfabetização. No primeiro eixo temático, a noção de palavra é analisada na perspectiva das crianças que estão no ciclo de alfabetização; os erros (orto)gráficos encontrados em textos espontâneos de crianças desse ciclo são descritos e analisados para demonstrar a ideia de que elas têm um conhecimento internalizado da língua materna, especialmente quanto à fonologia, principal insumo para a etapa inicial de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); a formação teórica do/a professor/a-alfabetizador/a é explorada a partir da experiência da investigação, o que favorece a ampliação de conhecimentos sobre os aspectos linguísticos envolvidos na alfabetização e viabiliza as condições para o/a professor/a realizar um diagnóstico adequado das necessidades de aprendizagem das crianças e criar situações de ensino que atendam a tais demandas. O segundo eixo trata da escrita e da leitura de professores/as em contexto de formação; dos processos e das práticas formativas entre pares no âmbito do PNAIC-UFPel; da leitura de ensino na formação do/a professor/a; da formação do/a professor/a-alfabetizador/a por meio da prática de pesquisa científica; e da heterogeneidade no ciclo da alfabetização. O terceiro eixo, por sua vez, discute o ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica; os sentidos do lúdico em roteiros de leitura elaborados pela professora-pesquisadora; o trabalho colaborativo e a heterogeneidade como princípios para o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem do SEA; as estratégias de autorregulação na escrita de textos de alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização; a triangulação de processos de pesquisa, ensino e aprendizagem na alfabetização pelo/a professor/a-alfabetizador/a, como meio de construção de conhecimentos teórico-práticos sobre a temática do planejamento, em especial, de Sequências Didáticas voltadas para o ensino da língua escrita; o letramento e a ludicidade em um projeto de alfabetização e educação integral; e, por fim, os fatores que contribuíram para o êxito de uma escola em avaliações externas. De modo geral, a obra oferece um rico panorama sobre pesquisas na área de aquisição da escrita e suas interfaces com a formação docente e as práticas de alfabetização.



NÖRNBERG, Marta; PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana Ruth Moresco (org.). **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020. 279 p.



Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/2020/11/livro-disponivel-em-formato-digital/>



O artigo traz o resultado de um estudo bibliográfico em que a autora revisita treze obras sobre o ensino da oralidade em documentos curriculares, livros didáticos e práticas de ensino. Como resultado de sua análise, são apresentadas quatro dimensões do ensino da oralidade: Relações entre fala e escrita; Variação linguística; Reflexões sobre práticas sociais de uso da oralidade; e Compreensão e produção de textos orais.

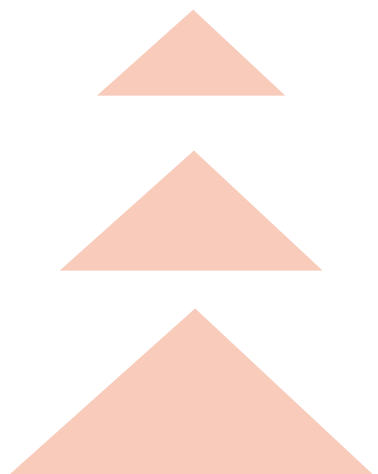
A descrição dessas quatro dimensões traz também reflexões sobre as diferentes subdimensões que as constituem, apresentando desdobramentos para a prática pedagógica e a organização curricular. Também são descritas experiências docentes que contribuem para as aprendizagens dos estudantes por meio de práticas que favorecem o desenvolvimento da escuta atenta, do planejamento e da avaliação de situações de produção. No entanto, a autora ressalta que ainda são poucas as situações em que os estudantes são convidados a participar de projetos e sequências didáticas em que precisam planejar a produção de textos de gêneros orais diversificados. Os resultados da investigação mostram a necessidade de os documentos curriculares aprofundarem o debate sobre a oralidade junto às redes públicas, a fim de delimitar o seu escopo e de orientar sobre o seu ensino. A leitura do artigo subsidia os leitores com ferramentas para ampliar conhecimentos sobre o tema em foco.



LEAL, Telma Ferraz. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, p. 26-51, 2022.



Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/veredas/article/view/37801>

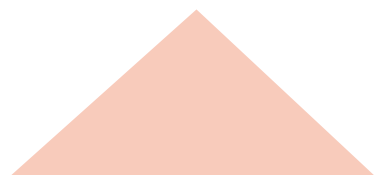




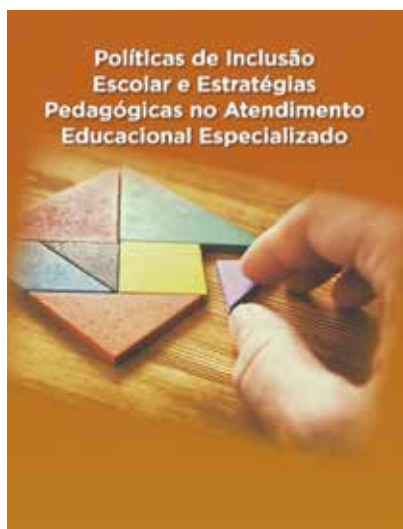
O livro *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente* é uma leitura essencial para professores/as do Ensino Fundamental que desejam enriquecer suas práticas pedagógicas. Organizada por Tânia Guedes Magalhães, Luzia Bueno e Débora Costa Maciel, a obra oferece uma reflexão profunda sobre o papel da oralidade na sala de aula, abordando diferentes gêneros orais e suas implicações no ensino. Através de experiências concretas, as autoras demonstram como o desenvolvimento das habilidades orais pode promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora. Ao explorar novas abordagens para trabalhar com a oralidade, os/as professores/as são convidados/as a repensar suas estratégias de ensino, tornando a comunicação um ponto central no processo educativo. Uma leitura inspiradora que conecta teoria e prática de forma acessível e prática no cotidiano escolar.



MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; MACIEL, Débora Costa (ed.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2021. 321 p.



INCLUSÃO E ENSINO



Robéria Vieira Barreto Gomes • Rita Vieira de Figueiredo • Selene Maria Penaforte Silveira • Ana Maria Faccioli de Camargo

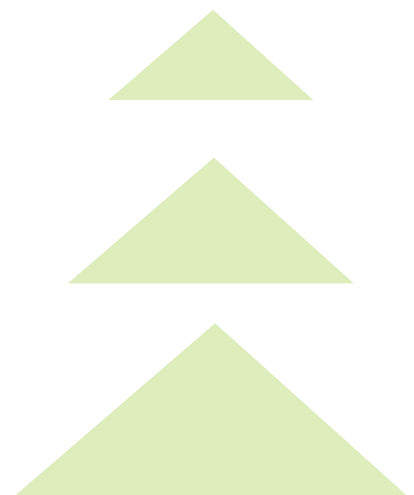
A obra *Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado*, organizada por Roberta Vieira Barreto Gomes, Rita Vieira de Figueiredo, Selena Maria Penaforte Silveira e Ana Maria Faccioli de Camargo, consiste em uma coletânea de textos que abordam temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo para munir o docente especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE). O livro, produto de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará e o Ministério da Educação, aborda a experiência de vários educadores nos seus fazeres do AEE. Cada capítulo traz uma especificidade relacionada ao público-alvo da educação especial, iniciando com um diálogo referente ao percurso histórico da Política da Educação Especial. Em cada um dos capítulos posteriores, há uma discussão direcionada especificamente para as deficiências, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como para os estudantes com altas habilidades/superdotação, sempre problematizando a prática pedagógica no contexto do AEE. Nos Apêndices, há duas riquezas que auxiliam os docentes na prática inclusiva. O primeiro Apêndice traz um roteiro para o desenvolvimento de estudos de caso que ajuda o/a professor/a na elaboração de estudos de caso dos seus estudantes, prática importante para profissional do AEE. Já no segundo, há um roteiro para elaboração do Plano do AEE, contendo orientações detalhadas que auxiliam o docente a construir uma maior autonomia na elaboração dos seus próprio



GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; CAMARGO, Ana Maria Faccioli (org.). **Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado**. Fortaleza: UFCE. Brasília: MC&C, 2016. 192 p.



Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43211>



TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO

Carolina Rizzotto Schirmer

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação UERJ



O texto aborda a Tecnologia Assistiva (TA) enquanto área do conhecimento de caráter interdisciplinar. Conceitua a TA e mostra as diferentes terminologias utilizadas na área, como: Ajudas Técnicas, Tecnologias de Apoio e Tecnologias Assistivas. Ainda, apresenta a legislação sobre o direito à TA, mostra a sua importância no âmbito educacional, salientando a relevância de seu uso pelo/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula, no sentido de promover a autonomia e a independência do estudante com deficiência. Entre as diferentes modalidades de TA, apresenta a Informática Acessível, os Auxílios para a Vida Diária e a Comunicação Aumentativa e Ampliada (CAA), definindo e exemplificando essas categorias com diversas ilustrações. Trata-se de uma leitura necessária e importante para todos nós professores/as que atuamos em sala de aula com crianças com ou sem deficiência.



SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Texto Técnico: **Tecnologia Assistiva e Inclusão**. Rio de Janeiro: UERJ, s.d.



Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/SEMIN%C3%81RIO%20Textos%20professores%20do%20I%20SEMIN%C3%81RIO%20DE%20PESQUISA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20INCLUS%C3%83O%20ESCOLAR/Material%20Prof%C2%AA.%20Carolina%20Schirmer.pdf>





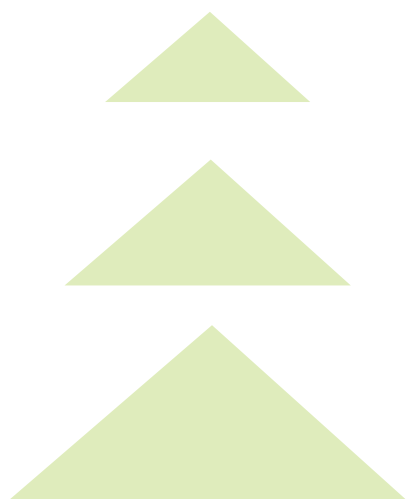
A pesquisa apresentada no artigo A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual oferece insights valiosos para professores/as que buscam estratégias inclusivas e eficazes de alfabetização. O estudo foca na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) por crianças com deficiência intelectual (DI) e revela a importância da mediação docente e do uso de tecnologias assistivas. A pesquisa destaca que, apesar das limitações cognitivas, essas crianças têm a capacidade de avançar nos níveis psicogenéticos da escrita, desde que recebam apoio adequado e personalizado. A leitura desse artigo é essencial para professores/as aprimorarem suas práticas e entenderem melhor as especificidades do desenvolvimento da escrita entre alunos com DI. Esse conhecimento não só potencializa a inclusão escolar, mas também auxilia no planejamento de atividades desafiadoras e estimulantes para todos os estudantes. Trata-se de uma leitura rica e necessária, que fortalece o trabalho com o SEA numa perspectiva inclusiva.



GOMES, Adriana Leite Limaverde; MORAIS, Artur Gomes de Moraes. A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual. **Revista Educação** (PUCRS. ONLINE), v. 45, p. 1-15, 2022.



Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.41334>





Esta é uma obra fundamental que apresenta um conjunto de elementos teóricos e práticos para a implementação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com deficiência. O PEI constitui-se como um instrumento que auxilia os docentes a organizarem a sua prática considerando as características individuais de seus alunos. Assumindo uma perspectiva inclusiva de educação, as autoras dos dez capítulos que compõem o livro apresentam uma série de diretrizes e práticas que visam adequar os métodos de ensino às necessidades específicas de cada estudante, de acordo com o currículo. O livro está organizado em três partes: PEI: origens e definições; Planejamento e estruturação do PEI; O PEI e a realidade escolar. Nelas, as autoras fazem uma revisão da literatura sobre o tema, tratam de aspectos da legislação específica do PEI, abordam a importância da participação da família no processo educativo, bem como discutem em que medida a presença (ou não) desse instrumento impacta a prática do/a professor/a. Além disso, o livro trata das habilidades necessárias para implementar o PEI, dos aspectos avaliativos envolvidos, da utilização do instrumento no contexto brasileiro e da sua relação com o Atendimento Educacional Especializado e com os profissionais da saúde. Trata-se de um recurso valioso para professores/as, gestores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado, contribuindo significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva. Na obra, há um QR Code de acesso a um conjunto de materiais de referência disponíveis em Drive, que contempla sugestões de artigos, teses e dissertações, sites e modelos de PEI.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; VALLE, Jan W. (org.). **PEI: Plano Educacional Individualizado para Alunos com Deficiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Ampla, 2024. 288 p. Acesso aos materiais: Pasta PEI QR Code



Link da pasta do PEI: <https://docs.google.com/document/d/1-ae9KORR3IZuEH0lfFqwDAFdQjZ-JkbojOvcS6C7ryM/edit?tab=t.0>



MATERIAIS DIDÁTICOS E DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS



Os “jogos de alfabetização” são ferramentas pedagógicas destinadas a melhorar as práticas de alfabetização. Eles compõem essa coletânea de dez jogos para uso em sala de aula ou fora dela, acompanhados de fichas com as regras para os jogadores (estudantes), instruções detalhadas e peças para jogar, que podem ser impressas e recortadas. O livro traz uma variedade de jogos que dinamizam o processo de ensino e aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), expandem o leque de ferramentas dos educadores e habilita os docentes a ajustar suas práticas de acordo com as demandas das crianças. Com uma linguagem simples, direta e bastante compreensível, as orientações visam aprofundar a reflexão pedagógica e proporcionar o uso de diversas estratégias didáticas. Ao oferecer esses jogos, particularmente nas escolas públicas, o CEEL agrega valor ao ambiente escolar com novas ferramentas pedagógicas, complementando o acervo de materiais convencionais, como os livros. O/A professor/a tem acesso gratuito a esse conjunto de jogos e uma rica oportunidade para enriquecer suas práticas de forma lúdica e atraente para as crianças.

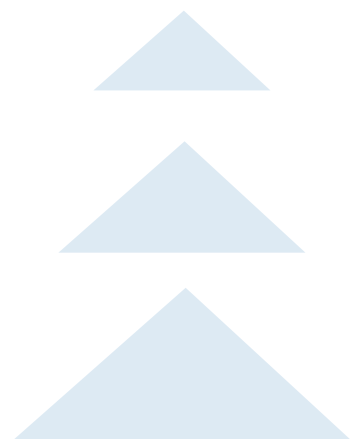


1 - BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Jogos de alfabetização. Manual Didático**. Brasília: MEC; Recife: UFPE/CEEL, 2009. 80p.

2 - BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Jogos de alfabetização: Manual Didático e 10 jogos para você levar para a sala de aula**. 2020. Brasília: MEC; Recife: UFPE/CEEL; Associação Nova Escola, 2020, 190 p.



Download do Guia Didático: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>





O grande desafio para muitos docentes é refletir sistematicamente sobre a ortografia de forma lúdica, consistente e que desperte o interesse da turma. O livro *Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão* oferece propostas didáticas baseadas em jogos que ajudarão os estudantes a refletir sobre a norma ortográfica do português e seu modo de organização. Os jogos apresentados pelos autores permitem adaptações pedagógicas que atendem à heterogeneidade da turma.

Vale salientar que muitas sugestões pedagógicas são apresentadas por Artur Gomes de Moraes e Tarciana Pereira da Silva Almeida visando facilitar essas adaptações. O jogo tem um papel fundamental no aprendizado da escrita, sendo um importante aliado na reflexão ortográfica, por isso a obra é essencial para ajudar na apropriação desse importante conteúdo.



MORAIS; Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 224 p



A *Chegada* é um filme de ficção científica do qual a personagem principal é a Dra. Louise Banks (interpretada por Amy Adams), uma linguista a quem é atribuída a missão de decifrar mensagens deixadas por naves alienígenas recém-chegadas ao planeta Terra. Embora o enredo seja simples, o filme torna-se interessante pela forma como a linguista cumpre sua missão, lançando mão de princípios do funcionamento das línguas naturais. Sua abordagem culmina na discussão sobre uma questão de cunho mais filosófico e bastante cara à Linguística, conhecida como hipótese Sapir-Whorf, isto é, a relação entre pensamento e linguagem, entre língua e cultura. Além disso, é muito difícil encontrarmos um filme no qual vemos uma linguista – e não um gramático tradicional – representar a pessoa que tem conhecimento sobre a linguagem. Vale a pena conferir!

VILLENEUVE, Denis. **A chegada** [filme]. Produção de Shawn Levy, Dan Levine, Aaron Ryder e David Linde. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2016.



Disponível em: Amazon Prime Video.

OBRAS LITERÁRIAS PARA ADULTOS



Neste livro, Ailton Krenak critica a ideia de separação entre humanidade e natureza. Ele destaca que nosso tempo é marcado por produzir ausências, tanto do sentido de viver em sociedade quanto da própria experiência da vida. Ele defende a ideia fascinante de que os indígenas atribuem personalidade à natureza, considerando-a como parte integrante de suas famílias, o que a torna essencial para eles. Além disso, explica que a falta de conexão entre humanos e natureza resulta em uma grande intolerância em relação àqueles que ainda conseguem desfrutar o prazer de estar vivo, dançar e cantar. Sua provocação para adiar o fim do mundo é contar mais histórias que inspirem mudanças. Para isso, argumenta que só o reconhecimento da diversidade e a recusa da ideia do humano como superior aos demais seres podem ressignificar nossas existências e refrear nossa marcha insensata em direção ao abismo.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 89 p.



Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Acesso 14/02/25



A obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, é um relato autobiográfico que narra a sua vida na comunidade do Canindé, em São Paulo, onde morou com seus três filhos. A linguagem é simples, porém impactante, comovendo o leitor ao retratar a árdua realidade da pobreza extrema, da discriminação racial e de gênero, além dos desafios que os residentes das favelas brasileiras enfrentam. Carolina descreve sua luta cotidiana pela sobrevivência, recolhendo papel e metal para comercializar, ao mesmo tempo que mantém acesa a esperança de um futuro mais promissor para sua família. Com um olhar crítico, a autora também manifesta sua opinião sobre política, sociedade e eventos diários, proporcionando ao leitor uma perspectiva verdadeira e realista de sua vivência e do nosso país.

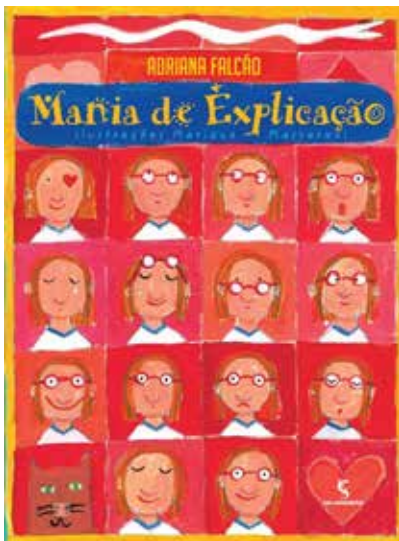


JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 34. ed. São Paulo: Ática, 1960. 224 p.



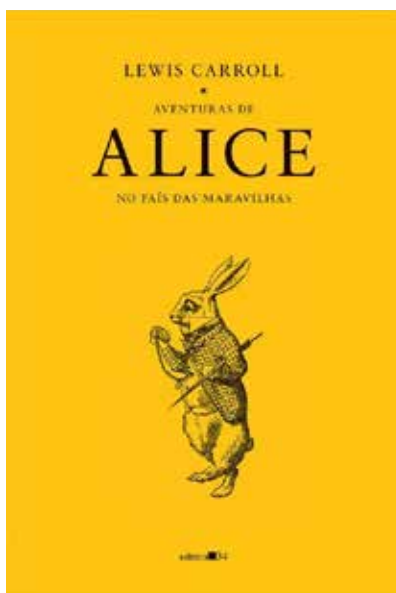
Disponível em: <https://dpid.cidadeoapg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf.pdf>

LITERATURA INFANTO-JUVENIL



“Gostar é quando acontece uma festa de aniversário no peito”. É assim que o livro *Mania de Explicação*, também conhecido como “dicionário poético”, explica esse e outros sentimentos de difícil definição, especialmente para o público infantil. De forma poética e delicada, Isabel, uma menina muito inteligente e criativa, transforma respostas em poesia, fazendo-nos refletir sobre alguns sentimentos e emoções de forma lúdica e atraente. A escritora e roteirista Adriana Falcão nos presenteia com essa obra que, embora tenha sido pensada para o público infantojuvenil, comove todos e todas com uma linguagem bem-humorada e apaixonante. A ilustração é da premiada ilustradora Mariana Massarani, que fez da ilustração uma verdadeira ferramenta para mobilizar e traduzir a mensagem da autora. É um livro surpreendente e alegre, uma leitura imperdível.

FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. Ilustração de Mariana Massarani. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2021. 48 p.



Desde a sua publicação em 1865, este clássico de Lewis Carroll se tornou um ícone cultural, inspirando diversas interpretações artísticas e acadêmicas. O autor foi um escritor, matemático e fotógrafo inglês, e é conhecido por seu interesse em jogos de palavras, lógica e fantasia. O livro é um exemplo clássico da literatura de fantasia e nonsense, conhecido por suas situações absurdas e quebra-cabeças. A história segue Alice, uma jovem curiosa que, ao perseguir um coelho branco, cai em uma toca e é transportada para o fantástico País das Maravilhas. Durante sua jornada, Alice encontra personagens estranhos como o Coelho Branco, a Lagarta Azul, o Gato de Cheshire, o Chapeleiro Maluco, a Lebre de Março e a Rainha de Copas. Cada encontro é marcado por diálogos excêntricos e situações que desafiam a lógica convencional. Um dos inúmeros aspectos interessantes do livro, tendo em vista o que abordamos neste Fascículo, é a brincadeira constante com a linguagem em suas diversas camadas, tanto um exemplo de atitude criativa com a língua quanto uma inspiração para estruturar atividades com a língua que podem ser exploradas com as crianças em sala de aula – além, é claro, da apreciação do livro em si enquanto obra literária. Uma obra que encanta e muito vale a pena ser lida ou dramatizada por toda a sua riqueza!



CARROLL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 152 p.

Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>

Ana Ruth Moresco Miranda é Doutora em Letras pela PUC-RS e professora titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPe). Coordena o Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras da UFPe, com pesquisas em aquisição da fonologia e da escrita.

E-mail: anaruthmmiranda@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5342617922616660>

Djário Dias de Araújo é graduado em Letras e Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela UFPE. É membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Atualmente, atua como formador e palestrante, com foco em formação continuada de professores de diversas áreas. Também ministra aulas em faculdade e é professor de língua portuguesa da Prefeitura Municipal de Recife.

E-mail: djario.araujo@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2477562292278090>

Elizabeth Orofino Lucio é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com estágio na Universidade de Lisboa. Atua na Universidade Federal do Pará, no ICED e PPGOIMES, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de alfabetização, leitura, escrita, literatura infantojuvenil, cibercultura, formação de professores da Educação Básica e produção e análise de produtos educacionais. É fundadora e coordenadora do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará, do Laboratório Sertão das Águas, do Clube de Leitura Tertúlias do Grão Pará e do Coletivo Encantados de Professores Narradores da Amazônia.

E-mail: orofinolucio@ufpa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9802121543478378>

Gabriel Lopes de Santana é Coordenador Pedagógico no Instituto de Ciência e Tecnologia Senac Pernambuco. Mestre em Educação pela UFPE e doutorando na mesma instituição, é Especialista em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia. Atua como mediador de leitura no Colofão.Lab (Experiências Literárias). É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e cofundador do Bloco Anárquico Carnavalesco Pife Floyd e da Releitura – Bibliotecas Comunitárias em Rede. Foi membro da Comissão Setorial de Literatura e articulador do Fórum Pernambucano em Defesa do Livro, Leitura e Bibliotecas. Atualmente, pesquisa Educação Integral, organização e gestão do tempo escolar e decolonialidade.

E-mail: gabrieldesantana@gmail.com

Lattes: Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Gabriel Lopes de Santana) ([cnpq.br](http://lattes.cnpq.br/1365425341518136))

<http://lattes.cnpq.br/1365425341518136>

Lissa Pachalski é doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPe). Desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão junto ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), com ênfase em fonologia e ortografia, grafia de sílabas complexas e alfabetização e letramento.

E-mail: pachalskil@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0527978296523584>

Lúcia Maria Caraúbas é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora de Psicologia no Centro de Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades relacionadas à formação de professores e à produção e análise de materiais didáticos.

E-mail: lucia.caraubas@ufpe.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3587602792194018>

Maria Emília Lins e Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professora no curso de Pedagogia no Centro de Educação da UFPE. É membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde atua e desenvolve atividades na área de Formação de Professores da Educação Básica e na produção e análise de materiais didáticos.

E-mail: maria.elsilva@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4677556671340173>

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa é Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua nesta instituição como professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, lotada no Departamento de Ensino e Currículo (DEC). É membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), tendo atuado na área de Formação de Professores da Educação Básica, bem como na produção e análise de materiais didáticos (participação na produção de livros e vídeos). No Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE), desenvolve, no presente momento, orientação de dissertações e teses com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa.

E-mail: luciafyg@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1329245289238365>

Marta Nörnberg é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É vice-líder do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale), desenvolvendo pesquisas sobre Formação de Professores e Teoria e Prática Pedagógica.

E-mail: martanornberg0@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7467574585513397>

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima é Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco, onde também realizou Pós-Doutorado. Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE) do Centro de Educação. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades relacionadas à formação de professores e à produção e análise de materiais didáticos na perspectiva inclusiva. Investiga a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, com ênfase no TEA e Comunicação Aumentativa e Alternativa. É uma das idealizadoras do Método DHACA (Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo).

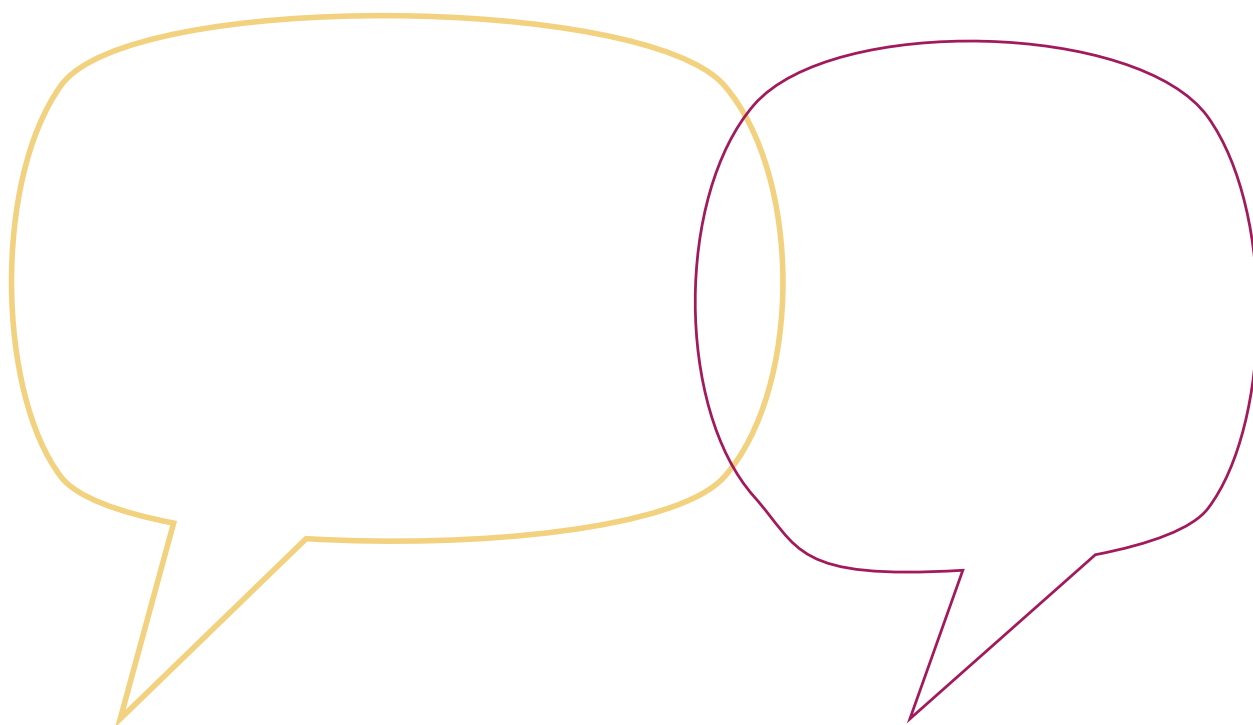
E-mail: rafaella.sclima@ufpe.br

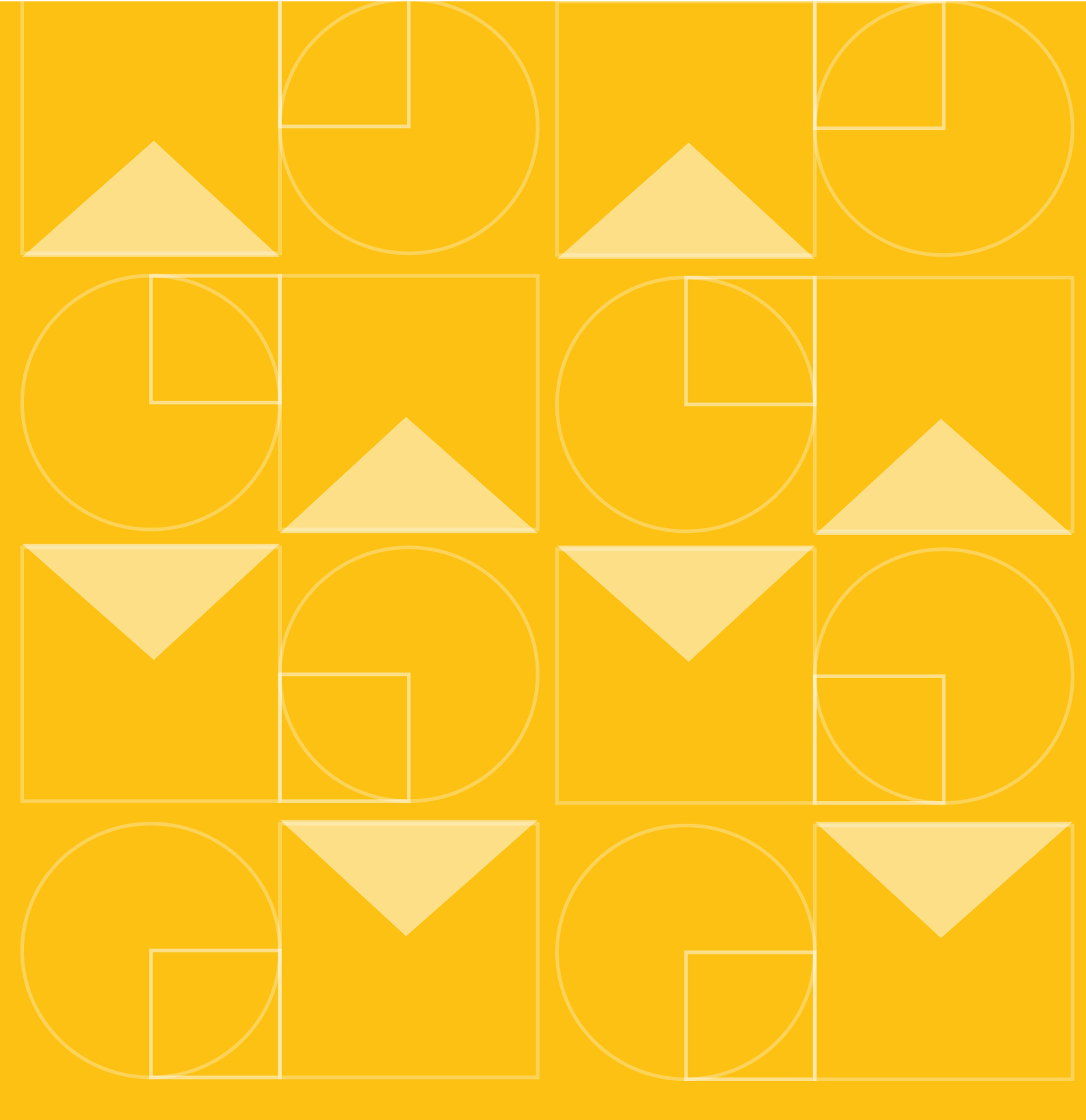
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9790116928577230>

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante é Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Atua como professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE) do Centro de Educação (CE/UFPE), onde também coordena o Centro de Estudos Inclusivos. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e atua como coordenadora e professora do Mestrado Profissional em Educação Básica na mesma instituição. Seus temas de interesse são alfabetização, aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência.

E-mail: ticiaferro@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8184241806018173>





MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

