



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

## A ORALIDADE E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO PROCESSO ESCOLARIZADO DE ALFABETIZAÇÃO INICIAL<sup>1</sup>

### ORALITY AND LANGUAGE CONCEPTIONS IN THE PROCESS OF FORMAL LITERACY INSTRUCTION

Ivete Janice de Oliveira Brotto<sup>2</sup>

**RESUMO:** A oralidade é um dos eixos que norteia o trabalho docente no ensino da língua portuguesa em qualquer nível de ensino. O modo como ela é considerada no processo de alfabetização inicial revela, conscientemente ou não, a concepção de linguagem que permeia o ensino da língua nessa etapa da escolarização da criança. Assim, o propósito deste artigo é analisar enunciações de professores alfabetizadores no que se refere a seu entendimento sobre a oralidade, ao ensinar a língua escrita cotidianamente nas suas salas de aula. A teoria que embasou as análises foi a bakhtiniana, em especial as categorias dialogia e alteridade, esta compreendida como o Outro. Com um entendimento de que linguagem é interação social, que, analogamente, pode ser entendida como a enunciação de Bakhtin, desenvolvemos a análise. As enunciações revelaram, por inferência ou não, diferentes concepções sobre a oralidade e, conseqüentemente, diferentes concepções de linguagem, particularmente, a linguagem na sua versão escrita. Entretanto, os professores alfabetizadores, ao deixarem à mostra sua concepção de linguagem, revelaram também seus interlocutores, ou seja, aqueles com quem, de certo modo, compartilham as concepções sobre o que ensina, do modo como ensina: seus Outros.

**Palavras-chave:** Oralidade, linguagem, alfabetização escolarizada.

**ABSTRACT:** Orality is one of the key points that guides the teacher in the teaching of Portuguese at any level. The way orality is considered in the literacy instruction process shows, consciously or not, the language conception that underlies the teaching of language at this stage of the child's schooling. In this perspective, this article aims at analyzing utterances of literacy teachers concerning their understanding on orality when they teach the written language everyday in their classrooms. The analyses were based on the Bakhtinian theory, especially the categories dialogism and alterity, the latter seen as 'the Other'. The analyses were carried out with the understanding that language is social interaction, which, similarly, can be seen as the Bakhtin's concept of utterance. The teachers' utterances showed, by inference or not, different conceptions of orality and, consequently, different conceptions of language, particularly written language. Nevertheless, when the teachers unveiled their language conception, they also unveiled their

<sup>1</sup> Este texto é resultado de parte das reflexões sistematizadas em tese de doutorado defendida em novembro de 2008, sob orientação do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Gilberto de Castro, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que, neste artigo, apresenta-se com alterações e outras referências bibliográficas.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste – UNIOESTE – *campus* Cascavel e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD. E-mail: ibrotto@hotmail.com



interlocutors, that is, those with whom they somehow share the conceptions on what and how they teach: their Others.

**Key words:** Orality, language, formal literacy instruction.

É sabido que o trabalho docente assenta-se sob uma relação tripartida: o aluno, o professor e o conhecimento. Ao professor, em especial, há várias possibilidades de cumprir seu papel social na relação de ensino. No que tange ao processo de ensino da língua escrita portuguesa, qualquer que seja o nível de ensino, as atividades docentes precisam estar pautadas no ensino da variedade da linguagem – a escrita, sob o fio de seus eixos condutores: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística. Diante dessas afirmações, neste artigo teço uma análise sobre um dos eixos da linguagem que precisa ser considerado, visando à articulação entre os outros elementos, quando se ensina a língua escrita materna: a oralidade. O recorte da análise toma a alfabetização escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental como referência e enunciações<sup>3</sup> de professores alfabetizadores. Como a oralidade é entendida pelo professor? Como a estabelece na relação de ensino? Esse entendimento decorre de que fatores? É possível localizá-los?

A oralidade, ao lado dos outros elementos lingüísticos, embora seja tema recorrente e que precipuamente entende-se que qualquer professor tem ciência de sua relevância social e no processo alfabetizador da criança, um trabalho realizado com professores alfabetizadores revelou que a oralidade na sala de aula, um dos eixos norteadores do ensino da língua, nem sempre se constitui enquanto tal.

A insistência com que o tema apareceu nas enunciações dos professores, especialmente quando mencionavam o modo como desenvolviam seu trabalho de ensinar a língua escrita para as crianças, fez com o que o foco desta análise se direcionasse não para a oralidade como um tema solto, mas visasse àquele sujeito que diretamente encerra a ação e a reação do ato de ensino, o aluno, assim como o responsável por ele na sala de aula, o professor. Desse modo, a oralidade, um dos eixos condutores da linguagem, ocupa o centro das relações daquele tripé.

<sup>3</sup> Emprego neste artigo os termos enunciações e/ou enunciados para me referir às falas e aos discursos dos sujeitos como modo de expressão que vai além da formulação sintático-frasal, lexical; conjuga o tempo histórico, os sujeitos presentes e ausentes, a situação, a intenção e tudo o mais que for possível identificar (ou não) um momento de interação único e irrepetível.



A oralidade apareceu nos discursos dos professores ora revestida de sentidos que remetiam à conversa professor-aluno, ora como espaços para narrar histórias, ora como certo método no processo de ensino, seja na participação deles, professores, ou na participação dos pais ao ensinarem seus filhos em casa. Priorizei a abordagem sobre o que é a oralidade na concepção dos professores por entender ser este um caminho importante para a compreensão do papel que a linguagem, na forma oral, ocupa no processo de alfabetização e no desenvolvimento da interação social.

A alfabetização, entendida como o momento de apropriação da leitura e da escrita de modo sistemático e organizado, orienta-se melhor nas salas de aula quando a oralidade é o meio oportunizado para a troca de experiências, para falar das expectativas, mostrar modos de ver o mundo e, inclusive, para perceber o que a criança conhece sobre escola, escrita, leitura etc.

Na concepção de alguns professores, o espaço cedido para o contar, o perguntar, o interagir oralmente, não obedece a uma hora determinada. Permite-se que seja a qualquer tempo, desde que a criança manifeste-se em direção a isso, pois esses momentos são entendidos como necessários para a criança poder desenvolver-se oralmente, relacionar-se, “libertar-se” e aprender melhor. Essa condição possibilita vencer a timidez, desenvolver a capacidade de raciocínio ou de posicionamento frente a algum fato e/ou situação. Nesses momentos, as crianças são encorajadas pelo professor a buscarem outros modos de ver suas possibilidades de atuação social.

Essa é a posição de uma professora, que assim se manifesta:

AN<sup>4</sup>: “Eu privilegio bastante essa questão de expressar-se oralmente na minha sala de aula, porque eu acredito que a partir do momento que a criança se liberta, porque nem todas têm facilidade pra se expressar oralmente, e eu acredito muito nisso, que a partir do momento que ela consegue se expressar oralmente, que ela não se sinta tímida pra falar com o grupo, pra questionar e tal, pra levantar hipóteses, ela consegue aprender melhor.”

---

<sup>4</sup> A identificação dos professores foi omitida por motivos éticos. Por isso estão nominados por letras retiradas aleatoriamente de seus nomes. Quando a referência for a minha fala como professora interlocutora, as iniciais utilizadas são “EU”.



A fala seguinte, de MG, além de mostrar a importância de ouvir o Outro<sup>5</sup> para o desenvolvimento da sua aprendizagem em alfabetização, da sua especificidade, também mostra os benefícios de tal atitude para a formação humana. Curiosamente, essa mesma atitude é a que marca a presença do professor de graduação de MG em sua constituição e fazer docente. Isso só referenda o caráter dialógico<sup>6</sup> de nossa constituição humana: os Outros que habitam em nós e explicam o que somos e o que/quem nos tornamos.

MG: “Não é eu pegar o livro/eu entendo alfabetização assim: um conceito global gente, claro que você tem que ensinar a ler, escrever, somar, multiplicar, tudo isso, mas tem que pegar ‘os ganchos’. [Isso] porque quando eu fiz faculdade, tinha um professor que falava muito isso, ‘presta atenção porque o aluno te passa uma mensagem, dependendo do que ele fala’. Então pára tudo/agora não é hora, depois nós falamos, não! Agora é hora! Depois o aluno perdeu o interesse. Eu penso dessa forma.”

Outra enunciação retrata que a relação entre o poder narrar uma história, contar um fato, uma situação, algo do dia-a-dia, para depois ter o que escrever na escola acaba constituindo-se em um importante movimento que antecede o momento da escrita. Nessa enunciação está presente a concepção de que, ao promover discussões com o aluno, municiá-lo com diferentes textos, ler para ele, deixá-lo falar, este terá mais e melhores condições de produzir uma escrita com sentido e com condições de textualidade mais ampliadas. Isto é, produzir texto com coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, enfim, elementos pragmáticos que presentes no processo sociocomunicativo (COSTA VAL, 1999); os exigidos pela escola:

MA: “Hoje eu contei uma fábula na sala, daí, primeiro era dia, era noite, era floresta, era cidade, fui contextualizando e tal e tal e depois eles reescreveram e eu não consegui terminar porque as apostilas ficaram cheias, eles recontando pra mim (...) assim, quando você dá caminhos, quando você dá objetivos/” IN [outra professora] interrompe e diz: “eles têm bagagem pra ler e escrever”.

<sup>5</sup> A concepção de “outro” utilizada neste artigo segue os preceitos da teoria bakhtiniana, a qual compreende que toda constituição do sujeito, sua atividade mental, suas enunciações, provêm da interação social. Para Volochinov esse outro está no “nós”, na medida em que o centro organizador de toda enunciação é o contexto exterior, imediato ou mais amplo (2004, p. 117-121); “a personalidade que se exprime, por assim dizer do interior revela-se um produto total da inter-relação social”. Esse “nós” de Volochinov são as vozes sociais e históricas; as que dão significações concretas à linguagem, autenticadas por Bakhtin na teoria do romance (1988, p. 106).

<sup>6</sup> O dialogismo refere-se tanto aos diálogos estabelecidos entre sujeitos da fala/escrita, sem necessariamente significarem ausência de conflitos, tensão, como diz respeito também aos diálogos entre os diferentes discursos de uma sociedade e cultura; é o discurso de outrem constituindo novos discursos. O dialogismo é constitutivo da linguagem.



Em outros momentos, as enunciações escritas dos professores, não foram diferentes. Por elas, foi possível identificar a predominância da concepção de que os professores são adeptos a essa mesma estratégia: a oralidade como forma de ensinar a leitura e a escrita. À pergunta sobre quais atividades realizadas os professores percebem haver melhor apreensão do processo de alfabetização pelo aluno, as respostas foram variadas, mas o núcleo central ficou na oralidade: **“Leituras e discussões nos quais os alunos participam na oralidade, posterior produção de textos e interpretações.”**; **“Ao propiciar o diálogo, a discussão, o saber ouvir as diversas opiniões, a busca dos significados, cria-se um clima de aprendizado coletivo, onde os alunos motivam-se e inspiram-se percebendo o desenvolvimento e as descobertas do outro.”**

Outras respostas foram incisivas na mesma direção: **“Oralidade/relaciona o som da sílaba inicial com outra sílaba igual em lugar diferente mas com som igual, produção escrita espontânea.”**; **“Exploro bem na oralidade, as atividades são realizadas no quadro, para [que] depois o aluno transcreva para o caderno, nas cantigas, músicas cantadas dramatizadas.”**; **“Através de relatos de colegas, acredito que as tentativas de escrita dos alunos são uma ótima atividade para explorar o que ele já sabe.”**; **“Poesia, textos e músicas expostas em cartazes. Revistas e jornais na hora do recorte e no próprio diálogo com eles.”**

Mesmo aquele professor que desenvolve seu trabalho em outras séries<sup>7</sup> dispensa um incentivo para que o professor alfabetizador promova os momentos de interlocução com seus alunos, dada a riqueza da possibilidade de desenvolver na oralidade os elementos para a escrita textual.

LI: “Tem um momento, bom pelo menos eu não aproveito, tem um momento rico que nós deveríamos aproveitar (...). É aquela hora que você estimula, puxa um assunto e todos eles querem falar. Eles levantam a mão pra contar uma história, isso aconteceu comigo. Quando um conta, o outro [se lembra] que aconteceu alguma coisa semelhante, ele quer contar também, né, então, se nós aproveitássemos esse momento (...)

Embora esse mesmo professor reconheça que essa não é uma prática comum na sua sala, ele vê nela um precioso momento. *“Bom, pelo menos eu fiz muito pouco. Podia explorar melhor, né? (...)*

<sup>7</sup> É o caso de LI, professor que trabalha com as crianças quando os demais professores, de 2ª série em diante, estão desenvolvendo sua hora-atividade. Nesse período de tempo que os professores regentes destinam à preparação de aulas e/ou estudos e/ou atividades, outro professor assume suas salas de aula, ministrando disciplinas de Artes, Educação Física e Espanhol.



*Porque é um momento rico na oralidade, porque eles querem contar e você quer, você quer interromper; pra continuar tua aula, aí, eles ‘não professor deixa eu contar, deixa eu contar’.*”

As enunciações, de modo geral, atestam o já afirmado por Geraldi (2002, p. 06), “focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica.”

Essa forma de focalizar a linguagem, além de remeter a um processo diferenciado de ensino, exige o entendimento de que a linguagem na escola, como em qualquer outro espaço, é um lugar de constituição dos sujeitos na e pela linguagem. E, numa perspectiva de interação verbal, é necessário ter que admitir que

(...) os sujeitos se constituem como tais na medida em que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; [admitir] que *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 2002, p. 06-07 – grifos do autor)

Entretanto, ao retomar o trecho final da enunciação de LI – *“porque eles querem contar e você quer, você quer interromper; pra continuar tua aula?”* – percebe-se que a prática de oralidade ocorrida em sala de aula, o “poder falar” da criança, não coincide, ou não é comumente entendido pelo professor, como um momento fértil para promover a produção escrita do aluno, ou promover aquilo a que AN se referiu anteriormente em relação ao diálogo: um ambiente propiciador da aprendizagem coletiva – e individual também, não há dúvidas. Talvez aí esteja a ilustração do que Massini-Cagliari (2001) descreve a respeito da função da escola no ensino da língua: mostrar as diferenças entre o texto falado e a escrita.

Pelo discurso de LI, pode-se dizer que o modo de conceber a escrita vai-se configurando como algo à parte da manifestação oral; a desconsideração de que a escrita é apenas uma forma



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

diferente, distinta, da linguagem oral, mas que apesar das especificidades de cada qual, ambas estão relacionadas.

Dir-se-ia que essa concepção fica perceptível também como LI se expressa, algo que já vem sendo tema de pesquisas: o “tempo” escolar. Esse é outro aspecto. Como o professor pode dar conta do que tem para ensinar se há um programa escolar a cumprir, se há um plano de aula a seguir, ou se ele mesmo, ao preparar sua aula, distribuiu-o (esse plano) no tempo de aula de modo que não possa haver atraso no desenvolvimento dos conteúdos? Como ensinar a criança a ler e a escrever se não se consegue cumprir aquele programa pré-determinado? Essas são questões que parecem estar na base do que LI afirma.

Expressa-se, na fala de LI, uma condição que é a da maioria das escolas: um tempo que, como “tempo do ensinar” e como “tempo do aprender”, é organizado muito mais em favor de uma divisão temporal quantitativa do que de desenvolvimento cognitivo. Embora, muitas vezes, haja o desejo de deixar a criança manifestar-se livremente, para aproveitar o que ela diz para o ensino, as necessidades postas no contexto escolar refutam o caráter de linguagem em acontecimento. É um ensinar somente sobre a língua e não a língua por meio da linguagem concreta, na materialidade de sua ocorrência. A necessidade de cumprir o que a escola estabelece prepondera, e, se isso se revela, por um lado, como uma imposição, por outro, pode significar o “respaldo” se porventura algo não der certo na alfabetização da criança; o professor fez o que tinha de fazer, cumpriu o que estava determinado no currículo e no calendário escolar.

De algum modo, é a certeza presente e cristalizada de que o “jeito” que a escola determina que deva ser ensinado, ou o modo como se ensinou um dia, seja o ainda utilizado por outros colegas e dá certo. É o que vai conseguir atingir o fim esperado: o aprendizado do aluno. E, por não ser isso uma verdade absoluta, em muitas situações, desenvolve nos próprios professores um sentimento de angústia ou frustração em relação a si mesmo, ou em relação ao seu ensino. Ou então, a responsabilidade passa a ser do aluno, ou do método, ou da família do aluno, enfim, há de haver um culpado que justifique a não-alfabetização da criança na escola.

Ressalto, no entanto, que a adesão ou não aos “ritos” escolares – seus horários, seus tempos –, ou o **modo** como se adere a eles, implica também na consideração da concepção de linguagem que interfere na maneira como se ensina a língua materna. E essa concepção não é discutida na própria escola, entre os professores, o que, do meu ponto de vista, poderia resultar em novos encaminhamentos para as práticas de oralidade nas salas de aula.



Com relação à fala de NA – “*a criança se liberta*” –, evidencia-se, em seu processo dialógico, o conhecimento dos pressupostos teóricos da pedagogia de Paulo Freire. Embora este educador tenha se dedicado à alfabetização do adulto para muito além do aprender a ler e escrever, a professora reelabora seus pressupostos para o seu trabalho docente com as crianças. É o que se confirma posteriormente, quando concorda com a colega de profissão sobre a necessidade de ouvir o que o aluno tem a dizer, no momento em que solicita à professora sua participação:

AN: “Eu concordo com você [com MG]. Eu, assim, eu penso como você, eu acho que nós, professores, lembrando Paulo Freire também, [temos um papel que] é o de libertação, e eu acho que a partir da oralidade, a partir do diálogo, a partir do saber ouvir, do saber discutir, a gente tem grande chance de estar propiciando a libertação desse indivíduo.”

Na enunciação da professora, a seguir, temos outro exemplo de distinção entre a oralidade como diálogo, um dos elementos propulsores da aprendizagem da leitura e escrita, e a oralidade como a narração de algo, vista como um momento à parte, importante, mas descolado do processo de ensino da língua. É possível afirmar que a “permissão para falar” configura-se em um elemento que contribui para o desenvolvimento da aula:

RO: “Professora, uma vez eu fiz um curso de português e matemática e a professora de matemática falou que se nós não/cinco minutos, se nós não cap/pegar cinco minutos da primeira aula, os cinco primeiros minutos, o resto da aula a gente não trabalha; se você não trabalhar a oralidade nos primeiros cinco minutos, depois acabou. Se você trabalhar os primeiros cinco minutos você trabalha a aula todinha; se você não trabalhar...”

Trata-se, portanto, de situações diferentes envolvendo a oralidade. Apesar de nenhuma delas negar ao Outro a possibilidade de poder falar, a consideração de RO paira mais sobre sua tarefa de ensinar os conteúdos escolares do que propriamente sobre o aproveitamento dos temas da oralidade para impulsionar o aprendizado do aluno. Vê-se estampada aqui a compreensão que tem Cagliari (1998), sobre métodos: a “oralidade” centrada no método de ensino.

Esse autor defende a existência de apenas dois métodos de alfabetização: um método voltado para o ensino e um método voltado para a aprendizagem. Cada qual revela uma concepção de linguagem. O fato de o dizer de RO enunciar uma concepção elaborada a partir do método do ensino, a oralidade fica no campo do comportamento disciplinar: dar um tempo para o aluno falar para que depois ele fique quieto para ouvir. Se, por um lado, essa estratégia pode ser





rica, pois indica que a “oralidade” é compreendida pela professora como aspecto fundamental na/da aprendizagem da leitura e da escrita – que, pode ser entendida como um avanço teórico-metodológico, por outro, transparece a indefinição quanto à importância da linguagem nessa modalidade (a oral) durante todo e qualquer processo de interação na relação de ensino.

Entretanto, a manifestação verbal da professora mostra que a concepção de oralidade explícita na sua fala é permeada pelo Outro que lhe ministrou o curso. Para RO, prevaleceu, fez mais sentido, a orientação recebida naquela relação dialógica. É uma posição assumida claramente, porém, refratada do Outro.

Em uma interpretação do trabalho de Ponzio (1998), trazendo-o para dialogar com o tema deste artigo, pode-se dizer que a oralidade desenvolvida num processo dialógico, convergindo com os pressupostos da teoria de linguagem bakhtiniana, tem mais chances de se efetivar em aprendizado porque “el dialogo no es un compromiso entre el yo, que ya existe como tal, y el outro; al contrario, el dialogo es el compromiso que da lugar ao yo: el yo es un compromiso dialógico, en sentido substancial y no formal y, como tal, el yo es desde sus origenes algo híbrido, un cruce, un bastardo.” (p. 26-27)

Assim, quando falo em aproveitamento da oralidade, refiro-me tanto à oportunidade colocada com a própria situação de interlocução para fundamentar o ensino da língua, como à oportunidade que o aluno nos dá de conhecer e interagir com aquilo que já o constitui como conhecedor de determinada língua, seus conhecimentos prévios sobre ela.

Nesse sentido, por vezes, pode-se encontrar na constituição do conhecimento desta criança alguns Outros que vão, na ótica do aluno, ser considerados como os seus “mestres” no ensino da língua escrita, sem, no entanto, ser o seu professor da escola.

Paralelamente à percepção dos professores de que a oralidade, ou a oralidade associada a outra atividade, é um elemento eficaz no processo de alfabetização, é possível reconhecer, no diálogo com os professores, a presença de outro personagem que concorre com o professor no seu processo de ensino e até lhe causa um certo incômodo. É a figura da mãe, ou do pai, que, à revelia de todo esforço do professor em cumprir da melhor forma seu papel no ensino da língua materna, apresenta-se ao seu lado e, para a criança, é este familiar o responsável pelo seu aprendizado. O professor reconhece isso na fala da criança e se cala, embora não sem uma ponta de “indignação”: “(...) *E aquele que vai sozinho* [aquele que aprende sem precisar de muita ajuda do professor] *geralmente fala assim ‘foi minha mãe que me ensinou’. Dá uma raiva!*” (risos) (MA).



Outra professora concorda com MA e imediatamente diz: *“Um aluno falou [para ela]: ‘foi a minha mãe que me ensinou ontem.’”*

Esses discursos eclodiram em meio a comentários sobre o aprendizado, de modo geral, dos alunos em alfabetização: *“aquela criança que vai, vai. Agora aquela que não vai, não tem jeito”*. A forma de se referir às crianças que aprendiam com facilidade e àquelas que apresentavam certa dificuldade na apropriação da língua escrita gerou muita discussão entre os professores, pois havia que se concordar que outro alguém era percebido pelo aluno como *“aquele que lhe ensinou”*. O professor percebia que, para o aluno, ele não era o principal responsável por aquilo que aprendia, ou, se era, o aprendiz não o reconhecia ali, na escola, e nem manifestava ao professor na sala de aula.

O modo de as professoras relatarem o ocorrido chamava a atenção porque parecia querer manifestar que aquilo que existia de bom, de positivo no aprendizado da língua, ficava por conta dos pais. Entretanto, quando o aprendizado não ocorria e isso se tornava público (haja vista os programas de medição qualitativa), a parte ruim, portanto, ficava para a escola. Esses são comentários que partiam dos próprios professores, em momentos informais.

De fato, acredito que se houvesse um levantamento das pesquisas mostrando histórias de sucesso escolar, certamente seu número seria bem menor em relação às que mostrassem o fracasso escolar. E, se a abordado fosse o sucesso na alfabetização das classes populares, perceber-se-ia, como atestam as pesquisas de Lahire (2004), que há outros familiares e outros elementos que se fazem presentes nessas histórias de sucesso, para além, ou apesar da escola.

Nessa mesma direção, penso que uma rápida pesquisa nos programas governamentais de avaliação escolar evidenciaria o ensino, a educação, pelo que lhe falta, pelas ausências. Embora tais pressuposições careçam de pesquisa para serem confirmadas ou refutadas, não se pode deixar de mencionar, e de certa maneira compreender, o que sentem os professores em relação à responsabilidade que querem ver neles reconhecida, também, pelo aprendizado da criança.

Entretanto, o discurso de outro professor dava conta de que, se por um lado os pais realmente ensinavam a seus filhos as primeiras letras, nem sempre o método utilizado condizia com o da escola. E, para alguns pais, isso era motivo de preocupação.

LI: *“A minha vizinha, a minha vizinha ensinava o menino assim. Antes de entrar na escola. Ela pegava ele, colocava ele, ficava lá a tarde inteira ensinando pra ele: ‘bê’, ‘a’, ‘ba’, ‘ele’, ‘a’, ‘la’, ‘bala’? Aí o menino foi pra escola, ali no V.*



[referindo-se a uma escola do município], e reproduzia. Aí ela falava assim, meu Deus, fui ensinar isso pro meu filho, não é assim, é diferente.”

Segundo o que expôs LI, ocorre, no discurso familiar representado pela mãe, a valorização do modo de ensinar legitimado pelo modelo institucional escolar em detrimento do modelo familiar. Um modelo familiar que se pauta pela forte presença do como se foi alfabetizado. Entretanto, há professores que expressam a prevalência positiva do ensino recebido em casa em detrimento do escolar, inclusive questionando-se sobre o que lhes faltaria.

CA: “(...) outra coisa que eu queria comentar é assim, eu tenho uma aluna pequena lá, 1ª série, e ela lê e escreve divinamente (...) e eu falei assim ‘Ka, quem te ensinou?’ ela falou assim: ‘foi meu pai’, e o pai dela só estudou até a 6ª ou 7ª série e ensinou a ler, e daí eu fiquei com aquilo, pensando assim, mas como que eu já estudei tanto e tem horas que eu não consigo ensinar. Eu ensino, ensino, ensino e não aprende, né? E ela [Ka] escreve letra cursiva, o caderno maravilhoso. Então, o que que falta exatamente, que uma pessoa que não estudou tanto quanto eu, não leu tanto quanto eu, consegue ensinar a criança ler e escrever, e eu...”

Paradoxalmente, essa mesma professora apontou, quando se abordava o fato de encontrar ou não dificuldade na especificidade do seu processo de ensinar em alfabetização, e, se houvesse, qual seria e a que atribuiria, assim se referiu: *“Maior dificuldade é que os pais não participam da vida escolar dos seus filhos. Penso que essa falta de interesse se dá pela correria do dia a dia e também pela mudança de método, os pais ficaram perdidos e não sabem mais como ensinar seus filhos.”*

Assim, ainda que “perdidos”, há pais que se utilizam de métodos que não propriamente os da escola e alfabetizam seus filhos. Mas, como conseguem tal feito? Uma resposta possível diz respeito ao sentido com que um e outro produzem o seu ensino e o seu aprendizado. Não se pode compreender o que não faz sentido, o que não tem uma razão palpável – aqui, do ponto de vista do aprendiz – para existir. Talvez os pais, pela dedicação especial, única, com que ensinam os filhos e pela crença de que o filho vai aprender porque eles aprenderam, motiva-os para que vejam sentido naquilo que ensinam. Os pais, assim como os professores, também são referência para o aprendizado; são adultos que, em sua maioria, têm uma relação estreita com a escrita aos olhos da criança. Com a diferença de que aqueles, pelo convívio doméstico, podem estar muito mais próximos dos filhos e os compreender melhor do que os professores – embora o contrário



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

também valha: há pais tão ausentes na educação, escolar ou não, de seus filhos que a referência positiva do aprendizado volta-se toda para o professor, para a escola.

Pode-se dizer que, apesar de (ou quem sabe, justamente pelo fato de) os pais não conhecerem o método da escola ou não se utilizarem do mesmo modo de ensinar utilizado pelo professor – por exemplo, ensinar seu filho pelo método silábico, como fez aquela mãe referida por LI –, o sentido que isso assume para a criança, na interação com os pais, é o que se põe como o diferencial na relação de ensino. Primeiro, a relação de ensino do pai para com o filho é individual e não coletiva, diferente do que ocorre na grande maioria das escolas brasileiras – portanto, pode melhor atendê-lo, explicar-lhe, ouvir-lhe. Segundo, e talvez mais importante, o modo de o pai ensinar não tem o peso de uma instituição: ele não tem o compromisso social de ensinar o filho a ler e a escrever; está desobrigado de qualquer tipo de cobrança, do cumprimento de conteúdos, de horários, de avaliações; não tem de adotar esta ou aquela teoria – ou determinado pacote educacional que vem, muitas vezes, imposto pelos órgãos governamentais. Enfim, não tem de responder institucional e socialmente por uma função que não é sua. E, ainda que ensine seu filho a ler e a escrever do mesmo modo como aprendeu, seja qual for o método utilizado, está ensinando a língua que ambos usam numa relação interacional, segundo o seu grupo de relações, com as valorações linguísticas dessa comunidade, o que pode resultar em um efeito diferente do ensino institucionalizado.

No entanto, é preciso ressaltar um outro tipo de relação escolar também possível: quando é apenas o modo de ensinar da escola, o do professor, que prevalece para o aluno, aparece uma outra face da relação de ensino. Nessa situação, não importa qual seja o método de que o professor se utilize para ensinar a língua escrita, é sempre o que o professor disser, ensinar, que vai prevalecer. Isso pode justificar aquele outro aspecto que, muitas vezes, os pais, ao terem seu conhecimento sobre determinado tema confrontado com o conhecimento ensinado pelo professor (o que é comum acontecer quando os pais auxiliam seus filhos nas tarefas escolares), ainda que o professor possa ter-se equivocado, é o saber do professor que a criança normalmente defende.

Em relação a esse fato – a preponderância do saber do professor, da escola numa análise mais ampla – a valorização do trabalho do professor e do seu conhecimento, este reconhecido pela criança e comparado, ainda que inconscientemente, ao conhecimento de outros adultos nas



suas relações extraescolares, também passa pelas manifestações sociais veiculadas em sociedade e reelaboradas por estes e/ou sua família.

É nesse mesmo sentido, o da interação com os pais e sua forma de se relacionarem com o ensino da língua, que outros professores colocaram parte da responsabilidade da sua dificuldade de ensinar na falta de colaboração dos pais:

AL: “Sim. O descaso dos pais e de alguns alunos; falta de vontade e de atenção das crianças – o tempo integral que os deixa muito cansadas e longe da família. Atribuo em partes à família e em outra, ao próprio sistema de ensino.”

NH: “Sim, descaso da família, desinteresse do aluno, problemas emocionais e de saúde – professor e aluno. Ausência de cursos bons e frequentes para área em questão.”

Se é importante pensar no papel desempenhado pelos pais no aprendizado escolar de seus filhos, a consideração merece ser contemplada com a complexidade que lhe é pertinente. Nas enunciações imediatamente anteriores, percebemos que existe a preocupação dos professores em colocar, ao lado de suas queixas em relação aos pais, outros elementos que contribuem para as dificuldades encontradas: de cunho pessoal – o desinteresse, a falta de atenção do aluno, seja devido a problemas emocionais ou de saúde de professor e aluno – e de cunho mais geral – a organização do próprio sistema educacional, a ausência de bons cursos para o professor e as exigências da vida cotidiana a que os pais têm que atender. Embora não examine cada um desses elementos, pois fogem do foco de análise deste artigo, os aspectos referidos pelos professores evidenciam a complexidade do processo de ensino e de aprendizado do aluno para além da alfabetização, e, em algumas das situações colocadas, mesmo uma concepção de linguagem e de ensino da língua bem definidos não pode resolver os problemas existentes na esfera escolar, nem na alfabetização.

Creio que não seja demais afirmar que a escola e os professores, na necessidade de responderem ao seu papel social, alteram seus modos de fazer o ensino para corresponder ao que se espera deles. Esse é outro aspecto que pode ser inferido daquela afirmação de CA para o desinteresse dos pais: “(...) *pela mudança de método, os pais ficaram perdidos e não sabem mais como ensinar seus filhos.*” Quero dizer com isso, que os professores também colocam o seu próprio papel em observação na medida em que seus modos de ensinar têm de ser alterados conforme as



concepções de ensino e, conseqüentemente, as concepções de aprendizagem vão se alterando, vão se produzindo e tomando forma em outras esferas.

Resumidamente, é possível afirmar que as apropriações que fiz das enunciações de professores, decorrentes de suas palavras “pronunciadas ou subentendidas”, foram possíveis porque estas expressaram a complexidade das relações sociais vividas na escola ou fora dela. Complexidade esta comum a todos. As interferências dos Outros – familiares ou instituições – e o modo como se dão essas interferências, ao serem relatadas pelos professores, evidenciaram suas certezas e incertezas, produto do diálogo mantido com a própria experiência de ser professor na escola, na sua atividade de ensinar a ler e a escrever, e seu grupo de relações mais amplo.

Posso dizer, conforme Ponzio, ao interpretar Volochinov e Rossi/Landi, que essas inferências a partir do que enunciaram os professores só foi possível porque, nas palavras ditas, “lo que se sobreentiende son ‘vivencias’, valores, programas de comportamento, conocimientos, esteriotipos, etc., que no son nada de abstracto individual o privado.” (PONZIO, 1998, p. 83).

Assim, as concepções inferidas dos diálogos com os professores só puderam ser analisadas por serem materiais, por estarem no plano das relações sociais, nos interstícios possíveis de serem apreendidos no movimento contraditório da nossa sociedade. Isso dá concretude ao tema e torna passível de análise as enunciações que aqui foram abordadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_ (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BROTTO, Ivete J. de O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos. Tese de doutorado**. Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Curitiba - PR, 2008. 238 fls.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COSTA VAL, Maria da G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PONZIO, Augusto. **La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporânea.** Madrid: Ediciones Cátedra S. A., 1998.