



Artigo

Oralidade e alfabetização: o (não) dito nas produções bibliográficas sobre o PNAIC

Orality and literacy: the (un) said in bibliographic productions about PNAIC

Oralidad y alfabetización: lo (no) dicho en producciones bibliográficas sobre el PNAIC

Fabiana Rodrigues de Sousa¹, Ana Benvinda Camargo da Silva Cosmo²

Universidade São Francisco (USF), Itatiba-SP, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta considerações acerca das contribuições advindas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação de educadores e suas práticas educativas no ciclo de alfabetização com gêneros textuais orais. As reflexões apontadas aqui, são resultantes de pesquisa bibliográfica desenvolvida durante curso de Mestrado em Educação, cuja metodologia contemplou levantamento de produções bibliográficas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal *Scielo*. O *corpus* de análise foi composto por uma tese e treze dissertações, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, além de seis artigos que versavam sobre a temática da oralidade/gêneros orais, publicados entre 2014 a 2018. Como resultado da investigação, constatou-se que apesar do PNAIC suscitar subsídios para a formação docente continuada e estimular o trabalho com gêneros textuais orais, ainda é escassa a produção bibliográfica quanto aos reflexos dessa política pública no sentido da promoção de práticas alfabetizadoras pautadas na valorização da oralidade. Essa lacuna evidencia que a escrita continua ocupando posição de destaque no processo de alfabetização, enquanto a fala segue relegada a segundo plano nas práticas educativas escolares. Destarte, perpetua-se o preconceito linguístico e a negação ao educando do direito de pronunciar o mundo e dizer a sua palavra. Com vista a superar o preconceito linguístico e estimular participação social e a pronúncia coletiva do mundo, defende-se a promoção de práticas de oralidade na escola, tais como assembleias, seminários, rodas de conversa, debates, música, teatro, parlendas, dentre outras.

Abstract

This article analyzes the invisibility of the orality in educational practices in the literacy cycle and in bibliographic production in Education, which investigates developments of

¹ Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0001-9963-0958> E-mail: bianalhp@gmail.com

² Mestre em Educação e formadora do Centro de Formação dos Educadores Municipais de Sumaré (CEFEMS). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0003-4164-4702> E-mail: bendinao@yahoo.com.br

the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in the education of literacy teachers. The reflections here exposed are the result of bibliographic research developed in a Master's course, whose methodology included a survey of bibliographic productions in the Digital Library of Theses and Dissertations and the Scientific Electronic Library Online (SciELO). The *corpus* for analysis consisted of a thesis and thirteen dissertations, defended in *Postgraduate Programmes in Education*, in addition to six articles dealing with the theme of orality / oral textual genres, published between 2014 and 2018. It was found that despite the PNAIC raise subsidies for continuing teacher education and encourage work with oral textual genres, their reflexes are still incipient in the bibliographic production, giving evidence of the permanence of a reductionist conception of literacy understood as a synonym for the acquisition of the alphabetical writing system, to the detriment of spoken language. Thus, linguistic prejudice is perpetuated and the student is denied the right to pronounce the world and say his or her word. In order to overcome linguistic prejudice and encourage social participation and the collective pronunciation of the world, the promotion of orality practices at school is defended, such as assemblies, seminars, conversation circles, debates, music, theater, lectures, among others.

Resumen

Este artículo presenta consideraciones acerca de los aportes derivados del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Justa (PNAIC) para la formación de educadores y sus prácticas educativas en el ciclo de alfabetización con géneros orales textuales. Las reflexiones aquí mencionadas son el resultado de una investigación bibliográfica desarrollada durante la Maestría en Educación, cuya metodología incluyó un levantamiento de las producciones bibliográficas en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones y en el Portal SciELO. El corpus de análisis estuvo compuesto por una tesis y trece disertaciones, defendidas en Programas de Posgrado en Educación, además de seis artículos que abordaron el tema de la oralidad/géneros orales, publicados entre 2014 y 2018. Como resultado de la investigación se encontró que a pesar de que el PNAIC eleva subsidios para la formación continua de docentes y fomenta el trabajo con géneros textuales orales, aún existe poca producción bibliográfica respecto a los reflejos de esta política pública en el sentido de promover prácticas alfabetizadoras basadas en la valorización de la oralidad. Este vacío muestra que la escritura sigue ocupando un lugar destacado en el proceso de alfabetización, mientras que el habla continúa relegada a un segundo plano en las prácticas escolares. Así, se perpetúa el prejuicio lingüístico y se niega al estudiante el derecho a pronunciar el mundo y decir su palabra. Para superar los prejuicios lingüísticos y fomentar la participación social y la pronunciación colectiva del mundo, se defiende la promoción de prácticas de oralidad en la escuela, como asambleas, seminarios, ruedas de conversación, debates, música, teatro, conferencias, entre otras.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação de professores, Oralidade, Educação Popular.

Keywords: Literacy, Teacher education, Orality, Popular Education.

Palabras clave: Alfabetización, Formación de profesores, Oralidad, Educación Popular.

1. Introdução

As considerações apresentadas neste artigo são resultantes de pesquisa de mestrado (COSMO, 2019) que analisou produções bibliográficas da área de educação, com objetivo de desvelar os desdobramentos da formação de

professoras alfabetizadoras³, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no tocante ao trabalho com gêneros textuais orais nas práticas educativas desenvolvidas no chamado ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental).

Frente à verificação de que grande parcela de crianças concluía esse ciclo do ensino fundamental sem saber ler, escrever, produzir e interpretar textos com autonomia, o PNAIC foi instituído pela portaria n. 867, em 2012, como fruto da parceria entre governo federal, estados e municípios objetivando alfabetizar crianças até os oito anos de idade. O Pacto constitui-se, pois, como política pública educacional que visa fomentar a qualidade da educação por meio da formação continuada de professoras alfabetizadoras, a ser concretizada por atividades e cursos de formação docente das escolas públicas participantes do programa. O PNAIC estrutura-se em quatro pilares: 1) formação continuada de professoras alfabetizadoras; 2) disponibilização de material pedagógico no *site* do Ministério da Educação; 3) ações de avaliação e 4) gestão do processo, controle social e mobilização da sociedade para a causa da alfabetização.

A formação docente e o material pedagógico deste programa ancoram-se na concepção de direitos de aprendizagem para todas as áreas do conhecimento, os quais são organizados em quadros indicando o que deve ser iniciado, aprofundado e/ou consolidado em cada ano do ciclo de alfabetização, a fim de garantir a aprendizagem da criança. No que concerne à área de linguagem, os direitos de aprendizagem são compostos por quatro eixos: 1) leitura, 2) produção de textos escritos, 3) oralidade e 4) análise linguística (textualidade, discursividade e normatividade/ apropriação do sistema de escrita alfabética). Todavia, o eixo da oralidade permanece relegado nas práticas educativas desenvolvidas no ciclo de alfabetização.

Como observado por Luiz Antonio Marcuschi (2009), não é possível investigar as semelhanças e diferenças entre as práticas de oralidade e de escrita, sem compreender seus usos cotidianos e o lugar que ambas ocupam na contemporaneidade. Desse modo, argumenta o autor, não há como entender as relações entre fala e escrita centrando-se exclusivamente no código. Posto que, historicamente, a oralidade apresenta uma primazia cronológica indiscutível, tendo em vista que os grupos sociais, indistintamente, possuíram e possuem uma tradição oral, ao passo que poucos têm ou tiveram uma tradição escrita.

Contudo, mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e escrita como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico (MARCUSCHI, 2009, p. 120).

³ Nesse texto, optou-se por flexionar gênero no feminino para aludir aos sujeitos que se ocupam do ofício docente no ciclo de alfabetização, uma vez que o mesmo seja exercido majoritariamente por mulheres. Trata-se de posicionamento político adotado no sentido de recusar a ideologia machista e sexista, o que requer a recriação da linguagem, conforme reconhece Paulo Freire (2008).

Em consonância com a assertiva de Marcuschi (2009), a curiosidade epistemológica que motivou a investigação, que embasa as reflexões aqui tecidas, consistiu em desvelar o lugar que a oralidade tem ocupado nas produções bibliográficas no campo de educação, com intuito de apreender como os gêneros orais vêm sendo abordados nas ações de formação e, sobretudo, como têm sido trabalhados nas práticas protagonizadas por professoras alfabetizadoras. Este artigo apresenta, portanto, uma síntese dos achados desta pesquisa bibliográfica e visa afirmar o compromisso político de reverter o lugar subalterno ocupado pelos gêneros orais nas práticas de alfabetização com intuito de garantir aos educandos o direito à pronúncia coletiva do mundo.

2. Procedimentos metodológicos

O percurso metodológico trilhado, na referida investigação, assentou-se nos apontamentos de Telma Lima e Regina Miotto (2007) sobre a pesquisa bibliográfica. As autoras advertem que essa modalidade de pesquisa não deve ser confundida com revisão de literatura, já que esta se caracteriza como pré-requisito de toda investigação, enquanto aquela “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p.37).

O levantamento bibliográfico buscou teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e de artigos disponíveis no portal *Scielo*. O desenvolvimento dessa busca orientou-se pelos seguintes critérios: linguístico (língua portuguesa), temporal (material publicado entre os anos de 2014 e 2018 (considerando o período após a implementação do programa no Brasil), área do conhecimento (foram selecionadas teses e dissertações defendidas em Programa de Pós-Graduação em Educação) e temático (descritores: PNAIC e oralidade; PNAIC e gêneros orais). Quanto ao critério temático, a busca restringiu-se a produções (teses e dissertações) que abarcavam oralidade/gêneros orais, no contexto do PNAIC, sendo assim foram selecionadas obras que apresentavam ambos os descritores, não apenas um deles. No tocante aos artigos, o descritor utilizado foi PNAIC e todos os seis textos identificados foram selecionados. O *corpus* de análise contemplou treze dissertações, uma tese e seis artigos.

Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) destacam que, na pesquisa bibliográfica, além do levantamento e quantificação das produções é necessária a reflexão acerca do material produzido. Ao realizar um balanço do que já foi publicado no campo da educação, esse tipo de estudo é capaz de mapear “os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”, desvendando contribuições relevantes para as práticas de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.38).

Após o levantamento das produções, a leitura do material encontrado foi fundamental para identificar o *corpus* de análise, isto é, verificar no total das produções identificadas quais obras coadunavam com os objetivos da investigação realizada. Para tanto, foi realizada leitura do título, resumo e palavras-chave das obras identificadas.

Uma vez selecionadas as obras que constituíram o *corpus* de análise, foi iniciada a construção do roteiro de leitura para cada obra, conforme orientam Lima e Miotto (2007). Trata-se de uma ficha com diferentes campos organizados

em função do interesse dos pesquisadores e da questão de pesquisa a ser respondida, na investigação realizada cada roteiro foi composto pelos seguintes campos: 1) Identificação da obra: registro dos dados catalográficos, 2) caracterização da obra: registro da especificidade da obra, tema central, concepção de oralidade e outros destaques, 3) contribuições da obra para a pesquisa: ressonâncias da obra para o trabalho com gêneros orais e/ou para o campo da formação de professores.

Por fim, após leitura minuciosa e organização de cada ficha, foram desenvolvidas as etapas da análise explicativa das soluções e da síntese integradora (LIMA; MIOTO, 2007), em que são apresentadas as reflexões críticas com vistas a responder à questão que deu origem à investigação, qual seja: qual o lugar da oralidade nas práticas de formação de professores, no contexto do PNAIC. Os resultados dessas reflexões serão expostos nas três seções, a seguir. A primeira delas versa sobre a impossibilidade da neutralidade na educação, para tanto aborda a historicidade das práticas de formação de professores, os conflitos e tensões que as permeiam. A segunda contextualiza as origens do PNAIC, seus pressupostos e concepção de oralidade e alfabetização. E a terceira discorre sobre a invisibilidade dos gêneros orais no ciclo de alfabetização, no contexto da política analisada.

3. Da impossibilidade de neutralidade na formação de professoras alfabetizadoras

Nas últimas décadas, a temática da formação de professores tem ocupado lugar de destaque nos estudos e pesquisas no campo da educação. Dentre as vinte metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014-2024, oito se articulam à temática da formação continuada de professores (WAGNER, 2017). No entanto, embora o foco à formação tenha se ampliado a partir da década de 1990, os problemas dela decorrentes não são recentes na história do Brasil.

Maria do Rosário Mortatti (2008) constata que há uma lacuna na produção bibliográfica voltada a traçar um panorama histórico da formação de professoras que se dedicam ao ensino da língua (leitura e escrita), processo denominado, hoje, como alfabetização. A autora esclarece que o termo “alfabetização” se descortina a partir da década de 1910, enquanto a expressão “formação do professor alfabetizador” é ainda mais recente na história da educação brasileira.

Ao discorrer sobre a história da alfabetização no Brasil, no período que contempla o fim do século XIX até os dias atuais, com ênfase na rede de ensino paulista, Mortatti (2008), elenca quatro momentos marcados por conflitos e disputas quanto ao modo de conceber o ensino da leitura e da escrita. O primeiro deles (abarca o período de 1876 a 1890) caracteriza-se pelo processo de “metodização do ensino” e pelas críticas aos métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico). O segundo momento (1890 a meados da década de 1920) é marcado pela hegemonia e institucionalização do método analítico que passa a ser percebido como o “novo” frente aos antigos e tradicionais métodos sintéticos.

O terceiro momento (de 1920 ao final da década de 1970) é definido pela hegemonia da perspectiva teórica que postula aferir o nível de maturidade para que haja o aprendizado da leitura e da escrita. “Tratava-se, portanto, de centrar a atenção em como se ensina a ler e escrever, com caráter instrumental, de

acordo com o nível de maturidade, as características e os interesses da criança a quem se ensinava” (MORTATTI, 2008, p. 471). E, por fim, o quarto momento (início da década de 1980 aos dias atuais) caracterizado pela hegemonia da perspectiva construtivista fundamentada nas pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores.

Um olhar histórico das políticas de formação que antecederam o PNAIC descortina reflexos e marcas dessas disputas quanto aos significados atribuídos ao ensino da leitura e da escrita e à prática da alfabetização. Segundo Marineiva Oliveira (2016), a gênese do PNAIC remonta ao Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) implementado em 2002, em Sobral/CE e que, em 2007, se torna prioridade do Governo Federal, passando a ser realizado por meio de parceria com estados e municípios.

Outra base do PNAIC, conforme elucida a autora, é o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA), um dos pioneiros na formação de professoras alfabetizadoras e professoras formadoras. Esta política pública foi desenvolvida entre os anos de 2000 e 2001 abarcando um contingente de cerca de 100 mil alfabetizadoras em todo o país.

O PNAIC tem, ainda, como antecedente o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (o PRÓ-LETRAMENTO) implementado, em 2005, também se volta a melhorar os índices da alfabetização no país, em um momento de reestruturação e ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Oliveira (2016) conclui que a formação do PRÓ-LETRAMENTO apresenta semelhanças com a proposta do PROFA, apesar de sua fundamentação teórica buscar distanciar-se do construtivismo e aproximar-se da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

Por sua vez, o PNAIC expressa, por meio de expressões como “alfabetizar letrando” ou “letrar alfabetizando”, sua adesão à concepção de alfabetização pautada na perspectiva do letramento. Todavia, seus materiais apontam indícios de propostas metodológicas de diferentes abordagens teóricas para além do letramento, a saber, o método fônico, o construtivismo e o sociointeracionismo, sem o cuidado de evidenciar as proximidades e distanciamentos entre essas correntes teóricas (MELO, 2015).

Ao analisar as concepções de alfabetização presentes nos Cadernos de formação docente do PNAIC, Eliane Pimentel de Melo (2015) conclui que a demasiada preocupação do material em distinguir alfabetização e letramento acaba por reforçar uma visão reducionista da prática da alfabetização, que passa a ser compreendida como mera técnica do ler e escrever, isto é, sob o enfoque da codificação e decodificação. Ademais aprender a “ler e escrever o mundo e com o mundo fica para um posteriori” (MELO, 2015, p.225).

Observa-se, assim, que a historicidade do processo de alfabetização e da formação de professoras, que se ocupam dessa prática social, possibilita o desvelamento de tensões, conflitos e disputas em torno de questões como: Ensinar o quê? A quem? Para quê? Como? Essas indagações ratificam o entendimento de Paulo Freire (2003) a respeito da intencionalidade das práticas educativas e de sua politicidade. Por conseguinte, todo e qualquer trabalho pedagógico não pode ser neutro, pois envolve uma concepção de ser humano, de linguagem e de modos de sua apropriação (GERALDI, 2006).

Maria Teresa Esteban (2019), ancorando-se nos aportes da Educação Popular e das obras de Paulo Freire e Regina Leite Garcia, defende uma

concepção de alfabetização como processo permanente de significações de si e do/no mundo:

A ação pedagógica se propõe a estimular diálogos que qualifiquem a alfabetização como processo de produção, pelas crianças, de significações no mundo em que vivem, nas relações de que participam e sobre si mesmas, acentuando, mais uma vez, a inexistência de prática neutra. A crença na capacidade profissional se revigora nesse exercício formativo em que se conectam reflexão, compreensão e ação, bem como as dimensões prática e teórica da (form)ação docente. (ESTEBAN, 2019, p. 184).

Destarte, os programas de formação de professores também não podem ser neutros, já que refletem as concepções de ensino, de alfabetização e as escolhas metodológicas em que se assentam. Diante do exposto, ressalta-se a relevância de investigações que se voltam a “apreender a problemática da profissionalização docente como política de formação, como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.526).

Os discursos oficiais postulam que, para superar os problemas educacionais, faz-se necessário alterar o *locus* e as propostas de formação docente, criando um “novo” perfil de professores aliado à “economia do conhecimento” e à ideia de que a obtenção do sucesso econômico depende unicamente de uma escolarização de qualidade ofertada por professores e gestores eficazes. “Semelhante projeto é desenhado no campo das abstrações posto que nem a escola nem o professor podem garantir esse objetivo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.527).

Nessa perspectiva, a almejada qualidade da educação e do ensino seria alçada com a modificação do “que-fazer”⁴ de professoras e professores, cuja formação se pautaria em “um tipo ideal de docente – como se fora uma classe mundial” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.531), sem a consideração das especificidades culturais e das diferentes condições de trabalho vivenciadas em cada contexto de exercício da docência.

A consecução deste horizonte pressupõe homogeneização, vigilância e controle de professoras e professores. Engendra-se, assim, um modelo de formação de professoras alfabetizadoras reduzido à aplicação de orientações para o ensino da leitura e escrita ditadas por uma “cultura acadêmica de moda” (MORTATTI, 2008, p.475), preconizadas conforme as demandas e urgências de cada momento histórico sem, no entanto, considerar os saberes gestados por essas professoras no exercício de sua prática. Cunha-se, desta maneira, uma “identidade funcional” (MORTATTI, 2008, p.474) circunscrita ao ideal de professora como aquela que se dispõe a aplicar eficientemente as propostas oficiais, acatando sem questionar os objetivos formulados por sujeitos que avaliam externamente a prática docente.

Esse modelo de formação de professoras alfabetizadoras centrado na “identidade funcional”, de que nos fala Mortatti (2008), opõe-se à perspectiva

⁴ O termo “que-fazer” é redigido neste artigo com hífen em consonância com a grafia utilizada por Mortatti (2008) e Freire (1998).

emancipadora que desvela a professora alfabetizadora como sujeito de práxis capaz de teorizar sobre sua prática.

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz (GARCIA, 2015, p.17).

A partir de suas experiências com práticas de formação de professoras alfabetizadoras, Regina Leite Garcia (2015, p.17) defende uma abordagem do que-fazer docente em seu movimento dialético, contrapondo-se à corrente formativa que preconiza uma prática destituída de teoria. Para a autora, nessa mirada emancipadora, a escola consolida-se como espaço de teoria em constante “movimento de construção, desconstrução e reconstrução”.

É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa à recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência (GARCIA, 2015, p.19).

As políticas e programas de formação de professoras alfabetizadoras são forjadas em meio a disputas entre essas duas grandes correntes: uma que concebe a alfabetização como projeto hegemônico e a outra que a percebe como projeto de emancipação social (OLIVEIRA, 2016). Na primeira, às práticas de alfabetização são atrelados processos salvacionistas, desenvolvimentistas e articulados às demandas do mercado. Nessa abordagem, a dimensão emancipadora da prática social da alfabetização é esvaziada, ao passo que se evidencia seu caráter pragmático e de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nela, professoras alfabetizadoras são formadas para executarem docilmente as propostas curriculares oficiais aliadas aos interesses neoliberais.

Por outro lado, na corrente teórica emancipadora, a alfabetização é compreendida criticamente como prática social que favorece a aquisição da linguagem – leitura da palavra – com intuito de ampliar a leitura de mundo (FREIRE, 1987, 1998). Alfabetizar, como projeto de emancipação social, não se limita a ensinar a decodificar palavras com vistas à ocupação de postos no mercado de trabalho, mas sim em mediar o processo de apropriação da linguagem – leitura e escrita – para que educandas e educandos se constituam como sujeitos capazes de problematizar suas interações sociais, as posições que ocupam nas relações de trabalho e as relações de poder que lhes oprimem. Nessa abordagem, a formação de professoras alfabetizadoras não se restringe à mera aplicação de diretrizes curriculares ou de técnicas de decodificação, mas efetiva-se como intervenção pedagógica voltada à transformação social.

O exercício desta tarefa requer que a formação docente supere construções que percebam professoras como “consumidoras” e “executoras” de diretrizes curriculares e que sejam gestadas compreensões que as abarquem como “professoras pesquisadoras”, conforme defendem Garcia (2015), Esteban (2019) e Freire (1998):

A professora pesquisadora é aquela que, imersa no cotidiano escolar, aprende a tomar sua experiência docente como objeto de admiração [...]. Inscreve-se criticamente na realidade, amplia sua capacidade de compreensão da micropolítica, mas também dos condicionantes sócio-históricos e culturais que demarcam: a distribuição antidemocrática do poder, as possibilidades desiguais e os reconhecimentos díspares dos modos de ser e dos saberes entretecidos nos modos de ensinar e nas formas de aprender presentes no cotidiano escolar (ESTEBAN, 2019, p. 184).

A escola, além de constituir-se como espaço de (re)construção de teoria, é também arena de disputas políticas quanto à legitimidade dos saberes, conhecimentos e manifestações culturais considerados válidos socialmente (GARCIA, 2015). Partindo de contributos advindos do legado de Paulo Freire, Henry Giroux recusa-se a aceitar que a função social da escola, logo a de educadoras e educadores, se restringe à transmissão objetiva de conteúdos, a chamada educação bancária criticada por Freire (1987).

A apreensão da dimensão política da formação docente depende do reconhecimento das escolas como “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (GIROUX, 1997, p.162). Sendo assim, entende-se, aqui, que uma política emancipadora de formação de professoras alfabetizadoras é aquela que promove o reconhecimento do docente como ‘intelectual transformador’. Nas palavras de Giroux (1997, p. 163) essa categoria se funda na “necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...]. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1997, p. 163).

Para que seja possível desenvolver esse diálogo crítico, é necessário aprender a escutar as múltiplas vozes de educandas e educandos, a fim de conhecer e respeitar suas leituras de mundo. Pois como assevera Freire (1998, p.32) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.” De tal sorte que a indagação, a pesquisa

e a busca não são atributos que se acrescentam à prática docente, mas sim qualidades inerentes ao ato de aprender-e-ensinar.

3. Formação e oralidade no PNAIC: entre o controle e a pronúncia do mundo

A formação continuada, no âmbito do PNAIC, contempla dois anos e compreende curso presencial de 120 horas a cada ano, destina-se às professoras alfabetizadoras, sendo ofertado pelas professoras orientadoras de estudo. Abarca, ainda, a formação destas orientadoras pela sua participação em curso, de 200 horas por ano, ofertado por universidades públicas. Neste programa, a formação inicia-se com a seleção de formadoras regionais pelas universidades ou pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME) que repassam a formação recebida às orientadoras de estudos (OE). Estas, por seu turno, são selecionadas pelas Secretarias Municipais de Educação a fim de multiplicarem a formação obtida às professoras alfabetizadoras em seus respectivos municípios.

Como todo programa de formação docente, o PNAIC é alvo de algumas críticas, dentre elas destacam-se: a) a coexistência, em seus Cadernos, de distintas abordagens teóricas sem o devido aprofundamento e reflexão acerca de suas convergências e divergências; b) a contradição entre o anúncio da perspectiva de “alfabetizar letrando” e a proposição de atividades que priorizam o domínio do sistema de escrita alfabética, sem a consideração da dimensão social da alfabetização; c) a marcação da distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, em detrimento de sua indissociabilidade, o que pode corroborar interpretações equivocadas de que alfabetizar se restringe a codificar e decodificar (COSTA, 2017; MELO, 2015; DAL PIZZOL, 2018), d) individualização dos percursos formativos e responsabilização docente pela formação discente e pelo fracasso escolar (SILVA, CARVALHO, SILVA, 2016).

A respeito da individualização dos percursos formativos, no escopo do PNAIC, Roberto Silva, Rodrigo Carvalho e Rodrigo Silva (2016) denunciam que o emprego da avaliação (externa e de larga escala) como objetivo estratégico para qualificação da educação tem mobilizado esforços que corroboram um fazer docente, em inovação permanente, aliado a aspirações neoliberais. Para os autores:

[...] o professor alfabetizador é interpelado a assumir responsabilidades específicas na formação dos estudantes, ao mesmo tempo em que é seduzido a investir em sua própria formação, de modo que qualifique seu desempenho, qualifique os resultados de sua escola e estimule suas capacidades inovadoras em uma nova arquitetura institucional (SILVA, CARVALHO, SILVA, 2016, p.33).

Sem deixar de considerar e ratificar as limitações e críticas que permeiam o PNAIC, o desenvolvimento da pesquisa, da qual deriva este artigo, fundou-se na percepção de que opressão e resistência coexistem nas práticas e políticas de formação de professores.

Nesse sentido, o exercício da docência é percebido, em conformidade com o exposto por Freire e Shor (1986), no constante movimento entre o “medo”

e a “ousadia”, o que implica em reconhecer que professoras e professores são sujeitos de sua prática, ainda que se encontrem submetidos a constante regulação, controle e vigilância, consequências nefastas de políticas de formação que se assentam em princípios neoliberais. Assim, para vislumbrar possibilidades de forjar brechas de libertação, em meio a contextos regulatórios, e apreender professoras e professores como sujeitos capazes de ressignificar a si e a seu que-fazer docente, é primordial compreender os significados que esses sujeitos vão tecendo na e sobre sua prática.

Pesquisas que se debruçaram a identificar significados atribuídos por professoras alfabetizadoras (KLEIN; GALINDO; D’ÁGUA, 2016) e orientadoras de estudos (COUTO; GONÇALVES, 2016) a sua participação no PNAIC descortinam suas leituras sobre o percurso formativo vivenciado. Nelas, para além das críticas anteriormente expostas, também se dão a ver algumas potencialidades do programa, quais sejam: a) constituir-se como espaço de encontro, trocas e mobilização de saberes e fazeres entre professoras alfabetizadoras e orientadoras de estudos; b) favorecer a interlocução entre universidades e escolas públicas sobre práticas de formação docente; c) organizar diferentes agentes educativos no planejamento e execução de uma rede de aprendizagem voltada a universalizar o direito à alfabetização de crianças.

Quanto aos aspectos mais significativos da formação vivenciada no campo do PNAIC, professoras alfabetizadoras sinalizaram para o trabalho em grupo e a partilha de conhecimentos. Enfatizaram também a relevância dos registros e das metodologias problematizadoras que propiciaram reflexões coletivas sobre as relações entre teoria e prática (KLEIN, GALINDO; D’ÁGUA, 2016).

Por sua vez, as orientadoras de estudos que participaram da formação avaliam que tiveram oportunidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos quanto a temas como psicogênese da língua escrita, oralidade, gêneros textuais, currículo, leitura e planejamento no ciclo de alfabetização, além de ampliarem sua compreensão quanto ao emprego de tecnologias, sequências didáticas, ludicidade e problematização. Indicam também que a escola e a rede de aprendizagem, preconizadas no PNAIC, configuram-se como espaços não lineares de aprendizagem profissional, englobando conhecimentos oriundos tanto da formação inicial como da prática docente. Ressaltam a importância da rede de aprendizagem como canal de interlocução entre escola e universidade para promoção de processos formativos, embora não tenham esquadrihado como essa rede vem sendo construída nos municípios (COUTO; GONÇALVES, 2016).

A experiência, como orientadora de estudos⁵, vivenciada pela co-autora e sua participação nos encontros de formação do PNAIC, realizados no interior do Estado de São Paulo, oportunizou ampliação da compreensão de práticas educativas no ciclo de alfabetização e propiciou discussões com outras orientadoras de estudos que se interessavam em entender quais práticas estavam presentes no cotidiano das professoras alfabetizadoras em relação aos

⁵ As docentes orientadoras de estudo são professoras ligadas ao quadro permanente das redes municipais de ensino que possuem curso de licenciatura e experiência na coordenação pedagógica ou na regência de turmas de alfabetização, além de disponibilidade para exercício do trabalho previsto (COUTO; GONÇALVES, 2016).

eixos da linguagem, leitura, produção de textos escritos, análise linguística e oralidade.

No contexto do PNAIC, o eixo da oralidade abarca quatro dimensões, as quais são detalhadas por Ludmila Andrade (2015), no Caderno 5 do programa. As dimensões do eixo da oralidade são: 1) a produção e compreensão de gêneros orais: envolve o uso da linguagem oral em situações interativas diversas; 2) as relações entre fala e escrita: aborda as semelhanças e diferenças entre os textos orais e escritos; 3) a oralização da escrita: contempla a socialização de textos escritos por meio da oralidade; 4) a valorização dos textos da tradição oral: abarca reflexão sobre textos que se difundiram pela cultura oral.

Todavia, apesar das professoras participarem da formação e discutirem suas experiências em relação às práticas de linguagem, o eixo da oralidade era o menos abordado em seus relatos. Evidencia-se, desse modo, que os gêneros orais são preteridos em suas práticas de alfabetização, cuja centralidade permanece atrelada aos processos de aquisição do sistema de escrita alfabética. Em sua análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos Cadernos do PNAIC, Melo (2015) denuncia:

Omite-se que alfabetizar-se é bem mais que tornar-se apto a realizar as atividades escolares, ou passar de ano, que é acima de tudo tomar a palavra e ousar pronunciá-la. Que é não apenas reforçar valores como também contrapor-se a eles, desafiá-los em nome de uma sociedade mais justa, porque ser alfabetizado é apropriar-se do conhecimento construído social e historicamente pela humanidade e a partir desta apropriação conscientizar-se não apenas de sua presença no mundo mas sim com o mundo, responsável por ele (MELO, 2015, p.225).

Urge, portanto, a necessidade de equilibrar essa equação capenga, cujo foco recai na leitura da palavra descolada da leitura de mundo (FREIRE, 1987, 1998). No legado freireano, a concepção de alfabetização não se circunscreve ao ato de ler a palavra, pois só ganha sentido quando articulada à leitura de mundo, favorecendo a apreensão e expressão da realidade.

Diante do exposto, considera-se que o trabalho com gêneros orais no ciclo de alfabetização configura-se como possibilidade fecunda para superar esse reducionismo. Uma vez que a oralidade pode favorecer a articulação entre a leitura da palavra e a leitura de mundo, estimulando a problematização da realidade e a pronúncia coletiva do mundo.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 92).

A citação de Freire (1987) evidencia um processo de silenciamento imposto aos grupos oprimidos que sofreram e, ainda sofrem, com as marcas da

colonialidade⁶ do saber e poder, que encobriram e, ainda, encobrem sujeitos – indígenas, mulheres, negros, *etc.* – cujos modos de ser, de existir, de construir e partilhar conhecimentos foram negados e inferiorizados. Os aportes do legado freireano permitem desvelar possibilidades de atuação docente no sentido da ruptura desse silêncio, concretizando práticas pedagógicas emancipadoras e descolonizadoras que promovam o diálogo, o exercício da oralidade e a garantia do direito de dizer a sua palavra e de pronunciar o mundo.

A importância do ensino de gêneros orais como ferramenta propulsora da pronúncia coletiva do mundo e da plena participação social, por parte de educandos e educadores, não consiste em novidade no campo dos estudos da linguagem, leitura e escrita, haja vista a vasta produção de Bakhtin (2003), Bagno (2015), Marchuschi (2008; 2009), Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), dentre outros. No entanto, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas continua centrando-se no ensino da língua escrita em detrimento da língua falada, corroborando percepções equivocadas de que a escrita caracteriza-se como modalidade formal da língua e a fala por sua informalidade, ou ainda, de que língua falada constitui-se como uma modalidade linguística incorreta a ser regulamentada e fixada pela escrita.

A fim de superar tais equívocos que tomam a escrita como pura representação da língua falada, Marchuschi (2008; 2009) sugere a prática da retextualização como estratégia pedagógica capaz de evidenciar que as relações entre fala e escrita não são óbvias e nem lineares, mas sim dinâmicas. A retextualização apresenta-se, pois como caminho possível:

[...] para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino retextualização (MARCHUSCHI, 2008, p. 46).

Assim, a passagem da fala para a escrita não deve ser interpretada como uma “passagem do caos para a ordem”, mas sim como a transição “de uma ordem para outra ordem” (MARCHUSCHI, 2008, p. 46). É por isso, que o autor alerta para a impossibilidade de compreensão das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, sem a consideração de seus usos cotidianos.

Os usos cotidianos da fala e da escrita não podem ser problematizados sem uma abordagem acerca das relações de poder que permeiam a linguagem. O linguista Marcos Bagno (2015) ancora-se na metáfora de Gnerre (1998) para demonstrar que a linguagem funciona como uma espécie de arame farpado, protegendo o “território” do “resto”, isto é, as formas valorizadas de falar são aquelas praticadas pelas elites econômica, social e cultural que possuem poder

⁶ Conceito cunhado por Anibal Quijano, no fim da década de 1980 e início da década de 1990, posteriormente, ampliado pela contribuição de outros autores latino-americanos como Enrique Dussel, Edgardo Lander, Walter Mignolo, *etc.* Para Mignolo (2017, p. 2), “colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos tem sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”.

para definir o que se entende por norma-padrão⁷ e, para segregar aqueles que não falam conforme a padronização idealizada e prescrita pela tradição gramatical normativa. Estes, por conseguinte, acabam se tornando vítimas do preconceito linguístico.

A partir da década de 1980, as contribuições da sociolinguística têm favorecido a denúncia do preconceito linguístico e da discriminação pela linguagem. Essa temática já aparece em coleções de livros didáticos que tratam das variações linguísticas, advertindo que as diferentes manifestações de fala não devem se converter em prerrogativa para segregar o sujeito falante ou para mensurar seu nível cognitivo e sua competência.

Um dos grandes desafios de qualquer sociedade democrática é lidar com as diferenças. A sociedade é intrinsecamente heterogênea e constituída por sujeitos diferentes em suas crenças, manifestações culturais, pensamentos, posicionamentos e nos modos de falar. No entanto, essas diferenças não podem servir como pretexto para exclusão, segregação, violência física ou simbólica. Destarte, a diversidade linguística deve ser acolhida e valorizada como parte da riqueza cultural que compõe o patrimônio histórico linguístico brasileiro.

4. (In)visibilidade dos gêneros orais no ciclo de alfabetização

Os resultados da pesquisa bibliográfica são construídos a partir de leitura reflexiva e interpretativa do *corpus* de análise, a qual fundamenta-se em um estudo crítico das produções selecionadas, o qual se orienta por critérios definidos com base no ponto de vista das autoras e autores das obras analisadas, “tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizado nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

O estudo crítico da produção bibliográfica realizado na investigação que dá origem a este texto corroborou a prerrogativa de que os gêneros orais são abordados de forma incipiente, em artigos, teses e dissertações da área de Educação que versam sobre a formação de professoras alfabetizadoras, no âmbito do PNAIC. Tal constatação pode ser interpretada como indício das escassas práticas educativas, no ciclo de alfabetização, voltadas à promoção do eixo da oralidade.

Nenhum dos seis artigos identificados no levantamento bibliográfico abordava as relações entre PNAIC e oralidade/gêneros orais. Por sua vez, dentre as dissertações e tese identificadas, apenas dois trabalhos analisaram questões concernentes à temática da oralidade. O que demonstra a importância de estudos que enfatizem o trabalho com gêneros orais nas práticas de alfabetização, haja vista seu papel fundamental na promoção da participação social e no desenvolvimento humano.

No que tange aos seis artigos identificados, observou-se que focalizam o PNAIC em suas mais variadas dimensões, no entanto, não trouxeram à tona o eixo da oralidade ou dos gêneros orais. Apesar dessa constatação, optou-se pela manutenção desse material no *corpus* de análise, a fim de evidenciar quais

⁷ Segundo Bagno (2015, p. 13), a norma-padrão não se constitui como “um modo de falar autêntico, não é uma variedade do português contemporâneo. Ela só aparece, e ainda assim nunca integralmente obedecida, em textos escritos com alto monitoramento estilístico, nos quais, porém, já é bastante significativa a presença das inovações linguísticas próprias da verdadeira língua dos brasileiros”.

temáticas têm sido priorizadas nos debates acadêmicos sobre o PNAIC e a invisibilidade do trabalho com oralidade nas práticas de alfabetização.

O primeiro e segundo artigos abordam as orientações dos Cadernos de matemática (FERREIRA; FONSECA, 2017) e o ensino de geometria decorrente da formação do PNAIC (BARBOSA; CORTELA, 2018). O terceiro e quarto artigos versam sobre representações de professoras alfabetizadoras presentes nos Cadernos do PNAIC (KLEIN; GUIZZO, 2017) e seus relatos acerca das experiências vivenciadas nos percursos formativos do PNAIC (AMARAL, 2015). O quinto apresenta impressões das orientadoras de estudos sobre o percurso formativo do PNAIC, pautando-se nos relatórios que elas produziram nos cursos de que participaram (AGUIAR; BRICH; ZAPATA, 2017).

E, por fim, o artigo de Zanchetta Junior (2017) analisa as opções metodológicas do Pacto em relação aos trabalhos com textos literários. Embora o autor não se volte especificamente aos gêneros orais, tece uma crítica ao material do PNAIC que, na sua interpretação, favorece uma abordagem superficial e funcional dos textos literários, uma vez que esses são tomados como estratégia para desenvolvimento de sequências didáticas que visam aferir as habilidades de produção de textos escritos, sem fomentar a leitura literária ou estimular momentos para leitura e fruição da obra literária, negligenciando as dimensões oral e visual das obras ficcionais. Resultados convergentes com os expostos por Zanchetta Junior se encontram na dissertação de Silva (2016).

No tocante ao levantamento de produções defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, foram identificadas 13 dissertações e uma tese. Observou-se que a maior parte da produção foi desenvolvida em universidades federais, possivelmente, uma ligação ao fato do PNAIC também ser promovido em parceria com instituições federais. Quanto ao local das produções, a região Sul abarca a maior parte (sete dissertações e uma tese), seguida da região Nordeste (quatro dissertações), enquanto as regiões Sudeste e Norte contemplam apenas uma dissertação.

Os trabalhos identificados versam sobre aspectos relevantes concernentes ao Pacto como seu contexto histórico, a denúncia ao descaso em relação à aprendizagem das crianças, indicando que as mesmas têm chegado ao fim do ciclo de alfabetização sem estarem alfabetizadas (BASSO, 2018; WAGNER, 2017; OLIVEIRA, 2016). Destaca-se, ainda, a abrangência do PNAIC, que se configura como primeiro programa de formação continuada de professoras alfabetizadoras, em âmbito nacional, a envolver docentes que atuam tanto na rede estadual de educação como na municipal.

O material pedagógico do Pacto também foi alvo de estudos (OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2017; TEDESCO, 2015) que se debruçaram a analisar os Cadernos do programa a fim de identificar suas concepções de alfabetização, de ensino e referenciais teórico-metodológicos. Temáticas como ensino de geometria, orientadoras de estudos, formação de professores, políticas públicas, avaliação, alfabetização e letramento, níveis psicogenéticos da escrita, práticas de leitura e tecnologia digital também são abordadas nas dissertações e teses que compuseram o *corpus* de análise.

No entanto, a temática da oralidade é contemplada, de modo mais aprofundado, em apenas duas dissertações (BASSO, 2018; SOUZA, 2015). Ela aparece de forma evidente no título de apenas um trabalho “Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco”, de autoria de Júlia Teixeira de

Souza, defendido na Universidade Federal de Pernambuco. Mas também permeia as discussões da dissertação “Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC”, defendida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, cuja autoria é de Suzana Vera Basso.

A pesquisa de Souza (2015) teve como objetivo analisar os Cadernos do PNAIC no intuito de identificar sua concepção de oralidade. Além de se pautar nos materiais pedagógicos, a autora analisou também os encontros formativos entre formadora e orientadoras de estudos, a fim de averiguar se havia e como era realizada a abordagem do eixo da oralidade. A autora concluiu que as concepções de oralidade presentes nos cadernos PNAIC se fundamentam no referencial do sociointeracionismo e reiterou a necessidade de atenção para o trabalho com gêneros textuais orais nas práticas de formação continuada, em que se busquem problematizar a heterogeneidade da língua falada nas diferentes situações comunicativas. A autora defende a valorização de textos de tradição oral nas práticas escolares:

[...] a escola deve considerar os textos de tradição oral, como forma de valorizar o repertório cultural transmitido de uma geração a outra e valorizar as pessoas que propagam esses textos, além disso, os alunos irão perceber que esses gêneros exigem alguns recursos expressivos importantes, como a fluência e a articulação das palavras aspectos indispensáveis para atingir o efeito desejado (SOUZA, 2015, p. 41-2).

Sua abordagem também destaca a necessidade de uma formação docente que promova o reconhecimento da diversidade linguística e que supere o preconceito linguístico assentado na crença de que existe um único padrão correto de fala. Seguindo nessa linha de problematizar a formação de professoras alfabetizadoras, a investigação de Basso (2018) tece relações entre o PNAIC e as necessidades formativas quanto aos conhecimentos linguísticos demandados no processo de alfabetização. Fundamentando-se nas contribuições advindas da psicologia histórico-cultural, da sociolinguística e da obra de Vigotski, a autora discorre sobre preconceito linguístico e defende um posicionamento da escola no sentido de respeitar as singularidades linguísticas de educandas e educandos.

Os trabalhos de Basso (2018) e Souza (2015) apontam algumas convergências, quais sejam: ambos contextualizam a linguagem no campo histórico-cultural e tecem considerações sobre a importância da fundamentação teórica e do conhecimento linguístico para a alfabetização e ensino da língua portuguesa, além de discutirem práticas como gêneros orais na escola e os conteúdos que envolvem o eixo da oralidade nos Cadernos do programa.

Também partilham similaridades de referencial, embasando-se nos aportes de autores como Bakhtin, Marcuschi, Schneuwly e Dolz para conceituar língua, linguagem e seus usos sociais, perpassando discussões sobre as interfaces entre linguagem, poder e impossibilidade de neutralidade linguística. Com base no referencial comum, ambas as pesquisas preconizam a valorização da diversidade linguística e um trabalho pedagógico que aponte para as relações (semelhanças e diferenças) entre fala e escrita, no contexto de seus usos cotidianos.

Compreendemos que valorizar e respeitar o modo de falar dos alunos ultrapassa a questão dialetal e esbarra na questão social, portanto, é necessário que os alunos reconheçam e valorizem as diferentes manifestações culturais que são passadas de geração em geração. Logo, é preciso que o professor, antes de tudo, se desfaça das amarras sociais, reconheça a heterogeneidade da língua e invista num ensino problematizador, no qual o aluno tenha consciência de que existe essa diversidade e que ele não precisa anular uma em detrimento de outra, apenas precisa compreender que existirão diversos espaços que exigirão diferentes usos da língua (SOUZA, 2015, p. 44-5).

Ademais, ambas as pesquisas ratificaram o entendimento de que os Cadernos do PNAIC atentam para os textos de tradição oral e apontam considerações relevantes para o trabalho com as variações linguísticas. Por outro lado, Basso (2018) indica a baixa proposição de atividades voltadas a oralização do texto escrito e exposição oral. Souza (2015) destaca as potencialidades da oralização do texto escrito nas atividades de ensino da língua falada.

[...] se o trabalho de oralização do texto escrito tiver objetivos voltados para o ensino do oral, poderá contribuir para o desenvolvimento das inúmeras habilidades necessárias para o uso dos gêneros orais nas diferentes esferas de comunicação pública. Dessa forma, compreendemos que todos os aspectos linguísticos e não linguísticos levantados aqui são passíveis de ensino tanto a partir de atividades de oralização de textos escritos quanto de atividades de produção e compreensão de textos orais (SOUZA, 2015, p. 53).

Por fim, Basso (2018) e Souza (2015) observaram que, no âmbito do PNAIC, as propostas de trabalho com os gêneros orais aludem às sequências didáticas. As autoras concluem que a abordagem da oralidade esteja atrelada a um contexto de produção e uso social da língua, em vez de ser realizada de forma solta e assistemática.

Assim, os gêneros textuais orais, como cantigas de roda, parlendas e trava-línguas, podem e devem ser utilizados no ciclo de alfabetização, mas não somente como base para favorecer a aquisição do sistema de escrita alfabético. O trabalho com a oralidade deve se pautar na problematização das especificidades dos gêneros orais, abordando suas características como ritmo, entonação, fluência, *etc.*, além de promover uma valorização da expressão oral, habilidades de argumentação e valorização do patrimônio cultural.

5. Considerações

A pesquisa bibliográfica desenvolvida ratifica a percepção de que a concepção de alfabetização hegemônica, ainda, é aquela que alude à aquisição do sistema de escrita alfabético, sendo assim, prioriza as atividades pautadas na língua escrita em detrimento do trabalho com a língua falada. A oralidade

continua ocupando lugar subalterno nas práticas educativas e de formação de professoras alfabetizadoras, a exemplo do PNAIC.

Essa concepção hegemônica e restritiva de alfabetização perpetuar-se-á, enquanto os programas e políticas de formação docente permanecerem se pautando em resultados de avaliações em larga escala, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como estratégia central para orientar a qualidade da educação e das redes de ensino. Nestas avaliações, a aquisição da escrita é utilizada como régua para medir quem está alfabetizado ou não, mas não são averiguadas as habilidades concernentes aos gêneros orais, tais como argumentação, expressão e defesa de pontos de vista, fluência, participação em debates e interações verbais, reconhecimento e valorização da diversidade linguística e do patrimônio cultural, questionamento, *etc.*

Como não podia deixar de ser, esse descaso com os processos de ensinar-e-aprender oralidade se reflete na produção acadêmica sobre alfabetização e formação de professoras alfabetizadoras. E o PNAIC não conseguiu, ao menos não no período analisado, reverter essa situação, conforme desvelado neste artigo. Dos trabalhos analisados, apenas dois se debruçaram a compreender o lugar da oralidade nas práticas de alfabetização e ensino da língua. Evidenciando, assim, a urgência de pesquisas com intuito de superar essa lacuna teórica.

Como resultados dos estudos desenvolvidos e das análises tecidas, no percurso investigativo, ressalta-se a importância da promoção de práticas de oralidade como forma de estimular a participação social e a pronúncia coletiva do mundo. Estas práticas podem ser efetivadas por meio de assembleias, seminários, rodas de conversa, debates, música, teatro, parlendas, dentre outras. A organização sistemática do eixo da oralidade requer a mediação docente, no sentido de favorecer a reflexão sobre condições prévias para o trabalho com gêneros orais, como a construção do roteiro com detalhamento de tópicos principais da apresentação, planejamento metodológico (uso de recursos visuais e *softwares* para facilitar exposição de ideias), coerência do discurso, habilidades argumentativas, habilidades de formular questionamentos, de planejar intervenções orais e falar publicamente, dentre outras.

Reitera-se, que é função social da escola e de professoras alfabetizadoras favorecer a superação do preconceito linguístico, valorizar a diversidade linguística e problematizar os aspectos que caracterizam os gêneros textuais orais e seus usos nas diversas situações comunicativas, em que se inserem educandas e educandos. Pois, conforme observado, neste artigo, foi por meio da oralidade que se concretizou a partilha de conhecimentos entre professoras alfabetizadoras e orientadoras de estudos, nos encontros de formação do PNAIC. Destarte, o entendimento da oralidade como propulsora da participação social e da pronúncia coletiva de mundo pode favorecer não apenas mudanças no trabalho pedagógico, em sala de aula, mas também promover alterações significativas nas práticas de formação docente, possibilitando a afirmação da professora alfabetizadora como sujeito que produz conhecimento e é capaz de significar a si e sua prática, ao dizer a sua palavra.

Referências

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICH, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação Continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, maio-ago., 2017.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan./abr., 2015.

ANDRADE, Ludmila T. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC/SEB, 2015, p. 68-81.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BARBOSA, Aline Pereira Ramirez; CORTELA, Beatriz Saleme Corrêa. Formação do PNAIC em Geometria e a trajetória educacional dos professores alfabetizadores. **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 61, p. 419-438, ago. 2018.

BASSO, Susana Vera. **Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC**. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

COSMO, Ana Benvinda Camargo da Silva. **A importância da oralidade no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): análise da produção bibliográfica em Educação**. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2019.

COUTO, Maria Elizabete Souza; GONÇALVES, Alba Lúcia. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n 1, jan./abril. 2016, p. 151-170.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e letramento**. 2017. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

DAL PIZZOL, Vanessa. **Cadernos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: convergências e divergências nas concepções de alfabetização**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diálogos sobre formação docente comprometida com uma escola pública popular. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 171-192, set./dez. 2019.

FERREIRA, Patrícia de Faria; FONSECA, Marcia Souza. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 25, n. 97, p. 809-830, out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCIA, Regina Leite. **A formação de professoras alfabetizadoras** – reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006, p.39-46.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIN, Ana Maria; GALINDO, Mônica Abrantes; D'ÁGUA, Solange Vera Nunes de Lima. Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 129-150, jan./abr. 2016.

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 311-331, ago. 2017.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119-146, set. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MELO, Eliane Pimentel C. B. N. de. **PNAIC**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. Bras. Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SILVA, Michelle Castro. **A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores**. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016.

SILVA, Rosa Maria Hessel. **Era uma vez... a literatura infantil que circula na escola: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas**. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

TEDESCO, Sirlei. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC E PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

WAGNER, Cleonilde F. **O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Medianeira**. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 147-167, mar. 2017.

Contribuição das autoras

Autora 1: Participação ativa em todas as etapas da produção do artigo: construção dos aportes teórico-metodológicos, discussão dos resultados e revisão.

Autora 2: Participação ativa em todas as etapas da produção do artigo: construção dos aportes teórico-metodológicos e na discussão dos resultados.

Enviado em: 21/novembro/2020 | Aprovado em: 14/fevereiro/2022