

O TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE GÊNEROS ORAIS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jefferson Santos-de-Araújo*

Resumo: O presente artigo é resultado de trabalho desenvolvido de junho a dezembro de 2009. Nos meses de junho e julho foi realizado estudo teórico de autores da Escola de Vigotski, de Bakhtin e de Schneuwly e Dolz. De agosto a dezembro foi desenvolvida pesquisa qualitativa envolvendo observações das aulas e entrevista com uma professora de primeiro ano do Ensino Fundamental, o que faz desse trabalho um estudo de caso. Os resultados demonstram que a professora não tinha a prática de realizar trabalho didático com gêneros orais, o que poderia contribuir para a transição dos gêneros primários para os secundários do discurso.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Oralidade. Gêneros do discurso.

Abstract: This article is the result of work done from June to December 2009. During June and July a theoretical study was conducted focusing authors from the School of Vygotsky, Bakhtin and Schneuwly and Dolz. From August to December a qualitative research was developed involving interviews and observations of classes, which makes this work a case study. The results demonstrate that the teacher didn't work with oral genres, which could contribute to the transition from primary to secondary genres of discourse.

Keywords: Primary School. Pedagogical practice. Orality. Genres of discourse.

Introdução

A década de 80 caracterizou-se, no que diz respeito ao âmbito pedagógico, por inúmeras discussões que tiveram como aspecto central o ensino de Língua Portuguesa. O ponto nodal dessas discussões, que se estendem até a atualidade, se encontra na questão do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois as(os) professoras(es) das série iniciais encontram inúmeras dificuldades desde o processo inicial de alfabetização até o momento em que se espera que os alunos, ao concluir o 2º. ciclo do Ensino Fundamental, tenham condições de fazer uso eficaz da escrita. Enfocamos neste trabalho o primeiro ano do Ensino Fundamental e, para a melhor compreensão do contexto atual, consideramos necessário, já nesta introdução, abordar brevemente os aspectos legais, ou seja, o que vem sendo publicado nos documentos oficiais a esse respeito e indicar o que ainda não foi tratado claramente.

* Mestrando em Linguística pela UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, graduando em Letras e graduado em Pedagogia pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

A lei 11.724/06 promoveu modificações no Ensino Fundamental, alterando-o de oito para nove anos, de modo que a idade oficial para ingresso deixou de ser sete e passou para seis anos de idade. É importante lembrar que, conforme atesta o documento de orientações gerais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (cf. BRASIL, 2004), boa parte das crianças de seis anos já estavam no Ensino Fundamental ou em classes de alfabetização, existentes em alguns estados, mas essa não era uma situação uniforme, além do que muitas crianças iniciavam seus estudos aos seis, mas completavam sete no decorrer do ano letivo. Portanto, devido à heterogeneidade de procedimentos adotados pelas diferentes secretarias de educação e diretorias de ensino, em alguns casos essa antecipação do ingresso foi meramente formal, mas, de qualquer maneira, o documento destaca que essa faixa etária tem peculiaridades que implicam a não-transferência direta do que se ensinava às crianças de sete anos às de seis. Nesse sentido, um novo documento de orientações foi publicado (cf. BRASIL, 2006) e um de seus objetivos foi tratar justamente de questões específicas a que se deve voltar a atenção como as brincadeiras, priorizando-se o lúdico no fazer pedagógico para essa faixa etária. O documento chama a atenção também para a questão inerente ao letramento e à alfabetização, fazendo uma crítica à exclusividade do trabalho pedagógico centrado na alfabetização em detrimento das demais áreas do conhecimento.

No que diz respeito ao ensino de língua materna, tanto como para as demais áreas do conhecimento, ambas as orientações (BRASIL, 2004; BRASIL, 2006) não apresentam aprofundamento significativo e ainda carecemos de documentos federais que forneçam um direcionamento mais específico aos professores neste momento. Assim, devido à escassez de novos documentos, os sistemas de ensino apoiam-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997).

O RCNEI (BRASIL, 1998), quando trata das linguagens oral e escrita, orientando a atuação do professor com crianças de cinco e seis anos, enfatiza a necessidade de se ampliarem as possibilidades de expressão dos alunos por meio do contato com diferentes gêneros orais e escritos, não enfatizando o processo de alfabetização, do ponto de vista meramente técnico ou mecânico, mas incentivando o contato com diferentes portadores de textos: livros, revistas etc. Há uma ênfase na necessidade de se trabalhar oralidade e escrita de forma integrada, citando, entre outras possibilidades de trabalho pedagógico, a entrevista e o relato de histórias. Já os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), referindo-se ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que no momento era composto de dois anos, enfatizam a questão dos gêneros do discurso, listando alguns dos mais adequados tanto para o

trabalho com a linguagem oral como para a escrita. É interessante observar que são listados vários gêneros que podem ser utilizados tanto para o desenvolvimento da oralidade como para o desenvolvimento da escrita (por exemplo, as parlendas, os contos e as lendas populares), e se é fato que Marcuschi (2008) aponta uma falta de clareza do documento a respeito da distinção entre gêneros orais e escritos, acreditamos, de toda forma, que o documento oficial reforça a necessidade de se trabalhar integradamente a oralidade e a escrita.

Considerando-se, dessa forma, a importância da aquisição da língua escrita para a formação de sujeitos que sejam capazes de participar efetivamente das práticas sociais que lidam com o texto, é fundamental que a escola realize, desde o início do Ensino Fundamental, um trabalho bem sucedido a esse respeito, sem relegar a segundo plano o desenvolvimento da oralidade dos educandos, levando em conta os gêneros do discurso mais apropriados para tal e as características psicológicas inerentes a essa faixa etária. É nesse sentido que acreditamos que a pesquisa que efetuamos, a qual procurou investigar a prática de uma professora de primeiro ano e suas concepções sobre as possibilidades de se trabalhar de modo sistemático com gêneros orais, possa trazer contribuições para as reflexões sobre a viabilidade de se trabalhar com os gêneros orais do discurso desde a inserção dos alunos no processo escolar de alfabetização.

Fundamentação teórica

Neste tópico trataremos, inicialmente, dos autores da Psicologia Histórico-Cultural e suas teorizações a respeito da atividade humana e da zona de desenvolvimento proximal; em seguida, partiremos às teorizações de Bakhtin, delineando brevemente suas concepções de enunciado e gênero; e, por último, abordaremos igualmente de maneira breve os trabalhos que fazem parte da corrente de estudos denominada interacionismo sócio-discursivo e que buscam articular as concepções de Bakhtin às da Psicologia Histórico-Cultural pensando no trabalho pedagógico com gêneros orais e escritos.

Psicologia Histórico-Cultural

Para a psicologia Histórico-Cultural, ou Escola de Vigotski¹, o processo de apropriação da cultura seria o ponto essencial para se explicar o desenvolvimento psicológico humano. No decorrer deste, de acordo com Vygotski (1995) ocorreria a formação das funções psicológicas superiores (por exemplo, a linguagem), de origem social, a partir das funções elementares, de origem biológica, presentes no ser humano desde seu nascimento. A apropriação da cultura, por sua vez, necessita de interação entre os sujeitos que possuem maior saber e domínio dos instrumentos culturais com aqueles que ainda não os detêm. Dessa maneira, pode-se compreender a importância que o processo educativo tem para essa teoria. Em considerações específicas sobre ensino e aprendizagem, Vigotski (2001, p. 110) argumenta que aprendizagem e desenvolvimento são processos mutuamente dependentes que possuem uma relação complexa e dinâmica de modo que ambos “não entram em contato pela primeira vez na idade escolar [...], mas estão ligados entre si desde o primeiro dia de vida da criança”, portanto não se poderia desconsiderar a pré-história da aprendizagem escolar. Dessa forma, o ensino deve incidir sobre o que os alunos podem aprender com ajuda e não sobre o que parecem não poder aprender. Afinal, um ensino que se situe além da zona de desenvolvimento próximo – denominada pelo autor como a área que representa aquilo que o sujeito é capaz de fazer com ajuda – é totalmente ineficaz, pois a criança não conseguirá aprender; e um ensino que se situe abaixo dessa área será inútil por ensinar aquilo que a criança já sabe, portanto, segundo Vigotski (2001, p. 114) “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Na continuidade dos estudos, a Escola de Vigotski, especificamente Leontiev, aprofundou-se no conceito de atividade, fundamental para uma concepção marxista, como a dos autores, em que se considera que a atividade é a categoria que faz a mediação entre o ser humano e a realidade objetiva, ou seja, é através da atividade que o ser humano toma contato com a natureza, transformando-a e também transformando-se. Devido ao fato de que o termo atividade é corriqueiramente utilizado no ambiente escolar, consideramos necessário esclarecer esse conceito fundamental para compreender o pensamento de Leontiev.

Segundo Leontiev (1978), a atividade possui uma estrutura complexa composta de ações e operações. As ações se referem a objetivos específicos que divergem do motivo da atividade, mas que dela fazem parte, e as operações se referem ao modo como e às condições

¹ As formas “Vigotski”, “Vygotski” e “Vigotskii” que aparecem nesse texto são diferentes transliterações da forma russa de se escrever o nome do autor – “Выготский”.

em que as ações são realizadas. De acordo com um exemplo do autor, temos que, dentro de um grupo de caçadores primitivos, cada um é responsável por uma ou mais tarefas que têm relação com a atividade de caça: um tem a função de afugentar o animal para que este corra na direção aos abatedores, outros realizam a ação de abatimento. Assim, a atividade de caça é composta por diversas ações cujos motivos não coincidem diretamente com o resultado final pretendido. O motivo da atividade de caça nesse caso é saciar a fome do grupo. A ação de afugentar tem como objetivo imediato fazer o animal correr, fato que, analisado independentemente da atividade de caça acima mencionado, não teria sentido. Leontiev (1978) também nos traz exemplos mais próximos à situação escolar. A leitura de um livro poderia ser considerada uma atividade ou uma ação? No caso da leitura, o autor argumenta que, se na situação um colega do estudante lhe avisa que o conteúdo do livro não será objeto de avaliação e mesmo assim o estudante continua a lê-lo, é o conteúdo do livro que motiva. Caso contrário seria uma ação de preparação para o exame, não uma atividade de leitura.

Para Leontiev, a mudança de estágios no desenvolvimento depende da atividade, mas de uma forma específica de atividade, a atividade principal. A atividade principal possui três características: é geradora de outras atividades (o mundo da criança se amplia); nela certos processos psíquicos surgem ou são modificados (há processos psicológicos que podem derivar da atividade principal, por exemplo: desenhar e pintar podem deixar de ser brincadeira); dessa atividade depende a formação da personalidade da criança. (Leontiev, 2001, p. 64-65). Assim como a atividade, a atividade principal é determinada pelas condições sócio-histórico-culturais, o que interfere no conteúdo e na sequência dos estágios de desenvolvimento. Elkonin (1971), desenvolvendo as ideias de Vigotski e Leontiev, esboçou uma periodização do desenvolvimento infantil de acordo com a alternância das atividades principais, que variam conforme o contexto cultural. Entretanto, é necessário esclarecer que, de acordo com Martins, (2007, p. 30), apesar de Leontiev utilizar o termo atividade para todo o processo de desenvolvimento da criança, o processo que ocorre é de complexificação das operações que se tornam ações e posteriormente atividades com graus de consciência variados. Como mencionado por Leontiev (2001), Elkonin (1971) considera, no contexto dos estudos que desenvolveu – algo necessário de se esclarecer para que não haja o equívoco de se considerar que os autores propuseram uma periodização universal –, a brincadeira como atividade principal dos três aos seis anos de idade, posteriormente seguida pela atividade de estudo.

Vale notar que, dentre as peculiaridades das crianças que vêm sendo atualmente inseridas no Ensino Fundamental, temos que se encontram num momento de seu

desenvolvimento em que passam por uma transição, ao menos formalmente, deixando as atividades pré-escolares e iniciando as atividades escolares. Na pesquisa que vimos desenvolvendo em nível de Mestrado, dentro do interesse voltado à compreensão do significado dessas atividades em termos de desenvolvimento e de educação escolar, procuramos nos concentrar na busca dos seus fundamentos psicológicos e das suas relações com o desenvolvimento infantil. Martins (2007, p. 84) afirma, apoiando-se em Leontiev (2001), que este é um período de transição em que formas de atividade pré-escolar - por exemplo, os jogos simbólicos - vão sendo superadas por formas novas que vão se manifestando e a inserção na escola faz com que o estudo passe a ser a atividade principal. De qualquer forma, consideramos necessário observar que, para o estudo se tornar a atividade principal, é necessária a mediação do professor, não sendo algo que espontaneamente ocorre, conforme a própria teorização deixa claro.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, como pudemos observar pelo exposto nos parágrafos anteriores, o desenvolvimento do ser humano se dá de forma dinâmica e complexa, sendo que os adultos proporcionam às crianças atividades mais ou menos ricas que lhes permitem desenvolver-se de acordo com suas possibilidades. Segundo essa abordagem teórica, quando a criança se encontra num momento em que está deixando a idade pré-escolar, na qual a brincadeira é a atividade principal, entrando num momento em que o estudo ocupa essa posição, não é mais suficiente fazer simbolicamente o que os adultos fazem, mas é necessário também saber o que sabem. Dessa forma, o adulto – no caso da escola, o professor – tem a responsabilidade de levar os alunos a atingirem o que estiver dentro de suas capacidades cognitivas. Por exemplo, é importante que a criança seja capaz de expressar-se oralmente, expondo seu pensamento de maneira organizada, o que lhe permitirá um melhor desenvolvimento da leitura e da escrita (MARTINS, 2007, p. 85).

M. M. Bakhtin

M. M. Bakhtin foi um pensador russo, contemporâneo de Vigotski, que procurou aplicar a teorização marxista aos estudos da linguagem. Apesar de, diferentemente da Escola de Vigotski, Bakhtin não ter abordado o processo de educação formal em seus estudos, acreditamos que o que vamos tratar neste tópico seja de grande interesse e relevância para se pensar sobre as práticas e o ensino de linguagem em contexto escolar.

Bakhtin (1992) procura demonstrar as relações entre ideologia e língua, delimita e tece críticas às concepções filosófico-linguísticas em voga na época, as quais o autor divide em dois grupos antagônicos; além disso, esboça quais deveriam ser os procedimentos dos que se dediquem ao estudo da linguagem. O autor aborda, ainda que brevemente, as relações entre a filosofia da linguagem que advoga e a psicologia, afirmando que os fundamentos desta, dentro de uma perspectiva marxista, devem ser sociológicos, não fisiológicos ou biológicos (BAKHTIN, 1992, p. 48). Afinal, é durante o processo de socialização que o indivíduo se apropria das palavras, integrando-as a si para que posteriormente venham a se tornar discurso interior. Segundo o autor, entre o psiquismo e a ideologia existe uma relação dialética, pois no ato de fala o psiquismo se transforma em fato ideológico e, ao mesmo tempo, o fato ideológico é subjetivado no ato de compreensão, vindo a fazer parte do psiquismo. Ao longo da pesquisa que empreendemos, pudemos observar o quanto a teorização bakhtiniana, particularmente neste ponto, se aproxima da concepção vigotskiana e de suas ponderações a respeito da relação entre pensamento e linguagem.

Bakhtin também estudou os gêneros do discurso afirmando que estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados por cada campo de utilização da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 262), e para falar de sua abordagem sobre esse assunto é necessário esclarecer o conceito de enunciado/enunciação. Para Bakhtin, a enunciação é o elo da corrente de comunicação verbal em que se renova a cada instante a dialética entre o psiquismo e a ideologia, entre as vidas interior e exterior dos sujeitos. “Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica” (BAKHTIN, 1992, p. 66). A palavra enunciada, portanto, se apresenta como resultante da interação concreta das forças sociais onde valores sociais de orientações divergentes se contrastam.

No que diz respeito aos gêneros do discurso:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso **primário** (simples) e o gênero do discurso **secundário** (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN, 1997, p. 281-282, ênfases do autor).

É importante lembrar que para Bakhtin durante o processo de sua formação, os “gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Ou seja, em seu processo de formação, “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 1997, p. 263) fazendo com que estes percam o contato imediato com a realidade concreta.

O interacionismo sócio-discursivo

Encontramos em Schneuwly e Dolz (2004) uma proposta de trabalho com gêneros textuais em sala de aula entendida como oportunidade de tratar os usos cotidianos da língua através de uma variada gama de textos, oportunizando aos estudantes produzi-los e compreendê-los adequadamente em cada situação de interação linguística. Com o intuito de fornecer princípios didáticos, os autores e seus colaboradores afirmam a necessidade de nos conscientizarmos de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e que dentro da escola há “ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78). Dentro dessa coletânea de textos há uma série de artigos, que abordam diferentes aspectos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, cujas ideias vamos abordar sucintamente nas próximas linhas.

Seguindo por um caminho teórico de fundamentação vigotskiana, para o autor, o desenvolvimento linguístico dos sujeitos se dá por um processo de continuidade e ruptura. Ao se pensar os gêneros do discurso dessa forma, temos que a ruptura relaciona-se com os gêneros primários, ligados aos momentos de uso espontâneo da língua, que dariam origem aos secundários, ligados à produção mais elaborada. Schneuwly defende que a exposição das crianças a uma grande diversidade de tipos de textos possibilitaria a passagem dos gêneros primários para os secundários do discurso (SCHNEUWLY, 2004a, p. 38), constituindo-se assim, entendemos, numa forma de atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Assumindo a linguagem como uma prática social, a escola é, então, entendida como o local em que os alunos se apropriam das expressões linguísticas utilizadas nas diferentes práticas sociais. Esse processo de apropriação ocorre por meio dos mais variados gêneros discursivos. Entretanto, no processo de transposição ao contexto escolar, acabam se tornando, além de instrumentos de comunicação, objetos de ensino-aprendizagem: gêneros escolares.

Assim, haveria diferentes formas de a escola encarar esses objetos, algumas compreendendo a escola como lugar de comunicação, mesmo que de forma restrita, outras não a entendendo dessa forma. Contrapondo-se a essas formas limitadas, os autores defendem que os gêneros são “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 80) e entendem a necessidade de construção de modelos didáticos adequados a diferentes gêneros de modo que possam ser apropriados pelos alunos como instrumentos² para a comunicação.

Tratando especificamente da linguagem oral, Schneuwly defende que é possível ensinar a modalidade oral da língua materna e para tanto é necessária uma nova relação com a linguagem. Dentre alguns dos equívocos levantados por Schneuwly, com relação a essa questão, destacam-se a abordagem que entende que o ensino deve ser baseado na norma culta, destacando-se os aspectos sintáticos, fonológicos e lexicais em detrimento da estrutura textual e dos argumentos utilizados pelos alunos. Outro equívoco encontra-se na abordagem que trata a expressão oral como um fim em si mesma, sendo suficiente que o aluno conte com momentos em que possa expressar oralmente em sala de aula, não havendo objetivos didáticos definidos. Partindo dessas críticas, Schneuwly propõe, assim, que o trabalho com a linguagem oral assuma uma outra dimensão tendo com objetivo levar os alunos de uma oralidade espontânea a uma expressão oral mais elaborada e planejada de acordo com a situação de comunicação. Para tanto, o autor entende que é necessária uma elaboração de situações envolvendo quatro parâmetros: enunciatório, destinatário, finalidade ou objetivo e lugar social (SCHNEUWLY, 2004b, p. 144).

Metodologia

Para atingir nosso objetivo recorreremos à pesquisa qualitativa em educação utilizando como método de coleta de dados a observação participante, realizando anotações em nosso diário de campo, e a entrevista com a professora responsável pela turma de 1º. Ano. A abordagem qualitativa possui uma característica específica, segundo Lüdke e André (1986, p. 12), que diz respeito ao fato de que “os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”. Além disso, numa abordagem qualitativa de teor etnográfico faz-se necessária a descrição do campo de pesquisa. Dessa forma, para se falar do que ocorre no ambiente escolar, é necessário descrever

² É importante destacar que os autores tratam de instrumento no sentido vigotskiano do termo, ou seja, como instrumento psicológico, não como técnico (VYGOTSKY, 1984).

a escola em que realizamos nosso trabalho de campo, o que faremos de maneira sucinta nesse momento.

A escola

A escola pertence à rede pública de um município na região central do interior do estado de São Paulo e localiza-se em bairro popular na periferia do município, tendo seu funcionamento iniciado no ano de 2000. No ano de 2009, a escola possuía 13 professores atuando no turno matutino, e 13 no turno vespertino. O total de alunos no início do segundo semestre correspondia a 335. O corpo técnico-administrativo era formado por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, um inspetor de alunos, uma secretária e um auxiliar administrativo. A escola possuía ainda duas faxineiras e duas merendeiras.

A sala de aula e seus alunos

A classe envolvida neste trabalho era uma das três turmas de primeiro ano do período matutino. A definição da classe ocorreu, em uma reunião, no mês de julho, após a apresentação do projeto de pesquisa para toda a equipe da escola. Dessa forma, foram os professores em reunião que definiram a turma em que se realizaria o trabalho, o que faz parte da dinâmica participativa de funcionamento das escolas da rede do município em questão.

Após a definição da classe, a partir da primeira semana de agosto de 2009, passamos a realizar as observações em sala de aula que a partir de então ocorreram semanalmente. Antes disso, coletamos as informações com a professora onde constavam a data de nascimento e a data de matrícula dos alunos. Também obtivemos as datas de nascimento dos alunos que foram transferidos no decorrer do primeiro semestre.

No decorrer do segundo semestre, período em que realizamos nossas observações, a turma era composta de dezessete alunos, sendo 6 meninos e 11 meninas. Entretanto, no final do mês de novembro foi matriculada uma aluna e no início do mês de dezembro foi matriculado um aluno. Todos os alunos matriculados nessa turma, com exceção de uma aluna que já tinha sete anos completos e dos dois que ingressaram no final do ano, foram matriculados com seis anos completos tendo completado sete no decorrer do ano letivo. No entanto, tanto o menino como a menina que vieram transferidos haviam completado seis anos em julho e junho daquele ano letivo, o que aponta a heterogeneidade de procedimentos

adotados por diferentes escolas e secretarias de educação que matriculam alunos antes de terem completado seis anos.

A rotina se iniciava com a saudação da professora e, em seguida, esta escrevia no canto superior esquerdo da lousa o nome do ajudante do dia, com o cuidado de escrever as sílabas em cores diferentes, além de escrever em letra cursiva e bastão; no canto superior direito da lousa, escrevia a agenda do dia, acompanhada pela leitura dos alunos. O próximo procedimento de rotina era realizar a contagem dos alunos acompanhada pela turma. Em seguida, ocorria a leitura de uma história pela professora. Nas duas últimas semanas de aula, a leitura da história era feita pelos alunos que já conseguiam fazê-la.

Após a leitura o ajudante do dia distribuía os cadernos e os materiais que ficavam no armário da sala de aula (o ajudante também era responsável pela coleta e distribuição de atividades realizadas durante a aula). A professora, então, escrevia na lousa o cabeçalho. Após o término do cabeçalho, cada aluno levava seu caderno para a professora e voltava com uma folha com o calendário do mês em que deveriam desenhar e/ou colorir a data correspondente ao dia em que estavam.

Com relação ao espaço físico da sala de aula, o ambiente era amplo, com alguns cartazes espalhados pelas paredes (letras do alfabeto e um cartaz dos aniversariantes da turma do segundo ano que utilizava a mesma sala à tarde). Durante o semestre em que fizemos as observações, não foram colados novos cartazes. Os materiais – lápis preto, caixa de lápis de cor, apontador, borracha e gizes de cera - para uso na sala de aula ficavam todos guardados no armário em sacos plásticos individuais e eram distribuídos pelo ajudante diariamente. A sala possuía ainda dois armários que eram utilizados pelas professoras dos turnos matutino e vespertino. Durante o todo o semestre, as carteiras eram organizadas em duplas.

A professora

Utilizamos inicialmente um questionário que foi preenchido pela própria professora. Este questionário tinha ainda por finalidade identificar dados sobre sua formação/qualificação. Tinha 28 anos de idade, trabalhava apenas na escola em que realizamos a pesquisa, pertencia ao quadro de professores efetivos desde 2005 e não exercia outra atividade profissional, possuía licenciatura plena em Pedagogia, cursada em instituição pública, e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, cursada em instituição privada. Sua experiência como professora era de cinco anos de atuação, exercida unicamente na docência no Ensino Fundamental

(sendo professora do terceiro ano nos três primeiros anos de sua carreira e de primeiro ano no ano anterior ao da pesquisa e no ano da pesquisa). Quanto a seus hábitos de leitura, afirmou que lia principalmente revistas da área de sua atuação, dentre elas a Nova Escola, livros variados sobre educação, periódicos diversos, livros de romance e ficção. Eventualmente participava de congressos, seminários ou encontros similares. Suas atividades culturais mais frequentes eram ouvir rádio, assistir a TV e filmes em DVD. Afirmou ainda que sempre lia revistas na área da educação, livros didáticos.

Resultados

Na entrevista, quando questionada sobre os gêneros escritos, a professora falou sobre sua preferência de desenvolver o trabalho com livros de literatura infantil, sem prender-se a contos de fadas. Também demonstrou interesse no trabalho com piadas, mas foi um trabalho que não desenvolveu com essa turma, mas com turmas anteriores, de terceiro ano. Quanto aos gêneros orais, disse-nos que seu enfoque se dirigia à conversa cotidiana, como contar as novidades que aconteceram no bairro ou o relato de notícias que ouviram na TV, no rádio ou que ouviram de outras pessoas, por exemplo. Com dificuldade lembrou-se dos trava-línguas e das músicas que as crianças cantam em sala de aula.

Sobre as produções de texto, a professora não tem a prática de oferecer modelos, prefere orientar os alunos a falarem antes o que querem escrever, incentivando-os a falar o que desejam escrever, buscando fazer com que elaborem textos com coerência. Falou-nos sobre sua ansiedade para que os alunos fossem logo capazes de produzir textos, mas reconhece que eles têm um tempo diferente e que é necessária paciência. Os resultados das produções no decorrer do ano foram considerados satisfatórios pela professora que se surpreendeu com o desenvolvimento da turma.

Como havia um item no portfólio³ que mencionava a avaliação da oralidade, fizemos questionamentos sobre como a professora a avaliava, ao que ela nos respondeu que observa se os alunos conseguem contar algo ordenadamente, se se coloca espontaneamente ou tem que ser chamado a se colocar durante a aula. Isso nos levou a uma outra pergunta que diz respeito ao trabalho sistemático com a oralidade nas séries iniciais. A professora admitiu que realmente não havia pensado no assunto devido ao fato de que a atenção no primeiro ciclo está justamente voltada para a escrita. Porém, recordou-se de um trabalho que havia realizado

³ Cada aluno possui um portfólio em que há diversos itens a serem avaliados pela professora. Esse é um procedimento comum na rede municipal em questão.

no ano anterior com o reconto oral de histórias em que desenvolveu um trabalho de longo prazo com o reconto oral individual.

No que diz respeito ao desenvolvimento da escrita, é procedimento da rede municipal solicitar aos professores que façam o diagnóstico mensal dos alunos baseados nos estágios de desenvolvimento da escrita definidos por Ferreiro e Teberosky (1985). Tal diagnóstico consiste em ditar aos alunos individualmente palavras e/ou pequenas frases solicitando que escrevam da maneira que souberem. Portanto, as categorias utilizadas pela professora eram: pré-silábico – quando o aluno não representa as sílabas; silábico sem valor sonoro – quando o aluno representa sílabas, mas sem ater-se ao valor sonoro; silábico com valor sonoro – quando o aluno representa sílabas aproximando-se ao valor sonoro da vogal ou da consoante; silábico-alfabético – quando o aluno está na transição começando a perceber o valor fonético das letras do alfabeto; alfabético – quando o aluno não mais utiliza uma letra para representar uma sílaba - e ortográfico – quando o aluno está pronto para iniciar a compreensão das regras ortográficas.

Notamos que, no mês de agosto, a professora considerava que 2 alunas estavam no estágio ortográfico, 12 alunos (5 meninos e 7 meninas) estavam no estágio alfabético; 2 alunas estavam no estágio silábico-alfabético e 1 aluno estava no estágio silábico com valor sonoro. É importante ressaltar que tivemos acesso ao portfólio e podemos constatar que no mês de fevereiro daquele ano, 11 (6 meninas e 5 meninos) desses alunos estavam no estágio pré-silábico, de acordo com o diagnóstico da professora, 3 (2 meninas e 1 menino) estavam no estágio silábico sem valor sonoro, 2 alunas estavam no estágio silábico com valor sonoro e 1 aluna estava no estágio silábico-alfabético. No decorrer do segundo semestre houve algumas evoluções, mas num ritmo mais lento, sendo que ao final do ano, manteve-se boa parte da configuração do início do semestre, com exceção de mais uma aluna que a professora considerava no estágio ortográfico. Os dois alunos (a menina e o menino) que entraram no final do ano estavam ambos, de acordo com a professora, no estágio silábico sem valor sonoro.

Quanto ao trabalho com a linguagem oral, notamos que é feito de forma mais aberta, normalmente em meio à contação de histórias, em que a professora fazia perguntas à classe durante a leitura. Normalmente, nessas situações eram os mesmos alunos que respondiam, então a professora às vezes solicitava que alguns dos alunos menos falantes respondessem, porém algumas vezes não era bem sucedida nesse sentido e tinha o silêncio como resposta ou então a resposta de algum aluno que insistia em responder, mesmo a professora tendo feito o pedido ao colega. Outro procedimento realizado pela professora era o momento da novidade

(ou da notícia) em que os alunos podiam falar sobre o que acontecia no bairro. Além disso, especialmente no mês de agosto, foram contadas histórias de personagens do folclore brasileiro que ao final eram acompanhadas por um trava-línguas, um gênero que agradava grande parte dos alunos.

Ao longo do semestre, realizamos observações em nossas visitas semanais à escola e constatamos que a preocupação principal da professora se dirigia aos gêneros escritos do discurso, com especial ênfase à literatura infantil. Conforme já mencionamos, as leituras de histórias faziam parte do cotidiano da turma e era o momento principal de articulação dos gêneros orais com os escritos, mesmo que aos primeiros não se desse o mesmo destaque e não se desenvolvesse um trabalho sistemático a esse respeito.

Levando em conta a teoria da atividade (LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 1971), considerando a brincadeira como atividade principal dessas crianças, propusemos, mesmo não sendo o enfoque de nosso trabalho, uma atividade de montagem de mini-mercado em sala de aula com embalagens de produtos trazidas pelos próprios alunos com o intuito de estimular a prática da oralidade, mesmo de gêneros primários do discurso. A professora demonstrou-se bastante interessada na ideia, mas considerou que, além do curto espaço de tempo devido ao acúmulo de atividades no final do ano, esse tipo de atividade seria muitíssimo mais proveitosa no início do ano em que o trabalho com a escrita já não estivesse tão desenvolvido como estava ao final do ano.

De qualquer forma, o enfoque de nosso estudo se concentrou especificamente na professora, em sua prática e em suas concepções sobre o trabalho com gêneros orais. Notamos que não há um trabalho intencional no sentido de promover a transição dos gêneros primários para os secundários do discurso. Evidenciamos que a preocupação central é com a avaliação contínua de acordo com os níveis propostos por Emília Ferreiro: o que indica a centralidade da alfabetização e que por essa razão nos ativemos, anteriormente, um pouco mais nas avaliações feitas pela professora.

Considerações finais

Concluimos afirmando o fato de que, apesar de considerarmos que falta à professora uma intervenção mais sistemática no que diz respeito ao ensino de gêneros orais e à articulação deste ao processo de ensino dos gêneros escritos, acreditamos que a professora faz um bom trabalho, dentro do que se propõe. Mesmo parecendo ser uma prática tão presa aos

modelos criticados por Schneuwly e Dolz (2004a), entendemos que não se pode perder de vista aspectos que influenciam diretamente no trabalho do professor, como, por exemplo, a pressão no sentido de alfabetizar os alunos, que, se por um lado é plenamente compreensível, por outro obscurece a necessidade de se voltar a atenção à modalidade oral, justamente, dentre outras razões, pelo fato de que a preocupação com a linguagem oral não é tradicionalmente algo a que os professores em geral dêem tanta atenção, e pudemos perceber que a professora com que trabalhamos não é diferente. Dessa forma, o foco de nosso próximo estudo será justamente trazer contribuições para se pensar as possibilidades de trabalho com gêneros orais durante o processo inicial de alfabetização de modo a articular oralidade e letramento.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 1º. e 2º. ciclos, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2004.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- EIDT, N. M. *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- ELKONIN, D. B. *Toward the Problem of Stages in the Mental Development of the Child*, 1971. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>>.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1997. p. 39-79.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ano de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. In: *Alfa – Revista de Linguística*. Araraquara, v. 47, n. 2, 2003a. p. 41-58.

_____. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ano de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p. 21-40.

_____. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b. p. 129-147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a.

_____. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b. p. 71-91.

VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____. LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. *Play and its role in the mental development of the child*, 1933. Disponível em: <<http://marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>>.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas*. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper, cap. 6 e 7. Visor: Madrid, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.