

ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECENDO REFLEXÕES

*Ângela Cogo Fronckowiak**

*Carlos René Ayres***

*Cristiane Dall Cortivo Lebler****

RESUMO: Este trabalho, fruto da reflexão conjunta de docentes que atuam na formação de professores em nível superior, visa a apresentar algumas considerações acerca de temas que permeiam as discussões em torno do ensino de língua materna e de literatura: a oralidade, a leitura, a escrita e o letramento. A partir de experiências como coordenadores de projetos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid, este texto foi construído com base nos seguintes objetivos: a. refletir sobre a oralidade e a escrita; b. pensar o papel da escola no desenvolvimento da competência de leitura e de escrita em uma perspectiva que considere, também, a formação de professores de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Leitura; Escrita; Ensino de língua e de literatura; Formação de professores.

Escolhendo os fios e examinando a trama

Em tempos mais longínquos, o ato de falar era o mais importante e necessário, pois a escrita não tinha conquistado seu espaço enquanto forma de registro das ações cotidianas dos indivíduos e era de domínio exclusivo de poucos. Servia, especificamente, para notação

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

** Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor de Departamento de Letras da Unisc. Coordenador do Programa Institucional de Iniciação à Docência e do Programa de Residência Pedagógica.

*** Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Puc-RS). Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc).

dos acontecimentos históricos. Com o passar dos tempos, decorrente dos avanços sociais e do acesso à alfabetização para uma parcela maior da população, escrever tornou-se gesto essencial em todas as esferas da vida em sociedade. Para que isso acontecesse, elementos importantes passaram a fazer parte desse cenário: a criação de espaços especializados no ensino de crianças e jovens, desde o século XVIII, e a formação, por meio do ensino superior, de profissionais que fossem capacitados para exercer o papel de educadores nesses estabelecimentos. Consequentemente, a linguagem e os seus usos afastaram-se da sua natureza primeira – a interação social – e se transformaram em objeto de ensino, especialmente a modalidade escrita, que foi considerada o modelo ideal, inclusive para a fala.

Língua oral e língua escrita não podem, entretanto, ser tomadas como idênticas e unas, pois se constituem como modalidades distintas de uso da língua (MARCUSCHI, 2003), com princípios interacionais e gramaticais específicos. Apesar da democratização do ensino, ocorrida desde a década de 60 (BAGNO, 2013; SOARES, 2004), dados do IBGE, publicados em 2018, dão conta de que 7,0 % da população – cerca de 11,5 milhões de brasileiros – ainda são analfabetos. Assim, muitas pessoas fazem uso da língua através da fala e não sabem ler nem escrever, o que as coloca à margem da sociedade, em que a cultura letrada é predominante.

Mesmo assim, considerando o mapa linguístico global com predomínio da oralidade, a hegemonia da escrita, como podemos ler em Fávero (2005), impôs-se, historicamente, como verdadeira forma de linguagem, e a fala, por ser mais flexível, não se constituiu objeto de estudo. Somente na segunda metade do século XX, com o avanço dos estudos da linguagem, especialmente no campo da Sociolinguística, é que a linguagem falada deixou de ser considerada uma simples verbalização da língua escrita e começou a interessar aos estudos linguísticos, como objeto de investigação e de relevada importância por representar o aspecto dinâmico, vivo, multidimensional das línguas em uso. Como afirma Geraldi:

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser

estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...]. (GERALDI, 2006, p. 28).

Diante disso, como já preconizavam os PCN e agora se ratifica na BNCC, cabe à escola buscar garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências de uso da língua portuguesa tanto no que diz respeito à oralidade, quanto à escrita. Nesse contexto, a formação de professores, especialmente os de língua materna, face aos novos paradigmas da legislação federal, tem sido objeto de discussão nos núcleos acadêmicos que dela se ocupam, buscando apresentar não apenas uma adequação curricular, mas um percurso formativo que promova uma sintonia entre o perfil profissional desejado pela escola, pela universidade, pela sociedade e pelos órgãos que normatizam a educação superior.

É desejável que esse perfil profissional, especialmente em se tratando da área de Letras, seja capaz de promover a construção do conhecimento dos estudantes, em termos de linguagem, em suas diversas manifestações, artísticas e não artísticas, escritas e orais.

Tendo em vista esse contexto, pretendemos, por meio deste trabalho, refletir sobre a oralidade e a escrita, pensar o papel da escola no desenvolvimento da competência de leitura e de escrita em uma perspectiva que considere, também, a formação de professores de língua materna.

Língua, oralidade, escrita e escola – como se matizam?

Para Gnerre (1985), se perguntarmos a uma criança de tenra idade o que ela busca na escola, sua resposta, sem qualquer tropeço, será que almeja aprender a ler e a escrever. Esse desejo, entretanto, nem sempre é alcançado, haja vista que nem todas as crianças que frequentam a escola desenvolvem plenamente essas habilidades. Um dos fatores que podem ser considerados como relevantes para esse insucesso é o fato de, historicamente, se atribuir exclusivamente à disciplina de Língua Portuguesa esse papel, sem reconhecer que todas as outras, cada uma de forma peculiar, têm como principal meio de expressão a linguagem – seja ela oral, seja ela escrita (NEVES, 2011; FREGAPANI, 2017), e, portanto,

poderiam participar ativamente desse processo. A histórica organização disciplinar dos currículos, centrada em conteúdos específicos, não estimula professores de outras “matérias” e comunidade escolar a, também, se sentirem responsáveis pelo letramento e, consequentemente, pela alfabetização, embora algumas iniciativas venham sendo gestadas na intenção de que o professor possa assumir seu protagonismo.

Para isso, é essencial que as licenciaturas, local nevrálgico de sua formação, se afastem da sua histórica condição de origem, subordinada aos currículos dos Bacharelados desde 1930, quando da regulamentação da formação de docentes para a Escola Secundária brasileira. Pesquisas nos campos da ciência e da epistemologia desmontam a crença de que, para ser um bom professor, basta tão somente acumular conhecimentos (“conteúdos”) acerca da área em que vai lecionar.

Uma política que atente para os desafios de formação se empenhará, necessariamente, na busca por consolidar espaços de diálogo entre a universidade, a escola de educação básica e a comunidade em geral, espaços em que a construção de um pensamento autônomo e inventivo se abre para a experimentação pedagógica de outras aprendizagens que, via de regra, não integram a formação do professor. A curricularização da extensão, por exemplo, é um desses expedientes capazes de ampliar o mundo dos alunos e dos professores universitários ao colocá-los em interação entre si e com a comunidade. A expectativa de que todos os professores das escolas se sintam responsáveis pelo letramento de crianças e jovens depende da convivência – na formação – com projetos educativos que favoreçam a compreensão da linguagem em suas múltiplas dimensões: artísticas, culturais, científicas etc. Saber lê-las e dizê-las é condição crucial para ousar (e conseguir) escrevê-las.

Não costumamos questionar a autenticidade das propostas intelectuais e de interação experimentadas no espaço cotidiano da escola. Com isso, apenas entrevemos que ocorrem a partir de *uma cultura* – a escolar – que, em geral, considera ilegítimas as culturas familiares e de infância que nela convivem (BARBOSA, 2007). Em outras palavras, valores escolares são tomados como verdades imutáveis, formadores de personalidades e competências, transmitidos através das gerações, sem levar em conta que a cultura é um sistema

simbólico, compartilhado pelos indivíduos que o validam na medida em que o experimentam. Crenças e valores da vida comum e escolar se alteram, sem obrigatoriamente alterar a cultura (COHN, 2005).

Na área de Letras, o redimensionamento do projeto de escolarização está atravessado pela discussão sobre a escolarização da leitura (e da escrita), a aceitação das dicotomias estritas (fala e escrita em posições desiguais) e, finalmente, sobre a banalização das práticas orais oriundas do texto escrito, pontos estritamente vinculados à questão do letramento. Um projeto de escolarização que dê relevo à qualidade da socialização das crianças e dos jovens na escola acabará por salientar as condições concretas de produção da linguagem, incluindo aí o uso da língua tanto em sua modalidade oral quanto em sua modalidade escrita – atendendo, dessa forma, um dos objetivos primeiros que justificam a inserção dos indivíduos na escola: o domínio do código alfabético e o aprimoramento das práticas sociais relacionadas à linguagem, seja ela oral ou escrita.

Como esclarece Geraldí, atualmente, diante do esgotamento do modelo moderno de fazer ciência, a linguística abandonou o "refúgio inseguro" que tinha feito – como manobra de defesa – tratar as questões da linguagem a partir do argumento da autoridade científica para fugir do pecado original de ter se interessado pela fala ao invés da língua. A eliminação do "refúgio inseguro" impõe aos pesquisadores em linguagem assumirem sua opção "de alinhamento à tradição ou radicalização na defesa de outras manifestações verbais como tão importantes ou até mesmo mais importantes do que aquelas que a tradição elevou à categoria de cânone" (GERALDI, 2005 p. 7).

Nesse sentido, publicações como as de Magda Soares (1999), no final dos anos noventa, demonstram que a *má* escolarização através da leitura pode ser minimizada a partir da observação de alguns aspectos: a seleção de textos e fragmentos oferecidos aos estudantes, o cuidado com a transferência do texto do suporte original para o didático e as intenções pretendidas a partir da seleção. Esses pontos, evidentemente, recolocam em pauta a

reflexão sobre as concepções de leitura (e alfabetização) da comunidade escolar, num círculo que aponta novamente para a valorização das diferentes culturas que participam da escola.

Entendemos, assim como Marcuschi (2003), que é papel dos cursos de Letras promover o graduando a refletir sobre os letramentos sociais, que são adquiridos à margem da escola, e ponderar que a escrita não é o único meio para se atingir o conhecimento. Sua supervalorização não passa de um mito, inclusive porque, do ponto de vista filogenético, a fala precede à escrita, que é uma modalidade bem mais recente. As contações¹ de histórias realizadas pelas mães, o ato de escutar músicas, dentre outras ações, irão influenciar na alfabetização e na escolarização, “*prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo*” (MARCUSCHI, 2003, p. 20). A oralidade e o letramento interagem e se complementam.

A aquisição da língua falada é influenciada pelo contexto de interações verbais a que o sujeito está exposto. Daí o surgimento de variações linguísticas, as quais possuem maior espaço na modalidade oral. Por isso, a perspectiva das dicotomias estritas (fala e escrita em posições desiguais) apresenta uma insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos, pois, dando origem às chamadas gramáticas escolares, acabou definindo a língua exclusivamente como um sistema de regras. Nessa visão, a fala seria o lugar do erro e do caos, enquanto a escrita, o espaço para a complexidade cognitiva. Todavia, sabemos que eficácia comunicacional difere de gramaticalidade.

Para Marcuschi (2003, p. 37), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais da produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Isso é perceptível quando a escola rompe o pacto de alinhamento

¹ A opção pelo uso do neologismo *contação*, nem sempre aceito, é preferido ao seu correlato *narração*, na medida em que tem mais proximidade com universo da ação de contar intentada pela voz, embora tenha o inconveniente de parecer se restringir à *contação* de textos em prosa, o que não se fundamenta, na prática, no uso que dele é feito. A discussão teórica acerca do tema, que envolve as noções de *dizer* (desenvolvidas na sequência desse texto) e de vocalidade, postuladas por Paul Zumthor, pode ser acompanhada em Fronckowiak (2013).

cego com a tradição e utiliza a modalidade falada, que é um fator de identidade social, regional, grupal, para contrastar seus aspectos com os da modalidade escrita, a qual é regida pelo português padrão.

Assim, à relevante experiência linguística com o som das palavras que a criança já tem, a escola acresce inúmeras outras, com textos escritos e com diferentes gêneros, o que possibilita ao estudante perceber o vocabulário da escrita influenciar o da fala, ao contrário do que ocorre em primeiro lugar (a fala influenciando a escrita). Essa ampliação de repertório e crescimento linguístico será tanto mais emancipatória para o estudante quanto menos escolarizadas e adultocêntricas forem as suas experiências com textos escritos.

Percebendo o *continuum* de relações estabelecidas entre fala e escrita (modalidades de uso da língua), podemos frisar, na perspectiva de Elie Bajard (2001), as influências da leitura no que tange à prática do dizer. O dizer, habilidade indispensável para o processo de inferir e relacionar informações, dando sentido a si e ao mundo, pode ser definido como uma atividade de comunicação que ocorre a partir da tradução de um texto escrito ao falado, ou seja, é um igual diferente. A partir de um texto preexistente ocorre uma comunicação oral, em que aquele que diz pode expor a sua interpretação através da atividade de emissão. Nesse momento, há a instauração de um jogo, pois o enunciador do texto (aquele que o oraliza) precisa considerar que o texto permite múltiplas, mas não infinitas interpretações, já que não pode fugir às ideias expostas pelo autor. Então, o que diz tem a oportunidade de evidenciar o seu eu, sem, contudo, gerar um novo texto.

Dessa maneira, é extremamente pertinente diferenciar a prática da leitura oral da prática do dizer. Na primeira, ocorre a mera decodificação de grafemas, sem enfatizar o projeto de compreensão. Ao contrário, para poder dizer, o indivíduo precisa compreender, ou seja, é algo mais do que apenas oralizar. Precisa, também, contrastar seu conhecimento de mundo com as informações expostas pelo autor e ser capaz de extrair um sentido para o que foi lido. Para isso, necessita da realização da prática de leitura, que consiste em uma atividade silenciosa, individual e invisível, que permite a construção de sentidos a partir de significantes gráficos, e que só pode ser avaliada por seus efeitos. O dizer, então, não se

define como uma modalidade de leitura. É, sim, uma das três vias de acesso à escrita: ler, escrever e dizer.

A aquisição da escrita, modalidade de uso da língua, participa de um longo processo que deveria se iniciar a partir de procedimentos com propósito bastante definido no letramento. Quando isso não ocorre, temos de reintroduzir as crianças e jovens numa espiral positiva. Só desse modo há a possibilidade de avançarmos na direção de um “círculo virtuoso, a contrapartida do círculo vicioso. Quando o processo de aprendizagem reúne as condições que conduzem ao sucesso [...] a satisfação que o acompanha aumenta ainda mais o envolvimento da criança e contribui para um maior desenvolvimento da linguagem”. (MORAIS, 2013, p. 5).

Entretecendo a linguagem, seus usos e a formação docente

Os aspectos salientados por Geraldi (2004, 2005), Soares (1999), Marcuschi (2003) e Bajard (2001) reforçam a ideia de que a abrangência da educação para a vida e não apenas para os conteúdos ressignifica o ato pedagógico de ensinar. Os conceitos de Professor Reflexivo (NÓVOA, 1995 e SCHÖN, 2000) e Escola Reflexiva (ALARCÃO, 2001) põem em movimento outra visão de conhecimento ao conceber a escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadas pela finalidade de educar. Enquanto sistema animado, a escola cria e recria o conhecimento, ciclo inerente à vida escolar. Para que esse ciclo se sustente, a leitura – a menos escolarizada possível – é imprescindível. Como reforça Ezequiel T. da Silva (2005), ocupa um lugar de destaque, que

não decorre somente das funções que a escola visa atingir, mas confunde-se com a própria caracterização dos atos de educar(-se) e de ler, que são em essência, atos de conhecimento de objetos colocados à indagação de sujeitos (professores, alunos, administradores escolares etc.) em estado de curiosidade e de busca. Assim, tanto o processo de educação como o de leitura, quando criticamente levados a efeito, indicam um *movimento* dos sujeitos (envolvidos naqueles processos) de um lugar para outro, procurando compreender e conhecer a razão de ser das coisas. (SILVA, 2005, p. 2)

Tal movimento, em nossa concepção, traz à tona o funcionamento complexo da socialização escolar. Como afirma Clarice Cohn (2005), o contexto social, aquilo que chamamos *sociedade*, não é “uma totalidade a ser reproduzida, mas [...] um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações” (p. 20).

Assumimos, então, que compreender e atuar na dinâmica da contemporaneidade implica reconhecer que a história, instável e caótica, nos obriga a rever nossos conceitos de leis da natureza para neles incluir a probabilidade e a irreversibilidade, agora determinantes para se experimentar a criatividade científica (PRIGOGINE, 1996), ou seja, para se interpretar a vida e o viver em direção à tão alardeada cidadania, fundamentada na construção de um projeto cidadão de escolarização.

Por não se tratar de uma cidadania apenas discursiva, é preciso que a escola induza à intervenção e problematize questões pertinentes relativas à prática docente e à linguagem, o que se traduz em experiência de uma cidadania atuante e dialógica que elege o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado (GERALDI, 2004).

Partilhamos com Geraldi (2004) a certeza de que há necessidade de engendrar outra identidade para o professor, aquela em que ensinar não é simplesmente transmitir e informar:

ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas [...]. Poderemos não produzir as respostas desejadas, mas somente nossa memória de um futuro outro para as gerações com as quais hoje trabalhamos poderá iluminar nosso processo de construção dessa nova identidade: a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e à sua complexidade (GERALDI, 2004, p. 21).

Distinguir a aula como um acontecimento é aceitar que ela envolve e se estrutura enquanto processo, ou seja, em sua complexidade, ela está *na* cultura. É dimensionar que a condição de existência desse processo exige um sujeito aprendente – criança, adolescente ou adulto – e não um aluno – categoria impessoal e abstrata. Para tanto, reconhecer a linguagem enquanto atividade constitutiva das consciências humanas e os sistemas linguísticos como inacabados, ou seja, se construindo na história é condição determinante para

retomar sistematicamente às enunciações, buscando detectar nelas mesmas os elementos indicadores de caminhos a percorrer (GERALDI, 2004).

Não há como realizar tais movimentos sem vivê-los intensamente na prática formativa. A escrita e a reescrita de textos, a leitura partilhada, o dizer e a leitura da imagem, além da construção de uma escritura potencialmente inferencial participam deste exercício que se traduz nos conceitos de compreender, interpretar para mais compreender e interpretar. Tais ações, banalizadas por práticas escolarizadas de leitura e estudo do texto, extrapolam o sentido redutor de um conjunto de respostas do leitor dadas a um questionário e a reprodução exata de um significado pré-fixado para um texto.

Na perspectiva de Ezequiel T. da Silva (2005), a compreensão é um modo de ser, um projeto de existência do homem, que encontra significados para o seu existir à medida que se lança, interagindo e buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas. O início desse trajeto de busca, estabelecido por um horizonte de compreensão, o fará iniciar um processo de interpretação, à luz de suas experiências no mundo. A “*compreensão é projeto*, é propósito, é um modo de existir no mundo. *Interpretação é processo*, é trabalho de se descontextualizar e recontextualizar um objeto com o intuito de apreendê-lo e compreendê-lo. (SILVA, 2005, p. 67)

Vivemos imersos *em compreensão e interpretação*. A linguagem, aptidão distintiva do ser humano, é o instrumento que permite, além da comunicação, o ensino, o comando, a definição e o desígnio das coisas. Na perspectiva de Huizinga (1999), por trás de toda expressão abstrata se esconde uma metáfora, que, na verdade, é um jogo de palavras. A oralidade, a leitura e a escrita são modalidades de uso da língua que exigem interação (entre texto, autor e leitor) e que só podem ser percebidas, em suas múltiplas nuances, se forem englobadas em uma perspectiva lúdica. A compreensão, habilidade que permeia as três modalidades, será atingida se for instaurado um jogo lúdico, pois, ao constituírem o pensamento, as palavras vão compondo um sentido significativo para o texto. Na interação elas geram efeitos de sentidos distintos: alegria, tensão, divertimento. Por isso, quando lemos, escre-

vemos ou falamos, jogamos com instrumentos da língua (entre eles a gramática, que é apenas mais uma ferramenta) e somos impulsionados a atribuir significações de acordo com o que somos.

A escola, dada a função central que ocupa na formação intelectual do indivíduo, teria, nesse cenário, o papel fundamental de potencializar a compreensão e a interpretação, já que é o espaço privilegiado de prática da escrita, leitura e do dizer. Entretanto, nem sempre é isso que se observa. Uma breve pesquisa a respeito da história da disciplina escolar de Língua Portuguesa (e de Literatura, que se tornou independente em nosso currículo há poucas décadas) mostra que, face ao público altamente elitizado que frequentava a escola até meados dos anos de 1950, o ensino de língua desdobrava-se no ensino das normas de bom uso da língua, sendo o texto literário o modelo a ser imitado, tanto em relação às questões do estilo quanto em relação ao bom uso da língua (SOARES 2004).

Essa tradição de ensino gramatical começou a ser modificada a partir da introdução dos estudos linguísticos e literários na formação universitária dos profissionais de Letras. Assim, paulatinamente, pesquisas acerca do ensino de línguas e do letramento, em um sentido amplo, passaram a considerar que o melhor objeto de ensino de línguas é o texto/discurso, já que ele corresponde à materialidade linguística com a qual os sujeitos se deparam cotidianamente, o que precisa, inicialmente, se refletir na formação dos professores (KLEIMAN, 2008).

Além disso, “manifestos” como “O texto não é pretexto”, de Marisa Lajolo, publicado, em 1988, em decorrência da abordagem tecnicista da língua, determinada, à época, pela esfera governamental, chamou a atenção para que o texto deixasse de ser pretexto para o ensino de qualquer aspecto de língua ou de literatura e passasse a ser estudado tendo em vista sua natureza – de texto, que envolve um contexto e um intertexto (LAJOLO, 1988; COSSON, 2010).

Afora a questão da abordagem dos gêneros no ensino de língua, sejam eles literários ou não literários, há uma discussão em torno daquilo em que o ensino de língua deva re-

dundar: não apenas na alfabetização, definida por Soares (2016) como o domínio do sistema alfabético e ortográfico, no nível de aprendizagem da língua escrita, mas também no letramento, que se define pelas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em um nível mais complexo e avançado que a alfabetização.

É o estágio de letramento (em um sentido amplo, que englobe as práticas sociais referentes à língua materna e seus usos literários) que se deseja que os indivíduos alcancem ao fim do ciclo escolar, pois, conforme afirma Cagliari (2007), a leitura e a escrita têm um papel extremamente importante na vida dos sujeitos, uma vez que elas ultrapassam os limites da escola. Para efetivar tal intento, seria essencial assumir que a formação de professores, das diferentes áreas do conhecimento, dê condições para que se possa pensar o ensino de língua e de literatura vinculado à interação, ao papel que a língua efetivamente desempenha no seio da sociedade – sendo a escola o lugar privilegiado para que a descoberta da linguagem aconteça.

Alguns pontos inda sem nó

Quando pensamos na baixa qualidade dos textos produzidos na escola, temos de considerar a falta de um objetivo real que contribua para o processo produtivo de sentido. Podemos, então, dizer com Galdi (2006, p. 65) que “a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor [...]. A situação de emprego da língua é, pois, artificial”. Não tendo um objetivo claro, que não seja apenas ser avaliado pelo professor, o estudante perde as referências no processo discursivo, uma vez que também não tem a figura de um interlocutor. Escrever para quê, para quem?

Não é novidade que a tradição normativa tem ofuscado os mais relevantes objetivos do ensino da língua portuguesa. Se quisermos cumprir aquele compromisso tácito, firmado pela escola e pela criança que nela ingressa – o de se tornar um leitor e um escriba – será significativo redimensionarmos alguns paradigmas e assumirmos alguns acordos.

Muitos avanços têm sido registrados, muitos estudos têm produzido caminhos que possibilitam escolhas mais produtivas e comprometidas com uma educação transformadora. Se refizermos a análise do PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, bem como se observarmos o que está posto em termos de conteúdos, habilidades e competências na BNCC para a área de linguagens, podemos dizer que a regulamentação emanada do sistema está priorizando a formação de leitores e de sujeitos capazes de ler, produzir e oralizar os gêneros discursivos necessários à sua plena inserção no ambiente social e participar ativamente dos processos comunicativos de sua comunidade.

Na contramão dessa adequação proposta pelo sistema, é muito frequente, no meio educacional, ouvirmos que é necessário mudar, mas que a mudança não ocorre porque os professores estão subordinados, presos às imposições normativas. Isso, no entanto, demonstra um desconhecimento ou despreparo por parte dos profissionais da área, uma vez que, desde meados da década de 90, já se vem priorizando o desenvolvimento do letramento. A BNCC da área parte dos PCNs, ratificando muitos caminhos e aponta para outros que, somados, criam possibilidades para a implementação de desenhos curriculares diversificados em termos de projetos de ensino no âmbito da Língua Portuguesa e sua relação com os demais componentes do campo das linguagens e das áreas dos currículos da educação básica.

Autênticas políticas públicas para a educação envolvem, necessariamente, circularidade entre teoria e prática e garantia de espaço para estudo continuado dos documentos legais. Talvez, apenas talvez, assim, consigamos tramar a sociedade, as redes municipais, estaduais e federais de ensino – incluindo aí, evidentemente, as universidades que formam os futuros formadores – na tessitura do tão sonhado letramento, aquele através do qual oralidade e escrita promovem as condições para múltiplas leituras de mundo.

ORALITY, READING, WRITING AND TEACHERS TRAINING: PRODUCING REFLECTION

ABSTRACT: This work, the result of the joint reflection of professors who work in the training of teachers at a higher education level – undergraduate course, aims to present some considerations about themes that permeate the discussions around teaching mother tongue and literature: orality, reading, writing and literacy. Based on experiences as project coordinators linked to the Institutional Scholarship Program to develop teaching skills - Pibid, - this text was built based on the following objectives: a) reflect on orality and writing; b) to think about the role of the school in the development of reading and writing competence in a perspective that also considers the training of mother tongue teachers.

KEYWORDS: Orality; Reading; Writing; Teachers training

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*. Campinas. v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1059-1083. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2007.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In.: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Secretaria da Educação, 2010.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2005.

FREGAPANI, Leticia da R. *O impacto do domínio da leitura no desempenho dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em outras disciplinas*. Monografia (Graduação em Letras). 2017. Universidade de Santa Cruz do Sul, 49f.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético*. 2013. 309 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

_____. Pesquisa em linguagem na contemporaneidade. In: *Mesa-redonda do XI SETA – Seminário de Teses em Andamento*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, out 2005.

_____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes. 1985.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: ____ *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-543, set./dez 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Minha Editora, 2013.

NEVES, Iara (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996, p. 25-44.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Maria B.; EVANGELISTA, Aracy A. M.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

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

Recebido em: 13/05/2019.

Aprovado em: 30/07/2019.