



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

ORALIDADE E LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: O GÊNERO DISCURSIVO TERTÚLIA  
EM SALA DE AULA

Jefferson Santos de Araújo

SÃO CARLOS  
2014



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ORALIDADE E LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: O GÊNERO DISCURSIVO TERTÚLIA  
EM SALA DE AULA

JEFFERSON SANTOS DE ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sílvia Cintra Martins

São Carlos - São Paulo – Brasil

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A663oL Araújo, Jefferson Santos de.  
Oralidade e letramento no primeiro ano do ensino  
fundamental : o gênero discursivo tertúlia em sala de aula /  
Jefferson Santos de Araújo. -- São Carlos : UFSCar, 2014.  
102 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2012.

1. Linguística. 2. Oralidade. 3. Ensino fundamental. 4.  
Leitura. 5. Atividade escolar. I. Título.

CDD: 410 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
JEFFERSON SANTOS DE ARAÚJO**



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Silvia Cintra Martins  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos



---

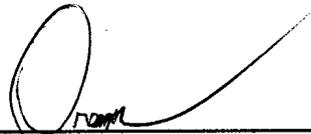
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Célia Mendonça  
Membro titular  
UNESP/Araraquara



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli Rodrigues de Mello  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 31/agosto/2012.  
Homologada na 53<sup>a</sup> reunião da CPGL, realizada em 01/10/2012.



---

Prof. Dr. Oto Araújo Vale  
Coordenador do PPGL

Dedico aos que tanto se dedicaram a mim:  
Marlene e Getúlio, meus pais.

## Agradecimentos

Sou grato:

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sílvia Cintra Martins* pela orientação, pelas contribuições à minha formação acadêmica, pela paciência, e, sobretudo, pelo respeito com que lidou com minhas inúmeras limitações.

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Iolanda Monteiro* e à *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula* por comporem a banca examinadora de minha qualificação de mestrado, contribuindo para este trabalho.

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Iolanda Monteiro* também por suas valiosas contribuições à minha formação de pedagogo nos anos 2008 e 2009.

À *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Célia Mendonça* e à *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Rodrigues de Mello* por aceitarem compor a banca examinadora desta dissertação.

Aos meus pais, *Marlene dos Santos de Araújo* e *Getúlio Rodrigues de Araújo*, que sempre me incentivaram e ajudaram de acordo com o que lhes era possível..

À minha noiva, *Luciana Gomes*, que esteve ao meu lado na maioria dos momentos de maior angústia – e não foram poucos! –, procurando sempre me animar para que eu tivesse forças para seguir em frente.

A *Josiéli Santos de Araújo Sedenho*, minha irmã, que me trouxe grande alegria nos momentos finais da produção desta dissertação.

A *Aelcio Cardoso Rios* pela amizade de mais de quinze anos, desde a adolescência.

A *Mara Rúbia dos Santos Antonio* e *Silvia Oliveira Santos* pela amizade, desde o ano de 2007, quando passamos a ser colegas de PET-Pedagogia.

Aos demais amigos e colegas de graduação, entre 2006 e 2009, e dos anos de muito trabalho no PET-Pedagogia da UNESP de Araraquara, entre 2007 e 2009, por contribuírem para meu amadurecimento como ser humano.

À *Prof.<sup>a</sup> Ana*, que participou deste estudo, cujo nome que consta nesta dissertação é fictício, mas seu *profissionalismo*, *humildade* e *comprometimento* com a difícil tarefa de ensinar são verdadeiros e exemplares.

À direção da escola que acolheu nosso projeto e nos deu todo o apoio necessário.

Aos alunos que nos ensinam mesmo sem ter, na maior parte das vezes, consciência de que o fazem.

À FAPESP, pelo apoio financeiro.

A *Deus, o Primeiro e o Último, Aquele que É.*

## **RESUMO**

A presente dissertação trata do gênero do discurso tertúlia, utilizado em sala de aula por uma professora de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Tratava-se de procurar promover a participação oral dos alunos a partir da leitura da letra de música em sessões que ocorreram entre os meses de agosto e novembro de 2010. Tal estudo é relevante num momento em que se procura atentar à importância da linguagem oral, especialmente durante o processo de alfabetização. A partir dos estudos de Psicologia da Escola de Vigotski aliados aos estudos sobre Gêneros do Discurso influenciados pela idéia de Bakhtin e por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, acompanhamos as sessões em uma Escola do município de São Carlos, estado de São Paulo. Nosso objetivo geral foi analisar, a partir do paradigma indiciário, as sessões de tertúlia e também as interações orais ocorridas em demais momentos do cotidiano escolar para verificar a viabilidade do trabalho pedagógico com gêneros orais como forma de articular o letramento com a oralidade. Mediante a análise das gravações de áudio e vídeo das aulas e das sessões, entrevista realizada com a professora e das anotações em diário de campo, concluímos que o gênero tertúlia tem potencial para motivar a prática da oralidade, não meramente da oralidade espontânea, mais ligada aos gêneros primários do discurso, mas mais próximas das mais complexas de oralidade, mais relacionadas à escrita, e, conseqüentemente aos gêneros secundários do discurso. No que concerne à alfabetização, a tertúlia, enquanto gênero ou modalidade de linguagem, tem contribuições a dar no aspecto da leitura e da mobilização da atividade em torno do motivo da escrita.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Oralidade. Leitura. Atividade escolar.

## **ABSTRACT**

This work focus on a discourse genre called *tertúlia*, used in classroom by teacher of first grade students of Ensino Fundamental (Elementary School). Its aim was to promote oral participation after the reading of song lyrics on sessions that occurred between August and November 2010. This study is relevant because oral language is been valued, especially considering the process of teaching and learning to read and write. Theoretically founded on the Psychology of the School of Vigotski and the thinkers influenced by the theory stabout genres of discourse developed by Bakhtin/Voloshinov and through qualitative research methods, we observed *tertúlia* sessions in a Public School of São Carlos city, São Paulo state, Brazil. Our aim was to analyse, through indiciary paradigm, the *tertúlia* sessions and also the oral interactions in classroom to verify the possibilities of pedagogical work with oral speech genres articulating oral and written language. By the analysis of audio and video recording of classes and sessions, the interview with the teacher and notes from field of research we concluded the genre *tertúlia* has potential to motivate oral practices, not the spontaneous, linked to primary speech genres, but near those more complex forms or oral language, linked to writing and, consequently, to secondary speech genres. In what concerns to the process of teaching and learning to read and write, *tertúlia*, as a speech genre, has contributions to motivating reading and writing.

**Key Words:** Elementary School. Oral language. Reading. School Actitivity.

# Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>7</b>
<b>1- A Escola de Vigotski e a compreensão da linguagem como atividade</b> .....	<b>13</b>
1.1-O trabalho, os instrumentos e seu papel no desenvolvimento do psiquismo .....	13
1.2-O processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita.....	16
1.3-A zona de desenvolvimento proximal.....	20
1.4-Leontiev e o conceito de atividade.....	22
1.5-O modelo de sistema de atividade humana.....	28
<b>2- Os gêneros do discurso como parte de sistemas de atividade.....</b>	<b>31</b>
2.1-Gêneros do discurso e as mudanças no ensino de Língua Portuguesa.....	31
2.2-A heterogeneidade dos gêneros do discurso e relações com o letramento .....	35
2.3-A Escola de Genebra e a questão do ensino de gêneros .....	42
2.4-Bazerman e os conceitos de sistemas de gêneros e sistemas de atividades .....	46
2.5-O gênero discursivo Tertúlia.....	48
<b>3-Metodologia e contexto da pesquisa</b> .....	<b>53</b>
3.1-Metodologia .....	53
3.2 - O paradigma indiciário .....	58
3.3-Contexto da pesquisa .....	59
<b>4-Análise</b> .....	<b>64</b>
4.1-O processo de desenvolvimento da atividade de tertúlia .....	65
4.2-O papel da professora como mediadora.....	73
4.3-A escola como instituição burocrática .....	79
<b>Considerações finais</b> .....	<b>85</b>
<b>Referências</b> .....	<b>89</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>95</b>

## **Introdução**

A presente dissertação de Mestrado é fruto de uma trajetória que se iniciou no ano de 2007, quando, ainda com a graduação em andamento, mais precisamente no terceiro semestre do curso de licenciatura em Pedagogia na Unesp de Araraquara, tive meus primeiros contatos com os trabalhos de alguns estudiosos da linguagem, dentre eles Bakhtin (1992; 1997). Dentro dos limites impostos pela minha área de formação, cujo enfoque no momento eram os fundamentos sócio-políticos, psicológicos e filosóficos da Educação, ia me aventurando vagarosamente nessa outra área de estudos, procurando aliar a essas leituras as reflexões da Psicologia Histórico-Cultural – ou Escola de Vigotski – (Vigotskii et al, 2001; Leontiev, 1978; Elkonin, 1971) com a qual havia estabelecido contato já no segundo semestre de meu primeiro ano de graduação.

Desenvolvi trabalho de Iniciação Científica, com apoio da FAPESP, de junho a dezembro de 2009, quando acompanhei a prática pedagógica de uma professora, e voltei minha atenção para suas práticas e suas concepções sobre o trabalho com gêneros orais do discurso. Tal estudo tinha como justificativa a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico com a escrita que não relegue a segundo plano o desenvolvimento da oralidade dos estudantes. Tratando-se de um recorte bastante particular da realidade, num contexto específico com suas peculiaridades, esperava contribuir para as reflexões sobre a viabilidade de se trabalhar com gêneros orais em sala de aula, destacando a singularidade do momento de inserção dos alunos no processo escolar de alfabetização. A fundamentação teórica utilizada para o trabalho concentrou-se nos estudos desenvolvidos pela Escola de Vigotski, na filosofia da linguagem de M. M. Bakhtin e no interacionismo sócio-discursivo de Schneuwly e Dolz. Foi desenvolvida pesquisa de abordagem qualitativa (Ludke; André, 1986) envolvendo observações das aulas e entrevista com uma professora de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Merecem destaque alguns aspectos que pude observar durante esse trabalho de pesquisa: 1) o momento de desenvolvimento psicológico daqueles alunos, em processo de transição entre as atividades de brincadeira e as de estudo; 2) a questão da transição dos gêneros do discurso orais primários para os secundários nessa faixa etária, sem que parecesse haver o trabalho pedagógico intencional que levasse em conta uma transição explícita de uma para outra modalidade de linguagem. Havia, no entanto, o trabalho com gêneros secundários

escritos, e a professora fazia uso da literatura infantil, frequentemente utilizada como base para as atividades de alfabetização; 3) o questionamento à professora a respeito do trabalho com gêneros orais, em que nos informou não haver um planejamento prévio para o trabalho sistemático com a oralidade, reconhecendo que nesse momento a sua atenção realmente se voltava à escrita. Notei, no entanto, que havia certo grau de sistematização do trabalho pedagógico com a oralidade no momento em que havia tentativa de produção de textos e a professora incentivava os alunos a expressarem oralmente o que desejavam dizer antes de tentarem escrever, ou seja, a oralidade funcionava como incentivo para que os alunos tentassem escrever.

Nas considerações finais, no relatório enviado à instituição de fomento (FAPESP), afirmei o fato de que, apesar de considerarmos que faltava à professora uma intervenção mais sistemática no que diz respeito ao ensino de gêneros orais e à articulação destes ao processo de ensino dos gêneros escritos, entendi que desenvolvia um trabalho de muito boa qualidade de acordo com o que se propunha. Entendi que não se poderia perder de vista aspectos que influenciam diretamente o trabalho do professor, como, por exemplo, a pressão no sentido de alfabetizar os alunos, que, se por um lado é plenamente compreensível e justificada, por outro obscurece a necessidade de se voltar a atenção à modalidade oral, justamente, dentre outras razões, pelo fato de que a preocupação com a linguagem oral não é tradicionalmente algo a que os professores em geral dêem tanta atenção, tampouco as instâncias burocráticas superiores, e pudemos perceber que no caso de nosso estudo, não era diferente.

Como o enfoque do trabalho anterior foi principalmente voltado à professora e me preocupei com os alunos mais no que dizia respeito a seus níveis de aquisição de escrita, considere relevante incluir no projeto inicial de pesquisa de Mestrado, dentro do recorte de nosso estudo, também a participação dos alunos nas interações em sala de aula sob responsabilidade da mesma professora que colaborou em nossa Iniciação Científica. Meu escopo se concentrou na questão do trabalho pedagógico da professora com gêneros orais do discurso, levando em conta a sua articulação com as práticas de letramento.

Portanto, a continuidade foi motivada pelo fato de que considere necessário aprofundar tanto o olhar no que diz respeito ao desempenho dos alunos nas interações verbais dentro de sala de aula, quanto no que concerne ao contato dos alunos com a linguagem fora do contexto escolar, algo que não pude abarcar no trabalho anterior. Pretendia, dessa forma, trazer contribuições para se pensar as possibilidades de trabalho com gêneros orais durante o processo inicial de alfabetização de modo a propiciar, tanto em termos teóricos quanto práticos, a articulação entre oralidade e letramento.

Vale lembrar que, em se tratando das questões relacionadas à alfabetização e ao letramento, a década de 80 se caracterizou, no que diz respeito ao âmbito pedagógico, por inúmeras discussões que tiveram como aspecto central o ensino de Língua Portuguesa. O ponto nodal dessas discussões, que se estendem até a atualidade, se encontra na questão do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois sabe-se que os professores das séries iniciais encontram inúmeras dificuldades desde o processo inicial de alfabetização até o momento em que se espera que os alunos, ao concluir o 2º. ciclo do Ensino Fundamental, tenham condições de fazer uso eficaz da escrita, de acordo com o que se espera para esse momento.

Enfocamos, assim, na presente dissertação de Mestrado, o primeiro ano do Ensino Fundamental e, para a melhor compreensão do contexto atual, consideramos necessário, já nesta introdução, abordar brevemente os aspectos legais, o que vem sendo publicado nos documentos oficiais a esse respeito e indicar o que ainda não foi tratado claramente.

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

No que diz respeito ao ensino de língua materna, tanto como para as demais áreas do conhecimento, as orientações não apresentam aprofundamento significativo e ainda carecemos de documentos federais que forneçam um direcionamento mais específico aos professores neste momento. Assim, devido à escassez de novos documentos, os sistemas de

ensino apoiam-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997).

O RCNEI, quando trata das linguagens oral e escrita, orientando a atuação do professor com crianças de cinco e seis anos, enfatiza a necessidade de se ampliarem as possibilidades de expressão dos alunos por meio do contato com diferentes gêneros orais e escritos, sem focar o processo de alfabetização, do ponto de vista meramente técnico ou mecânico, mas incentivando o contato com diferentes portadores de textos: livros, revistas etc. Há uma ênfase na necessidade de se trabalhar oralidade e escrita de forma integrada, citando-se, entre outras possibilidades de trabalho pedagógico, a entrevista e o reconto de histórias. Já os PCNs de Língua Portuguesa, referindo-se ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que, no momento, era composto de dois anos, enfatizam a questão dos gêneros do discurso, listando alguns daqueles que seriam considerados mais adequados, tanto para o trabalho com a linguagem oral, como para a escrita. É interessante observar que são listados vários gêneros que podem ser utilizados tanto para o desenvolvimento da oralidade como para o desenvolvimento da escrita (por exemplo, as parlendas, os contos e as lendas populares), e, se é fato que Marcuschi (2008) aponta uma falta de clareza do documento a respeito da distinção entre gêneros orais e escritos, acreditamos, de toda maneira, que o documento oficial reforça a necessidade de se trabalhar integradamente a oralidade e a escrita.

Os estudos que tratam do trabalho pedagógico voltado às práticas orais na escola ganharam relevo com o avanço das pesquisas da área de Linguística Aplicada e a inserção de uma visão mais discursiva da língua, sobretudo com a consideração da variação linguística, da concepção bakhtiniana de gêneros textuais e das questões sociais que incidem sobre as manifestações linguísticas. Os materiais direcionados ao professor de Língua Portuguesa, principalmente os PCN's, englobam alguns aspectos das pesquisas da linguagem efetuadas pela Escola de Genebra, representados por Schneuwly e Dolz (2004), que enfatizam a importância das práticas de produção e escuta de textos orais na sala de aula e cujos trabalhos, influenciados por Vigotski e Leontiev, serviram como um despertar para a reflexão acerca deste tema. Dada a abrangência da linguagem e de seu ensino, escolhemos observar a produção oral, mais necessariamente em sua relação com a teoria dos gêneros textuais de base bakhtiniana.

Partindo da necessidade de integração entre as práticas de oralidade e escrita, iniciamos nosso trabalho de campo, em que passamos a acompanhar as aulas de 1º ano no período de maio a novembro de 2010.

Logo, o trajeto que se iniciou enfocou a situação de sala de aula, o contexto prático do processo de ensino-aprendizagem na articulação entre práticas orais e escritas. Nosso interesse foi o de compreender as peculiaridades do trabalho com a tertúlia, gênero que escolhemos abordar em vista de certas circunstâncias que exporemos mais adiante. Neste processo, a abordagem adotada é de viés qualitativo, no sentido expresso por Ludke e André (1986), através da afirmação de que neste tipo de pesquisa há ênfase no processo, preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados. A escolha desse posicionamento deve-se às nossas concepções metodológicas, que privilegiam o diálogo. Assim, as características da pesquisa qualitativa vão ao encontro das necessidades inerentes à concretização dos objetivos traçados, pois esse estudo possui como cenário a escola.

Ao iniciar o trabalho de campo em maio de 2010, acompanhei inicialmente, uma vez por semana, as aulas da professora para conhecer a dinâmica da sala de aula, obtendo informações sobre a agenda semanal de atividades por meio de seu diário de classe e, através de conversas informais, consegui também obter informações sobre o desempenho dos alunos. Conversamos sobre minha intenção de entrevistar os alunos e posteriormente elaborar conjuntamente atividades direcionadas ao trabalho com a oralidade, ao que a professora nos sinalizou positivamente. Em julho houve recesso escolar de duas semanas e após seu término retornei às atividades de campo, onde fui informado de que a professora responsável havia decidido trabalhar com a Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula. No último item do capítulo 2 deste trabalho, falamos a respeito da Tertúlia, parte de um relevante projeto de extensão denominado Comunidades de Aprendizagem. A professora, que doravante denominaremos Prof<sup>a</sup>. Ana<sup>1</sup>, me convidou a participar das tertúlias. Nas sessões de orientação, optamos por fazer uma mudança no direcionamento do trabalho, especialmente pelo fato de não termos podido acompanhar a turma no primeiro bimestre; sendo assim, mantivemos as entrevistas com os alunos e as observações em sala de aula, que traçariam o perfil da turma, e decidimos acompanhar as sessões semanais de tertúlia.

Em nosso entender, a transição do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, que promoveu a inserção de crianças de 6 anos de idade em seu âmbito, necessita de pesquisas que enfoquem as peculiaridades dessa faixa etária em sua vivência com essa nova realidade – e, no caso dessa dissertação, as peculiaridades referentes ao ensino de língua materna através da prática de gêneros orais do discurso. Levando em conta essa realidade, o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

de pesquisa de natureza interdisciplinar foi o caminho escolhido por nós, de modo que procuramos articular os estudos a respeito dos gêneros do discurso, dentro da área de Linguística, e os estudos a respeito da atividade humana, da área de Psicologia.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho foi, através da análise das sessões de tertúlia e também de interações orais ocorridas em demais momentos do cotidiano escolar, verificar a viabilidade do trabalho pedagógico com gêneros orais como forma de articular o letramento com a oralidade. Além deste objetivo geral, nossos objetivos específicos foram: indicar de que maneira o gênero tertúlia é reconfigurado no trabalho em sala de aula; aprofundar nosso conhecimento da teorização dos gêneros do discurso e de sua aplicabilidade ao ensino de língua materna; analisar as sessões de tertúlia, apontando o que entendemos serem seus limites e suas possibilidades no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de linguagem oral no contexto escolar, procurando entender em que aspectos se aproximam das propostas contemporâneas de trabalho com a oralidade em sala de aula e, principalmente, em que sentido se distanciam delas.

No capítulo 1, abordamos as contribuições da Escola de Vigotski para a compreensão da linguagem como atividade, a evolução dos estágios do desenvolvimento humano em relação com a zona de desenvolvimento proximal e o conceito de sistema de atividade. No capítulo 2, tratamos da questão dos gêneros do discurso e as contribuições de teóricos a respeito do ensino de língua materna, também tratamos da tertúlia, de maneira breve, ao final deste capítulo, seu surgimento e desenvolvimento. No capítulo 3, explicitamos a metodologia utilizada no estudo e esclarecemos as peculiaridades do contexto pesquisado. No capítulo 4, desenvolvemos a análise dos dados coletados. Nas considerações finais, desejamos nos aproximar da resposta às perguntas de nossa pesquisa, a saber:

- Em que medida a exploração do gênero tertúlia pode ou não contribuir para a motivação da prática da oralidade em sala de aula, considerando-se as peculiaridades do contexto do processo de alfabetização?
- Quais as contribuições da tertúlia literária dialógica para o ensino de linguagem em sala de aula, dentro dos pressupostos sócio-históricos bakhtinianos e vigotskianos, e tendo-se no horizonte o processo de transição para a linguagem escrita?

## **1- A Escola de Vigotski e a compreensão da linguagem como atividade**

Entendemos que a criança necessita se apropriar da multiplicidade de conhecimentos constituídos historicamente: e no caso do nosso estudo, a preocupação é com as formas orais e escritas da língua materna. Julgamos, assim, pertinentes as considerações da Psicologia Histórico-Cultural, ou Escola de Vigotski<sup>2</sup>, pois enfocam em seus estudos a atividade humana como categoria central para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. A exploração do conceito de atividade sob o enfoque histórico-cultural, em nosso entender, justifica-se pela necessidade de se voltar a atenção a aspectos que não são tratados pela teorização a respeito dos gêneros do discurso que vêm se fazendo na linha da concepção bakhtiniana, também de fundo histórico-cultural.

Para a psicologia Histórico-Cultural o processo de apropriação da cultura seria o ponto essencial para se explicar o desenvolvimento psicológico humano. Leontiev observou, em um de seus trabalhos, esse desenvolvimento em busca de traçar a gênese histórica do psiquismo humano. O desenvolvimento que ele observa, então, nesse trabalho em específico não é ontogenético, da criança ao adulto, mas, filogenético, do homem pré-histórico ao moderno.

### **1.1-O trabalho, os instrumentos e seu papel no desenvolvimento do psiquismo**

Os estudos da Escola de Vigotski partem da premissa fundamental de que o psiquismo do ser humano distingue-se qualitativamente do psiquismo animal. Vigotski afirma isso em um de seus trabalhos (1991, p.69) e Leontiev aprofunda seus próprios estudos a partir desta tese. Para que seja possível compreender seu pensamento, faz-se necessário tomar conhecimento da distinção entre o psiquismo animal e o humano, de modo compreender em que medida este difere daquele. De acordo com Leontiev, é o trabalho, a partir de entendimento marxista deste conceito, o ponto central de tal distinção, sendo que o homem se diferencia dos animais por não somente agir no mundo apenas no sentido de satisfazer suas necessidades estritamente biológicas, mas atua também na produção dos meios para satisfazê-las:

O trabalho é antes de mais nada caracterizado por dois elementos interdependentes. Um deles é o uso e o fabrico de instrumentos. [...] O segundo é que o trabalho se efetua em condições de atividade comum

---

<sup>2</sup> As formas “Vigotski”, “Vygotski” e “Vigotskii” que aparecem nesse texto são diferentes transliterações da forma russa de se escrever o nome do autor – “Выготский”.

coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza (LEONTIEV, 1978, p. 74).

O autor compreende que é destas duas características do trabalho que surge no psiquismo humano aquilo que lhe é específico. Merece destaque o aspecto instrumental e coletivo do trabalho, surgindo este a partir do momento em que o conjunto de homens torna-se capaz de organizar-se de modo para executar a atividade de maneira satisfatória. Para que esta organização seja possível, a comunicação é condição fundamental e, por essa razão, Leontiev (1978, p. 86) parte da compreensão que a língua tem suas raízes, sua origem na atividade de trabalho coletivo, momento em que a relação direta entre seres humanos ocorre de maneira mais intensa.

Além do aspecto coletivo que enseja a comunicação, Leontiev trata da dimensão instrumental do trabalho, que faz com que surja a necessidade de se fabricar instrumentos e cada um destes reflete as características da atividade para a qual é utilizado. Ao ser produto de uma experiência de trabalho, o autor entende que há uma cristalização da atividade no próprio instrumento. Ao se considerar o machado como exemplo, é sabido que seu uso na sociedade é para o corte de madeira e sua forma, julgada a mais adequada para essa função, é de um cabo e uma lâmina, assim torna-se possível realizar o trabalho que se deseja. Desta maneira, nas propriedades físicas do machado é possível observar certa experiência de trabalho que marca a evolução desse instrumento: a lâmina, que evoluiu da pedra lascada; o cabo, facilitador do trabalho cujo uso permitiu também uma evolução da forma de trabalho com as lâminas desenvolvidas a partir de pedras afiadas e com seu comprimento que permite a formação de uma alavanca que redimensiona a força do ser humano que o utiliza. Tudo isso é produto da experiência de séculos da humanidade em cortar madeira e é cristalizada no instrumento. O autor também destaca que:

O instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo atribuído a ele. [...] Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização. (LEONTIEV, p. 82):

Assim sendo, para se realizar uma atividade com o instrumento, não é suficiente apenas tê-lo em mãos, pois torna-se necessária uma elaboração mental de seu emprego. Tal elaboração mental é formada através da interiorização do esquema de uso necessário para que

o instrumento seja adequadamente manipulado. Assim sendo, o esquema mental é subjacente ao instrumento. É o que ocorre com toda criança quando ela vai aprender a lidar com os objetos do mundo humano. Ela precisa se apropriar do esquema mental de uso dos objetos que a rodeiam para ser capaz de manipulá-los adequadamente, e esse aprendizado não ocorre do modo mais eficiente se ela estiver sozinha. Desta forma, toda utilização de um instrumento é acompanhada de algum contato social, mesmo que a criança esteja sozinha. A criança aprende a lidar com, por exemplo, um copo conforme os adultos a ensinam. Ela logo se apropria do esquema de uso do copo, abandonando seus reflexos ao beber água, como os movimentos de sucção, e passando a comportar-se de outro modo, que condiz com o uso do copo no ato de beber (Ibidem, p.179). Interiorizar o esquema de uso de um copo proporciona a modificação das funções motoras da criança, que não mais necessita realizar movimentos de sucção; ao utilizar o copo a musculatura da boca deve se reorganizar, de modo que suas narinas devem permitir a passagem de ar, seus lábios e sua língua permaneçam em uma posição que permita que a água seja engolida enquanto escorre do copo inclinado por ação de força gravitacional. Esse tipo de reorganização dos reflexos incondicionais se dá em todo contato inédito do homem com os produtos do trabalho humano ou mesmo quando percebe novos aspectos desses produtos, quando mais complexos, conforme mantém contato com eles. É assim que o contato com a música modifica a forma de ser humano utilizar sua audição, o emprego de equipamentos de trabalho modifica suas habilidades motoras, o uso da linguagem modifica suas capacidades comunicativas etc. Tudo que é produzido pela atividade humana possui a propriedade de alterar o próprio homem e estas alterações fazem parte do conhecimento transmitido às gerações seguintes de modo que sejam capazes de atuar no mundo, o que lhes possibilita provocar novas transformações através de seu trabalho.

É neste processo de transmissão que se encontra um dos aspectos mais importantes da teoria de Leontiev sobre o desenvolvimento da história da humanidade. Enquanto o desenvolvimento de uma espécie animal específica se deve à transmissão e aquisição de características que se fixam biologicamente no decorrer do processo de evolução, no ser humano o que ocorre é que partir de certo momento da história o seu cérebro tornou-se diferenciado e com maiores potencialidades, o desenvolvimento não mais depende exclusivamente de novas evoluções a partir do plano biológico. Nos animais, a fixação e também a transmissão de aquisições ocorre por meio da hereditariedade biológica. A forma de fixação humana, que não unicamente dos aspectos biológicos é conceituada por Leontiev (1978, p.164) de exterior.

É a partir desta forma exterior que as possibilidades de desenvolvimento humano se concretizam, pois ao dominar o uso de instrumentos, o que é exterior é interiorizado sob a forma dos esquemas mentais anteriormente mencionados. Assim, é possível ao ser humano transmitir às gerações seguintes todas as aquisições através de um processo que não mais se submete às leis da biologia, mas ao desenvolvimento histórico da humanidade. Para o autor, é no processo histórico que se fundamenta o que é especificamente humano, pois ao apropriar-se das aquisições históricas da humanidade, através da interiorização do que lhe exterior, ocorre o processo de humanização do homem. Esta interiorização se concretiza quando o indivíduo torna parte de si o que foi interiorizado, tornando-o uma característica própria. É o aprendizado que permite essa apropriação através do contato com os produtos da atividade humana, sendo obrigatória para que o homem torne-se parte do gênero humano (1978, p. 188).

### **1.2-O processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita**

Assim, no decorrer do desenvolvimento psicológico humano, de acordo com Vygotski (1995), ocorreria a formação das funções psicológicas superiores (por exemplo, a linguagem), de origem social, a partir das funções elementares, de origem biológica, presentes no ser humano desde seu nascimento. A apropriação da cultura, por sua vez, necessita de interação entre os sujeitos que possuem maior saber e domínio dos instrumentos culturais com aqueles que ainda não os detêm. Dessa maneira, pode-se compreender a importância que o processo educativo tem para essa teoria.

Ao tratar das funções psicológicas superiores, Vygotski dedica alguns de seus estudos à linguagem oral e à linguagem escrita, procurando apontar a gênese dessas funções e seu progressivo desenvolvimento rumo a formas mais complexas de manifestação. Assim, consideramos pertinente nos atermos a algumas de suas considerações a esse respeito.

Em se tratando da linguagem oral, uma das funções psíquicas superiores, de acordo com Vygotski, seu desenvolvimento é essencial para o ser humano, por ser a função que “subjaz à acumulação de sua experiência cultural”<sup>3</sup> (VYGOSTSKI, 1995a, p. 169, tradução nossa). Seu desenvolvimento começa inicialmente com o conjunto de reações, das quais a vocal faz parte, estritamente biológicas da criança diante de um estímulo (em seus momentos de fome, por exemplo) e passa para etapa de reação condicionada, sendo não apenas uma

---

<sup>3</sup> “subyace en la acumulación de su experiencia cultural”<sup>3</sup> (VYGOSTSKI, 1995a, p. 169).

reação a um sinal, mas a um sinal específico (como a voz da mãe), e “no final, a reação [vocal] surge diante do estímulo escolhido”<sup>4</sup> (VYGOTSKI, 1995a, p. 170, tradução nossa). Nesse momento, a reação vocal deixa de ser emocional e passa a exercer a função de contato social, tornando-se o “instrumento que a substitui em suas formas mais elementares”<sup>5</sup> (VYGOTSKI, 1995a, p. 171, tradução nossa), não podendo, porém, ser considerada uma linguagem propriamente dita.

Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento da linguagem segue uma linha de desenvolvimento independente do pensamento. Cada qual segue um caminho diferente até que em um determinado momento “parece que se encontram, se cruzam e então se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem”<sup>6</sup> (VYGOTSKI, 1995a, p. 172, tradução nossa). É assim que, para o pesquisador russo, é duvidosa a hipótese de que em um momento particular a criança se torna capaz de descobrir que cada objeto possui um nome e que a esse fato se subordinem situações como expansão vocabular, período de perguntas infantis ou mesmo as brincadeiras infantis com as palavras. “É duvidoso que a criança pequena possua uma experiência psicológica tão complexa que o permita compreender a relação entre o signo e o significado”<sup>7</sup> (VYGOTSKI, 1995a, p. 174, tradução nossa).

O que ocorre é que a criança simplesmente domina

(...) a estrutura externa do significado da palavra, [...] assimila que a cada objeto corresponde sua própria palavra, domina a estrutura que pode unificar a palavra ao objeto, de forma que a palavra que identifica o objeto venha a ser propriedade do próprio objeto<sup>8</sup> (VYGOTSKI, 1995a, p. 175, tradução nossa).

Quando a criança recebe a palavra do meio em que vive, estabelece a conexão direta dela com o objeto, não havendo, portanto, descoberta alguma, mas o surgimento de um reflexo condicionado por via natural. Não ocorre a compreensão imediata do significado pela

---

<sup>4</sup> “al final, la reacción [vocal] se forma sólo ante el estímulo elegido” (VYGOTSKI, 1995a, p. 170).

<sup>5</sup> “instrumento que sustituye el lenguaje en sus formas más elementales” (VYGOTSKI, 1995a, p. 171)

<sup>6</sup> “parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje” (VYGOTSKI, 1995a, p. 172).

<sup>7</sup> “Es dudoso que el niño pequeño posea una experiencia psicológica tan compleja que le permita comprender la relación entre el signo y el significado” (VYGOTSKI, 1995a, p. 174).

<sup>8</sup> “la estructura externa del significado de la palabra, [...] asimila que a cada objeto le corresponde su propia palabra, domina la estructura que puede unificar la palabra y el objeto, de forma que la palabra que identifica al objeto venga a ser propiedad del propio objeto” (VYGOTSKI, 1995a, p. 175).

criança, pois esta recebe os signos dos adultos e apenas posteriormente é capaz de descobrir suas funções.

Ao contrário da linguagem oral, em que a criança é, em princípio, integrada naturalmente, o ensino da linguagem escrita possuiria um caráter artificial de complexidade tal que exige enorme atenção tanto do professor quanto do aluno. Para o autor, o aprendizado da escrita é resultado de um longo desenvolvimento não-linear das funções superiores do comportamento infantil e para compreendê-lo é necessário estudar o desenvolvimento cultural da criança.

A linha de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, às vezes é como se desaparecesse totalmente, logo começa não se sabe bem de onde, vinda de fora, uma nova linha. À primeira vista, parece que entre a anterior e a nova recém iniciada não há nenhum, absolutamente nenhum nexo de continuidade<sup>9</sup> (VYGOTSKI, 1995b, p. 184-185, tradução nossa).

A pré-história da escrita se iniciaria, assim, muito antes de a criança entrar na escola. Essa pré-história “transcorre frequentemente em formas que requerem uma análise especial, pois sem ela é difícil conhecer as etapas preparatórias de tal desenvolvimento”<sup>10</sup> (VYGOTSKI, 1995b, p. 185-186, tradução nossa). Tais etapas são normalmente bastante confusas, o que torna bastante difícil identificá-las. O início da pré-história ocorre quando surgem os primeiros signos visuais, sendo que, segundo o autor, o gesto é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança.

Um primeiro momento que liga o gesto ao signo escrito pode ser encontrado nas primeiras garatujas traçadas pela criança, podendo estas ser consideradas mais gestos do que desenhos. O segundo momento pode ser encontrado nas brincadeiras infantis, especialmente as simbólicas, em que determinados gestos indicam o significado do brinquedo (VYGOTSKI, 1995b, p. 188).

Podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um traço gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que na realidade, trata-se de um relato gráfico, uma peculiar linguagem escrita, por assim dizer<sup>11</sup> (VYGOTSKI, 1995b, p. 192).

---

<sup>9</sup> La línea de desarrollo del lenguaje escrito en el niño, a veces es como si desapareciese del todo, luego comienza no sabe bien de dónde, desde fuera, una nueva línea. A primera vista, parece que entre la anterior y la nueva recién iniciada no hay ningún, absolutamente ningún nexo de continuidad<sup>9</sup> (VYGOTSKI, 1995b, p. 184-185).

<sup>10</sup> “transcorre a menudo en unas formas que requieren un análisis especial ya que sin él resulta difícil conocer las etapas preparatorias de tal desarrollo” (VYGOTSKI, 1995b, p. 185-186).

<sup>11</sup> Podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un resto gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil

Sem conhecer a pré-história da escrita não é possível compreender como a criança é capaz de dominá-la. Em um determinado momento a criança é capaz de escrever imitando o adulto, mas não é capaz de utilizar a escrita como signo mnemotécnico. Esta, a etapa de uso mnemotécnico do signo, é a antecessora da escrita propriamente dita. “Pouco a pouco, a criança vai transformando os traços não-diferenciados em signos indicadores: os traços são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes últimos deixam seu posto aos signos”<sup>12</sup> (VYGOTSKI, 1995b, pp. 195-196, tradução nossa). A linguagem escrita da criança (linha ontogenética) se desenvolve provavelmente de modo semelhante ao desenvolvimento da escrita humana (linha filogenética),<sup>13</sup> passando do desenho de objetos ao desenho de palavras (VYGOTSKI, 1995b, p 197).

A linguagem escrita se compreende através da oral, mas essa mudança vai se encurtando pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se torna diretamente simbólica, percebida do mesmo modo, que a linguagem oral<sup>14</sup> (VYGOTSKI, 1995b, pp. 197, tradução nossa).

Esse aspecto se relaciona com a leitura silenciosa que, para Vygotski, é o melhor método de compreensão, ao contrário do que defendia o ensino antigo que cultivava a leitura em voz alta, principalmente quando se considera que a idade escolar é a época em que se forma a linguagem interior (VYGOTSKI, 1995b, p. 198).

O autor considera conveniente que a criança saiba ler e escrever ao ingressar na escola, afirmando que o ensino de leitura e escrita deve ser organizado de maneira que a criança sinta a necessidade de ler e escrever. A questão vital é que a escrita deve ter sentido, deve ser provocada por uma necessidade natural para que não se desenvolva como um mero hábito motor, mas como um tipo realmente nosso e complexo de linguagem. Tanto ler como

---

demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito. (VYGOTSKI, 1995b, p. 192).

<sup>12</sup> “Poco a poco, el niño va transformando las rayas indiferenciadas en signos indicadores: las rayas y gabaratos señalizadores son sustituidos por pequeñas figuras y dibujos, estos últimos dejan su puesto a los signos” (VYGOTSKI, 1995b, pp. 195-196).

<sup>13</sup> Mesmo havendo certas semelhanças entre as linhas onto e filogenética, Luria (p.29, 1986), integrante da Escola de Vigotski, ao tratar do processo de desenvolvimento infantil, afirma que: “A ontogênese (desenvolvimento da criança) nunca repete a filogênese (desenvolvimento da espécie) como em um tempo se considerava. O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo do trabalho, para o qual ela não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos”.

<sup>14</sup> El lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acortando poco a poco; el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral<sup>14</sup> (VYGOTSKI, 1995b, pp. 197).

escrever devem fazer parte das brincadeiras, pois é necessário que se leve de maneira natural a escrita a se converter em mais uma faceta do desenvolvimento infantil.

O pedagogo deve organizar a atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita a outro, deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos e inclusive até o descobrimento de que não somente pode desenhar objetos, mas também a linguagem<sup>15</sup> (VYGOTSKI, 1995b, p. 203, tradução nossa).

### **1.3-A zona de desenvolvimento proximal**

Em considerações específicas sobre ensino e aprendizagem, Vigotskii (2001, p. 110) argumenta que aprendizagem e desenvolvimento são processos mutuamente dependentes que possuem uma relação complexa e dinâmica de modo que ambos “não entram em contato pela primeira vez na idade escolar [...], mas estão ligados entre si desde o primeiro dia de vida da criança”, portanto não se poderia desconsiderar a pré-história da aprendizagem escolar. Dessa forma, o ensino deve incidir sobre o que os alunos podem aprender com ajuda e não sobre o que parecem não poder aprender. Afinal, um ensino que se situe além zona de desenvolvimento próximo é totalmente ineficaz, pois a criança não conseguirá aprender; e um ensino que se situe abaixo dessa área será inútil por ensinar aquilo que a criança já sabe, portanto, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotskii, 2001, p. 114).

Sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, esta, esclarece Vigotskii (2001), refere-se à diferença entre aquilo que já foi conquistado, aprendido pelo indivíduo, seu Nível de Desenvolvimento Atual ou Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), isto é, as conquistas que estão próximas ao ponto de se consolidarem, aquilo que o indivíduo pode realizar com a ajuda de um alguém mais experiente, que tenha maior domínio para se ter sucesso em determinada atividade. A Zona de Desenvolvimento Proximal além de propiciar a verificação dos processos de desenvolvimento que já se concretizaram, também torna possível que se verifique aqueles que estão a ponto de serem formados, o que possibilita verificar o que já foi alcançado e aquilo que pode ser alcançado em curto espaço de tempo, assim como pode auxiliar a elaborar estratégias que possam auxiliar no decorrer do processo. O aprendizado, de um modo geral, não apenas possibilita, mas estimula e orienta o processo de desenvolvimento.

---

<sup>15</sup> El pedagogo debe organizar la actividad infantil para pasar de un modo de lenguaje escrito a otro, debe saber conducir al niño a través de los momentos críticos e incluso hasta el descubrimiento de que no sólo puede dibujar objetos, sino también el lenguaje (VYGOTSKI, 1995b, p. 203).

É necessário sublinhar que estes conceitos compreendem o processo de aprendizagem em sua totalidade, tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que a aprendizagem não é um processo restrito a uma única tarefa ou espaço de tempo, e nem somente ao aluno. O domínio do conhecimento, que é consequência do desenrolar do processo de desenvolvimento das diferentes zonas de aprendizagem, está diretamente relacionado às oportunidades que cada sujeito tem no decorrer de sua vida, na escola, no trabalho, no contexto familiar, por exemplo.

Tratando especificamente da educação escolar, conforme afirma Vigotskii (2001, p. 112), “com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente”. Ou seja, os comportamentos de imitação, que fazem parte das atividades infantis, podem ser utilizados pelo educador como instrumentos que podem tornar possível a expansão da zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo à criança situar-se em um nível superior de domínio dos conhecimentos, adquirindo gradativamente consciência das ações que realiza.

Chaiklin (2011) procura avançar na compreensão deste conceito e julga necessário designar separadamente a zona objetiva e a zona subjetiva de desenvolvimento próximo. A primeira é “‘objetiva’ no sentido de que ela não se refere a nenhuma criança especificamente, mas às funções psicológicas que precisam ser desenvolvidas ao longo de um determinado período etário para que se forme o período seguinte” (p. 666). Já a zona subjetiva de desenvolvimento é assim denominada “para indicar que se está falando do desenvolvimento de uma pessoa específica em relação ao próximo período do desenvolvimento formado histórica e objetivamente” (p. 667).

Chaiklin (2011) faz um importante alerta no sentido de que é necessário se definir adequadamente o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

Agora, como mais textos de Vigotski são facilmente acessíveis, não há desculpas para continuar utilizando interpretações limitadas ou distorcidas do conceito. Parece mais apropriado utilizar o termo zona de desenvolvimento próximo para referir-se ao fenômeno sobre o qual Vigotski escreveu e encontrar outros termos (por exemplo, instrução assistida, scaffolding) para referir-se a práticas como o ensino de um determinado conceito, habilidade, e assim por diante. Não se trata de negar a importância e significado de outras investigações (por exemplo sobre solução conjunta de problemas, avaliação dinâmica de capacidades intelectuais), mas de indicar que não há mérito científico em referir-se a esses fenômenos como zona de desenvolvimento próximo a não ser que se tenha uma teoria do desenvolvimento à qual tais avaliações possam ser relacionadas. É precisamente nesse ponto que podemos constatar, por contraste, que a maioria dos trabalhos que aludem ao conceito zona de desenvolvimento próximo não trazem essa teoria do desenvolvimento, nem

mesmo implicitamente. Esse aspecto merece ser investigado de modo mais intensivo (CHAIKLIN, 2011, p. 673).

#### **1.4-Leontiev e o conceito de atividade**

Na continuidade dos estudos, a Escola de Vigotski, especificamente Leontiev, aprofundou-se no conceito de atividade, fundamental para a concepção marxista adotada pelos autores, em que se considera que a atividade é a categoria que medeia a relação entre o ser humano e a realidade objetiva, ou seja, é através da atividade que o ser humano toma contato com a natureza e a transforma assim como transforma sua própria constituição humana. Considerando que o termo atividade é corriqueiramente utilizado no ambiente escolar, consideramos necessário esclarecer esse conceito fundamental para compreender o pensamento de Leontiev.

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

Sendo assim, é possível compreender como os procedimentos educativos na escola e na família apresentam funções distintas quanto aos objetivos, conteúdos e métodos, bem como as expectativas e interações peculiares a cada contexto. O estudo de Wertsch et al (1984), ao tratar da cópia de modelos, comparando um grupo de alunos que foi auxiliado por suas mães e outro que teve auxílio de professoras, considerou que sua execução poderia fazer parte de diferentes atividades. No caso da cópia de modelos com auxílio das professoras, a

cópia se dá como ação análoga a do contexto escolar, em que há um objetivo programado a ser avaliado de acordo com critérios que se julgam necessários para a aprendizagem e progressivo domínio da capacidade de escrita, pois o que motiva a atividade escolar é a aprendizagem. Por outro lado, os autores compreenderam que no caso da cópia orientada pelas mães, a ação se desenrolou de modo semelhante à do âmbito familiar, em que as mães consideravam tal ação apenas como mais uma tarefa doméstica de supervisão e cuidados dispensados aos filhos, como parte da atividade doméstica. Neste caso, o objetivo da cópia era um desempenho melhor, sem erros, por parte do filho, devendo ser executada a tarefa da forma mais rápida e precisa possível.

Leontiev (1978) afirma que a interação com o outro e com o meio que os envolve permite aos indivíduos o surgimento do pensamento, a compreensão dos significados e a formação como ser humano através da mediação pelos instrumentos socialmente disponíveis. O processo de mediação, característica básica dos processos de interação, é que fornece aquilo que torna possível aos seres humanos interiorizarem, apropriarem-se dos conhecimentos, daquilo que foi desenvolvido no decorrer da história da humanidade. O processo em que o que é exterior se torna interior foi conceituado processo de internalização por Vygotsky (2001). É desta forma que a Psicologia da Escola de Vigotski entende o desenvolvimento do ser humano, sendo que seu ponto fundamental é o mundo objetivo e as relações estabelecidas entre os que estão nele inseridos através das diferentes atividades em que o ser humano se engaja.

É, portanto, a partir da atividade que o ser humano, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, têm formadas as suas funções psicológicas superiores que adquirem uma estrutura peculiar, construída no decorrer da história a partir das interações e da comunicação. Tal conceito de atividade está associado aos processos por que passam os homens nas suas relações com o mundo e respondem às necessidades que surgem durante o processo de desenvolvimento.

A análise psicológica da atividade humana em seus diferentes estágios permite compreender como os processos psíquicos tem sua origem, como se manifestam e se transformam em relação com os vínculos sociais estabelecidos entre o homem e o mundo. Nessa perspectiva, vamos nos deter sobre a atividade da criança em idade escolar.

Para Leontiev, a mudança de estágios no desenvolvimento depende da atividade, mas de uma forma específica de atividade, a atividade principal<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Também denominada atividade-guia.

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Leontiev, 1988, p. 122)

A atividade principal possui três características: é geradora de outras atividades (o mundo da criança se amplia); nela certos processos psíquicos surgem ou são modificados (há processos psicológicos que podem derivar da atividade principal, por exemplo: desenhar e pintar podem deixar de ser brincadeira); dessa atividade depende a formação da personalidade da criança. (Leontiev, 2001, pp. 64-65). Em nosso entender, como a atividade principal é a principal fonte de desenvolvimento em determinado período etário da criança, as ações em que a criança se engaja favorecem o aparecimento da zona de desenvolvimento proximal.

[...] cada período etário tem uma atividade-guia/ contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem. Zona de desenvolvimento próximo é uma forma de se referir tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado (objetivo) período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas (subjetivamente) (CHAIKLIN, 2011, p. 667).

É ao executar as atividades, particularmente a atividade principal, que se ampliam as capacidades de a criança se apropriar daquilo que está dentro de suas possibilidades no seu momento específico de desenvolvimento. Entretanto, de acordo com Chaiklin (2011, p. 665): “A atividade em si mesma não irá desenvolver a criança, mas para realizar a atividade-guia a criança se engaja em ações que servem para desenvolver as funções psicológicas necessárias àquela atividade”.

Assim como a atividade, a atividade principal é determinada pelas condições sócio-histórico-culturais, pois estas interferem diretamente no conteúdo e na seqüência dos estágios de desenvolvimento. Elkonin (1971), desenvolvendo as idéias de Vigotski e Leontiev, esboçou uma periodização do desenvolvimento infantil de acordo com a alternância das atividades principais, que variam conforme o contexto cultural. Entretanto, é necessário esclarecer que, de acordo com L. M. Martins (2006, p. 30), apesar de Leontiev utilizar o termo atividade para todo o processo de desenvolvimento da criança, o processo que ocorre é

que as operações vão tornando mais complexas a ponto de se tornarem ações e posteriormente atividades com graus de consciência variados. Como mencionado por Leontiev (2001), Elkonin (1971) considera, no contexto dos estudos que desenvolveu, a brincadeira como atividade principal dos três aos seis anos de idade, posteriormente seguida pela atividade de estudo. É necessário lembrar que esses períodos referem-se aos estudos desenvolvidos por Elkonin com crianças particulares e não se trata de propor uma periodização universal.

A atividade, em determinados estágios de desenvolvimento do ser humano assume, segundo Leontiev (1988), o caráter de atividade principal à medida que faz as mediação das transformações que se operam naquele estágio determinado do desenvolvimento. Elkonin elaborou com base na teoria da atividade uma teorização a respeito dos estágios do desenvolvimento da criança de acordo com a atividade principal referente a cada período etário. Assim, em cada etapa do desenvolvimento uma atividade seria predominante e a partir dela ocorreriam as principais alterações nas funções psicológicas superiores.

Para Elkonin (1974), de acordo com os estudos que desenvolveu dentro das particularidades de seu contexto, a atividade principal da criança no primeiro ano de vida é a comunicação direta com o adulto, no momento seguinte atividade é a manipulação dos objetos, que proporciona à criança a possibilidade de aprender os modos que a sociedade desenvolveu para a utilização dos objetos, já na infância pré-escolar, a atividade principal é a brincadeira conforme se expressa nos jogos e brinquedos, além de outras formas lúdicas que fazem parte da vida das crianças<sup>17</sup>. Dentre as brincadeiras destaca-se o faz-de-conta como forma superior de assimilação das normas de conduta social de modo que também a comunicação e o próprio uso de objetos são reestruturados. Na idade escolar, a atividade principal seria o estudo e seu papel fundamental na formação da capacidade de abstração, que requer progressivamente níveis de desenvolvimento superiores do pensamento. Na idade escolar, temos como atividade principal o estudo, como forma de captação abstrata de informações.

---

<sup>17</sup> É necessário destacar que não se tratam de atividades espontâneas. De acordo com Arce (2004, p.19): “Para Leontiev e Elkonin (ambos apoiados nos estudos realizados também por Vigotski) a brincadeira não é uma atividade instintiva na criança. Para esses autores a brincadeira é objetiva pois ela é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível nesse estágio de desenvolvimento. Esses autores afirmam que a fantasia, a imaginação que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim de possibilitar à criança se apropriar do mundo dos adultos a despeito da impossibilidade de a criança desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas pelo adulto. Por exemplo, ao brincar de motorista de ônibus ela precisa usar da fantasia para substituir as operações reais realizadas por um motorista de ônibus pelas operações que estejam ao seu alcance. Mas isso não é uma forma de se afastar do mundo real no qual existem motoristas de ônibus e sim, ao contrário, de se aproximar cada vez mais desse mundo”.

Esta forma de periodização apontada pelo autor oferece um caminho para que se faça o planejamento de ações educativas, de modo que se torna necessário apreender as atividades dos alunos em contexto escolar e identificar aquela que é atividade principal. Nesta perspectiva, torna-se necessário entender desenvolvimento e aprendizagem como fatores em interação mútua e que estão ligados diretamente às situações educativas, às atividades que se desenvolvem na escola e como elas permitem que se avance a níveis superiores de desenvolvimento dos alunos através do engajamento em atividades progressivamente mais complexas.

De acordo com esta perspectiva histórico-cultural, a teoria da atividade compreende que a formação das funções mentais tem como base as formas de pensar que foram elaboradas no decorrer da trajetória, da história da humanidade, as atividades dos indivíduos que a compõem, sejam internas, mentais, ou externas. É, portanto, a partir da atividade humana, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, que as funções mentais superiores adquirem uma estrutura peculiar, historicamente construída através de processos de colaboração e comunicação. Assim sendo, o conceito de atividade está intimamente ligado aos processos que são vivenciados pelos homens ao se relacionarem com o mundo considerando também suas necessidades individuais. Levar em conta a atividade humana em seus diferentes estágios contribui para a compreensão de como certos processos psíquicos tem origem, como se transformam e como se manifestam na relação do ser humano com o mundo. Um ponto fundamental para compreensão de uma atividade particular é verificar o que a motiva, como suas ações e operações se distinguem. Os motivos que impelem a atividade da criança mudam de acordo com o passar dos anos, o que implica a necessidade de um projeto educacional que leve em conta as atividades mais adequadas às diferentes faixas etárias. Dessa forma, consideramos a aplicação do conceito de atividade principal necessária à compreensão do processo evolutivo das atividades da criança no decorrer do processo de escolarização. A partir dessa perspectiva, todo o desenvolvimento psíquico é direcionado por uma atividade particular em um determinado estágio de desenvolvimento que assume o papel de atividade principal. Todas as demais assumem papel acessório, conforme ressalta Leontiev (2001a).

Conforme já dissemos, a atividade principal é aquela ligada às mudanças mais importantes no desenvolvimento psicológico humano. Desta forma, temos que o processo de desenvolvimento humano é constantemente organizado a partir das diversas atividades em que o ser humano se envolve e que a necessidade de ampliação das capacidades humanas faz com se modifique a atividade principal. Assim como se expandem estas capacidades, a atividade principal anterior vai perdendo o sentido, processo que leva a superação do que era

de seu domínio. Essa mudança de tipo de atividade principal, como já dissemos, corresponde à passagem de um estágio a outro do desenvolvimento, que responde à necessidade do sujeito que o leva a superar o estágio anterior e atingir um novo patamar em seu desenvolvimento.

Ao se atingir um novo momento do desenvolvimento em que progressivamente vão se ampliando as capacidades mais complexas, nos mais variados aspectos, sejam motores, lingüísticos, por exemplo, isto promove a modificação da forma como a criança se relaciona com o mundo. É importante se lembrar que para a teorização da Escola de Vigotski, a relação da criança com o mundo, no sentido amplo, histórico, cultural e social, são o ponto fundamental do processo de humanização, a partir do qual surge a necessidade de se engajar em diferentes atividades. No contexto escolar, cabe aos professores organizarem as experiências escolares de forma que se observe como se desenvolvem as fases de desenvolvimento e as características peculiares de cada um desses períodos.

Por último, é importante ressaltar que a teoria dos estágios de desenvolvimento proposta por Elkonin (1971) não pretende apontar estágios universais. Toda a teorização, ao se basear na psicologia vigotskiana, entende que o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade vincula-se diretamente à atividade por ele desenvolvida. É na atividade prática que reside o aspecto fundamental da formação do psiquismo, através das motivações e condições concretas do meio que engendram no indivíduo a capacidade de percepção e regulação de suas próprias ações. Em uma relação dialética, toda a atividade inclui processos psicológicos que vão se ampliando e desenvolvendo a partir da própria prática no mundo.

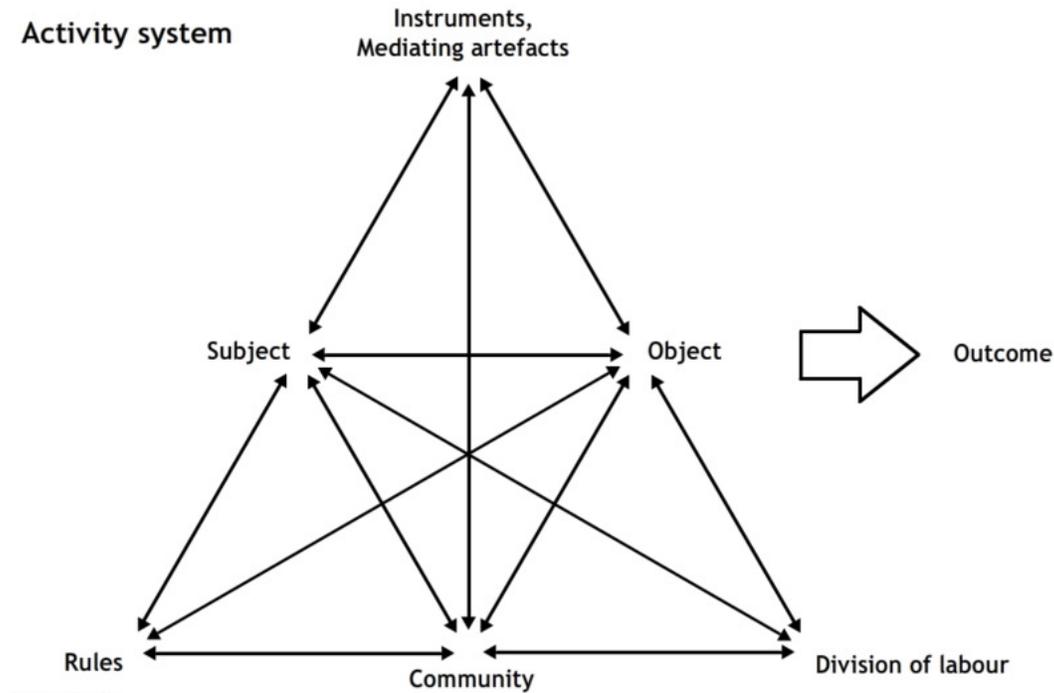
Dentre as peculiaridades das crianças que vêm sendo atualmente inseridas no Ensino Fundamental, temos que se encontram num momento de seu desenvolvimento em que passam por uma transição, ao menos formalmente, deixando as atividades pré-escolares e iniciando as atividades escolares. Dentro do interesse voltado à compreensão do significado dessas atividades em termos de desenvolvimento e de educação escolar, procuramos nos concentrar na busca dos seus fundamentos psicológicos e suas relações com o desenvolvimento infantil. L. Martins. (2007, p. 84) afirma, apoiando-se em Leontiev (2001), que este é um período de transição em que formas de atividade pré-escolar - por exemplo, os jogos simbólicos - vão sendo superadas por formas novas que vão se manifestando e a inserção na escola faz com que o estudo passe a ser a atividade principal. De qualquer forma, consideramos necessário observar que para o estudo se tornar a atividade principal é necessária a mediação do professor, não sendo algo que espontaneamente ocorre, conforme a própria concepção de base vigotskiana deixa claro.

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

### **1.5-O modelo de sistema de atividade humana**

Dentre as propostas mais recentes dentro do campo da teoria da atividade, convém destacar a contribuição de Engeström (1987). Para este autor, os componentes de qualquer atividade podem ser organizados dentro de um modelo por ele denominado de sistema de atividade humana, que é composto por sujeitos, objeto, ferramentas, regras, comunidade e divisão do trabalho.

Eis o Diagrama de Engeström (1987):



Partindo da relação entre sujeito e objeto, esta passa pelo processo de mediação das ferramentas (instrumentos). Estas podem ser qualquer elemento usado pra transformar um objeto em resultado, incluindo a própria linguagem. Objeto refere-se à necessidade que motiva a atividade. A comunidade é onde se situa a atividade, é o contexto sócio-cultural dos sujeitos que compartilham a mesma necessidade, de aprendizagem, no caso da sala de aula, a título de exemplo.

Todo o relacionamento dentro de uma comunidade é mediado por regras que podem ser implícitas ou explícitas. A divisão de trabalho diz respeito ao papel ou aos papéis que diferentes sujeitos podem ocupar ou executarem determinada atividade, referindo-se à organização explícita de uma dada comunidade.

Neste capítulo tratamos da teorização da Escola de Vigotski a respeito do desenvolvimento humano, das funções psicológicas superiores, dando ênfase à linguagem em suas formas oral e escrita. Também abordamos os trabalhos que tratam da atividade humana, de como é através dela, e mais precisamente de um tipo especial, a atividade principal, que o ser humano atinge patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento. Encerrando o capítulo, avançamos um pouco mais nessa questão, ao tratar dos sistemas de atividades que constituem a vida em sociedade.

No próximo capítulo, vamos nos deter mais especificamente na questão da linguagem e dos gêneros do discurso, a partir das concepções teóricas de Bakhtin. Passamos aos estudos

da Escola de Genebra, que procuram fazer uso dessas noções em articulação com a teoria da atividade, entendendo o gênero como instrumento. Por fim, abordamos as aproximações entre as teorizações desenvolvidas em ambos os capítulos, indicando a relação entre sistemas de gênero e sistemas de atividade.

Tal abordagem, esperamos, vai nos permitir compreender melhor a atividade de tertúlia no contexto de sala de aula no momento em que os alunos encontram-se em fase de transição entre as idades pré-escolar e escolar. Cabe-nos procurar compreender em que sentido esta atividade pode mobilizar a zona de desenvolvimento proximal e sua relação com a atividade principal, especialmente ao levar em consideração que nas sessões de tertúlia a Prof<sup>a</sup>. Ana procurou utilizar canções infantis ou que de alguma forma tivessem uma característica mais lúdica, mais próxima da atividade de brincadeira.

.

## **2- Os gêneros do discurso como parte de sistemas de atividade**

Desenvolvido pelo filósofo russo Bakhtin, o conceito de gêneros do discurso trouxe inúmeras repercussões para a compreensão do trabalho pedagógico com a linguagem. Nesse capítulo, abordamos as peculiaridades desse conceito especialmente nos estudos desenvolvidos pela Escola de Genebra, além de autores brasileiros que procuraram tratar das especificidades de se lidar com gêneros em sala de aula.

### **2.1-Gêneros do discurso e as mudanças no ensino de Língua Portuguesa**

A noção de gêneros do discurso influenciou fortemente os PCN's de Língua Portuguesa, atingiu especialmente os cursos de formação de professores e a elaboração dos materiais didáticos, e trouxe implicações para a prática de sala de aula. São também os PCN's responsáveis, em nosso entender, por iniciar a expansão do interesse pelo trabalho pedagógico com gêneros orais em sala de aula. A visão dialógica da linguagem que fundamenta o documento entende a linguagem como

“(...) ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (Brasil, 1997, p.22).

Tal declaração na abertura do documento oficial demonstra a convicção na necessidade de se privilegiarem no contexto escolar as práticas sociais de utilização da linguagem, em suas formas oral e escrita. Ao recorrer a essa perspectiva pela qual se compreende o caráter dialógico da linguagem, amplia-se de maneira relevante o que se entende por ensinar português. Por outro lado, são trazidas aos professores questões teórico-práticas de grande complexidade para a transformação de sua prática.

Os estudos a respeito dos gêneros discursivos no Brasil envolvem diversas áreas de investigação, muitas vezes de forma interdisciplinar. Duas vertentes se destacam nessa área de estudos, uma delas a Escola de Genebra (entre os quais se destacam Schneuwly, Dolz e Bronckart), que se concentra no ensino da língua materna, com enfoque nos gêneros orais e escritos. Outra vertente é a sócio-cognitiva e interativa, cujos nomes representativos Koch e Marcuschi, que tratam de questões que dizem respeito à forma da estrutura textual, sendo que Marcuschi procura estabelecer uma

distinção entre gêneros e tipos textuais, atendo-se estruturas linguísticas dos textos analisados.

Schneuwly e Dolz foram os autores que mais influenciaram os PCN's, o que, no contexto deste estudo, torna necessário voltar nossa atenção a suas propostas. Por outro lado, as contribuições de Marcuschi a respeito dos tipos e gêneros textuais também são relevantes para nosso trabalho. Iniciaremos, de toda forma, nossa discussão pelos estudos bakhtinianos já que exerceram forte influência na concepção sócio-discursiva dos referidos autores .

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

Bakhtin também estudou os gêneros do discurso, afirmando que estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados por cada campo de utilização da língua. (Bakhtin, 1992, p. 262). Para tratar de sua abordagem sobre esse assunto é necessário lembrar o seu conceito de enunciado/enunciação. Para o autor, a enunciação é o elo da corrente de comunicação verbal em que se renova a cada instante a dialética entre o psiquismo e a ideologia, entre as vidas interior e exterior dos sujeitos.

Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica (Bakhtin, 1992, p. 66).

A palavra enunciada, portanto, se apresenta como resultante da interação concreta das forças sociais onde valores sociais de orientações divergentes se contrastam.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 1997, p. 261).

Ao fazer essas colocações, Bakhtin traz uma nova perspectiva sobre a língua que se reflete também, evidentemente, na forma de se desenvolver seu ensino. Desta forma, houve uma mudança no direcionamento das propostas para o ensino de língua materna na escola após a descoberta e propagação de suas ideias. O fato de estabelecer as bases de constituição dos gêneros – conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional – permite que se forme uma nova visão sobre a constituição dos textos.

Inevitavelmente, o contexto de produção e a instância discursiva de onde provém o texto são fundamentais para a definição dos elementos acima referidos. No contexto de suas colocações, as produções linguísticas são vistas, então, na sua totalidade: quem fala ou escreve está imerso em um contexto, que engloba uma situação específica social e histórica. Sendo assim, não há como ignorar o lugar social de quem faz uso da linguagem oral ou escrita, o lugar social de quem interpreta o que lê ou ouve, pois compreende-se que esses fatos influenciarão na constituição do texto, em sua forma.

Logo, o conteúdo temático, esfera de sentido à qual pertence um determinado gênero, estará, sempre, relacionado à prática social de utilização da linguagem de que é constituinte. As práticas sociais em que se faz uso da linguagem são, desta maneira, diretamente determinadas pela instância discursiva que as originam. Na comunicação verbal de uma escola, por exemplo, podemos pensar na circulação de relatórios sobre os alunos, textos para formação continuada, aula expositiva, a própria tertúlia que observamos, o projeto político pedagógico da escola e assim por diante. Todos estes

gêneros diversificados possuem, então, seu conteúdo temático orientado por situações que envolvem alunos, professores, materiais didáticos, sala de aula, por exemplo. O seu estilo, por sua vez, poderá variar de acordo com quem fala ou escreve, em alguns casos com maior liberdade, em outros com menor liberdade. Já a construção composicional diz respeito ao formato, à fisionomia do texto, que faz com que o gênero seja reconhecido.

Se o gênero emana de uma atividade em que a língua se faz necessária, então não é produto de um indivíduo, mas da interlocução entre vários indivíduos que, por estarem envolvidos numa mesma atividade, precisam se comunicar. Não pode o indivíduo, em isolado, criar um gênero ou alterar os que existem. Não se trata, entretanto, de se considerar que o indivíduo não possua qualquer poder de agir sobre os gêneros. Pelo contrário, Bakhtin (1997, p. 301) afirma que a fala do enunciador adapta-se ao gênero, mas isso “sem que este [o enunciador] renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade”. O que significa que pode haver espaço para o autor do texto modifica-los desde que haja concordância entre aqueles que se utilizam do gênero, pois os gêneros surgem e circulam dentro da atividade humana, da sociedade.

Aquilo que o locutor deseja dizer se concretiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. (Bakhtin, 1997, p. 301). É em função das requisições que as esferas da comunicação verbal fazem aos homens, bem como das motivações pessoais desses homens, que se realiza a escolha do gênero. Entretanto, essa escolha não é completamente livre. Conforme dissemos, ao se fazer a escolha pode haver espaço para modificações, dependendo dos padrões específicos do gênero e das pressões sociais que podem cercear qualquer tentativa de modificação. Assim, embora, por um lado, o gênero tenha um aspecto de normatividade e procure submeter a linguagem a uma adequação, por outro lado, os interlocutores não estão isentos totalmente da capacidade de modificar e até mesmo criar gêneros em suas atividades.

## 2.2-A heterogeneidade dos gêneros do discurso e relações com o letramento

Marcuschi (2005, p.19) reforça a idéia de que os gêneros textuais “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Desta maneira, o autor destaca que os gêneros são dinâmicos, maleáveis, que possuem uma plasticidade, podendo mudar seus contornos diante das necessidades humanas em sociedade. E nos chama a atenção, também, para o fato de que os novos gêneros “não são inovações absolutas, quais criações ab ovo, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes” (Marcuschi, 2005, p. 20).

Seguindo este caminho, faz comparações entre vários gêneros, dentre eles a conversa face a face e o telefonema - sendo este um dos desdobramentos possíveis daquela, considerando, obviamente, as especificidades de cada um -, também entre o e-mail e as cartas e bilhetes. Outro fator relevante a ser considerado nos estudos de Marcuschi é o fato de os gêneros textuais poderem mesclar-se entre si. A isso ele chama hibridização, fato que ocorre quando um gênero assume a função de outro. Assim o autor define tipos textuais:

(...) constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos; sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção (Marcuschi, 2005, p. 23).

A apreciação desse conceito revela que em um gênero textual, tal como uma carta pessoal, podemos encontrar uma variedade de sequências tipológicas (narrativa, injuntiva, expositiva etc.). Ao considerar, na constituição dos textos, as idéias expostas até então, nota-se o contraponto entre essa linha de estudos discursivos e a visão da língua como sistema de signos, conforme Bakhtin afirma:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. (Bakhtin, 1997, p. 269).

A língua, para Bakhtin, é viva, e, portanto, deve ser vista através do enunciado. Portanto,

(...) os enunciados e os seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical)

pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (Bakhtin, 1997, p. 268).

Em suma, nos comunicamos por meio de gêneros, os quais são guiados pelas necessidades comunicativas dos falantes que influenciam nas transformações do sistema linguístico. O autor instaura, também, a noção de gêneros primários e gêneros secundários. Estes seriam as formas mais complexas de comunicação, enquanto que, aqueles, seriam formas mais simplificadas de comunicação, estando mais ligadas às produções orais cotidianas. Assim sendo, Bakhtin considera a heterogeneidade dos gêneros do discurso, entendendo que a diferença entre gêneros primários e secundários não é meramente funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas, científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 1997, p.263).

Por este prisma, os gêneros primários incorporados pelos gêneros secundários “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (Bakhtin, 1997, p. 263). Os gêneros primários são aqueles com os quais nos defrontamos a partir do momento que nos inserimos em processos de comunicação verbal, como a família e a comunidade da qual somos parte. Sendo assim, os gêneros secundários estão vinculados à linguagem escrita, que nos será apresentada, oficialmente, na escola, e são formulados a partir dos primários, que são parte da vida dos indivíduos capazes de fazerem uso da linguagem, independentemente do grau de letramento que possuam.

Quanto às práticas de letramento, lembramos que o letramento é definido por Mollica (2007, p. 16) como um conceito que transcende o conhecimento da escrita no âmbito da escola, na medida em que, nas sociedades complexas, a escrita integra todos os momentos de nosso cotidiano. Essa perspectiva compreende que a escrita é multifuncional, cuja presença ocorre desde as interações rotineiras mais simples às instâncias mais complexas da sociedade, ligadas às esferas de poder. Desta maneira, entende-se letramento como práticas sociais que constroem identidade e poder.

Na mesma direção, Soares (2001) exemplifica, como reflexo desta mudança de postura diante da questão letramento / alfabetização, a alteração que o censo adotou para fazer levantamento do número de brasileiros que é considerado alfabetizado. Essa alteração diz respeito ao fato de que no passado o analfabetismo era considerado quando o indivíduo não sabia escrever o próprio nome, enquanto no presente momento a atenção dos estudiosos da área se voltou para a capacidade que os indivíduos têm de ler e escrever um texto, demonstrando que a mudança de enfoque dos pesquisadores se direcionou para aspectos mais amplos das práticas sociais de uso da escrita, não somente à uma restrita capacidade de redigir o próprio nome.

Consequentemente, o entendimento que nos leva a adotar um posicionamento que considera as práticas de oralidade e de letramento tem relação direta com a idéia de que “as línguas se fundam nos usos e não o contrário” (Marcuschi, 2005, p.16). Considera-se, então, não apenas a escrita aprendida na escola como letramento, mas que mesmo um indivíduo analfabeto, independentemente do que se entenda por esse conceito, possui necessidade de certo nível de letramento para exercício das atividades básicas de seu cotidiano.

Em se tratando de fala e escrita, Marcuschi considera que a posição central deve ser dada à fala, e não à escrita. Em seu entender, o homem pode ser definido, de maneira geral, como um ser que fala, não como um ser que escreve. Apesar desse posicionamento, o autor não desconsidera o fato de que a escrita adquiriu um status mais elevado, no decorrer da história da humanidade, tornando-se a representação máxima do que se considera letramento ideal.

Escrita e oralidade são, portanto, práticas e usos da linguagem que possuem características próprias, inexistindo dicotomia entre ambas, afinal:

(...) ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (Marcuschi, 2001, p.17).

No que diz respeito ao trabalho escolar com a língua, no entendimento do autor, o que o facilitaria o ensino seria a perspectiva que considera a variação linguística, pois esta

(...) trata o papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da relação padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal (Marcuschi, 2001, p.31).

Esta perspectiva atenta-se à regularidade das variações e não procura estabelecer distinções entre fala e escrita, mas está preocupada em observar as diferentes variações. Apesar de manter uma dicotomia “padrão-não padrão”, o autor considera que é uma forma adequada de tratamento dos conhecimentos trazidos pelos alunos. Porém, ainda faz uma observação de que todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma. “Mas como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como norma padrão” (Marcuschi, 2001, p. 31).

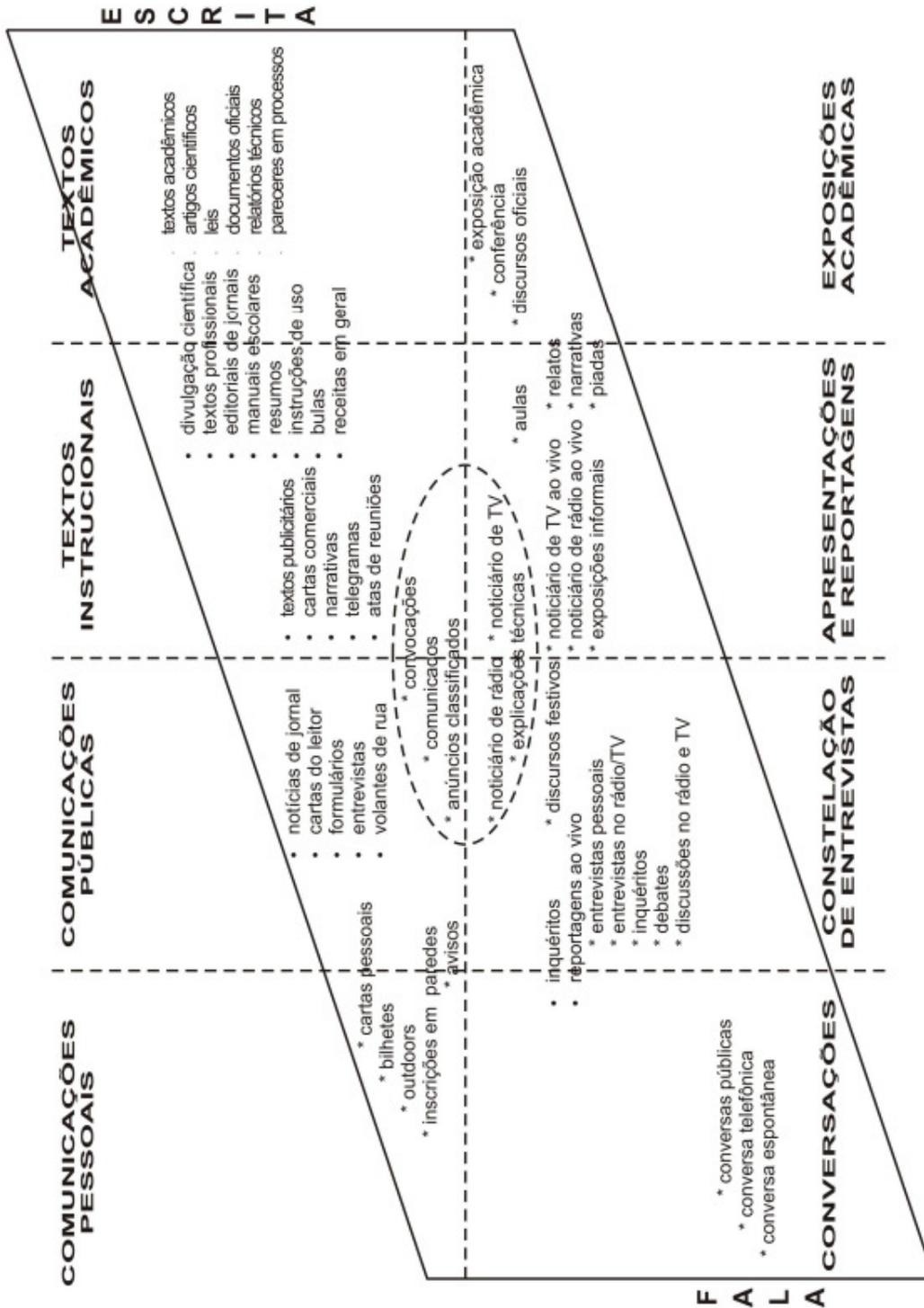
De toda forma, a fala possui características próprias, tais como os aspectos circunstanciais e, portanto, não possíveis de serem planejados, pois, diferente da escrita, o texto oral é realizado no momento. Entretanto, Marcuschi lembra que as relações entre fala e escrita

(...) não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no contínuo que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques (Marcuschi, 2001, p.34).

Aprofundando um pouco mais a questão referente ao texto falado e ao escrito, os linguistas Vilela e Koch reforçam a concepção de que

(...) os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, as escritas formais e, de outro, a conversação espontânea (Vilela; Koch, 2001, p. 454).

Sobre esta questão de contínuo, Marcuschi (2001, p.41) nos traz um contínuo dos gêneros textuais a seguir:



Nesse contínuo, como se pode observar, há os textos falados, como as conversas públicas e espontâneas, por exemplo, na mesma categoria em que se encontram os textos como as cartas pessoais e os bilhetes. No outro extremo do contínuo estariam os gêneros da esfera acadêmica, alguns deles estritamente escritos como os artigos

científicos e documentos oficiais e outros que estão próximos à escrita mesmo sendo apresentados oralmente. Em certo ponto do contínuo há os gêneros que o autor considera mistos, sendo se apresentar tanto em forma escrita, caso dos comunicados e anúncios classificados, e, em forma oral, como os noticiários de TV e de rádio.

Desta maneira, o autor procura superar a compreensão dicotômica da fala e da escrita. Além disso, o autor possui a idéia de que tanto fala como escrita variam e “a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no contínuo dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas” (Marcuschi, 2001, p. 42).

Convém ressaltar, no entanto, conforme pondera Martins (2009; 2011), que a abordagem sócio-histórica presente em Bakhtin e Vigotski não se coaduna estritamente com a abordagem do contínuo dos gêneros discursivos postulada por Marcuschi, em função da pressuposição, por parte dos autores russos, da existência de fenômenos integrativos e recursivos, além de uma ênfase mais marcada na inter-relação dinâmica entre aspectos sociais e aspectos lingüísticos:

a forma de se abordarem os gêneros do discurso dentro de um contínuo pode conduzir a reducionismo teórico, se não nos dermos conta de dois pontos essenciais: da própria gênese dos gêneros que comporta a retenção de elementos de um gênero em outro; da maneira como as esferas de atividade humana se relacionam, de tal forma que não podemos relacionar diretamente e de forma simplista a utilização de um gênero à presença momentânea de determinada atividade (MARTINS,2007, p. 155).

Também é necessário lembrar, de toda forma, que o enfoque da teorização bakhtiniana se volta particularmente para o processo filogenético, ou seja, ao desenvolvimento da linguagem no decorrer do processo histórico, e não para o processo ontogenético, a história desse desenvolvimento em um indivíduo singular. Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento cultural, a ontogênese faz parte da história da humanidade também, mas trata-se de um caso particular, com suas especificidades de acordo com as variáveis culturais.

É muito significativo, quanto a este aspecto, o fato de Bakhtin chamar a atenção para a observação da natureza do enunciado como forma de não se perder a relação da “língua com a vida” (Bakhtin, 1997, p.263). Os gêneros, em sua heterogeneidade, possibilitam a comunicação oral e escrita nas diferentes instâncias sociais. Desta maneira, vão sendo modificados de acordo com as mais diversas mudanças da sociedade. Entretanto, de acordo com o autor, não é o homem, o indivíduo, que cria os

gêneros, mas toma contado com esses no processo de envolvimento nas práticas sociais que incluem a linguagem. Assim, os gêneros são anteriores ao indivíduo e tudo que este aprende é imposto pelas necessidades de comunicação das práticas sociais.

A esse respeito, transcrevemos abaixo um excerto do texto de Bakhtin (1997, p.285):

(...) ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciados para ele obrigatórias, isto é os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele.

Ainda, com relação aos gêneros textuais, Schneuwly (2004) desenvolve, a partir da filosofia marxista<sup>18</sup> e da concepção bakhtiniana de gênero, a idéia de que estes são instrumentos. O autor entende que, a partir de uma perspectiva sócio-interacionista, a atividade de utilização da linguagem possui, de um lado, o locutor; do outro, o interlocutor, entre eles há o instrumento que tem a função de tornar possível a comunicação, considerando o contexto em que esta ocorre. Sendo assim, o gênero seria um “instrumento semiótico complexo” (Schneuwly, 2004, p. 27). Nesse contexto, Schneuwly critica a tese bakhtiniana de que os gêneros têm valor normativo para o indivíduo, não cabendo a este a sua criação.

O autor ressalta que Bakhtin não trata dos esquemas de utilização dos gêneros, ou seja, seus mecanismos de adequação às situações concretas de comunicação. O primeiro destes esquemas é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva. Esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado, o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação (Schneuwly, 2004, p. 27).

Deste modo, utilizando o mesmo exemplo que Bakhtin apresenta, para se escrever um romance é necessário que se conheça a sua estrutura. Isso significa que “os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis” (Schneuwly, 2004, p. 28). Em outras situações, contudo, não ocorre assim. Nestes casos, é permitida, ao indivíduo, a

---

<sup>18</sup> “A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de capacidades nos próprios indivíduos” (Marx e Engels 1845-1846/1969, apud Schneuwly, 2004, p. 67).

escolha do gênero para um determinado fim, como, por exemplo, “persuadir alguém a parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo (...) O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela” (Schneuwly, 2004, p. 28).

O autor acrescenta ainda que a atividade humana é tripolar: de um lado encontra-se o indivíduo; de outro a situação em que se inscreve a ação. Entre o indivíduo e a situação está o instrumento ou gênero, que configura a ação humana e, quando transformado, conseqüentemente, gera mudanças na maneira como agirmos em uma dada situação.

### **2.3-A Escola de Genebra e a questão do ensino de gêneros**

Encontramos nos trabalhos de membros da Escola de Genebra, em Schneuwly e Dolz (2004), mais precisamente, que se fundamentam na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso (1997), uma proposta de trabalho com gêneros textuais em sala de aula apresentada como oportunidade de se lidar com a língua nos seus usos cotidianos, uma vez que se entende que a comunicação se realiza por intermédio de textos variados, devendo-se possibilitar aos estudantes a oportunidade da produção e compreensão adequada dos mesmos dentro de cada situação de interação comunicativa. Provavelmente, no entanto, a proposta da Escola de Genebra é insuficiente para se pensar o desafio do trabalho pedagógico com a linguagem no primeiro ano de muitas escolas brasileiras na nova realidade do Ensino Fundamental de nove anos, já que, aqui, muitas crianças que ingressam no primeiro ano ainda não dominam a linguagem escrita, o que nos conduz ao desafio de termos que pensar na forma de apropriação de gêneros do discurso que propiciem o acesso a essa linguagem.

Preocupados com o fornecimento de princípios didáticos, Schneuwly & Dolz (1994) afirmam que é necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 78). Desta forma, propõem o agrupamento da multiplicidade de gêneros em cinco categorias em ordens que se relacionam com as situações originais de produção: Narrar, Expor, Argumentar, Instruir e Relatar. Partindo de um trabalho de exploração da diversidade textual, o professor aproximaria o aluno das situações originais em que os textos não escolares são produzidos, levando-os a compreender como funcionam os gêneros textuais e suas particularidades.

Schneuwly (2004a) tem o objetivo de classificar as tipologias textuais de modo que se facilite o processo de apropriação das diferentes formas de discurso. Para tanto faz um longo caminho que passa pelas definições de gênero como instrumento psicológico, no sentido vigotskiano do termo, ou seja, como mediador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos. Assume também a definição bakhtiniana de gênero que possui as seguintes características:

1. para cada situação social definida é elaborado um tipo específico de enunciado;
2. cada gênero apresenta conteúdo, estilo e composição própria;
3. a definição de cada gênero se dá em função da temática em foco, dos participantes envolvidos no contexto e da vontade do locutor. O que demonstra a dependência que há entre gênero e contexto, sendo necessário o conhecimento de ambos, tanto da expressão quanto da destinação.

Seguindo ainda a linha vigotskiana, para o autor, o desenvolvimento linguístico dos sujeitos se dá por um processo de continuidade e ruptura. No caso dos gêneros, essa ruptura estaria relacionada aos gêneros primários, que tem sua origem em situações em que se utiliza a linguagem espontaneamente que dariam origem aos secundários, ligados à produção cultural mais avançada.

Ao final de sua análise, Schneuwly defende a tese de que a diversidade de tipos de textos aos quais as crianças são expostas possibilita a passagem dos gêneros primários para os secundários, constituindo-se, assim, “construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade” (Schneuwly, 2004a, p.38).

Schneuwly & Dolz (2004, p.71) defendem que “o gênero é (...) utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. A linguagem é uma das práticas sociais que ocorrem nas relações que os indivíduos estabelecem de forma mútua, de maneira que as diferentes expressões orais e escritas, suas formas, estilos, funções surgem das variadas práticas sociais que envolvem uso da linguagem. Portanto, a linguagem, para os autores, é uma prática social que se origina de outras ao se materializar em diferentes tipos e gêneros de textos.

A escola é, então, considerada o espaço em que as crianças se apropriam das expressões linguísticas utilizadas nas diferentes práticas sociais. Esse processo de

apropriação ocorre através dos diferentes gêneros do discurso. Porém, ao se fazer a transposição dos diversos gêneros para a escola, os gêneros passam a ser não somente instrumentos de comunicação, mas objetos de ensino-aprendizagem: gêneros escolares. Sobre esse trabalho escolar com os gêneros, os autores destacam três maneiras pelas quais o gênero como objeto de ensino é abordado:

- a) desaparecimento da comunicação: quando se reduz os gêneros do discurso a objetos de ensino e sua função social é esvaziada;
- b) a escola como lugar de comunicação: em que a escola é considerada lugar privilegiado para a produção e utilização de textos;
- c) negação da escola como lugar específico de comunicação: nessa forma de trabalho ocorre apenas a transposição das expressões orais e escritas da sociedade para o interior da escola.

Considerando limitadoras as três formas acima mencionadas, os autores defendem que os gêneros são “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (Schneuwly; Dolz, 2004, p.80) e apontam que é necessária a construção de modelos didáticos de gêneros a partir dos quais seja possível elaborar sequências didáticas que possibilitem a apropriação dos gêneros pelas crianças. Para essa construção, deveria se fazer o estudo das dimensões “ensináveis” e elaborar modelos didáticos para cada gênero discursivo. Os autores propõem, então, três princípios orientadores da elaboração dos modelos didáticos:

- princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (Schneuwly; Dolz, 2004, p.82, destaques dos autores).

Tratando especificamente da linguagem oral, Schneuwly (2004b) defende a tese de que é possível o ensino dessa modalidade da língua materna na escola partindo da necessidade de se desenvolver uma relação nova com a linguagem. Ao analisar a história do ensino da linguagem na escola, no que diz respeito especificamente à relação entre o oral e o escrito, o autor revê duas tendências comuns que orientam o processo de ensino-aprendizagem e propõe um caminho para se trabalhar a linguagem oral na escola.

A primeira dessas abordagens a ser discutida é aquela em que se leva os alunos a terem como referência o uso da norma culta da língua. São objeto de enfoque as dimensões estruturais da linguagem (fonológicas, sintáticas, lexicais) e são trabalhados outros aspectos relevantes na linguagem oral como, por exemplo, os argumentos e a estrutura textual utilizados pelo aluno. A segunda abordagem é a que trata a linguagem oral por si só e o que basta é que o aluno se expresse oralmente. Não há, portanto, nessa concepção, objetivos didáticos estabelecidos para a linguagem oral na escola.

Schneuwly propõe, assim, que o trabalho com a linguagem oral assuma uma outra dimensão na instituição escolar com o intuito de proporcionar aos alunos que transitem de uma oralidade espontânea a uma expressão oral pensada e planejada para interagir com demais sujeitos no processo comunicativo. Essa mudança de direção que adquire a oralidade pressupõe, segundo o autor, uma certa ficcionalização, ou seja, abstração de situações de comunicação que envolvem quatro parâmetros. O autor lembra que

(...) palavra – implicação material e corporal na situação de produção de linguagem – e ficcionalização – a necessidade de construir, ao mesmo tempo uma representação da situação abstrata – constituem, portanto, os dois vetores a partir dos quais se constroem as novas capacidades de linguagem no que chamamos de o oral (Schneuwly, 2004b, pp. 145-146).

Tratando especificamente do processo de ensino do oral e da escrita, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97) fazem a proposta de sequência didática como estratégia para se elaborar o processo de ensino-aprendizagem, sendo esta “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. É sugerido um modelo de sequência didática compostos por quatro etapas distintas – apresentação da situação, momento em que são definidos a forma e o conteúdo do gênero em questão; produção inicial, para se averiguar o grau de conhecimento que os alunos têm do gênero em si e sobre o assunto que será tratado; módulos, maneira gradual de se trabalhar com as dificuldades que vão surgindo durante o processo de ensino-aprendizagem de modo a superá-las; e produção final, para avaliação do trabalho que foi desenvolvido. De toda forma, vale notar que os gêneros orais abordados, tais como o debate ou a entrevista, não desconsideram a escrita, pois está é necessária tanto para o planejamento como para a execução das atividades que envolvem esses gêneros.

No que diz respeito aos gêneros primários e secundários, Schneuwly apóia-se novamente em Vygotsky para explicar como os gêneros secundários são importantes para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos indivíduos. Afirma que os gêneros primários – aqueles adquiridos espontaneamente no convívio social – são um sistema que é a base para a apropriação de um novo sistema, o dos gêneros secundários:

A aparição de um novo sistema - o dos gêneros secundários, no caso - não faz tábula rasa do que já existe. O novo sistema não anula o precedente, nem o substitui. Isto significaria que todo o trabalho já realizado não teria valido de nada e que seria necessário, por assim dizer, recomeçar a cada vez. “Um trabalho de Sísifo“, diz Vygotsky. De fato, mesmo sendo profundamente diferente, o novo sistema apóia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente. Esta lei pode, é claro, ser enunciada historicamente, de um ponto de vista geral, como quando Bakhtin diz que a aparição dos gêneros secundários tem efeitos profundos sobre os gêneros primários; transmuta-os; ou, ontogeneticamente, quando Vygotsky diz - sobre a linguagem escrita - que esta reorganiza o sistema anterior da linguagem oral (espontânea) (SCHNEUWLY, 2004, p. 11).

#### **2.4-Bazerman e os conceitos de sistemas de gêneros e sistemas de atividades**

Nossa proposta nesse momento é destacar aspectos relevantes de trabalho do linguista americano Charles Bazerman (2004, 2005, 2006) que contribuem para a compreensão da relação entre linguagem e atividade, entre a teorização a respeito dos gêneros do discurso e a teoria da atividade, levando-se em conta a proposta de sistemas de atividade tratada por Engeström (1987).

Bazerman (2006) afirma que

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (p.23, grifo do autor)

Para Bazerman (2005), o entendimento de que gêneros se definem meramente pelos traços textuais é ignorar o papel dos indivíduos no uso e na construção dos sentidos. O autor lembra que os gêneros surgem a partir de processos sociais em que a pessoas procuram compreender-se adequadamente de modo que venham a cumprir seus

objetivos práticos, que venham a atender suas necessidades práticas. Bazerman (2006) enfatiza a característica histórico-cultural dos gêneros, lembrando de seu surgimento a partir do conjunto de atividades humanas.

a familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas Bazerman (2006, p. 76).

Bazerman (2005) considera que todos os textos que são produzidos e necessários para o exercício de determinada atividade formam conjunto de gêneros. A partir da identificação de um conjunto de gêneros, é então possível identificar quais são as atividades típicas de um profissional no exercício de suas funções. A diversidade de gêneros utilizados por coletivo de pessoas organizado, seguindo determinados padrões de produção, uso circulação, forma um sistema de gêneros: “os diversos conjuntos de gêneros de pessoas que atuam coletivamente de forma organizada, acrescidos das relações padronizadas na produção, circulação e uso desses documentos” (Bazerman, 2004, p. 318). Para o autor (Bazerman, 2004), tudo se completa com o sistema de atividades típicas de uma determinada instituição. De acordo com suas colocações, ao se considerar sistema de atividades e o sistema de gêneros, está se enfocando como os textos auxiliam as pessoas a realizarem suas atividades.

Em nosso entender, considerando que o sistema de gêneros é também parte do sistema de atividades da sala de aula, ao definirmos o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, é possível compreender também o que organiza suas atividades. Em algumas situações os gêneros orais são predominantes, como no caso do período da transição entre a infância pré-escolar e escolar. Levar em consideração o sistema de atividade junto com o sistema de gêneros é focar o que as pessoas fazem e qual papel os textos cumprem de modo a ajudá-las a fazê-lo, não somente enfocando os textos como fins em si mesmos (Bazerman, 2005).

Nesse capítulo, até o presente momento, discutimos a questão dos gêneros do discurso e sua relação com o letramento, apontamos as propostas de sua didatização, a partir das propostas da escola de Genebra e suas aproximações dos estudos da Escola de Vigotski e da teorização bakhtiniana, visto que os autores genebrinos fazem essa aproximação. Isto não significa que estamos partilhando da postura que concorda com a didatização dos gêneros, mas reconhecemos valor na contribuição dos genebrinos,

especialmente por sua concepção a respeito dos gêneros vinculadas ao conceito de atividade de linguagem.

Também tratamos do que Bazerman denomina sistemas de atividades, dentro dos quais circulariam diversos sistemas de gêneros, constituídos estes pelos conjuntos de gêneros. A contribuição desse autor, aliada à proposta de Engeström, é relevante no sentido de que, no item a seguir, tratamos da proposta de tertúlia, que implica diretamente em uma mudança no próprio sistema de atividades da escola, que passa a se reorganizar em uma Comunidade de Aprendizagem.

### **2.5-O gênero discursivo Tertúlia**

Após fazermos o esforço de desenvolver o arcabouço teórico a respeito dos gêneros do discurso, procuramos a partir deste momento esclarecer o gênero a que voltamos nossa atenção. É preciso esclarecer que a Tertúlia Literária Dialógica, conforme denominada por seus propositores, tem seu surgimento na Espanha em meados dos anos 90, como conseqüência da plena efervescência dos movimentos sociais após o final do período ditatorial em meados da década de 70. Conforme apontam Flecha e Mello (2005), o local de onde viria a surgir a proposta de Tertúlia Literária Dialógica, foi uma escola fundada por trabalhadores e educadores de inspiração libertária num bairro de classe trabalhadora de Barcelona no final dos anos 70 denominada “Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Marti”, experiência precursora do que veio ser denominado no futuro de Comunidade de Aprendizagem, que trataremos mais adiante.

Mello (2003) define a Tertúlia Literária como uma atividade cultural e educativa, cujo ponto de partida é a leitura de clássicos da literatura universal. Foi inicialmente desenvolvida na Espanha, no contexto de educação de adultos, procurando incentivar a leitura de clássicos e desmitificar a crença de que tal tipo de leitura somente poderia ser feita por pessoas com mais longa trajetória de formação acadêmica. Baseada no conceito de aprendizagem dialógica, segundo Mello (2003, p. 450),

(na) tertúlia literária dialógica não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão e um diálogo a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto (Mello, 2003, p. 450).

Inspirado nos estudos de Habermas<sup>19</sup> e Freire<sup>20</sup> (1997; 2001), o conceito de aprendizagem dialógica, conforme explicado por Mello (2006), possui sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. De forma resumida, devido à necessidade de esclarecer melhor, tratamos brevemente de cada um desses princípios, porém, é necessário destacar que todos esses princípios fazem parte de uma aprofundada teorização que não nos é possível tratar dentro dos limites desta dissertação<sup>21</sup>. Para tanto, recorreremos à Giroto (2011, p. 304-305), em texto do apêndice de sua tese de doutorado, utilizado para a formação de professoras da escola pesquisada pela autora:

A metodologia da Tertúlia Literária Dialógica é da Aprendizagem Dialógica, pautada nos seguintes princípios:

- Diálogo igualitário: o que se considera é a função de validade de um argumento e não a posição de poder das pessoas que estão na interlocução; assim todos (as) podem aprender igualmente. O direito de fala passa a ser igual para todos e todas, independente de classe social, sexo, idade etc.
- Inteligência cultural: todas as pessoas possuem uma inteligência que é cultural e reportada ao seu contexto, porém cada pessoa deve ter a oportunidade e a condição de demonstrá-las em suas interações.
- Transformação: na perspectiva dialógica defende-se a possibilidade e a conveniência das transformações igualitárias, que são resultado do diálogo, sem que um imponha suas idéias às demais pessoas e coletivos.
- Dimensão instrumental: o acesso ao conhecimento instrumental, advindo da ciência e da escolarização, é essencial para operar transformações e agir no mundo.
- Criação de sentido: para superar a perda de sentido, habitual em nossa sociedade, é necessário o fortalecimento do eixo solidariedade, de ambientes comunitários e que as pessoas voltem a dirigir suas vidas, por elas mesmas.
- Solidariedade: a solidariedade é demonstrada pelo interesse que as pessoas do coletivo demonstram principalmente pelas pessoas que não podem participar na sociedade com as mesmas condições, portanto as vozes dessas pessoas abrem possibilidades para todos (as).
- Igualdade de diferenças: a aprendizagem dialógica é baseada na igualdade das diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa viver de modo diferente.

<sup>19</sup> HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**, I: Racionalidad de la acción y racionalización social; II : Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987 (publicado originalmente em 1981).

<sup>20</sup> FREIRE, P. **A la Sombra de este Arbol**. Traducción de Agustín Requejo Osorio. Barcelona, El Roure, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30ª edição. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2001.

<sup>21</sup> Giroto (2007; 2011) traça todo o histórico do surgimento da Tertúlia Literária Dialógica e suas concepções teóricas de base.

Faz-se necessário esclarecer que os princípios da aprendizagem dialógica, são seguidos dentro de um contexto de Comunidades de Aprendizagem, organização escolar baseada na experiência popular da “Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Marti”. Seu enfoque é justamente a necessidade de articular a comunidade e a escola de maneira que todos participem do universo escolar, num processo de trocas dialógicas que motivem a aprendizagem de todos.

No ano de 2003, a partir dos projetos de extensão do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) vinculado à Universidade Federal de São Carlos, tiveram início os trabalhos na primeira escola que decidiu aderir ao projeto Comunidades de Aprendizagem no município de São Carlos (GIROTTTO, 2011, p, 141), e já nesse momento surgiram as primeiras sessões de tertúlia dentro da escola. A escola cenário de nosso estudo aderiu a esse projeto no ano de 2005, sendo que as tertúlias em sala de aula de primeiro ano nessa escola passaram a ser realizadas a partir do ano de 2010, quando estávamos desenvolvendo nosso estudo, de acordo com informações que obtivemos da própria Prof<sup>a</sup>. Ana da sala de aula.

Nosso intuito nesse item é esclarecer a respeito da tertúlia, ou a Tertúlia Literária Dialógica. Optamos por utilizar neste trabalho apenas o termo tertúlia. Essa opção se deve, primeiramente, ao fato de justamente ser necessário distinguir entre a proposta original, que envolve a leitura de clássicos da literatura universal e as sessões que ocorreram em sala de primeiro ano de uma forma adaptada em que a Prof<sup>a</sup>. Ana utilizou letras de canções, preferencialmente infantis, para desenvolver seu trabalho. Em segundo lugar, omitimos o termo “dialógica”, porque tratamos anteriormente a vinculação da tertúlia com o conceito de aprendizagem dialógica.

A proposta inicial de tertúlia, a Tertúlia Literária Dialógica, como, já mencionamos, surgiu na década de 70 na Espanha. De acordo com Mello (2003, p. 450):

é uma atividade cultural e educativa desenvolvida a partir da leitura de livros da literatura clássica universal. A atividade está baseada no diálogo como gerador de aprendizagem. Não apresenta nenhum obstáculo social ou cultural para a participação: é uma atividade gratuita, aberta a todas as pessoas, de diferentes coletivos sociais e culturais, inclusive às pessoas que recém aprenderam a ler.

O trabalho com crianças, de acordo com Girotto (2011, p. 16), surgiu a partir da reivindicação de filhos de alunos que freqüentavam a Educação de Jovens e Adultos,

que já participavam das sessões de tertúlia na primeira Escola Municipal que aderiu ao projeto Comunidades de Aprendizagem. Tal fato ocorreu no ano de 2005. Segundo essa autora (Giroto, 2007), diversas experiências com tertúlia ocorreram no município de São Carlos a partir de 2002, antes da adesão de algumas das escolas do município. Os valiosos estudos da autora (2007; 2011) nos foram de grande valia especialmente para apontar dois exemplos diferentes de trabalho com a tertúlia, um deles em situação em que a participação é aberta e livre a todos que desejem, pelo fato de ser realizada fora do período de aulas (Giroto, 2007). O outro exemplo trata-se do trabalho em que a autora voltou sua atenção à tertúlia desenvolvida em duas salas de aula no período letivo.

Retomaremos esses exemplos, mas julgamos relevante nesse momento tratar de como a atividade de tertúlia se estrutura, lembrando que cada circunstância possui características próprias, mas nossa intenção aqui é tratar dos aspectos básicos da dinâmica desta atividade. Sendo assim, basicamente, a tertúlia é realizada com um grupo de interessados em ler e conversar a respeito de âmbitos da vida a partir do que se leu e uma pessoa que assume a função de moderadora, que pode ser apoiada por outra. A função de moderar implica em organizar a leitura e as falas a partir de inscrições, auxiliar na escolha do texto a ser lido em sessões futuras, evitando realizá-las por votação, procurando o consenso. No caso da sala de aula que observamos, a Prof<sup>a</sup>. Ana procurava anotar o que as crianças diziam, em uma espécie de ata informal para retomar ao final da sessão.

Giroto (2007) investigou uma tertúlia realizada em escola no ano de 2006 com alunos convidados. Tal grupo era formado de cinco pessoas, além da pesquisadora-moderadora, crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos de idade. Em 2009, a autora fez um estudo comparativo de duas turmas, de quarto e de quinto ano do Ensino Fundamental, que realizaram a atividade de tertúlia durante aquele ano letivo (Giroto, 2011). Não nos detemos aqui a pormenores destes estudos, apenas destacamos que ambos diferem do enfoque do nosso estudo no sentido de que o presente trabalho enfoca um caso específico de aplicação da tertúlia em contexto de primeiro ano do Ensino Fundamental, em que a maior parte das crianças não dominam suficientemente a leitura de textos escritos.

Desta forma, optou-se por realizar uma versão adaptada da tertúlia – e é este um dos motivos por que abrimos mão do termo “Literária” neste trabalho. Não se tratou de utilizar clássicos da literatura, mas canções, em sua maior parte, de conhecimento do

universo infantil, algumas das quais as crianças já tinham tido contato desde a creche e a pré-escola.

Assim sendo, o presente trabalho apontará algumas dificuldades da Prof<sup>a</sup>. Ana que, de certo modo, são similares às apontadas pelo estudo de Girotto (2011), mas trará aspectos novos pelo fato de que a etapa de desenvolvimento era diferenciada.

### 3-Metodologia e contexto da pesquisa

#### 3.1-Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, dentro do campo de estudos da Linguística Aplicada, adotamos uma metodologia de base qualitativa e interpretativista, posto que procuramos nos ater à compreensão e à interpretação dos fenômenos dentro do contexto estudado. Entretanto, antes de darmos continuidade, cabe uma breve reflexão sobre a contemporaneidade, no que diz respeito ao paradigma pós-moderno que se desenvolveu a partir de meados do século XX e tem influenciado tanto o contexto educacional quanto a pesquisa acadêmica.

Gadotti (1998) aborda de maneira breve os desafios de se desenvolver um trabalho educativo no cenário pós-moderno, Holmes (1992) trata da prática da pesquisa em Linguística Aplicada, traçando um breve histórico de modo a esclarecer as consequências da mudança de enfoque para a produção de conhecimento na área. Procuram, cada qual a seu modo, ressaltar as oposições entre modernismo e pós-modernismo, comparando as concepções de educação e de pesquisa de ambas as vertentes.

Segundo Gadotti (1998), a definição de pós-modernismo se encontra na negação do modernismo, pois este teria levado os homens à desumanização, por meio das tragédias que a racionalização gerou. Enquanto os referenciais eram claros na modernidade, hoje vivemos um momento em que estão em falta. Se na modernidade o homem procura se envolver com as massas na política, com as grandes causas, o que levou a conflitos sociais na maior parte das vezes, hoje, o homem pós-moderno se volta a seu próprio mundo, a seus afazeres cotidianos e metas pessoais, envolvendo-se com as minorias e com as pequenas causas. Levando isso em consideração, a educação pós-moderna teria a preocupação de levar em conta a diversidade cultural, respeitando as particularidades das diferentes etnias, doutrinas, buscando ampliar o conhecimento de mundo dos educandos. Não estaria preocupada primeiramente com os conteúdos universais, mas com o processo de conhecimento como um todo, com o significado do conhecimento para a vida. Para tanto, parte-se da *cultura local* para chegar à *cultura universal*.

Em síntese, poderíamos dizer que a educação moderna trabalha com o conceito-chave “igualdade” (buscando eliminar as diferenças) e a educação pós-moderna trabalha com o conceito-chave “equidade” (buscando a igualdade sem eliminar a diferença). O pressuposto

básico da educação moderna é a *hegemonia*, universalização de uma visão de mundo. O pressuposto básico da educação pós-moderna é a *autonomia*, capacidade de autogoverno de cada cidadão (GADOTTI, 1998 p.312).

De acordo com Holmes (1992), a crise dos valores da modernidade se manifesta claramente pelo declínio do especialista, pois hoje os cidadãos possuem maiores condições de questionar e opinar a respeito de projetos arquitetônicos, por exemplo, ou mesmo de duvidar de determinado diagnóstico médico. Nas ciências em geral, mas especialmente na área de Humanidades, o declínio dos valores da modernidade provocou o questionamento do enfoque positivista, que remete à racionalização do século XIX e meados do XX. No modelo positivista de investigação, dito científico, e que possui suas bases nas ciências naturais, as atenções estão concentradas na objetividade, na causalidade, na quantificação e na possibilidade generalização, por exemplo.

Como contraposição a esse modelo, a alternativa metodológica interpretativista volta sua atenção, entre outras questões, à subjetividade, à interpretação, à linguagem, aos significados e àquilo que seria próprio de determinado contexto, sem preocupar-se com generalizações. Entretanto, segundo o autor, os dados quantitativos da pesquisa positivista e os qualitativos da interpretativista complementam-se.

Na Linguística Aplicada, em especial, esse movimento para um enfoque interpretativista ocorreu, entre os anos 70 e 80, nas três áreas que a compõem: Psicologia, Linguística e prática do professor em sala de aula. No campo da Psicologia, houve o deslocamento de estudos que procuravam classificar as interações em sala de aula para estudos que integravam a pesquisa com a atividade de ensino. Na Linguística, o rompimento se deu com os estudos de Chomsky e procurou voltar-se às influências sociais no uso da linguagem, com os trabalhos precursores de Labov, e outros, que trouxeram reflexões sobre os aspectos ideológicos dos textos a que os estudantes são expostos. Holmes ainda estabelece um contraste entre moderno e pós-moderno ao abordar as relações de nossa atual condição com fatores econômicos que influenciam em nossas vidas, como as próprias modificações de nossas noções de espaço e tempo devido ao avanço tecnológico dos últimos anos. Assim, no que diz respeito à pesquisa, para Holmes (1992) “a abordagem positivista está definitivamente na tradição modernista, enquanto o modelo interpretativista parece se encaixar no cenário pós-

modernista”<sup>22</sup> (Holmes, 1992, p. 47, tradução nossa). As implicações disso para o desenvolvimento da pesquisa sugerem que hoje não somente “pesquisadores” fazem pesquisa, mas os professores no contexto de sala de aula também podem ser pesquisadores. Hoje também se pode investigar aquilo que não é quantificável e o interesse pelas pesquisas não é apenas daqueles que fazem parte do círculo acadêmico fechado, mas também de quem está no cotidiano da sala de aula.

No contexto das pesquisas em Educação, que mantém íntima relação com os estudos em Linguística Aplicada, em se tratando da similaridade dos objetos de estudo, tendo como fundamentação Bogdan e Biklen (1982), Ludke e André (1986) argumentam que a pesquisa de viés qualitativo ou naturalístico envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. As autoras também levantam as cinco características básicas de um estudo de caso:

- 1) o ambiente natural como base para obtenção dos dados e, por isso, valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com seu campo de estudo;
- 2) a necessidade de contextualização faz com que pesquisa se atenha à descrição, procurando apreender os dados na forma em que se apresentam no contexto estudado;
- 3) a atenção do pesquisador se dirige ao processo;
- 4) esses cuidados levam à necessidade de o pesquisador exercer um papel duplo: subjetivo e objetivo. O primeiro ao estar imerso no contexto e ser um participante; o segundo por estar estudando a situação, atuando de modo a compreender a complexidade do processo e os significados que os participantes atribuem ao contexto em questão;
- 5) o enfoque indutivo que caracteriza esse tipo de estudo, partindo de aspectos mais amplos até se delimitar o que deve ser investigado mais a fundo.

---

<sup>22</sup> “the positivist approach is definitely in the modernist tradition, whilst the interpretative model seems to fit in well into the post-modern scheme of things” (Holmes, 1992, p. 47).

Freitas (2002) compreende que esse tipo de pesquisa pode ser desenvolvida aliando a descrição à explicação de modo a se ter uma visão de totalidade do fenômeno, relacionando a situação em pauta às esferas sociais mais amplas:

(...) trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social (Freitas, 2002, p. 28).

Dentre as possibilidades de que se pode lançar mão para se desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, no que concerne especificamente aos estudos desenvolvidos no campo da Educação, o estudo de caso tem sido utilizado por diversos pesquisadores, tendo ganhado força a partir da década de 70. Godoy, também fundamentado em Bogdan e Biklen (1982), entende que o estudo de caso compreende um exame em detalhes de um contexto determinado, de uma situação ou de um sujeito em particular. No entendimento de André (2005, p. 29), é indicado quando as perguntas da tratam de investigar como e por que certos fenômenos ocorrem ou podem vir a ocorrer; quando há pouco controle do pesquisador sobre a situação estudada; e quando o que é estudado é parte da realidade dos participantes do estudo.

Deste modo, ao se adotar os princípios da etnografia, método de investigação clássico de coleta de dados utilizado pela estudo antropológicos, o estudo de caso de tipo etnográfico, conforme denominado por André, pretende ser um “retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria” (André, 2003, p. 55). A autora procura explicitar as diferenças entre etnografia e estudo de caso, porém é necessário esclarecer que, como o enfoque da autora recai sobre as pesquisas desenvolvidas na área de Educação, julga-se pertinente utilizar o termo estudo de caso de tipo etnográfico (André, 2005, p.24), pois difere da forma clássica de etnografia. Entretanto, por outro lado, parte dos requisitos de uma etnografia são atendidos por esse tipo estudo, ao se considerar que se faz uso da relativização, da descrição, procurando-se captar a perspectiva do outro (André, 2005, pp. 25 -28) dentro de uma unidade de estudos delimitada como a sala de aula, por exemplo.

Em nosso caso, voltamos nossa atenção às situações de sala de aula que consideramos propícias para a reflexão sobre as possibilidades de trabalho pedagógico com os gêneros orais do discurso. Para atingir os objetivos desse trabalho, conforme já mencionamos, recorreremos à pesquisa qualitativa em educação, mais especificamente o estudo de caso, entendendo que, de acordo com Ludke e André (1986, p.12), na

abordagem qualitativa de pesquisa “os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”. Ademais, nessa abordagem é necessária a descrição do campo de pesquisa. Assim sendo, para se falar do que ocorre no ambiente escolar, é necessário descrever a escola em que realizamos nosso trabalho de campo.

Neste trabalho, levamos em consideração as abordagens qualitativas vinculadas à área de Linguística Aplicada que surgiram nos Estados Unidos, entretanto adotaremos as orientações utilizadas nos estudos da área de Educação, em que uma multiplicidade de fatores sociais é envolvida, conforme afirmam Ezpeleta apud Rockwell (1989, p.47):

Aborda-se o fenômeno ou o processo particular como parte de uma totalidade maior que o determina, em alguma medida e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento. (...) O importante é interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas (Lukács, 1969). Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informações relativas a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacionais do país) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular.

Conforme já mencionamos, nossa escolha para desenvolver o trabalho de campo da pesquisa de Mestrado foi continuarmos na mesma escola de bairro popular do município de São Carlos<sup>23</sup>. As observações foram realizadas durante o ano de 2010, entre os meses de maio e novembro. A escola participava do Comunidades de Aprendizagem, projeto de extensão já mencionado por nós em capítulo anterior. Acompanhamos a trajetória da Prof<sup>a</sup>. Ana durante os meses, uma vez por semana. No contexto de pesquisa, entrevistamos cada um dos 16 alunos com a finalidade de levantar alguns aspectos sociais e culturais que esses alunos traziam como conhecimentos prévios para a escola, como se dava o contato com a leitura e escrita em suas casas – se havia adultos que liam para eles -, que tipo de programas de TV assistiam, tipos de brincadeira que mais lhes agradavam. Dessa forma, temos mais elementos para a análise que será desenvolvida posteriormente, em que optamos por fazer uso do paradigma indiciário.

---

<sup>23</sup> Este bairro já foi outrora denominado “favela”.

### 3.2 - O paradigma indiciário

Entendemos que o paradigma indiciário se adequa a uma metodologia de pesquisa qualitativa. Ao abordarem o estudo de caso, Lüdke e André (1986) chamam a atenção para o fato de que um aspecto muitas vezes considerado trivial pode ser fundamental pra se compreender o tema pesquisado. Em um estudo de caso, o pesquisador volta sua atenção a uma manifestação singular da realidade, e o caso estudado não necessariamente é representativo de determinada população. André (1983) discutiu a questão da singularidade, afirmando que certos dados obtidos nesse tipo de pesquisa podem conter aspectos únicos, mensagens implícitas e até contraditórias que sejam capazes de revelar dados importantes. Assim, a autora destaca a importância, ao lado do quadro teórico de referência, da subjetividade e da intuição do pesquisador.

Carlo Ginzburg, propositore do paradigma indiciário, partiu da idéia de que a história tradicional ocultou ou simplesmente ignorou uma série de detalhes importantes para a explicação dos fatos históricos. Ginzburg (1999) destaca que ao historiador é pertinente trabalhar com um novo método de interpretação que enfoca os resíduos, aquilo que é apenas uma pista e pode levar compreensão de outros aspectos impossíveis de serem alcançados através das formas clássicas de investigação. Ginzburg se utiliza da expressão “rigor flexível” para caracterizar o paradigma indiciário, por não se trabalhar com regras explícitas, formalizadas ou pré-existentes, mas pela intuição.

A pesquisa desenvolvida por Duarte (1998) enfocou a produção textual de vestibulandos a partir da leitura de trechos relacionados com o assunto a ser desenvolvido e de que forma as marcas de intertextualidade indicavam a leitura. Procurou, então, explicações para as diferentes leituras feitas pelos vestibulandos. O autor utilizou o processo de abdução, em que se parte da base teórica em direção aos dados na busca por hipóteses mais adequadas para explicar o que foi observado.

Ao tratar sobre a singularidade de algumas ocorrências encontradas no trabalho de pesquisa sobre a relação sujeito-linguagem na escola, Duarte (1998) comenta:

Às vezes, um dado singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência; é idiossincrático, diferente e, muitas vezes, estranho. O trabalho do analista será o de justificar sua ocorrência, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dele. Para isso, é importante que a explicitação dos processos inerentes a esses fenômenos, ou seja, que a maneira como determinado dado possa ter aparecido seja objeto de reflexão para o analista, cujo objetivo é justamente tentar desvendar aquilo que é surpreendente em um dado singular (p. 62).

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997a) procuram esclarecer o que entendem por “dado singular”. Para elas trata-se de um dado que realmente revela aquilo que se busca conhecer e entendem que este modelo de análise é válido para o estudos relacionados à relação sujeito e linguagem. Em outro de seus estudos, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997b) tratando da aquisição da escrita, consideram que os erros cometidos pelos aprendizes são indícios de um processo em curso de aprendizagem da representação escrita da linguagem.

Ginzburg (1999) considera que há outros critérios de rigor científicidade para o paradigma indiciário, compatíveis com situações de pesquisa em que a unicidade dos dados é decisiva. Em nossa análise, pretendemos apreciar essas manifestações singulares por considerarmos que elas materializam algo das relações entre os alunos, a língua, a professora e a escola, mas, se por um lado, os dados com que lidamos são únicos, por outro, julgamos que, de certo modo, podem ser representativos da realidade de diversas turmas de primeiro ano, especialmente no que diz respeito à necessidade de se criar estratégias para motivar a leitura e a escrita.

### ***3.3-Contexto da pesquisa***

Após a elaboração e aprovação de documento junto ao Comitê de Ética da Universidade, propusemos à escola e aos responsáveis pelos alunos a pesquisa e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir disso, procedemos à realização da coleta dos dados. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos gravações de áudio e filmagens de aulas e das sessões de tertúlia, que faziam parte das aulas de quarta-feira a partir do mês de agosto, entrevista filmada com a Prof<sup>a</sup>. Ana e também com seus alunos, individualmente, e anotações em nosso diário de campo.

Neste momento, daremos prosseguimento à breve descrição em linhas gerais do cotidiano da escola e da sala de aula; e à caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo (professora e alunos). Nosso objetivo com essa descrição sucinta é permitir uma visão geral da escola, da professora e dos alunos envolvidos na pesquisa.

#### **A escola**

Iniciamos nossas visitas à escola no mês de maio. A escola-campo pertence à rede pública municipal de São Carlos (SP) e localiza-se em bairro popular na periferia

do município, tendo seu funcionamento iniciado no ano de 2000 com turmas de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries e uma classe de aceleração para alunos com defasagem idade/série. No ano de 2010, a escola possuiu oito salas de aula funcionando em cada um dos dois turnos (matutino e vespertino), perfazendo um total de dezesseis turmas. O quadro abaixo ajudará a compreender a distribuição das turmas<sup>24</sup>:

<b>Turmas</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>
<b>1º. ano</b>	2	2
<b>2º. ano</b>	2	1
<b>3º. ano</b>	1	1
<b>4º. ano</b>	1	2
<b>5º. ano</b>	2	2

As salas de aula encontravam-se em bom estado de conservação. As duas salas que eram usadas pelas turmas de primeiro ano do período matutino e por uma turma de primeiro ano e outra de segundo ano do período vespertino possuíam uma estrutura diferenciada, mais ampla e com bancada, pia e lousa panorâmica. A escola ainda contava com uma sala de professores; um refeitório amplo que servia café da manhã, lanche e almoço, para os alunos do período matutino, e almoço e dois lanches para os alunos do período vespertino; uma sala de apoio pedagógico especial destinada a alunos portadores de necessidades especiais; um pequeno ginásio de esportes anexo e uma sala de informática a ser ativada.

Quanto aos recursos humanos, a escola possuía 13 professores atuando no turno matutino, e 13 no turno vespertino. O total de alunos no início do segundo semestre correspondia a 335. O corpo técnico-administrativo era formado por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, um inspetor de alunos, uma secretária e um auxiliar administrativo. A escola contava ainda com duas faxineiras e duas merendeiras.

Quanto aos recursos audiovisuais, a escola possuía dois televisores e dois aparelhos de DVD, além da sala de informática. Como ao lado da escola, e anexo à ela, encontra-se uma biblioteca bastante equipada, alunos também eram levados para sessões de leitura ou mesmo sessões de filme na sala de vídeo da própria biblioteca.

---

<sup>24</sup> Informações obtidas através do Projeto Político Pedagógico da referida escola.

No que diz respeito à rotina, às sete horas o sinal anunciava o horário de entrada dos alunos. Às onze e meia da manhã ocorria o almoço dos alunos do primeiro ao terceiro ano e ao meio-dia e quarenta cinco o dos alunos maiores. Às nove e meia da manhã ocorria o intervalo de quinze minutos dos alunos dos primeiros aos terceiros anos e às dez da manhã ocorria o intervalo dos alunos dos quartos anos e quartas séries. O tempo de recreio das crianças era ocupado com o lanche, com a ida ao banheiro e as brincadeiras, em sua maioria, brincadeiras de movimento, com pouca elaboração linguística. Nesse sentido a escola oferecia bolinhas para tênis de mesa, três balanços, um escorregador e desenhos de amarelinha no chão do pátio.

### **A sala de aula e seus alunos**

A classe envolvida neste trabalho era uma das duas turmas de primeiro ano período matutino. A definição da classe ocorreu em uma reunião, no mês de abril, após a apresentação do projeto de pesquisa para toda a equipe da escola. Após a definição da classe, a partir de maio de 2010 passamos a realizar as observações em sala de aula que a partir de então ocorreram semanalmente. Antes disso, coletamos as informações com a Prof<sup>a</sup>. Ana onde constavam a data de nascimento e a data de matrícula dos alunos. A turma era composta de dezesseis alunos, sendo 7 meninos e 9 meninas. Todos os alunos matriculados nessa turma completaram sete anos de idade no decorrer do ano letivo

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

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

Com relação ao espaço físico da sala de aula, o ambiente era amplo, com alguns cartazes espalhados pelas paredes. Durante o semestre em que fizemos as observações, não foram colados novos cartazes. Os materiais – lápis preto, caixa de lápis de cor, apontador, borracha e gizes de cera - para uso na sala de aula ficavam todos guardados no armário em sacos plásticos individuais e eram distribuídos pelo ajudante diariamente. A sala possuía ainda dois armários que eram utilizados pelas professoras dos turnos matutino e vespertino. Durante o todo o semestre, as carteiras eram organizadas em fileiras simples, havendo em alguns momentos específicos a formação duplas ou grupos.

### **A professora**

Para obter sua caracterização utilizamos um questionário. Este questionário tinha ainda por finalidade, identificar dados sobre a formação/qualificação da Prof<sup>a</sup>. Ana para o exercício da função. Tinha 29 anos de idade, trabalhava apenas na escola em que realizamos a pesquisa. Pertencia ao quadro de professores efetivos desde 2005 e não exercia outra atividade profissional. Possuía licenciatura plena em Pedagogia, cursada em instituição pública, e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, cursada em instituição privada. Sua experiência como professora era de cinco anos de atuação, exercida unicamente na docência no Ensino Fundamental (sendo professora do terceiro ano nos três primeiros anos de sua carreira e de primeiro ano no ano anterior ao da pesquisa e no ano da pesquisa). Quanto ao nível de informação por meio de leitura, afirmou que lia principalmente revistas da área de sua atuação, sendo citada a revista Nova Escola, outras revistas e periódicos. Ela disse que, às vezes, participava de congressos, seminários ou encontros similares. Suas atividades culturais mais frequentes eram ouvir rádio (sempre), assistir à TV (às vezes) e assistir a vídeos (às vezes). Afirmou ainda que sempre lia revistas na área da educação, livros didáticos, livros variados sobre educação, periódicos diversos, livros de romance e ficção.

### **As sessões de tertúlia**

A partir de agosto, começaram as sessões de tertúlia que observamos. Durante a execução da atividade, as carteiras eram organizadas em semi-círculo, sendo que os alunos não deveriam manter nada sobre as carteiras, exceto as cópias das letras de música. Nas sessões iniciais, era feita a leitura dos versos com os alunos e somente em seguida a canção era executada e havia a conversa com a participação dos alunos. A

partir da terceira sessão, por considerar que iniciar pela leitura desmotivava alguns alunos, a Prof<sup>a</sup>. Ana decidiu que os alunos ouviriam primeiro antes da leitura e outra vez depois da leitura. Durante a discussão, a professora anotava o que era dito em uma espécie de ata informal para, ao final do procedimento, relembrar aos alunos tudo o que havia sido discutido.

Ao todo, foram realizadas sete sessões de tertúlia entre os meses de agosto e novembro, sempre 20 minutos após o retorno do intervalo, com duração média de 1 hora e 5 minutos:

<b>Data</b>	<b>Canção</b>
<b>25/08/2010</b>	Sítio do Pica-Pau amarelo (GIL, 2001)
<b>08/09/2010</b>	Cássia Eller -A Cuca te pega (CASÉ; CAYMMI, 2001)
<b>22/09/2010</b>	Oito anos (TOLLER; DUNGA, 2004)
<b>06/10/2010</b>	Sarará Miolo (GIL, 1979)
<b>20/10/2010</b>	Depende de nós (LINS; MARTINS, 1984)
<b>10/11/2010</b>	Olhos coloridos (MACAU, 1994)
<b>24/11/2010</b>	Ciranda da bailarina (BUARQUE, 2004)

#### 4-Análise

Neste capítulo desenvolvemos as análises das sessões de tertúlias realizadas em sala de aula, procurando responder as perguntas desta pesquisa:

-Em que medida a exploração do gênero tertúlia pode ou não contribuir para a motivação da prática da oralidade em sala de aula, considerando-se as peculiaridades do contexto do processo de alfabetização?

-Quais as contribuições da tertúlia literária dialógica para o ensino de linguagem em sala de aula, dentro dos pressupostos sócio-históricos bakhtinianos e vigotskianos?

Ao optar pela utilização do paradigma indiciário, selecionamos algumas situações de interação ocorridas durante as tertúlias que nos permitiram averiguar a sua viabilidade como procedimento pedagógico para desenvolvimento da oralidade dos alunos. Assim sendo, não nos deteremos exaustivamente em cada uma das sessões gravadas, mas traremos elementos que demonstrem as questões pertinentes à nossa análise.

Para desenvolver sistematização de nossa análise, retomamos o que foi tratado nos dois primeiros capítulos desta dissertação e a organizamos em três eixos teóricos, que tratam:

- 1) do processo de desenvolvimento da atividade de tertúlia e suas relações com o sistema de atividades que ocorriam em sala de aula, destacando especialmente a transição entre as atividades de brincadeira e as de estudo, nos termos propostos por Leontiev e Elkonin;
- 2) do papel da Prof<sup>a</sup>. Ana como mediadora no decorrer das sessões, em que observamos a permanente tensão entre os gêneros primários e secundários, o que verificamos serem indícios de que a tertúlia como desenvolvida no primeiro ano se coloca em uma posição intermediária;
- 3) da escola como instituição burocrática em que gêneros são modificados ao serem trazidos para o círculo de atividade que aí se desenvolve, de modo que nota-se como aspectos inerentes ao poder institucional se manifestam no decorrer das sessões de tertúlia.

#### ***4.1-O processo de desenvolvimento da atividade de tertúlia***

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que nossa intenção nesse item não é definir exatamente o estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontravam, pois esta tarefa exige aprofundamento e os necessários instrumentos e métodos de trabalho utilizados pela área de Psicologia. Como professores e pesquisadores da área de Linguística Aplicada, reiteramos que nosso objetivo é estabelecer diálogo com a vertente teórica da Escola de Vigotski que procura captar o desenvolvimento infantil em suas relações intrínsecas com o contexto social<sup>25</sup>. Afinal, partimos do pressuposto de que o entendimento do processo de desenvolvimento traz contribuições para a prática de sala de aula e auxilia no planejamento de ações pedagógicas que visem a alcançar os objetivos que se pretende no decorrer do processo escolar de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos aspectos psicológicos, coube-nos primeiramente verificar se a dinâmica desenvolvida no decorrer das sessões privilegia o que se entende por características inerentes ao estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontrariam, conforme este é tratado pela teoria da atividade. Ou seja, pretendemos esboçar uma resposta às questões: em que sentido a atividade em pauta favorece o desenvolvimento sócio-cognitivo-discursivo das crianças dessa faixa etária? Em que sentido adequa-se ao desenvolvimento dessas crianças levando-se em conta a zona de desenvolvimento próximo?

Antes de abordarmos especificamente as sessões de tertúlia, gostaríamos de tecer algumas considerações a respeito da dinâmica da sala de aula que observamos, no que diz respeito à abordagem da oralidade, retomando pontos que tratamos no item dedicado à descrição da sala de aula. Conforme tratamos no capítulo anterior, a Prof<sup>a</sup>. Ana nos exemplificou duas atividades eminentemente orais que desenvolvia com seus alunos. É necessário lembrar, porém, que sua abordagem difere daquela proposta por Schneuwly (2004), no que concerne à seqüência didática organizada por módulos. De qualquer forma, ambas as atividades levavam entre cinco e dez minutos para serem realizadas.

A primeira atividade que destacamos é a que ocorria no início de todas as aulas após a leitura pela professora de um pequeno conto para seus alunos, seguida de conversa com os alunos:

[trecho da aula gravado em 02 de junho de 2010]

---

<sup>25</sup> Entendido este não de forma restrita, mas a partir dos pressupostos marxistas que levam em conta a luta de classes.

Prof<sup>a</sup>. Ana: Agora eu vou perguntar e quem quiser falar levanta a mão. Lembram que não é só pra dizer se gostou ou não, tem que falar por que gostou e se não gostou, não precisa ter medo de falar, é só falar por que não gostou. Se a estória lembrou algo que aconteceu com vocês, também pode falar, tá bom?

[Por volta de metade dos alunos da sala levanta a mão].

Prof<sup>a</sup>. Ana: Deixa eu ver quem levantou a mão. João levantou, pode falar, o que você achou da estória?<sup>26</sup>

Rogério: Ah, eu primeiro!

Prof<sup>a</sup>. Ana: Rogério, todo mundo que quiser falar, vai falar. Lembra que eu falei que eu ia começar a chamar os coleguinhas que falam menos pra começarem a falar mais e a aprender mais? Lembra que a gente também tem que aprender a ouvir o coleguinha?

[Rogério demonstra irritação e tapa os ouvidos para não ouvir o colega].

P: Pode falar João.

João, eu gostei da estória porque .... [pausa] é legal.

P: Legal por quê?

João: Porque tem o lobo e eu tenho medo do lobo, aí eu me escondo.

[João faz o movimento de esconder a cabeça debaixo da carteira].

[Risos. A conversa continua com a participação de mais três alunos. Rogério não quis mais participar].

Chamamos a atenção para o fato de que João constantemente fazia brincadeiras que envolviam o lobo-mau, inclusive em momentos do intervalo em que gritava e corria para se esconder com os colegas. Trata-se de indício a nosso ver de brincadeira de faz-de-conta<sup>27</sup>, entretanto sem elaboração linguística esperada para essa etapa do desenvolvimento, pois não há diálogo com o lobo imaginário, há apenas fuga para um “lugar seguro”. Mesmo sendo uma atividade espontânea deste aluno em específico, julgamos apropriado mencioná-la, visto que não havia espaço para esse tipo de trabalho em sala de aula<sup>28</sup>. A potencialidade da atividade, no que diz respeito à prática da linguagem oral se torna bastante restrita. No caso de João, verificamos indícios de que seu desempenho oral pode ser trabalhado dentro do que nos parece ser o ponto de desenvolvimento em que se encontra, ou seja, há espaço para avanços em sua zona de desenvolvimento proximal.

No caso de Rogério, aluno sempre falante e que constantemente procurava contar o que se passava em sua casa, sua maior dificuldade, no que se refere às

<sup>26</sup> Todos os nomes de alunos são fictícios.

<sup>27</sup> “Faz -de-conta infantil: o jogo protagonizado, jogo de papéis ou faz-de-conta infantil é aquela brincadeira com que se divertem principalmente as crianças entre quatro e seis anos, quando representam, de forma imitativa, as ações do mundo adulto - brincar de escolinha, brincar de médico, brincar de bombeiro”. (Martins, 2008, p. 78)

<sup>28</sup> Importante ressaltar já neste momento que não se trata de meramente apontar erros da professora nesse sentido. No último item do presente capítulo, procuraremos abordar questões referentes às pressões burocráticas que influenciam direta e indiretamente o trabalho em sala de aula.

interações orais em sala de aula, era nos momentos em que havia necessidade de controle e rigor dos turnos de conversação. A Prof<sup>a</sup>. Ana nos disse que inicialmente permitia que Rogério fosse o primeiro a falar, mas nem sempre era possível que todos os alunos falassem e, devido ao tempo, escasso, considerou necessário procurar incentivar aqueles que menos se manifestavam oralmente nesse tipo de circunstância.

Não é fortuitamente que destacamos estes exemplos em meio aos dezesseis alunos que compunham a turma. Dois dos aspectos a que a Prof<sup>a</sup>. Ana mais voltava sua atenção, no que diz respeito à oralidade, eram justamente a necessidade de permitir que os alunos menos falantes fossem gradativamente se manifestando com maior frequência e que os mais resistentes à obediência de turnos se adequassem a essa necessidade, procurando fazê-los compreender a importância de aprender a ouvirem-se uns aos outros.

Outra atividade de conversação regrada utilizada pela Prof<sup>a</sup>. Ana em sala de aula era o relato de experiências, ou roda de conversa, como se convencionou denominar este gênero, especialmente na pré-escola. Este é um exemplo de como o tempo escasso não permitia que a professora se detivesse nesse tipo de atividade:

[trecho gravado em 07 de junho de 2010].

Prof<sup>a</sup>. Ana: O fim de semana passou, sábado e domingo vocês não tiveram aula, quem quer me contar como foi? Vamos lá, levantando a mão como a gente combinou. [Grande parte dos alunos levantam as mãos]. Olha, hoje vou escolher alguns para falar porque não vai dar tempo de todo mundo falar, aí na próxima semana, mais gente conta o que fez, tá bom?

Como já mencionamos, nossa intenção até este momento foi demonstrar como ocorria o que a Prof<sup>a</sup>. Ana considerava trabalho pedagógico com a oralidade. Procuramos trazer exemplos pontuais de como era essa dinâmica já mencionada no capítulo anterior. Os dois exemplos, de João e Rogério, são ilustrativos do que ocorria frequentemente, inclusive nas sessões de tertúlia, pois por diversas circunstâncias, outros alunos tinham comportamentos análogos, o que indica dois pontos que merecem destaque:

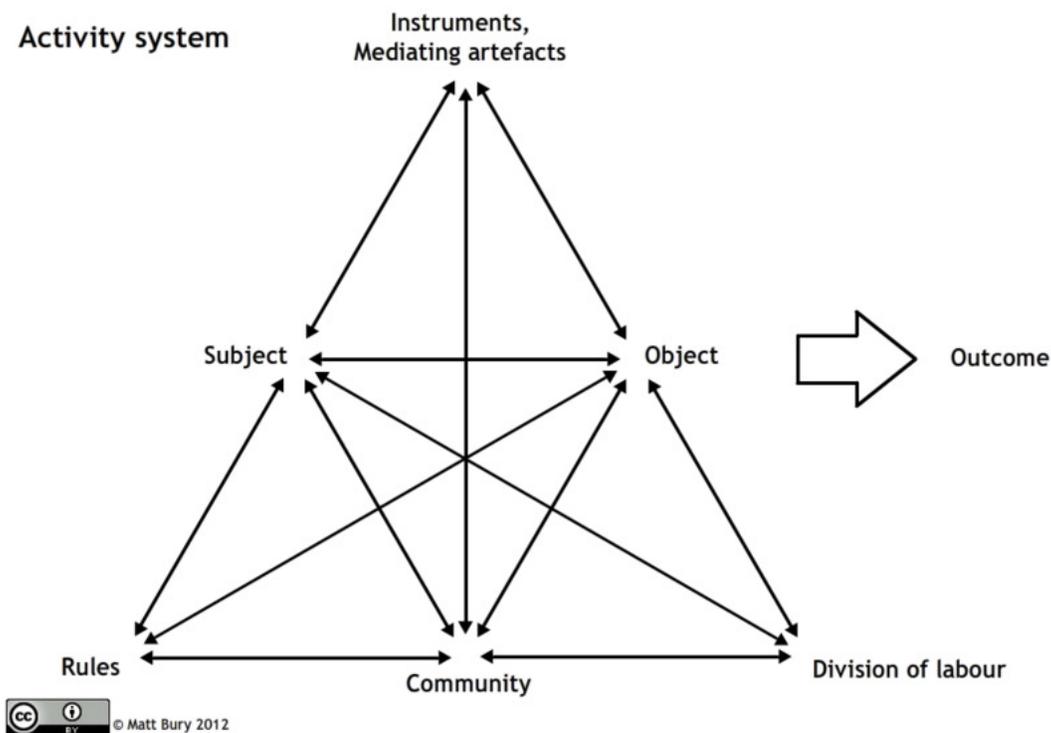
-o momento de desenvolvimento psicológico de transição entre as atividades de brincadeira de faz-de-conta, com suas regras próprias que surgem no próprio processo do brincar ao se buscar aproximar das referências do mundo adulto ou do mundo fantasioso da literatura ou dos desenhos de animação;

-a dificuldade de se dominar um gênero eminentemente colaborativo em uma situação diferente da brincadeira de faz-de-conta e diferente da própria conversa espontânea.

Consideramos que os alunos se encontram no período de desenvolvimento de transição entre as atividades principais de brincadeira e de estudo (ou aprendizagem escolar). Não é possível determinar precisamente, conforme já dissemos, e não podemos nos deixar levar por critérios quantitativos, mesmo porque Leontiev (1994) alerta para o fato de que a atividade principal não é necessariamente aquela que toma mais tempo da criança. O que significa dizer que o aluno pode já estar desenvolvendo a atividade de estudo, mas todas as potencialidades da atividade de brincadeira de faz-de-conta ainda não foram aproveitadas. Além disso, é importante lembrar que mesmo não sendo atividade principal, não significa que a atividade deixa de contribuir para o desenvolvimento infantil, o que em nosso entender significa que há valor pedagógico nas atividades lúdicas mesmo que estas já não sejam mais o eixo central do desenvolvimento.

Levando em conta os aspectos transicionais inerentes a esse período do desenvolvimento, nossa proposta foi analisar as sessões de tertúlia, destacando trechos que nos chamaram a atenção no modo como a dinâmica da sessão pode ou não, dependendo das circunstâncias, interferir na zona de desenvolvimento proximal promovendo avanços específicos não somente no que concerne ao domínio do gênero conforme realizado em sala de aula, mas também de aspectos que interferem diretamente em todo o processo de escolarização, a saber: controle da impulsividade, respeito aos turnos, atenção.

Abordamos inicialmente a tertúlia com base no sistema de atividade (Engeström, 1987) e re:



A partir da proposta de sistema de atividade, e entendendo a tertúlia, conforme se desenvolveu em sala de aula, como uma atividade escolar, temos que os sujeitos (*subjects*) participantes são os alunos e a professora, esta atuando como moderadora. O objetos (*objects*) da atividade eram, por um lado, a leitura da letra da canção e, por outro, as manifestações orais dos alunos que assim desejassem. A ferramenta (*instrument*) utilizada era o gênero canção<sup>29</sup>. As regras (*rules*) eram explícitas e sempre lembradas antes de cada sessão. A comunidade (*community*) formada por todos os alunos e a divisão do trabalho (*division of labour*) já foi especificada: a professora como moderadora e os demais alunos como participantes.

Nesse momento, transcrevemos a sessão de tertúlia realizada em 22 de setembro de 2010. Já haviam sido realizadas duas sessões anteriormente e nesta a Prof<sup>a</sup>. Ana decide alterar a ordem dos procedimentos, ao iniciar pela execução da canção e só em seguida partir para a leitura:

P: Vamos ver quem conhece essa música?

[Execução da canção “Oito Anos”]

P: Hoje eu fiz diferente. Coloquei primeiro a música que a gente vai ler. Já vi que teve um monte de gente contando histórias de Gabriel

<sup>29</sup> Nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 21), a canção é considerada um gênero textual literário de natureza oral. Sua composição envolve três elementos: um lingüístico (verbal) e dois outros extralingüísticos (melodia e ritmo, não-verbais).

na hora da música. Essa parte de contar dos Gabriéis que vocês conhecem é na hora da inscrição. Então, atenção, quem se lembra que noutra vez que eu trouxe essa música eu disse quem era o Gabriel? Quem lembra?

Rogério: Ele tava de blusa verde.

P: Não, mas não é o Gabriel daqui que a gente conhece. Por que alguém escreveu essa música. Essa música se chama “Oito anos”. Então, atenção, eu contei pra vocês. Essa música foi escrita por uma moça chamada Paula Toller. Então, escutem, ela escreveu essa música porque ela tem um filho que se chama Gabriel e quando ele tinha oito anos, ele fazia esse monte de perguntas pra ela. Todas as perguntas que ela coloca aqui é porque o Gabriel era muito curioso. Quem lembra uma pergunta que ele faz na música, ergue a mão.

[Silêncio... Algumas crianças hesitam em levantar a mão].

[É feita a leitura da música, verso a verso, com os alunos]

P: Agora vamos fazer as inscrições, levanta a mão quem quiser falar de alguma coisa que lembrou na hora que ouviu a música ou se sabe responder alguma pergunta que o Gabriel fez.

Luciene: Eu tenho um primo que chama Gabriel.

P: Pode falar, Tainá.

Tainá: Esqueci.

P: É pra falar uma coisa que gostou, que achou legal...

Julia: Eu gostei da cantora.

P: Por quê?

Julia: Porque ela canta bonito.

P: Camille.

Camille: Meu irmão chama Gabriel e faz um monte de pergunta.

Jonathan: Mentirosa.

P: Rogério, pode falar.

Rogério: Meu irmão gosta de vídeo game e de assistir filme de terror.

P: O que mais? Tem alguma pergunta do Gabriel que você sabe responder? Você lembra de alguma pergunta que ele fez?

Rogério: [Silêncio]

P: Pode falar, Jonathan.

Jonathan: Eu gostei de tudo.

P: Por que você gostou da música?

Jonathan: Por que ela é legal.

P: De que parte você mais gostou?

Jonathan: Da parte do fogo.

P: “Por que o fogo queima?”

P: Você sabe por que o fogo queima?

Jonathan: Ele queima porque ele é muito quente.

[Os alunos se dispersam].

P: Agora vou ler pra vocês o que a gente conversou.

[Leitura da ata].

A dinâmica da sessão de tertúlia inicialmente exige o controle da conduta, a capacidade de se conter os impulsos para que a sessão ocorra de forma mais adequada. Conforme Vigotski, esse controle é necessário para a aprendizagem escolar, e a Prof<sup>ª</sup>. Ana, sempre alertava os alunos a esse respeito, relembrando as regras, ou parte das regras, da atividade:

[Sessão de 08 de setembro de 2010]

Prof<sup>a</sup>. Ana: Olha, gente, nós vamos conversar agora, a gente já ouviu a música, já leu a letra e ouviu de novo. Pode erguer a mão quem quiser falar e eu vou fazer a inscrição.

[5 alunos manifestam interesse].

Lembram que tem que falar só quem eu chamar para falar, tá bom? Por que só é pra falar quem eu chamar?

[Silêncio].

Pessoal, é porque se falar todo mundo junto, a gente não consegue escutar o que o colega tá falando, a gente não consegue entender direito. É muito importante saber ouvir, aprender a ouvir. A gente tá aqui na escola pra aprender, não é?

[Alguns alunos: É...]

Não é só pra aprender a ler e escrever, mas aprender um monte de coisas. Por isso é que na hora de falar, quero que vocês falem devagar e não muito baixinho e quem não estiver falando fique quietinho ouvindo o que o colega tá dizendo.

Até o presente momento, descreveremos trechos da atividade da tertúlia tal qual observada por nós e nos cabe agora indicar, em alguns pontos, outras possibilidades da exploração pedagógica desse gênero do discurso, de forma a extrair dele, de forma mais intensa, suas potencialidades em termos de mobilizador da zona de desenvolvimento.

Podemos notar que a Prof<sup>a</sup>. Ana procura esclarecer para os alunos o porquê de estarem na escola. Nos termos usados por Leontiev, entendemos que ela está demonstrando o significado<sup>30</sup> da tertúlia dentro do ambiente escolar. Os alunos estão na escola para aprender, estão participando da tertúlia como parte do processo amplo de aprendizagem que ocorre na escola. Porém, é interessante observar que, no caso das manifestações orais, ao considerarmos a forma de trabalho da professora em questão, o processo ocorre de maneira diferente daquele observado para os demais conteúdos. Diferente no sentido de que as correções que ocorrem se referem a aspectos disciplinares. Nos momentos de leitura da letra da canção utilizada é que se manifestavam as ações típicas do ensino de outros conteúdos.

[Sessão gravada em 06 de outubro de 2010]

Prof<sup>a</sup>. Ana: Vamos começar a leitura. Eu vou ler o título da música, que é o nome da música. Se alguém quiser saber como essa música se chama, a gente vai falar o título dela. Então, vou ler agora o título da música.

[Lendo] Sarará Miolo.

---

<sup>30</sup> Significado (ou significação) para Leontiev (1978, p.74) corresponde a uma generalização da realidade que se estabilizou, uma forma ideal das práticas sociais, e, por esta razão, também denominado significado (ou significação social), que difere do sentido pessoal, forma como cada indivíduo concebe a atividade em que se insere, o que o motiva a agir. Desta forma, o sentido pessoal é particular e pode ou não se aproximar do significado social.

[Falando com os alunos] Aqui debaixo está escrito o nome do compositor, lembra que eu já falei? Compositor é quem fez a música que a gente ouviu.

[Lendo] Gilberto Gil.

[Falando com os alunos]. William, pode começar, tá? Lembra que é pra ler um verso de cada vez. Já expliquei pra vocês o que é verso, então vocês sabem já que é pra cada um de vocês ler uma linha.

William era um exemplo de aluno que tinha muitas dificuldades com a leitura. Dessa forma, diferentemente de alunos que tinham menos dificuldade ou que conseguiam ler cada verso sem ajuda, era necessário ir o acompanhando quando chegava seu momento de ler. Houve momentos em que ele se recusou a ler, mas na referida sessão, aceitou ser ajudado. Se por um lado, essa intervenção se fazia necessária, visto que essa era uma ação visando a aprendizagem e o domínio progressivo da leitura por esse aluno em particular, por outro lado, trazia dificuldades disciplinares.

[Sessão gravada em 06 de outubro de 2010]

Prof<sup>a</sup>. Ana: Podem fazer silêncio, por favor? O colega de vocês está tentando ler e eu estou ajudando. Vocês podem ajudar também ficando bem quietinhos.

Do ponto de vista do desenvolvimento sócio-discursivo, verificamos que a atividade de tertúlia conforme desenvolvida em sala favoreceu primeiramente os alunos que possuem maiores dificuldades de leitura, visto que a maior preocupação da professora era justamente essa questão. De fato, também observamos contribuições no que se refere ao respeito progressivo dos turnos de fala e ao desempenho dos alunos em suas falas, no que se refere ao conteúdo e sua pertinência ao cenário do momento. Indicativo disso é o fato de que com o decorrer das sessões, cada vez menos era necessário a professora intervir nesse sentido. Devido à heterogeneidade, que é inerente a uma sala de aula, não nos é possível, e nem é enfoque de nosso trabalho, traçar exaustivamente os avanços de cada um dos alunos.

No que tange à zona de desenvolvimento próximo, chamamos a atenção para o fato de que a Prof<sup>a</sup>. Ana procurou utilizar canções bastante conhecidas do universo infantil, mas também uma canção de Gilberto Gil, que se não é necessariamente voltada à infância, possui elementos melódicos e rítmicos que agradaram os alunos. Isso nos indica a necessidade que a professora sentia de despertar o interesse dos alunos com canções que traziam elementos lúdicos, característicos das atividades de brincadeira pré-escolares. Por outro lado, o próprio fato de a dinâmica de tertúlia apresentar traços

típicos do gênero roda de conversa praticado frequentemente na pré-escola é indicativo da transição entre atividades pré-escolares e escolares. A ênfase na leitura da letra, a organização das falas e o registro de cada sessão em ata, apontam para atividades mais complexas que demonstram a presença de certa tensão ou mobilização típicas da atuação na zona de desenvolvimento próximo no momento de transição entre a infância pré-escolar e a escolar.

#### ***4.2-O papel da professora como mediadora***

No que concerne à teorização a respeito dos gêneros do discurso, considerando as posições de Marcuschi sobre as relações entre oral e escrito e a concepção de letramento expressa por Mollica, procuramos verificar como a tertúlia poderia ser entendida enquanto atividade que mobiliza as práticas de linguagem, partindo da noção da complexidade inerente às fronteiras entre oralidade e escrita, entre gêneros primários e secundários. Tentaremos, neste caso, responder a pergunta: em que sentido a exploração pedagógica intencional desta atividade em sala de aula pode favorecer a transição que se espera nessa faixa etária da apropriação dos gêneros do discurso orais para a apropriação dos gêneros do discurso escrito?

No contexto de sala de aula, local em que eminentemente se desenvolvem as atividades escolares, observam-se diferentes tensões e neste ponto da análise destacamos a permanente tensão entre gêneros primários e secundários. Lembrando que os gêneros são produzidos a partir das atividades humanas, que os modificam - e também podem ser modificadas por eles modificadas - e que são variados os sistemas de atividades em que as pessoas tomam parte. Assim sendo, inevitavelmente há relações entre os gêneros, de modo que os de natureza familiar, tratados por Bakhtin (1997) como uma manifestação específica dos gêneros primários, se relacionam com os secundários durante a atividade de tertúlia.

Conforme indicam os trechos de atividades orais em sala de aula que inserimos anteriormente, nota-se a permanente tensão que permeia as interações. Do ponto de vista psicológico, indicamos a necessidade de se compreender as dificuldades da Prof<sup>ª</sup>. Ana a partir de uma determinada perspectiva do desenvolvimento infantil. Aliada a essa perspectiva, conforme já indicamos no final do tópico anterior, retomamos brevemente a noção de gêneros do discurso ao citar o gênero roda de conversa. Este gênero serve como parâmetro para auxiliar os alunos a compreenderem a dinâmica da tertúlia:

[Primeira sessão: gravada em 25 de agosto de 2010]

Profª. Ana: Hoje a gente vai fazer uma atividade diferente. Mas acho que você sabem como é. No pré<sup>31</sup> a tia não fazia rodinha com vocês pra conversar?

[Alguns alunos respondem que sim].

P: Então, aquilo que vocês faziam se chama roda de conversa. A atividade que a gente vai fazer agora se chama tertúlia. A gente vai ouvir uma música.

[Vibração dos alunos].

P: Mas antes de ouvir a música, a gente vai ler a letra dela, como a gente já fez com outras músicas.

[Alguns alunos demonstram desapontamento].

P: A prô vai ajudar quem tiver dificuldade pra ler, não tem problema. Então, vamos fazer uma rodinha, mas não sentados no chão, vamos colocar as carteiras em círculo, bem arrumado, tá bom? [...]

Diferentemente da roda de conversa, ao ser desenvolvida em sala de aula, a atividade de tertúlia incorpora um gênero secundário em sua estrutura. O que não significa que não se pode fazer uma roda de conversa com base na leitura de um livro feita pelo professor. Dizemos que é parte integrante, mas também indispensável, visto que a letra de música e sua leitura fazem parte do processo. A leitura, porém, de certa forma, trazia certo desconforto a alguns alunos e aparentemente os desmotivava a participar do restante da atividade:

[Sessão de 10 de novembro de 2010]:

Profª. Ana: Vamos começar a leitura?

William: Ah, prô, isso é muito chato!

P: Por que, William?

W: Ué, porque eu não sei ler!

Bianca: Eu gosto de ler, prô!

W: Cala a boca, menina!

P: William, respeite a sua colega! E, olha aqui, eu já não falei que vocês tão aqui na escola pra aprender?

Ao tratar da questão da escrita, a professora nos afirmou em entrevista que seu interesse pela tertúlia também se devia ao fato de que percebia nessa atividade uma possibilidade de se incentivar a leitura:

[Entrevista realizada em 02 de dezembro de 2010]

Decidi trabalhar com essa atividade porque achei muito interessante a idéia de se dar voz para as crianças que estão numa situação mais vulnerável. Por isso até escolhi uma canção [Sarárá Miolo, de Gilberto Gil] que trata dos negros, do cabelo dos negros e que valoriza essa característica. Mas também meu interesse era incentivar de alguma forma diferente o interesse deles pela leitura. Aliás, eu me cobro muito sobre isso. Sempre acho que podia ter feito muito mais e

<sup>31</sup> Forma de referência à escola de Educação Infantil que ficava ao lado da escola em que desenvolvemos nosso trabalho. Todos os alunos da sala de aula cursaram a pré-escola nessa instituição.

acho que esse ano não foi diferente. Na tertúlia, mesmo sendo moderadora, acho que poderia ter insistido mais com alguns alunos, ter encontrado outras formas de incentivá-los, pois parece que conseguir ler a música não motiva o bastante.

De fato, percebíamos que o momento da leitura era aquele em que a Prof<sup>a</sup>. Ana mais se concentrava e a continuidade de sua fala esclarece um pouco mais a esse respeito:

[Entrevista realizada em 02 de dezembro de 2010]

Eu sei da importância dos gêneros orais, do quanto é importante eles saberem se expressar com clareza e também saber ouvir o que os outros dizem, mas você sabe, né? É o primeiro ano, é meu dever incentivá-los a ler e a escrever e eu gostaria que todos terminassem o ano alfabetizados, mas infelizmente isso é muito difícil.

Por um lado, a professora reconhece a necessidade de se voltar a atenção aos gêneros orais. Por outro, demonstra a sua preocupação com a necessidade de ensinar a leitura e a escrita a seus alunos. No que diz respeito a aspectos que concernem ao processo de ensino-aprendizagem, é possível fazermos algumas observações pertinentes neste momento. Do ponto de vista didático-pedagógico, é necessário lembrar que, no caso da tertúlia tal qual observamos, não se tratava de uma atividade nos moldes sugeridos por Dolz, Noverraz & Schneuly (2004), no sentido de que estes autores consideram o trabalho através de seqüência didática organizada por módulos como mais adequado para o trabalho com gêneros em sala de aula. A presunção de certa seqüência talvez estivesse implícita na forma como a Prof<sup>a</sup>. Ana atribuía ênfase para a leitura, porém é digno de nota que não pudemos presenciar, da sua parte, alguma tendência à sistematização de tal forma que se pudesse valorizar, por exemplo, o aspecto oral presente na tertúlia com vistas ao trabalho efetivo com a leitura em outro momento, de forma articulada.

Entretanto, partindo de uma concepção que entende o desenvolvimento linguístico como um processo de continuidades e rupturas, que se dá não somente no ambiente escolar, mas também no extra-escolar, conforme já verificamos no capítulo que tratou da concepção sócio-histórica de desenvolvimento, a qual estes autores também se vinculam, entendemos que a atividade de tertúlia que observamos encontrava-se além, pelo menos, de uma das tendências consideradas por Schneuwly (2004b) como limitadoras do processo de aprendizagem da linguagem de gêneros orais na escola, a saber: aquela que tem como referência o considerado “bem falar” e as formas cultas da língua.

Entendemos, também, que a tertúlia, conforme se desenvolveu em sala de aula, se distancia de uma outra tendência criticada por Schneuwly (2004b): aquela que entende ser suficiente que os alunos contem com espaço para se expressarem oralmente. Para o autor, esse tipo de abordagem carece de objetivos didáticos para o oral, no sentido de levar os alunos de uma oralidade espontânea a uma oralidade planejada. Sendo diferente da abordagem da seqüência didática, a forma de trabalho da Prof<sup>a</sup>. Ana nas sessões de tertúlia ou mesmo em outras circunstâncias, mencionadas anteriormente, que envolviam gêneros orais, não era, de toda forma, desprovida de objetivos didáticos, conforme pudemos verificar em nossas observações e nos foi dito na entrevista:

Olha, quando eu trabalho com a oralidade, gosto de chamar muito a atenção para que eles respeitem a vez de um e de outro falar, que ouçam o colega, que não mudem de assunto quando um tema tá sendo discutido. Isso não é um trabalho muito fácil. Acho que nesse momento, com idade que eles têm, não adianta ficar se preocupando em fazer com que falem as palavras todas corretamente, que façam frases com concordância, mesmo porque na casa deles, o jeito que falam é muito diferente do que aquele que a escola tem que ensinar.

De fato, as intervenções da professora ocorriam nas sessões de tertúlia, como parte de sua função de moderadora:

[Sessão de 06 de outubro de 2010, conversa sobre a música “Sarárá Miolo”]:

Prof<sup>a</sup>. Ana: A Priscila disse que não gostou da música porque fala de cabelo duro. Pode falar, Samuel.

Samuel: Ah, eu gostei do homem cantando... Prô, ontem eu andei de cavalo.

Prof<sup>a</sup>. Ana: Ah, é, Samuel? Que legal. Mas a música fala de cavalo?

Samuel: Não.

P: Fala do que, então, Samuel? Do que a gente tava falando agora a pouco?

Samuel: Do cabelo duro.

Como agência de letramento, cabe à escola proporcionar o contato dos alunos com gêneros secundários, de modo que o conjunto de gêneros trabalhados tenha relação com os gêneros com os quais têm contato no contexto extra-escolar, enriquecendo este acervo pessoal dos alunos a partir da variedade de textos orais e escritos com que se trabalhe em sala de aula. Ao compreender o sistema de gêneros em que os alunos estão envolvidos, identificamos também o que organiza as suas ações lingüísticas em sala de aula e seu desempenho. A partir das entrevistas com os alunos, pudemos obter informações a respeito de alguns gêneros orais e escritos com os quais se envolviam no cenário familiar e aqueles com os quais se envolveram na pré-escola. Conforme já

mencionamos anteriormente, a professora procurou estabelecer relação com o gênero roda de conversa e mesmo a busca por canções do universo infantil ou que tenham relações com este também indicam a busca por gêneros que motivem os alunos a participar, de acordo com a Prof<sup>a</sup>. Ana:

[Entrevista de 02 de dezembro de 2012]

Procuro músicas que tenham a ver com eles, né? Dou preferência às que eles ouvirem no pré, inclusive que eu mesmo coloquei pra eles ouvirem no começo do ano. Aquela do Gilberto Gil foi uma exceção, porque não é bem uma música infantil, mas tem um jeitão assim que geralmente agrada as crianças.

A partir de nossa compreensão sobre como se desenvolveram as sessões de tertúlia, entendemos que esta possui grandes potencialidades no sentido de auxiliar os alunos a adquirirem maior domínio sobre sua expressão oral de acordo com o desenrolar das sessões, com o apoio do moderador e dos próprios colegas. Diferentemente de propostas que requerem intervenção mais direta, a proposta de tertúlia permite uma aprendizagem mais intuitiva. Entretanto, as dificuldades evidentemente existem e manter todos os alunos sempre motivados a participar é uma das maiores. No caso que observamos, a professora, ao se aproximar o final da sessão, preocupava-se sempre em perguntar àqueles que não participaram se desejavam dizer alguma coisa:

[Sessão de 08 de setembro de 2010]

Prof<sup>a</sup>. Ana: Gente, tá acabando a tertúlia. Ninguém quer falar mais nada que sentiu, alguma coisa que a música fez lembrar? Gustavo? Júlia? Henrique? Mateus? Não? Então, na próxima tertúlia vocês falam, tá?

Entendemos a tertúlia, conforme aplicada em sala de aula, como uma atividade que tem potencialidades para contribuir para a transição entre os gêneros primários e secundários. Martins (2007) aponta a brincadeira de faz-de-conta como portadora de aspectos específicos típicos da transição entre os gêneros primários e secundários, na forma como esta se manifesta em contexto pré-escolar ou mesmo no extra-escolar. Tal processo de transição seria mais efetivo e mais bem-sucedido, segundo a autora, de acordo com a riqueza de elementos lingüísticos utilizados durante a brincadeira, momento em que o adulto possuiria fundamental importância.

No caso da tertúlia, entendemos que o processo de transição se manifesta de maneira diferenciada, visto que os alunos não exercem um papel fictício nem mesmo dirigem a ação de algum personagem representado por algum objeto. A tertúlia comportava aspectos transicionais no sentido de ser uma atividade, conforme

desenvolvida em sala de aula, que não privilegia manifestações espontâneas. Pelo contrário, os turnos são controlados pelo moderador, de acordo com as inscrições, o que remete, de um lado, aos gêneros utilizados nas esferas decisórias da política e da mobilização social ou mesmo nas administrativas. Lembramos que o fechamento de cada sessão ocorria com a leitura da ata pela Prof<sup>a</sup>. Ana que a redigia durante a atividade, mas de uma forma a não identificar os alunos que forneceram as informações que constavam em ata. Nesse momento, espontaneamente ocorria uma espécie de jogo de adivinhação e a leitura vez ou outra era entrecortada por manifestações dos alunos.

[Trecho da Ata da sessão do dia 06 de outubro de 2012].

Hoje muitos alunos participaram da tertúlia. Ouvimos a música Sarará Miolo, que foi escrita pelo Gilberto Gil. Alguns alunos gostaram da música, outros não. Um aluno disse que gostou da música porque tem um assobio e ele gosta muito de assobiar. [Igor: Fui eu que falei, prô!]. [...] Outra aluna disse que não gosta de cabelo crespo porque é difícil de pentear, ela queria ter cabelo liso igual a avô dela. [Angélica: a Beatriz que falou!].

Em se tratando dos gêneros conforme trata Bazerman (2005), o sistema de atividades escolares necessita de um sistema de gêneros para seu funcionamento. Dentro desse sistema, há o conjunto de gêneros trabalhados em sala de aula, cujo encadeamento é por diversas vezes complexo, especialmente ao se considerar as relações entre oral e escrito. Ao observarmos a forma de realização da tertúlia em sala de aula, e assim como a atividade didático-pedagógica em que se inseria, pudemos perceber que se articulava dentro de uma cadeia ou sistema de gêneros, alguns mais marcadamente escolares ou escolarizados, outros não: a conversação explicitamente regrada, a canção, a ata.

Entendendo o letramento como práticas de linguagem que incluem a escrita, mas não se limitam a ela, mas sendo por ela influenciadas, verificamos que a atividade de tertúlia traz contribuições para o processo de transição dos gêneros primários para os secundários. A nosso ver, conforme apresentamos nesse item, em sua atuação como mediadora durante as sessões de tertúlia, a Prof<sup>a</sup>. Ana procurava intervir de maneira não-diretiva, como é a própria característica básica da tertúlia, pois não trata de um procedimento pedagógico nos moldes tradicionais. Notamos sua preocupação específica com o desempenho de seus alunos na leitura das músicas mais do que no próprio desempenho oral destes. No próximo item, voltamos nossa atenção a essa questão, de modo a chamarmos a atenção para o papel das instâncias burocráticas e sua influência no contexto de sala de aula.

#### ***4.3-A escola como instituição burocrática***

O trabalho de mediação que ocorre em sala de aula está permeado por diversas tensões e este é o momento de destacar o modo como a instância burocrática escolar é cenário da modificação dos gêneros do discurso em suas relações com o contexto social mais amplo. Primeiramente, lembramos que Schneuwly e Dolz (2004) tratam da questão da escolarização dos gêneros do discurso, mas o fazem de forma que reconhecem o fato, mas não se detêm a aspectos sociais mais amplos e suas relações com a hegemonia e o poder. Não dizemos aqui que os autores desconsideraram tais aspectos, mas que no trabalho mencionado se limitam a tratar do assunto partindo de um ponto de vista didático-pedagógico pontual. Seu enfoque trata do gênero conforme “utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (p.71). Assim como todos os demais gêneros que são abordados na escola, verificamos que sua escolarização, ou seja, sua incorporação ao universo escolar, conseqüentemente tornando-os gêneros escolares, traz implicações que, como será abordado mais adiante, tornam dificultoso, em parte, o trabalho com a tertúlia.

É interessante perceber que, ao ser trazida para o contexto escolar, não mais os participantes são convidados a participar, conforme verificamos no item a respeito das origens da tertúlia, mas sua participação torna-se parte do papel tradicionalmente conferido ao aluno em sala de aula. No que diz respeito à professora, apesar de averiguarmos seu esforço no sentido de seguir as orientações, de se colocar como moderadora durante as sessões, inevitavelmente seu posicionamento como professora se desenhava claramente em alguns momentos, como se pôde notar em algumas de nossas transcrições. Convém esclarecer que nossa intenção nesse momento é demonstrar que o fato de o gênero tertúlia ter sido trazido para o contexto de sala de aula, no horário letivo, sem que os alunos tenham possibilidade de escolher ou não se desejam participar, traz implicações já esperadas, mas que alteram a configuração do gênero.

Neste momento recorreremos a Fairclough (2001)<sup>32</sup>. Nessa direção, enfocamos nesse momento alguns dos pontos por ele levantados e que nos são úteis para apreender a complexidade da escolarização do gênero tertúlia. Partindo de aspectos da prática social, observamos que as questões de ideologia e hegemonia, presentes no cotidiano escolar, trazem implicações ao próprio desenvolvimento das sessões de tertúlia.

Por um lado, há as diferentes formas de acesso a gêneros escritos e orais de cada aluno e, conseqüentemente, aos diferentes temas tratados. Cabe nesse momento um destaque, a título de ilustração, que exigirá uma breve digressão - sobre uma das sessões, em especial a que propositalmente tratou da temática étnica negra. Partindo de seu contato, em grupo de estudos na universidade, com as concepções pedagógicas que procuram desenvolver um trabalho contra-hegemônico, no que diz respeito a valorizar, entre outros, a etnia negra, a professora decidiu trazer para uma sessão a música “Sarárá Miolo” de Gilberto Gil, já mencionada anteriormente por nós. Como nos foi dito em entrevista, a intenção da professora era trabalhar com a temática racial e assim o fez.

No capítulo sobre tertúlia, por outro lado, apontamos que o movimento que deu origem à tertúlia, tal como a implantada no município de São Carlos, teve origem na Espanha e um de seus principais inspiradores foi o educador Paulo Freire. Na tertúlia desenvolvida com base nas concepções freireanas, compreendendo a questão de “leitura do mundo”, defende-se que o moderador não perca de vista a necessidade privilegiar a fala daqueles que são considerados participantes de maior risco social, ou seja, aqueles que na nossa estrutura social são marginalizados. Podemos dizer, neste caso, que se trata de fatores contra-hegemônicos que entram em jogo naquilo que Bakhtin denomina “arena de luta de classes”.

---

<sup>32</sup> Este autor não foi tratado nos capítulos iniciais, entretanto julgamos suas contribuições relevantes para este trecho da análise. Para este autor, a análise da linguagem deve ser feita a partir de três dimensões: textual, discursiva e social. No entendimento de Meurer (2005, p. 83):

-a dimensão da prática textual “privilegia a descrição de aspectos relevantes do léxico, das opções gramaticais, da coesão ou da estrutura do texto, enquanto a prática”;

-a dimensão da prática discursiva

(...) busca a interpretação do texto e para isso se preocupa com questões relativas à sua produção, distribuição e consumo [...]. Os principais focos [...] deste nível são: como se estabelece a coerência do texto, qual é a sua força ilocucionária e que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão presentes no texto”;

-a dimensão da prática social

busca a explicação para o evento discursivo, focalizando práticas sociais, i. é, o que as pessoas efetivamente fazem, e como as práticas sociais se imbricam com os textos analisados, i. é, como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais.

Retomando o que vínhamos tratando anteriormente, cuja faceta procuramos tratar na breve digressão acima, as questões ideológica e hegemônica estão presentes em todas as práticas de linguagem. A proposta de tertúlia se constitui de uma estratégia, como já tratamos, de valorização dos socialmente marginalizados, procurando dar-lhes voz e estabelecer o diálogo entre todos que participam, procurando motivar trocas de experiências e o aprendizado conjunto que ultrapassa os muros da escola. Conforme já dissemos, é parte de um conjunto de atividades, denominado “Comunidades de Aprendizagem”, que procura fortalecer os laços entre a comunidade do bairro e a escola. Entretanto, as relações de poder, imbuídas de ideologia, estão intimamente ligadas a toda atividade que se desenvolve nos contextos extra e intra-escolar, trazendo implicações para os alunos no que diz respeito a seu contato com diferentes textos e ao modo como isto ocorre. Aqui tratamos justamente do contexto escolar, especificamente da ampliação das possibilidades de acesso aos textos orais e escritos, ampliando as possibilidades de participação em práticas de letramento das diversas instâncias de circulação. Nesse contexto, o professor, enquanto agente de letramento, possui a função de mobilizar os recursos da realidade social, os conhecimentos dos alunos com intuito de promover o aprendizado em sala de aula.

Todas as relações em sala de aula estão circunscritas a um ambiente institucional, portanto, eminentemente burocrático. Nesse sentido, há que se considerar toda a estrutura escolar local, mas também as instâncias hierarquicamente superiores: municipal, estadual e federal. Isto significa dizer que o que ocorre em sala de aula, mantém relações complexas com todas essas instâncias. Cabe-nos chamar a atenção para o fato de que o projeto “Comunidades de Aprendizagem” foi adotado pela Secretaria de Educação do município em questão e a tertúlia, como parte deste projeto, ocorria em sala de aula em circunstância, portanto, de necessidade de atendimento às demandas burocráticas por avanços no processo de alfabetização. Nota-se que a atividade de inspiração freireana, postulante da “educação como prática da liberdade”, ao ser inserida no contexto de sala de aula, é inevitavelmente afetada pelas pressões deste cenário.

É no que diz respeito à dimensão das práticas discursivas que localizamos mais claramente essas pressões, no sentido de que trata da forma de circulação dos textos. Diferentemente do contexto em que as pessoas (adultos ou crianças) são convidados a participar de uma tertúlia e em que fica a seu critério a decisão de fazê-lo ou não, assim como sua forma de participação, no contexto de sala de aula, os alunos estão sujeitos à

sua própria estrutura de sala de aula, ou seja, à relação de poder entre professor e aluno. Por mais que a Prof<sup>a</sup>. Ana procurasse ter uma postura de moderadora, inevitavelmente o papel de professora, responsável pela organização da sala de aula e manutenção da disciplina, se mostrava claramente, principalmente nos momentos em que era necessário conter um ou outro aluno que apresentava algum comportamento considerado inadequado no momento.

[Trecho gravado em 24 de novembro de 2011]

[Dois alunos, Pedro e Gustavo, brincam de com seus estojos, cada um representando um personagem de desenho animado]

Prof<sup>a</sup>. Ana: Pedro e Gustavo! Agora não é hora de brincar, é hora de prestar atenção no que o colega está dizendo.

Favorecer o aprendizado dos alunos partindo dos conhecimentos prévios destes e procurando fazer com que os alunos gradativamente consigam se apropriar das características até certo ponto coercitivas do gênero é a intenção da professora, apesar de as pressões, aparentemente já internalizadas, fazerem com que hesite nesse sentido. Ao analisarmos as interações em sala de aula, em especial as ocorridas durante as sessões de tertúlia considerando as condições de produção e as regras coercitivas típicas do gênero praticado dentro da sala de aula, observamos que os sujeitos participam de uma atividade até certo ponto artificial, no sentido de que toda atividade escolar, nos moldes como se organizam burocraticamente, implica certo grau de artificialidade. Por outro lado, no que diz respeito a aspectos referentes à circulação, consumo e recepção dos textos orais, verificamos que essa artificialidade também atinge outro patamar, no sentido de que a própria posição da Prof<sup>a</sup>. Ana acaba fazendo com que na maioria das interações acabe sendo ela a interlocutora durante a atividade, não o grupo como um todo.

É necessário, portanto, atentar para o fato de que o processo de aprendizagem da linguagem faz parte de processos sociais amplos e complexos que, além do universo escolar, incluem a participação dos indivíduos em uma variedade de práticas de linguagem, que por sua vez implicam:

- a) modos lingüísticos de representar, agir e ser (prática textual);
- b) a circulação e distribuição dos textos na sociedade (prática discursiva); e
- c) e aspectos referentes à ideologia e à hegemonia (prática social).

Somente partindo dessa intrincada relação de diferentes elementos é que se pode caminhar rumo à compreensão das tensões que permeiam cenário escolar.

Finalmente, lembramos que na escola se desenvolve o círculo de atividades institucionais que lhe é peculiar. Porém, no decorrer do século XX, sua estrutura passou a ser revista no que tange a aspectos mais formais e burocráticos. De um lado, surgiram diversas propostas que apontaram para a oposição às formas tradicionais de relação entre professores e alunos, consideradas autoritárias. De outro lado, o capitalismo especialmente em sua forma mais recente, tem sido marcado, entre outros fatores, pela informalização das relações sociais (Cf. Fairclough, 2001). Assim, se de um lado encaramos a tertúlia como uma das possibilidades de uma educação mais engajada socialmente, dando voz àqueles em situação de maior vulnerabilidade, também é possível entendê-la como um dos gêneros do discurso ao qual se apela no sentido de tornar a aprendizagem menos formal – ou seja, ele tenderia a contribuir para a informalidade da atividade escolar tal qual era conhecida até meados do século XX.

Seria necessário um estudo comparativo para averiguar o quanto se aproximam e se distanciam tertúlias realizadas em diferentes contextos. Não é este o caso de nosso estudo.

Julgamos pertinente esclarecer no final deste capítulo a questão terminológica que utilizamos no decorrer deste trabalho, ora tratando de atividade de tertúlia, ora, como o próprio título deixa claro, tratando do gênero discursivo tertúlia. Para tanto, recorreremos a um autor da área de Análise do Discurso, o linguista francês Dominique Maingueneau. Este autor, na linha da reflexão bakhtiniana, entende que os gêneros do discurso são formas típicas de linguagem que se associam a – ou estão previstas em – determinados círculos de atividade. Desta forma, a tertúlia não é em si uma atividade, é um gênero do discurso que se adequa a determinada atividade. Claro está, no entanto, que há uma relação de influência mútua entre o gênero de linguagem utilizado e a atividade em andamento – e é isso que pode levar à confusão entre gêneros e atividades. Conforme mencionamos, certa diferenciação estabelecida por Maingueneau (2004) pode nos ser útil nesse sentido. Trata-se da diferenciação entre cena englobante, cena genérica e cenografia, a qual o autor aplica à análise do discurso publicitário e que podemos trazer para a compreensão mais adequada do que se passa na sala de aula, onde teríamos:

- a cenografia, no que diz respeito aos actantes propriamente ditos, ou seja, a professora com seus alunos em determinado contexto espaço-temporal;

- a cena englobante, ou seja, o círculo de atividade sócio-cultural, que neste caso vem a ser o círculo da atividade escolar;
- a cena genérica, ou seja, a modalidade de linguagem exigida para esse tipo de prática social.

Sendo a cena englobante aquela da atividade escolar, ela admite uma série de cenas genéricas, sendo a tertúlia uma dessas possibilidades, no caso da classe de primeiro ano de uma escola brasileira do interior do estado de São Paulo na primeira década do século XXI. Efetivamente há uma influência recíproca profunda entre as duas cenas e a cenografia propriamente dita, fato que conduz a certa imbricação entre as cenas englobante e genérica.

## **Considerações finais**

Ao final desta dissertação procuramos demonstrar o alcance dos objetivos deste trabalho. Lembrando que objetivo geral foi, através da análise das sessões de tertúlia e também de interações orais ocorridas em demais momentos do cotidiano escolar, verificar a viabilidade do trabalho pedagógico com gêneros orais como forma de articular o letramento com a oralidade. Nossos objetivos específicos foram: indicar de que maneira o gênero tertúlia é reconfigurado no trabalho em sala de aula; aprofundar nosso conhecimento da teorização dos gêneros do discurso e de sua aplicabilidade ao ensino de língua materna; analisar as sessões de tertúlia, apontando o que entendemos serem seus limites e suas possibilidades no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de linguagem oral no contexto escolar, procurando entender em que aspectos se aproximam das propostas contemporâneas de trabalho com a oralidade em sala de aula e, principalmente, em que sentido se distanciam delas.

Nesse momento retomamos as questões de nossa pesquisa:

-Em que medida a exploração do gênero tertúlia pode ou não contribuir para a motivação da prática da oralidade em sala de aula, considerando-se as peculiaridades do contexto do processo de alfabetização?

-Quais as contribuições da tertúlia literária dialógica para o ensino de linguagem em sala de aula, dentro dos pressupostos sócio-históricos bakhtinianos e vigotskianos?

No contexto por nós observado, verificamos que o gênero tertúlia tem potencial para motivar a prática da oralidade, não meramente da oralidade espontânea e idiossincrática de cada um dos alunos. A julgar pela transição de estágios do desenvolvimento que se espera nessa fase, entendemos que a atividade de estudo pode estar em vias de se firmar como atividade principal e nesse sentido, a necessidade que se coloca de obedecer regras conversacionais próprias do gênero adequa-se bem a esse momento propício ao desenvolvimento de características como o controle da própria conduta e a atenção voluntária não somente a partir da atividade de brincadeira. No que concerne à alfabetização, a tertúlia, enquanto gênero ou modalidade de linguagem, tem contribuições a dar no aspecto da leitura e da mobilização da atividade em torno do motivo da escrita, já que, conforme ponderamos, a tertúlia propicia uma prática de letramento e, com isso, em se tratando de crianças em vias de apropriação da linguagem

escrita, pode ser vista como desencadeadora de motivos nessa direção, da apropriação gradativa da linguagem escrita. A professora, nesse caso, cumpre o papel de mediadora, tal qual mencionamos, e também de escriba.

No contexto de nossa pesquisa, observamos que a Prof<sup>a</sup>. Ana tentou o tempo todo deixar claro para os alunos as convenções do gênero, no sentido de que seus alunos aprendessem a respeitar os turnos de fala uns dos outros. No entanto, observamos que os alunos, ao participarem das sessões, apresentavam algumas dificuldades, seja de respeito a essas convenções, seja para manter-se no tópico que vinha sendo tratado ou mesmo para participar das discussões. Pudemos verificar que alguns alunos sentiram-se motivados a participar das sessões, alguns foram demonstrando crescentemente melhora no desempenho, tendo mais desenvoltura para se expressar, outros, porém, demonstravam bastante dificuldade devido à leitura da letra da canção que de certa forma parecia desmotivá-los.

Entendemos que o trabalho com gêneros orais pode ser feito de forma diferente daquela sugerida por Schneuwly e Dolz, que implicam em uma sistematização para torná-lo objeto de ensino no contexto escolar. Não se trata de combater a artificialidade, mesmo porque ela é inerente a esse contexto, visto que é um local também para a simulação, levando em conta o modo como nossa sociedade o organiza. Porém, acreditamos que é possível caminhar na direção que Kleiman (2006a; 2006b) aponta, no sentido de que as práticas em sala de aula estejam em relação íntima com as práticas sociais. O professor, dessa forma, leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, aquilo que já dominam, para então trabalhar com aquilo que lhes é possível aprender, que esteja dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. Os resultados que obtivemos nos ajudaram a compreender, a partir dos indícios observados, aspectos inerentes ao trabalho com a oralidade em sala de aula, as dificuldades e as necessidades de articulação entre as linguagens oral e escrita.

Partindo de uma concepção pedagógica que prima pelo diálogo, entendemos que é nas trocas dialógicas com o outro, seja o colega, seja o próprio professor, que a criança amplia gradativamente o seu domínio da linguagem oral, dentro da diversidade de gêneros com os quais convive em seu cotidiano. Evidentemente, o processo de desenvolvimento da linguagem oral passa pelo desenvolvimento das mais diversas linguagens, influenciando-as e sendo por elas influenciado. Em se tratando dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, é digno de nota o papel do desenho, que não pudemos abordar em nosso estudo, mas que conforme já mencionamos anteriormente

(VYGOTSKY, 1995a, 1995b) constitui-se parte da pré-história da escrita, por ser um avanço da linguagem gestual, dessa vez materializado no papel. O processo de aquisição da escrita não foi enfoque desse trabalho, mas entendemos que um melhor domínio da oralidade, em toda a sua diversidade de gêneros pode trazer contribuições para o desenvolvimento da escrita, não necessariamente no que diz respeito aos aspectos técnicos relacionados ao processo de alfabetização.

Ao encerrar este trabalho, apontamos para a necessidade de voltar maior atenção à oralidade, desde o momento inicial do processo escolar de alfabetização, de modo que, mesmo não havendo o domínio esperado da leitura e da escrita, seja possível aos alunos aproximarem-se, dentro dos limites de seu desenvolvimento, da compreensão até certo ponto das relações entre oral e escrito. (Como dizia a Prof.<sup>a</sup> Ana “A música é cantada, mas pode ser escrita, tudo que a gente fala pode ser escrito”). Não se trata de pretender trabalhar apenas no sentido de favorecer para que as crianças atinjam um ideal do bem falar, o que resultaria, de certa forma em uma busca incessante de se corrigir a fala dos alunos, mas de permitir que eles se expressem da forma que são capazes. A tertúlia parece ser o momento adequado para tal, ao menos no sentido de que a preocupação do professor, no caso por nós observado, é incentivar os alunos a melhorarem suas argumentações, a estarem atentos ao que os colegas dizem, a respeitarem os turnos de fala, dentro da organização que se espera para o gênero.

De certa forma, a reconfiguração por que passa o gênero, ao ser desenvolvido em sala de 1º. ano, parece trazer limites ao desenvolvimento desse tipo de trabalho a que nos referimos. Sabemos que as esferas mais elaboradas de circulação social, nas quais os alunos poderão no futuro circular, exigirão desses alunos o domínio de certas convenções escritas, mas também orais. Dessa forma, a pressão por se atingir os resultados esperados, no que diz respeito à alfabetização, ao progresso nos estágios de domínio da escrita, parece obscurecer a riqueza do trabalho que poderia ser desenvolvido com a tertúlia.

Finalizando, é importante ressaltar que os elementos analisados com base no paradigma indiciário nos permitiram o entendimento de uma situação singular, por se tratar do estudo de um caso específico. Toda a interpretação dos aspectos que julgamos relevantes somente faz sentido naquela realidade, naquele momento histórico e por isso não pode ser estendida a outros contextos. Entretanto, julgamos que alguns aspectos são similares a diversos contextos em nosso país, especialmente no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pela Prof.<sup>a</sup> Ana e mesmo às enfrentadas pelos alunos, mas

também as causadas pelas diversas demandas burocráticas, entre outras pressões e tensões nas quais está imerso o trabalho em sala de aula.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M. FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil / Mercado de Letras, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Em busca de pistas. Em: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil / Mercado de Letras, 1997b, pp. 13-36.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Em: **Cadernos de pesquisa**, n° 45, mai., 1983, pp. 66-71.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro e Editora, 2005.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Orgs.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-337.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Reserch for Education: an introduction for to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1º. e 2º. ciclos, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BUARQUE, C.. Ciranda da bailarina. Intérprete: Adriana Partimpim. In: PARTIMPIM, A. **Adriana Partimpim**. Rio de Janeiro: Sony BMG Music, 2004. 1 CD. Faixa 7

CASÉ, G.; CAYMMI, D. A cuca te pega. Intérprete: Cássia Eller. In: SÍTIO do pica-pau amarelo. Rio de Janeiro: Som Livre. 1 CD. Faixa 4.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) / Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

ELKONIN, D. B. **Toward the Problem of Stages in the Mental Development of the Child**, 1971. Disponível em:  
<http://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>

ENGESTRÖM, Y. **Learning by Expanding: An Activity- Theoretical Approach to Development Research**. Helsinki:Orienta-Konsultit Oy, Finland, 1987.  
Disponível em:  
<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>. Acesso em junho 2012.

FAIRCLOUGH. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse**. Text Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003.

FARHADY, H.; HATCH, E. **Research Design and Statistics for Applied Linguistics**. Massachusetts: Newbury House Publisher, Inc., 1982.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: al aprendizaje de personas adultas a través del diálogo**. [s.l.]. Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli.R. Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. In: **Revista de educação CEAP**. Edições Loyola. março de 2005. Ano XIII-nº 48 (p.29-33).

- FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.FREITAS
- GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, mai./jun. 1995, pp. 20-29.
- GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história**. 3.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GIL, G. Sarará Miolo. Intérprete: Gilberto Gil. In: GIL, G. **Realce**. Rio de Janeiro: Warner, 1979.CD 1. Faixa 2.
- GIL, G. Sítio do pica-pau amarelo. Intérprete: Gilberto Gil: In: SÍTIO do pica-pau amarelo. Rio de Janeiro: Som Livre. 1 CD. Faixa 1.
- GIROTTTO, V. C. **Tertúlia literária dialógica com crianças e adolescentes**:conversando sobre âmbitos da vida. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- GIROTTTO, V. C. **Leitura dialógica**: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- HOLMES, J. Research and the postmodern condition: the changed nature of doing research in applied linguistics. In: PASCHOAL, M. S. Z. de; M. A. A. CELANI (Org.) **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992. p. 37-49.
- KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M. & BLOCCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.
- \_\_\_\_\_.Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In: **Filologia e lingüística portuguesa**/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo: Associação Editorial Humanitas FFLCH/USP. n.8, 2006b, p.409-424.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Second language acquisition research methodology. In: **An introduction to second language acquisition research**. London and New York: Longman, 1991. p. 10-50.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. pp. 59-84.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. pp. 59-84.

\_\_\_\_\_. Actividad, conciencia e personalidad. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LINS, I.; MARTINS, V. Depende de nós. Intérprete: Turma do Balão Mágico In: A TURMA do balão mágico. Rio de Janeiro: Som Livre. 1984.

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

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACAU. Olhos coloridos. Intérprete: Sandra de Sá. In: SÁ, S. de. **Olhos coloridos**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1994. 1 CD. Faixa 9.

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 30: 39-79, 1997.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. , BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

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

MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. **Alfa – Revista de Lingüística**, v.47(2). Araraquara, 2003. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>

\_\_\_\_\_. **Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil**. Tese de doutorado. Unesp de Araraquara, 2003.

\_\_\_\_\_. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: Arce, Alessandra; Martins, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 23-39. Campinas, IEL/Unicamp 2009.

\_\_\_\_\_. Aspectos tradutórios do letramento: a construção do estilo. *Linguasagem*, no. 18. São Carlos, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11.ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

MELLO, R. R. de. Tertúlia Literária Dialógica: espaço da aprendizagem dialógica. In: **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 449-457, Itajaí, set./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem dialógica: base para a alfabetização e para a participação. In: **Cadernos de Extensão/Universidade Federal de Roraima, Pró-Reitoria de Extensão**, Boa Vista: EdUFRR, PROEX - v.1, n. 2 (mar. - set. 2006). pp. 9-22.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986. pp. 31-54.

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

\_\_\_\_\_. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, BERNAND; DOLZ, JOAQUIM. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b. pp. 129-148.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TOLLER, P.; DUNGA. Oito anos. Intérprete: Adriana Partimpim. In: PARTIMPIM, A. **Adriana Partimpim**. Rio de Janeiro: Sony BMG Music, 2004. 1 CD. Faixa 2

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VILELA, M; KOCH, I. V. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Livraria Almeida, 2001.

VYGOTSKI, L. V. Desarrollo de la lenguaje oral. In: *Obras escogidas*. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper. Visor: Madrid, 1995a. cap. 5.

VYGOTSKI, L. V. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: *Obras escogidas*. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper. Visor: Madrid, 1995b. cap. 6.

VYGOTSKY, L. V. "The History of the Development of Higher Mental Functions". *The Collected Works*. N. York: Plenum Press, vol. 4, p.1-26, 1997

WERTSCH, J.V.; MINICK, N; ARNS, F.J. The creation of context in joint problem-solving. Em B. Rogoff & J. Lane (Orgs.), *Everyday Cognition: its Development in Social Context*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1984.

**Anexos**

Letras das canções:

<b>Data</b>	<b>Canção</b>
<b>25/08/2010</b>	<p>Sítio do Pica-Pau amarelo (GIL, 2001)</p> <p>Marmelada de banana, bananada de goiaba  Goiabada de marmelo  Sítio do Pica-Pau amarelo  Sítio do Pica-Pau amarelo</p> <p>Boneca de pano é gente, sabugo de milho é gente  O sol nascente é tão belo  Sítio do Pica-Pau amarelo  Sítio do Pica-Pau amarelo</p> <p>Rios de prata, pirata  Vôo sideral na mata, universo paralelo  Sítio do Pica-Pau amarelo  Sítio do Pica-Pau amarelo</p> <p>No país da fantasia, num estado de euforia  Cidade polichinelo  Sítio do Pica-Pau amarelo</p>
<b>08/09/2010</b>	<p>Cássia Eller -A Cuca te pega (CASÉ; CAYMMI, 2001)</p> <p>Cuidado com a Cuca  Que a cuca te pega  E pega daqui  E pega de lá.</p> <p>A cuca é malvada  E se fica irritada</p>

	<p>A cuca é zangada Cuidado com ela</p> <p>A cuca é matreira E se fica zangada E cuca e danada Cuidado com ela</p> <p>Cuidado com a cuca Que a cuca te pega E pega daqui E pega de lá.</p> <p>A cuca é malvada E se fica irritada A cuca zangada Cuidado com ela</p> <p>Cuidado com a cuca Que a cuca te pega A cuca é danada Ela vai te pegar.</p>
<b>22/09/2010</b>	<p>Oito anos (TOLLER; DUNGA, 2004)</p> <p>Por que você é flamengo E meu pai botafogo? O que significa "impávido colosso"?</p> <p>Por que os ossos doem Enquanto a gente dorme? Por que que os dentes caem? Por onde os filhos saem?</p>

Por que os dedos murcham

Quando estou no banho?

Por que as ruas enchem

Quando está chovendo?

Quanto é mil trilhões

Vezes infinito?

Quem é Jesus Cristo?

Onde estão meus primos?

Well, well, well

Gabriel...(bis)

Por que o fogo queima?

Por que a lua é branca?

Por que a terra roda?

Por que deitar agora?

Por que as cobras matam?

Por que o vidro embaça?

Por que você se pinta?

Por que o tempo passa?

Por que que a gente espirra?

Por que as unhas crescem?

Por que o sangue corre?

Por que que a gente morre?

Do que é feita a nuvem ?

Do que é feita a neve?

Como é que se escreve

Réveillon?

	<p>Well, well, well Gabriel...(bis)</p>
<b>06/10/2010</b>	<p>Sarará Miolo (GIL, 1979)</p> <p>Sara, sara, sara, sarará Sara, sara, sara, sarará Sarará miolo Sara, sara, sara cura Dessa doença de branco Sara, sara, sara cura Dessa doença de branco De querer cabelo liso Já tendo cabelo louro Cabelo duro é preciso Que é para ser você, crioulo</p>
<b>20/10/2010</b>	<p>Depende de nós (LINS; MARTINS, 1984)</p> <p>Depende de nós Quem já foi ou ainda é criança Que acredita ou tem esperança Quem faz tudo pra um mundo melhor</p> <p>Depende de nós Que o circo esteja armado Que o palhaço esteja engraçado Que o riso esteja no ar Sem que a gente precise sonhar</p> <p>Que os ventos cantem nos galhos Que as folhas bebam orvalhos Que o sol descortine mais as manhãs</p>

	<p>Depende de nós  Se esse mundo ainda tem jeito  Apesar do que o homem tem feito  Se a vida sobreviverá</p> <p>Que os ventos cantem nos galhos  Que as folhas bebam orvalhos  Que o sol descortine mais as manhãs</p> <p>Depende de nós  Se esse mundo ainda tem jeito  Apesar do que o homem tem feito  Se a vida sobreviverá</p> <p>Depende de nós  Quem já foi ou ainda é criança  Que acredita ou tem esperança  Quem faz tudo pra um mundo melhor</p>
<b>10/11/2010</b>	<p>Olhos coloridos (MACAU, 1994)</p> <p>Os meus olhos coloridos  Me fazem refletir  Eu estou sempre na minha  E não posso mais fugir...</p> <p>Meu cabelo enrolado  Todos querem imitar  Eles estão baratinado  Também querem enrolar...</p> <p>Você ri da minha roupa  Você ri do meu cabelo  Você ri da minha pele</p>

	<p>Você ri do meu sorriso...</p> <p>A verdade é que você (Todo brasileiro tem!) Tem sangue crioulo Tem cabelo duro Sará, sará Sará, sará Sará crioulo...</p> <p>Sará crioulo Sará crioulo...(2x)</p> <p>Os meus olhos coloridos Me fazem refletir Que eu tô sempre na minha Não! Não! Não posso mais fugir Não posso mais! Não posso mais! Não posso mais! Não posso mais!</p> <p>Meu cabelo enrolado Todos querem imitar Eles estão baratinados Também querem enrolar...</p> <p>Cê ri! Cê ri! Cê ri! Cê ri! Cê ri! Cê ri da minha roupa Cê ri do meu cabelo Cê ri da minha pele</p>
--	--

	<p>Cê ri do meu sorriso...</p> <p>Mas verdade é que você (Todo brasileiro tem!) Tem sangue crioulo Tem cabelo duro Sará, sarará Sará, sarará Sará crioulo...</p> <p>Sará crioulo Sará crioulo...(3x)</p>
<p><b>24/11/2010</b></p>	<p>Ciranda da bailarina (BUARQUE, 2004)</p> <p>Procurando bem Todo mundo tem pereba Marca de bexiga ou vacina E tem piriri, tem lombriga, tem ameba Só a bailarina que não tem E não tem coceira Verruga nem frieira Nem falta de maneira Ela não tem</p> <p>Futucando bem Todo mundo tem piolho Ou tem cheiro de creolina Todo mundo tem um irmão meio zarolho Só a bailarina que não tem Nem unha encardida Nem dente com comida Nem casca de ferida Ela não tem</p>

<p>Não livra ninguém Todo mundo tem remela Quando acorda às seis da matina Teve escarlatina Ou tem febre amarela Só a bailarina que não tem Medo de subir, gente Medo de cair, gente Medo de vertigem Quem não tem</p> <p>Confessando bem Todo mundo faz pecado Logo assim que a missa termina Todo mundo tem um primeiro namorado Só a bailarina que não tem Sujo atrás da orelha Bigode de groselha Calcinha um pouco velha Ela não tem</p> <p>O padre também Pode até ficar vermelho Se o vento levanta a batina Reparando bem, todo mundo tem pentelho* Só a bailarina que não tem Sala sem mobília Goteira na vasilha Problema na família Quem não tem</p> <p>Procurando bem Todo mundo tem...</p>
---