





Escrita e alfabetização escolar: acordos e (des)acordos linguísticos

Rosana Helena Nunes¹

Recebido em 22. XI. 2012. Aceito em 19. V. 2013.

Resumo: O presente artigo tem como tema central uma reflexão acerca da fase inicial de aquisição da escrita pela criança. A dicotomia, que ainda é presente nas práticas escolares, em que se privilegia o aprendizado do código escrito em detrimento às práticas discursivas de uso da língua, não propicia uma inserção da criança ao “mundo da escrita”. Com base nesses pressupostos, privilegiar-se-á, nesse artigo, a importância fundamental do trabalho com diferentes gêneros textuais (orais e escritos) na prática educativa. Para tanto, o apoio teórico básico do artigo será o trabalho de Angela Kleiman (2003), Schneuwly & Dolz (2011, et. al.), além de Cagliari (2001).

Palavras-chave: Gêneros discursivos; modalidades oral e escrita; alfabetização.

Abstract. Writing and Literacy School: agreements and (dis)agreements linguistic. This article has focused on a reflection on the early acquisition of writing by children. The dichotomy, that is still present in school practices, which focuses on learning the written code over the discursive practices of language use, it doesn't provide an integration of the child into the “world of writing”. Based on these assumptions, it will be privileged, in this article, the fundamental importance of working with different genres (oral and writing) in educational practice. Thus, the theoretical support basic article is Angela Kleiman's work (2003), Schneuwly & Dolz's (2011, et al.), beyond Cagliari's (2001).

Keywords: discursive genres; oral and writing modalities; literacy.

1 Introdução

Sabe-se que as práticas desenvolvidas em sala de aula, por vezes, não propiciam um desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. Em se tratando de alfabetização, tem-se a noção de que a criança deva aprender o código escrito, sem levar em consideração que

¹ Docente FATEC Itu – rosananunes03@gmail.com.



NUNES, R. H.

esta já possui uma gama de conhecimentos oriundos do ambiente familiar, do convívio com outras crianças de faixa etária semelhante.

C. Cagliari (2001, p.17), em estudos realizados a respeito da “Alfabetização e Linguística”, considera que

Qualquer criança que ingressa na escola aprende a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a falar ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu. (CAGLIARI, 2001, p. 17).

O autor admite que a criança, ao adentrar aos bancos escolares, já se comunica e engaja-se em situações de interação social. Se essa criança for submetida a métodos com os quais não levam a um maior aprofundamento de suas competências, a escola representa um entrave a essa criança.

Um dos fatores de entrave é justamente a forma pela qual a criança utiliza a linguagem. Em outras palavras, o preconceito linguístico presente na prática educativa. Há crianças provenientes de ambientes cuja linguagem não é aquela “aceita” pela classe de prestígio social. A norma culta, norma essa aceita pela classe de maior prestígio, representa um “entrave” no aprendizado da criança, quando esta é discriminada pela maneira de falar.

As variações linguísticas, como formas de comunicação presentes na sociedade, são consideradas “formas banalizadas” de uso da língua. Isso pode refletir na maneira de a criança compreender a importância de aprender o código escrito. Dito de outro modo, o modo como se dá o processo de alfabetização reflete no aprendizado da criança.

É fundamental lembrar que “as crianças de 3 ou 7 anos, como falantes nativos, também usam um dialeto que tem, além de um vocabulário, um conjunto de regras gramaticais específicas” (*ibidem*, p.19).

As regras, das quais a criança faz uso, levam a um desenvolvimento maior no que diz respeito à sua própria língua. O que falta à escola é justamente compreender que o aprendizado de uma língua requer o contato com as duas modalidades (oral e escrita) e isso proporciona um engajamento da criança em situações reais de comunicação.



Escrita e alfabetização escolar...

Aqui entra a noção de letramento e “letramentos” como práticas discursivas de aprendizado da língua.

Segundo A. Kleiman (2003), os estudos sobre letramento no Brasil ainda se encontram em etapa inicial, porém tal conceito começou a ser usado nas esferas acadêmicas, quando do “impacto social da escrita”, no que diz respeito aos estudos sobre alfabetização cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

A palavra “letramento” ainda não está dicionarizada, uma vez que há certa complexidade e variação de estudos relacionados a esse conceito. De um lado, estudos sobre a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos. Nesses estudos, a preocupação do pesquisador é justamente com o fato de que ser letrado significa usar uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem. De outro,

(...) um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social *versus* outro grupo social falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. (IBIDEM, p. 18).

Outro fato preponderante diz respeito à oralidade, como objeto de análise de estudos referentes ao letramento. Segundo Kleiman (2003), o uso do termo “letramento” em vez do tradicional “alfabetização” relaciona-se a certas classes sociais em que as crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas.

Kleiman (2003, p.20) considera que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso escolar e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.



NUNES, R. H.

Aprender uma língua é interagir, é compartilhar conhecimentos, é comunicar-se. Conceber o fato de que letramento, como prática discursiva, representa as diferentes formas pelas quais a criança pode aprender a língua de forma significativa, é acreditar que a escola pode propiciar esse aprendizado, dando a devida atenção ao trabalho com a linguagem oral. Partir do pressuposto de que a criança, ao entrar na escola, já tem desenvolvida a linguagem que lhe possibilita interagir com outras crianças e a família, é levá-la a compreender que a escola poderá conduzi-la a outras formas de aprender sua própria língua, em especial, a língua escrita e suas diferentes manifestações discursivas.

Desses pressupostos, acredita-se na importância fundamental do trabalho com a oralidade em sala de aula, em especial, o dos gêneros discursivos.

2 Gênero discursivo

O conceito de *gênero* foi apresentado por um pesquisador, filósofo russo, Mikhail Bakhtin (1929), quando de estudos desenvolvidos na área da Literatura. No início, o termo “gênero” ainda não era concebido como tal, optando-se por *signo ideológico*, como diferentes manifestações discursivas de enunciados em relação propriamente à noção de signo linguístico². Com o avanço dos estudos referentes à linguagem, o filósofo dedicou-se a um estudo mais aprofundado dos enunciados, chamados de “enunciados concretos”, pelo fato de a língua ser dinâmica, em constante evolução.

Para Bakhtin (1979, p.279), as esferas da atividade humana, embora variadas, relacionam-se à utilização da língua. Dito de outro modo,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes dum ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses

² Ferdinand de Saussure (1916), como precursor dos estudos referentes à Ciência da Linguagem, criou a noção de “signo linguístico”. Tal noção apresenta duas partes constitutivas: significante, a imagem acústica, significado, o conteúdo.



Escrita e alfabetização escolar...

três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

Se a língua realiza-se por meio de enunciados concretos (orais ou escritos), a comunicação verbal acontece por meio das diferentes possibilidades de construção de enunciados, ou seja,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, a e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (oral e escrito), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso).

Cada esfera da comunicação verbal possui determinados enunciados mediante as condições de produção do discurso. As situações de uso da língua levam às diferentes manifestações da linguagem. Infinitas são as possibilidades dos enunciados pelo fato de a língua ser dinâmica. Daí, para Bakhtin (idem, p. 281), a presença de enunciados com características próprias de acordo com as esferas comunicativas: *gênero primário* e *gênero secundário*.

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente 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. Durante o processo de sua formação , esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo



NUNES, R. H.

cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana.

Considera-se, nessa perspectiva, a possibilidade de uma ênfase maior no trabalho com gêneros do discursivo como (mega)ferramenta para o aprendizado da língua. A alfabetização é um momento crucial na vida de uma criança, quando esta inicia a aquisição da linguagem escrita. Em que pese uma preocupação maior com o desenvolvimento da criança nessa fase, há práticas já consolidadas de engajamento ao mundo da escrita, sem deixar de lado o trabalho com a oralidade.

Antes mesmo de falar no trabalho com gêneros do discurso, faz-se necessário voltar-se aos estudos relacionados ao texto que, por assim dizer, representa o objeto de ensino para o aprendizado da língua.

Roxane H. R. Rojo (2011), em estudos desenvolvidos a respeito dos gêneros do discurso, postula que o texto foi visto de diferentes formas, em diferentes momentos. Segundo a autora, durante três décadas, tomado como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística.

Mais tarde, toma-se o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação. À luz dessa concepção de ensino, surgem os procedimentos numa abordagem cognitiva e textual.

A leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas a que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração. O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. Nesse momento, forja-se a ideia da disciplina como uma área, sobretudo procedural e não conceitual. (ROJO, 2011, p.8).

Ao lado desses procedimentos para leitura de texto, havia a ideia do texto como “pretexto” para ensino de “gramática”, o que levou a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser utilizado para o ensino de gramática normativa, a “suposta” gramática textual, acreditando tratar-se de um ensino que voltava às regras gramaticais, ou seja, a crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”.



Escrita e alfabetização escolar...

As teorias de texto, também voltadas a conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), levando a uma classificação geral de “tipologias textuais”, ou seja, classificação tipológica em narrativas, descrições, dissertações.

Por fim, a abordagem textual cujo foco era a prioridade aos textos escritos canônicos e potencialmente normalizadora e gramatical, ou seja,

É a de que, nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informação (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. (p.9)

Esses momentos de estudo levaram a uma reflexão maior acerca do enfoque discursivo ou enunciativo dos textos e de seus usos em sala de aula. Em outros termos, prioriza-se o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais e estaduais (como é o caso de Paraná e Mato Grosso, por exemplo). Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (p.10)

Dessa noção de texto, como objeto de ensino, bem como a noção de gênero como uma (mega)ferramenta para o ensino, dois estudiosos, da Universidade de Genebra, Suíça, preocupados com o fato de as crianças francesas encontrarem dificuldades para leitura e produção de textos e, voltados aos estudos da abordagem sociointeracionista vygotskiana da linguagem, passaram a conceber a importância fundamental do trabalho por meio dos gêneros textuais. Como a preocupação dos estudiosos era justamente a leitura e produção de texto, apropriaram-se do conceito de gênero, da teoria bakhtiniana, e chamaram-no de “gênero textual” em vez de “gênero do discurso”, assim definido por Bakhtin, como formas relativamente estáveis de enunciados, dadas esferas da comunicação humana.



NUNES, R. H.

Schneuwly & Dolz (2011, p.65), ao dar ênfase aos *gêneros na escola*, consideram que

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o que dizer do trabalho com gêneros textuais nas séries iniciais do ensino fundamental? Cumpre lembrar que a criança aprende por meio de diferentes práticas discursivas. O aprendizado da escrita deve ser visto como um processo de aprimoramento das capacidades de linguagem da criança, não como um fim em si mesmo, ou seja, a fase de alfabetização é um período em que a criança encontra outra realidade linguística, a aquisição da escrita. Com efeito, esse aprendizado deve possibilitar à criança novas formas de comunicar-se, interagir-se com outros interlocutores. Dito de outro modo, a criança enxergar a escrita como algo significativo para engajamento e desenvolvimento das capacidades cognitivas, comunicativas e discursivas.

Em se tratando de gêneros textuais, a proposta é a de inserir a criança no mundo textual e isso requer um trabalho não apenas com gêneros textuais escritos, mas também orais. Essa proposta dos autores Schneuwly & Dolz (2011), para uma atenção voltada aos *gêneros orais*, leva a compreender que a comunicação é o que possibilita os sujeitos interagirem na/pela linguagem. Se a criança faz uso da linguagem oral na prática cotidiana, por que não proporcionar que essa prática seja uma passagem para o trabalho com a escrita? Entender que as duas modalidades da linguagem apresentam diferenças e semelhanças e a modalidade oral não é desprovida de organização, é também compreender que a formalidade ou informalidade das modalidades está relacionada às condições de produção discursiva, não propriamente ao rigor normativo que ambas apresentam.



Escrita e alfabetização escolar...

3 Gêneros discursivos: produção oral e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental

Segundo a noção de *dialogismo* de Bakhtin, todo texto é um diálogo pelo fato de a linguagem ser de natureza dialógica, “a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado.” (KLEIMAN, 2003, p.29-30).

Os dois estudiosos admitem que o texto, por excelência, manifesta-se dialogicamente, oral e escrito. Dessa atitude responsiva, como diz Bakhtin, de uma compreensão ativa, o texto é resultado de outras vozes discursivas, já que é polifônico na sua interatividade. Considerar a escrita, nessa ótica, é perceber que tal modalidade da linguagem pode ser compreendida não apenas pelo código escrito propriamente dito, mas sim pelas formas de comunicação que se (inter) relacionam.

Da perspectiva da prática, a concepção dialógica da linguagem, a incorporação do outro no texto do autor, nos permite pensar numa outra dimensão para o ensino da escrita, em que o abstrato, que remove os vínculos com, e o suporte de, a oralidade no processo de aquisição da escrita não é o elemento da maior saliência. Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar. (KLEIMAN, 2003, p.30).

E o que se espera da criança na fase inicial de aquisição da escrita? Como já dito, as crianças de 3 ou 7 anos são falantes nativos e fazem uso de um dialeto próprio que, por assim dizer, corresponde a um conjunto de regras gramaticais específicas. Daí tratar-se de determinadas especificidades quando da generalização de regras para a comunicação diária. Em outros termos, a conjugação do verbo “fazi” em vez de “fiz”, associando-se à conjugação do verbo “comer”, (comi) e do verbo “vender”, (vendi).

Em estudos realizados, observa-se que a criança, quando da apropriação do código escrito, remete-se às marcas de oralidade em textos escritos. Isso denota uma transposição de um gênero com características do oral. Daí a importância do trabalho com as características presentes em gêneros orais e escritos.



NUNES, R. H.

Uma criança que entra para a escola pela primeira vez aos 7 anos já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia-a-dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvidos. É preciso salientar ainda que aos 7 anos uma criança pode ter mostrado sua capacidade intelectual para aprender e fazer também outras coisas, não relacionadas à linguagem. Algumas crianças no Nordeste do Brasil, por exemplo, aprendem a fazer rendas, seguindo padrões complicados, contando os pontos, numa clara prova de habilidade manual, memória e capacidade de aprender e executar tarefas dessa natureza. (CAGLIARI, 2001, p.19).

Roxane H. R. Rojo, em estudos sobre as concepções não valorizadas de escrita, ou seja, a escrita como “um outro modo de falar”, admite que há determinados “mitos” que cristalizam-se a respeito do “objeto da escrita”.

- (a) aquela que o caracteriza com um artefato contraposto à “naturalidade” da fala;
 - (b) aquela que o caracteriza como uma transposição (transcodificação, transcrição) da língua oral, posterior e segunda em relação a esta última, que o caracteriza como re(a)presentação;
 - (c) aquela que o caracteriza como transparente, acessível por si mesmo – sem interpretação mediadora – ao (re)conhecimento, portanto, como reificado; e
 - (d) aquela que o caracteriza como uma forma simplificada e arbitrária de “desenho”, que teria evoluído do pictograma ao ideograma e, por fim, ao silabário/alfabetário³.
- (ROJO, 2003, p.66)

Dessas concepções apresentadas por Rojo, considera-se que a própria noção de letramento entra em desacordo com tais mitos. De acordo com amostragem realizada, a autora considera que as concepções variadas sobre o objeto da “escrita” emergem nas interações sociais adulto/criança, como procedimentos interacionais, desvalorizadas ou cristalizadas/mitificadas.

Assim, Rojo acredita que

Em primeiro lugar, se a fala antecede ou tem precedência sobre a escrita, não é senão no sentido em que o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente, como objeto do/no mundo, a própria escrita em sua materialidade. Por outro lado, não há re(a)presentação – nem secundide, em nenhum sentido – neste processo. Episódios de fala letrada na interação primária são tão frequentes, em

³ In. KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados do Letramento* – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp.66.



Escrita e alfabetização escolar...

meios de alto grau de letramento, quanto a dialogia mais pura. A constituição das duas (se duas) modalidades é tão coetânea quanto complexamente relacionada na própria constituição da oralidade. Em outros graus de letramento, onde o poder, o papel e o valor da escritura não estão completamente disponíveis (ou desejáveis) pelo próprio adulto, aí sim, teremos uma constituição em fases. (ROJO, 2003, p.87)⁴.

Assim, pretende-se fazer uma reflexão: como se estruturam os gêneros do oral na aprendizagem dos gêneros do escrito, levando em consideração não apenas a alfabetização, mas sim as práticas de letramento?

4 Oral se ensina (e se aprende)

O texto da equipe de Genebra com o título “O oral se ensina”⁵ propõe a linguagem oral como objeto do ensino da língua materna, que, até hoje, pouco tem reconhecido a importância fundamental, não somente do escrito, mas também do oral.

Com essa abordagem de práticas de linguagem no contexto de sala de aula, o aluno poderá apropriar-se do conhecimento das características específicas de cada discurso, estabelecendo as especificidades dos gêneros orais.

Em estudos anteriores a respeito do oral, já havia uma reflexão sobre o ensino do oral situar-se num patamar ainda pouco discutido e investigado. De um lado, havia duas modalidades da linguagem (oral e escrita), sendo que a modalidade oral era vista como “fugir do papel da escrita”, ou seja, a escrita ocupava um “lugar de destaque”, mantendo a tradição escolar de privilégio de formas não ligadas diretamente a instâncias de produção social. Por outro, o oral também ficava em segundo plano, quando se considerava outras formas mais convencionais, enquanto que a forma oral era mais informal e de uso espontâneo do cotidiano.

Ainda há uma visão dominante que distorce a importância do ensino do oral na escola. O oral deve ser ensinado, na medida em que permite que o aluno tenha domínio de um número significativo de gêneros de circulação pública e, a partir disso, tenha maior domínio da linguagem nas diferentes situações de uso social. Um discurso político, por exemplo, tem

⁴ In. KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados do Letramento* – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp.87.

⁵ SCHNEUWLY, B., J-F de Pietro; J.Dolz; Dufour; S. Erard; S. Haller; M. kaneman; C. Moro & G. Zahnd (1997) “L’oral” s’enseigne! Eléments pour une didactique de la prodution orale. *Enjeux*, 30-4-: 80-99.



NUNES, R. H.

características próprias de um gênero público de esfera e situação específica, que devem ser conhecidas; já, numa entrevista, há outras formas de utilização da linguagem, devidas a outra situação específica de enunciação.

Isso mostra que a linguagem é o meio de intercâmbio entre os membros de uma sociedade. Para tanto, faz-se necessário um domínio das várias formas da linguagem que permeiam o universo social, dos vários gêneros das instâncias privadas e públicas, primários e secundários. Trazer isso para a escola é, portanto, considerar que o aluno participa efetivamente de uma sociedade e necessita, cada vez mais, de processos de apropriação das experiências acumuladas no curso da História.

Os gêneros cristalizam os usos sociais e são reconhecidos como tais pelas suas especificidades (conteúdo temático, estilo e forma de composição). Inserir o aluno no conhecimento e, acima de tudo, no contato com a maior parte dos gêneros públicos é a meta da escola de Genebra, no ensino do francês, língua materna.

No ensino de Língua Portuguesa, essa meta pode ser considerada, respeitando as diferenças específicas da realidade de cada país. E ainda, o ensino dos gêneros orais públicos deve ser reconhecido como de fundamental importância para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos estudantes.

Dentro da proposta da equipe de Genebra de que “oral se ensina”, parte-se do pressuposto de que o ensino é sempre equivalente a ensino-aprendizagem (em russo é uma palavra só: abouchenie), logo, se se ensina, se aprende, sempre.

A escola, segundo Schneuwly, de Pietro *et al.* (1997), é um lugar de vida, em que, de maneira incidente, são produzidas múltiplas aprendizagens no campo do oral, pelo simples fato de ser um lugar onde as pessoas vivem, falam, exprimem-se. Essas aprendizagens entram em ressonância com o que é ensinado e essa ressonância pode ser ampliada, desde que os modos de intervenção do professor sejam orientados pela observação contínua e refinada da palavra dos alunos. Uma didática que tome como objeto o ensino do oral deve estar pautada, como afirmam os autores, no postulado de que o oral se ensina; caso contrário, ela nem sequer existe.



Escrita e alfabetização escolar...

Para Faïta (1997)⁶, o estudo dos gêneros do discurso requer um projeto discursivo, em que os gêneros sejam vistos como formas de melhor compreender a própria linguagem, meio de pensar e, ao mesmo tempo, como meio de coação para o pensamento. Enxergando desse modo, entendemos que os gêneros também são formas de pensamento e para isso a escola deve estar atenta. Junto ao aluno deve ser visto a capacidade de organizar seu pensamento, no momento da comunicação, seja nesse ou naquele gênero, seja em gêneros característicos de instâncias privadas ou públicas, primários ou secundários.

Conforme postulam Schneuwly & Dolz (2011), para que haja um trabalho específico com o oral, deve-se partir de ensino mais sistematizado na escola, seguindo alguns critérios fundamentais:

1. No campo do oral na língua materna, a escola deve partir do fato de que os alunos já dominam em boa medida as formas correntes de expressão cotidiana. Seu papel, portanto, consiste essencialmente em levar os alunos a modos mais formalizados e convencionais, às quais eles têm menos acesso de maneira espontânea, e que exigem deles um controle consciente e voluntário sobre seu próprio comportamento.
2. Domínio do oral desenvolve-se em primeiro lugar nas interações e através das interações de que tomamos parte: é comunicando que se aprende a comunicar. Mais isso não basta, principalmente quando se consideram habilidades orais complexas, formas de comunicação fortemente estruturadas por convenções sociais, que requerem uma atividade permanentemente de controle, de antecipação, de planejamento etc. Nossa equipe situa-se, portanto, claramente, na perspectiva de um ensino sistemático, de uma abordagem intervencionista dirigida a um objeto definido, e que alterna prática e exercício em um procedimento estruturado.

O domínio do oral se faz de duas formas: de um lado, o aluno comunica-se, utilizando uma linguagem mais espontânea e cotidiana (gêneros primários); por outro, o oral pode ser ensinado e aprendido, de modo que o leve a formas mais convencionais de controle de comportamento consciente e voluntário, que exijam conhecimento de formas não usuais para ele, mas que se encontram nas esferas públicas (gêneros secundários).

⁶ Faïta, Daniel (1997). A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: Uma mudança de paradigma. In Brait, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, Editora Unicamp, pp. 173.



NUNES, R. H.

A escola deve estar em função dessa aprendizagem: levar o aluno a um domínio do maior número possível de gêneros públicos, uma vez que esses gêneros fazem parte do cenário social, dos meios de comunicação e da sociedade moderna como um todo.

Desse ponto de vista, a escola se constitui num lugar social em que o ensino – ou seja, o trabalho progressivo, metódico, pensado com base em conteúdos a serem dominados por todos – pode ser feito. Sua ação principal é colocar em curso processos de aprendizagem e de desenvolvimento que visem uma transformação profunda e radical nos modos de pensar e de falar dos alunos.

Conforme preveem os PCNs, no processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- Saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- Monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores, e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- Considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (p. 51)

Nesse sentido, o que se espera do aluno é que ele desenvolva sua competência para a recepção e produção de textos orais, levando em conta os usos sociais mais frequentes desses últimos no que concerne aos gêneros escolhidos. Se considerarmos que o aluno é um ser que participa da sociedade, teria esse aluno possibilidade de um desempenho verbal mais satisfatório, nas diversas situações de comunicação, na medida em que fizesse uso da linguagem de modo adequado no contexto de sala de aula.

Abordar um determinado gênero, adequado a uma determinada situação de produção, é possibilitar, ao longo da escolaridade, o contato do aluno com uma diversidade de gêneros, escolares e escolarizados – pois os gêneros não originalmente escolares, ao serem utilizados no universo escolar, passam a ser escolarizados, como já vimos anteriormente. Além disso, o



Escrita e alfabetização escolar...

professor pode trabalhar com os gêneros orais públicos, no que se refere à produção de textos orais, segundo alguns critérios mencionados nos PCNs:

- Planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- Ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo. (p. 58)

Schneuwly & Dolz (2011) lembram que cada gênero representa um pivô que articula uma finalidade geral de comunicação com os meios específicos de linguagem que a viabilizam. O gênero desempenha o papel de interface entre um produtor e um destinatário e constitui o instrumento de sua comunicação na medida em que define, para quem produz o texto, o que pode ser dito e qual a sua forma, e para o destinatário, o “horizonte de expectativa”. Com efeito, esses estudiosos propõem, partindo do estudo dos gêneros orais públicos e relativamente formalizados, trabalhar com práticas autênticas (práticas sociais orais de referência), através de dois pontos fundamentais:

- O que pode ser ensinado: apoiar-se nas capacidades observadas dos alunos;
- O que deve ser ensinado: apoiar-se nos objetivos (comunicacionais, sociais e até mesmo éticos), que se deseja atribuir ao ensino de um gênero.

5 Considerações finais

A fase da alfabetização representa um momento de engajamento de outra modalidade, até então, não conhecida pela criança: modalidade escrita. É uma fase fundamental no processo de aquisição da escrita, porém com a devida cautela.

Compreende-se a importância do aprendizado da língua escrita, entretanto cumpre lembrar que a criança, ao adentrar aos bancos escolares, já traz uma habilidade desenvolvida,



NUNES, R. H.

a da oralidade. Daí a preocupação maior para o trabalho com diferentes gêneros textuais, envolvendo orais e escritos.

Sabe-se também que a visão dicotômica da relação entre *fala e escrita*, ainda é presente no ensino de língua. A concepção de que, para todo falante, a língua se faz necessária, tanto na modalidade escrita como oral, deve ser vista e respeitada pela escola. Em outros termos, as duas modalidades não podem ser vistas como processos estanques, mas sim com especificidades próprias, dadas as condições que engendram o discurso.

A modalidade oral apresenta um grau de complexidade, relevância e importância, assim como a modalidade escrita, podendo ser estudada a partir de suas particularidades e possibilidades de uso. Há uma série de processos, análises, quando se pensa a língua na sua totalidade, envolvendo as duas modalidades, oral e escrita. Embora muitos trabalhos envolvam essas questões, não se esgotam em pesquisas, uma vez que sempre há algo para discutir a respeito dessa modalidade da língua.

Além da “missão” de construir a escrita, apontada por Schneuwly & Dolz, de Pietro et al. (1997), a escola deve, também, ter uma função social de possibilitar ao aluno um contato maior com outros gêneros (aqueles que são utilizados fora do contexto escolar). Isso facilitaria o aprendizado da língua e a própria forma de concebê-la: apropriar-se de uma infinidade de gêneros, com suas fórmulas específicas, tanto os gêneros de instâncias públicas e privadas, presentes na vida cotidiana.

Acredita-se, pois, que a modalidade escrita corresponde a práticas de letramento que possibilitam a inserção ao universo da criança, ou seja, entendê-la dessa forma é permitir que a criança possa perceber que a escrita, além da modalidade oral, é uma modalidade que propicia a comunicação, uma vez que

(...) Se tomamos como princípio que a língua se dá nos gêneros, nas interações discursivas que ocorrem entre os interlocutores nas situações de produção de linguagem, podemos propor novos modos de ensino e aprendizagem de língua, em que os alunos possam ser colocados “*em situações de produção de linguagem*” (ou seja, numa situação mimética em relação à situação original de produção de gênero, qualquer que seja ele) e, com isso trabalhar simultaneamente escrita, leitura e reflexões metalingüísticas, conduzidas pelo gênero em questão. (NUNES, 2000, p.103)



Escrita e alfabetização escolar...

6 Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, HUCITEC, 1992.
- BAKHTIN, M. M. (1979). **Os gêneros do discurso**. In M. M. Bakhtin (1979). Estética da criação verbal, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, SEF/MEC. (1998). PCNs de Língua Portuguesa (3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental). Distrito Federal: SEF/MEC.
- _____. (1998). **PCNs: Introdução (3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental)**. Distrito Federal: SEF/MEC.
- CAGLIARI, Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.
- Faïta, Daniel (1997). A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In Brait, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, Editora Unicamp, pp. 173.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento** – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras 2003.
- NUNES, Rosana Helena (2000). Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs**. São Paulo: Educ, pp.93-126.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et alii (1997). O oral se ensina. In: **O ensino da língua oral na escola**. Coletânea divulgada por ocasião de seminário realizado pelo autor em São Paulo, 1997.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et alii (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.