

A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos

Giovana Azzi de Camargo*
Elizabeth dos Santos Braga**

Resumo

O presente trabalho discute como a oralidade é considerada na alfabetização de jovens e adultos, enfocando a relação desta com a escrita. Nesse sentido, nos perguntamos: Como essa relação se constitui em uma sala de aula destinada à alfabetização? Que indícios da tensão entre a escrita e a oralidade podemos depreender da observação das aulas? De que forma o professor considera as falas dos alunos no processo de alfabetização? Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, com base na abordagem etnográfica, numa sala de primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma rede municipal de ensino, no interior do Estado de São Paulo, por meio de observação de aulas e entrevistas com professoras e alunos. Os dados foram analisados a partir dos princípios teórico-metodológicos de Bakhtin e Vigotski (análise microgenética). A pesquisa pauta-se nas contribuições de estudiosos que consideram a linguagem como constitutiva do humano (Vigotski, Bakhtin); nas discussões sobre a relação entre oralidade e escrita (Havelock, Ong, Barthes e Marty, Zumthor), sobre letramento e oralidade como práticas sociais (Marcuschi, Kleiman, Tfouni, Oliveira); em considerações sobre a presença da oralidade na escola (Belintane, Marcuschi), a importância da palavra no processo educativo (Freire) e a alfabetização como processo discursivo e *significativo* (Vigotski, Smolka). Nossas análises problematizam a consideração da oralidade no processo de alfabetização em sala de aula: como é feito o trabalho com o gênero oral? De que forma as falas dos alunos são consideradas? Na reescrita de textos, como a participação dos alunos é incorporada? Tendo isso em vista, enfocamos também a primazia do texto escrito no processo de alfabetização e as concepções de aluno, de analfabeto, de apropriação do conhecimento que norteiam o trabalho do professor. O estudo divulgado nesse artigo contou com o apoio financeiro da CAPES.

Palavras-chave: Oralidade; Escrita; Alfabetização de Jovens e Adultos.

The tension between orality and writing in the Education of youngsters and adults

Abstract

This paper discusses how orality is considered in the education of youngsters and adults, focusing on its relationship with writing. This way, we ask: How is this relationship constituted in a literacy classroom? Which evidences of tension between writing and orality can be noticed from the observation of the classes? How does the teacher consider the students' statements in the process of literacy? For this, we conducted a field study based on the ethnographic approach in an initial phase of Education of Youngsters and Adults, in a public school in the State of São Paulo, Brazil, through class observations and interviews with teachers and students. Data were analyzed from the theoretical and methodological principles of Bakhtin and Vygotsky (microgenetic analysis). The research is based on the contributions of scholars who consider language as constitutive of human beings (Vygotsky, Bakhtin); on the discussions of the relationship between orality and literacy (Havelock, Ong, and Marty Barthes, Zumthor) on literacy and orality as social practices (Marcuschi, Kleiman, Tfouni, Oliveira); on considerations on the presence of orality in school (Belintane, Marcuschi), on the importance of the word in the educational process (Freire) and literacy as discursive and significant process (Vygotsky, Smolka). Our analyses question the consideration of orality in the process of literacy in the classroom: how has the work with oral genre been done? How have the students' statements been considered? In the rewriting of texts, how is the students' participation incorporated? Having this in view, we also focus on the primacy of the written text in the process of literacy and the conceptions that guide the work of the teacher about what is a student, an illiterate person, and the appropriation of knowledge. The work discussed in this article had the financial support of CAPES.

Keywords: Orality; Writing; Education of Youngsters and Adults.

* Endereço eletrônico: giovanaacamargo@hotmail.com

** Endereço eletrônico: elizabeth.braga@usp.br

Introdução

O presente artigo pretende discutir a relação oral/escrito no processo de alfabetização de jovens e adultos. Em uma sala de aula para essa modalidade de ensino encontram-se alunos com diferentes idades e experiências com a língua. Alguns estão iniciando, outros continuando o aprendizado sistemático da escrita. Ao ingressar na escola, instituição responsável pela transmissão do saber letrado, como se dá a relação entre fala e escrita?

Várias questões referentes à alfabetização de jovens e adultos têm sido tematizadas em diferentes estudos. Quando se trata do ensino da língua, a maioria delas volta-se para a escrita, e a oralidade, muitas vezes, passa despercebida. Além disso, a orientação para o trabalho com a oralidade na escola em geral, não somente na EJA (Educação de Jovens e Adultos), é feita há muito tempo pelos documentos oficiais, porém, sofre resistências para sua concretização em sala de aula (Belintane, 2000).

No relato dos professores encontramos declarações como “Os alunos não aprendem a escrever porque falam errado.” Ou: “Para que os alunos aprendam a escrever, primeiro precisamos ensiná-los a falar”. Nessa linha, uma pesquisa realizada com professores revela que 86,3% afirmam **corrigir** a fala de seus alunos (BRASIL, 2002). Esses dados nos levam a pensar nas seguintes questões: o que é feito com a oralidade na escola? Como ela é tratada? O que proporciona esse tratamento dado pelos professores à fala?

Nesse contexto, os alunos, que dominam a modalidade oral de uso da língua e que ainda não escrevem, muitas vezes se calam nas aulas alegando que nada sabem porque ainda não sabem escrever. Como relata Dionísio sobre sua experiência escolar:

Eu era meio exibidinho, gostava de falar muito. Contava muitos ‘causos’. Achava... e até escrevia um pouco... de jeito mais preciso do que os meus companheiros. Mas, dona, depois que fui na aula vi que falo tudo errado. Não sei nem falar. Estou muito pesaroso em não aprender aquele saber da escola. O meu saberzinho não vale nada no mundo de hoje. Enquanto não sai a coisa... vou ficando aqui... né... quieto. (Dionísio, 24 anos, trabalhador da construção civil)

O depoimento de Dionísio suscita outras indagações: não saber escrever silencia? Que relação é essa entre fala e escrita que se dá na escola? Como

vimos, tanto a fala dos professores como esse relato do aluno apontam para problemas na relação entre oral e escrito. Assim, como no percurso do estudo aqui apresentado, percebemos que não poderíamos abordar a fala sem mencionar a sua relação com a escrita.

A fala na escola: o que recomendam os documentos oficiais

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), há a recomendação sobre o ensino da linguagem oral, considerando-o uma abordagem além da fala cotidiana, alcançando as situações discursivas que os alunos ainda não dominam no âmbito da *fala pública* ao conhecer a diversidade de gêneros e as situações de uso público da fala (Belintane, *op. cit.*). No entanto, a fala e a escrita ainda são vistas de maneira estanque nesse documento, como se fossem processos distintos e sem possibilidade de conexão.

Já o documento que orienta o ensino na EJA, bem como os Parâmetros para a Educação Básica, partem da discussão de que os alunos são falantes da língua e que o trabalho com a oralidade teria como finalidade mediar a aprendizagem da língua escrita (Brasil, 1999). Para isso, é sugerido estimular o comentário oral sobre o texto escrito e a leitura em voz alta compartilhada.

Além disso, o documento incorpora discussões da Sociolinguística, ao valorizar a diversidade linguística em sala de aula. Desse modo, “[...] o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa deve acolher a diversidade, propiciando aos educandos a ampliação de suas formas de expressão, possibilitando-lhes o uso de modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas” (Brasil, 1999, p. 53). Estas são as orientações e recomendações, mas como vimos anteriormente pela fala dos professores e o relato do aluno, as recomendações parecem distantes de sua efetivação.

A respeito dessa temática, surge uma questão terminológica, pois, nos documentos mencionados, nota-se que há vários termos para designar o que é feito com a fala na escola. Alguns documentos e estudiosos do assunto defendem os termos “ensino da língua oral”, “trabalho com a língua oral”, ou “análise da língua”. Marcuschi (1997) assegura que o oral não é ensinado na escola, pois, quando o aluno vai para a escola, ele já aprendeu a falar. Assim, o trato da oralidade ou o trabalho com a oralidade são expressões mais indicadas para essa abordagem pela

escola.

A fala e a escrita em foco

Além da fala ser uma questão pouco frequente na escola, notamos que nos estudos linguísticos ela despertou o interesse dos pesquisadores há poucas décadas. Saussure, o pioneiro nos estudos sistemáticos sobre a língua, não privilegiou os estudos sobre a fala, já que suas características dificultam uma sistematização, apresentando uma concepção dicotômica entre língua e fala. Tal discussão é redimensionada pelos estudos de Bakhtin (1999), para quem a língua não é um sistema pronto que recebemos para apenas usar e, sim, uma apropriação à medida que fazemos parte dela, ou seja, ao nos inserirmos em sua dinâmica, em sua evolução.

Bakhtin, assim, atenta para a fala e para quem a produz e, a partir disso, elabora sua teoria que discorda das linhas de pensamento da Linguística de sua época, defendendo que a “[...] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (1999, p. 124). Em linhas gerais, a proposição desse autor volta-se para a língua como um produto histórico-cultural disposto no diálogo com o outro. E, nesse diálogo, o sujeito se constitui. Com essa concepção de linguagem, sua contribuição abre espaço para os estudos sobre a oralidade.

Outro teórico que discute a constituição do sujeito pela linguagem é Vigotski. Para ele, a linguagem aparece como constitutiva do psiquismo humano. O autor examina a relação complexa entre pensamento e palavra e indica que há uma constituição recíproca, o que ultrapassa a noção da linguagem como instrumento e expressão do pensamento, pois “[...] o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza” (Vigotski, 2001, p. 409).

Sobre o aprendizado da escrita, Vigotski (1984) levanta três aspectos que devem ser observados em termos práticos, de acordo com uma visão histórica. Primeiramente, a escrita e a leitura precisam ser necessárias a quem aprende, e a escrita, considerada como uma atividade cultural complexa e não um ato mecânico de mera transcrição do som. Outra questão apontada é que se deve considerar o que a escrita significa para o aprendiz, tornando-a necessária e relevante para a vida e não como um mero hábito. E por fim, a necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente, no sentido de torná-la própria

do indivíduo, como a fala, e não um exercício mecânico. Desse modo, “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (Vygotsky, 1984, p. 134).

Smolka (2003) destaca fatores importantes a partir da leitura de Vigotski, como a importância da interação na aprendizagem da língua escrita, pois esta ocorre primeiramente no âmbito social. Sobre essa questão, a autora propõe o conceito de *relações de ensino* que desmistifica o processo de ensino e aprendizagem no qual o professor ensina e o aluno, obviamente, aprende. Enfatiza as relações interpessoais na aprendizagem e alerta que esses papéis não são tão definidos assim na dinâmica da sala de aula.

No processo de alfabetização, a escrita a ser ensinada precisa ser considerada como um produto do processo histórico-cultural e uma forma de linguagem, ou seja, ela é aprendida fazendo-se uso dela e percebendo-se seu funcionamento, de modo que esse bem cultural seja apropriado, ao mesmo tempo em que pode ser transformado e usado como *ação no mundo* (Smolka, 2003).

Ao falar sobre o processo de alfabetização, parece-nos natural abordar questões sobre a escrita. Porém Freire (1984, 2002) ressalta que antes de escrever/ler é preciso falar sobre os assuntos cotidianos, fazer a leitura de mundo. Nessa perspectiva, o diálogo aparece como condição para um novo modelo educacional que se contrapõe às práticas tradicionais. Ele traz a fala, a discussão para ocupar o lugar do silêncio esperado na sala de aula; por isso, nos moldes freirianos, o debate de ideias, com a participação de todos, deve ser uma atividade diária e motivadora dos trabalhos daquela aula. Assim, a alfabetização não acontece se a “leitura do mundo” estiver separada da “leitura da palavra”.

A partir da preocupação com as questões que envolvem a oralidade na alfabetização de jovens e adultos, realizamos uma pesquisa nesse contexto de ensino (Camargo, 2006). Embora o foco do trabalho fosse a oralidade, como observamos no momento de circunscrever a questão de pesquisa, para estudar a fala não poderíamos desconsiderar a escrita, pois o estudo seria realizado em uma sociedade letrada (Ong, 1998).

Muitos dos problemas que permeiam as formas de se considerar a fala e a escrita no cotidiano escolar e nos estudos linguísticos têm relação com duas visões predominantes problematizadas por autores como Kleiman (1995) e Marcuschi (2001): a “grande divisão” e o “continuum”. Segundo os defensores da primeira visão, esta se destina a buscar

as diferenças entre fala e escrita; para isso centram suas análises no código, não atentando para as situações em que elas acontecem. Os autores da outra visão, do "continuum", discordam da primeira, principalmente por considerarem as práticas sociais em que a fala e a escrita aparecem. Para essa análise, os estudos do letramento dão uma importante colaboração.

A concepção de letramento assumida neste trabalho leva em conta os usos sociais da escrita; com isso, rompe-se com a dicotomia disseminada pela/na escola entre alfabetizado e não-alfabetizado, na qual só sabem a respeito da escrita aqueles que sabem escrever. A esse respeito, Marcuschi (2005) defende que o analfabeto desconhece a escrita, mas seu desempenho linguístico é influenciado pela escrita, devido à participação em *eventos de letramento*. Ou seja, para conhecer o funcionamento da escrita, não é preciso estar alfabetizado.

A escola, segundo Kleiman (1995), tem uma finalidade específica nesse processo, já que é a principal *agência de letramento* da sociedade e tem como função ensinar a escrita. No entanto, a escola não é a única agência de letramento, já que o contato com a escrita não está restrito a ela, ou seja, ao participarmos de uma sociedade letrada, obtemos inúmeros conhecimentos sobre o funcionamento da escrita, independentemente do conhecimento estrito do código, ou seja, de ser alfabetizado (Tfouni, 2002).

É preciso ressaltar que toda essa discussão está ancorada em uma concepção de letramento, pois há outras formas de conceber esse processo. Segundo Street (*apud* Kleiman, 1995), o letramento, em geral, é concebido segundo dois modelos: *autônomo* e *ideológico*. O primeiro modelo defende a existência de uma única forma de o letramento acontecer, desconsiderando a multiplicidade de eventos em que a escrita pode estar presente e leva a crer que ela é a responsável pelo progresso e pela civilização. É esse modelo que muitas vezes ampara o trabalho feito com a escrita na escola. Ele também é responsável pela disseminação dos *mitos* da alfabetização, a qual seria responsável pela elevação social. O segundo modelo, com o qual concordamos,

[...] afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, [...] os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (Kleiman, 1995, p. 21)

A própria palavra *autônomo* dá indícios sobre o primeiro modelo, pois traz a idéia da escrita como um sistema independente do contexto de produção. Assim, ela deve ser analisada e interpretada por si mesma, desconsiderando-se outros fatores. Entre as características desse modelo estão: a relação entre o letramento e o desenvolvimento cognitivo; a fala e a escrita vistas de forma dicotômica; e, por último, a atribuição à escrita de poderes e qualidades intrínsecas (Kleiman, 1995).

Considerando-se as características expostas acima, o modelo de letramento autônomo revitaliza os postulados da grande divisão que tomavam a aquisição da escrita como transformadora da comunicação na sociedade e que as modalidades de uso da língua - oral e escrita - possuem características distintas: o oral marcado pelo raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo; a escrita, o oposto, pelo raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico (Tfouni, 2002).

Contrária a essa visão, Tfouni assegura que

[...] o letramento pode atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e a influência de um código escrito. Assim, culturas ou indivíduos, ágrafos ou iletrados, são somente os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita. (Tfouni, 2002, p. 38)

Ainda uma questão: o estudo do letramento ocupa-se somente da escrita? De acordo com Kleiman (1995), a oralidade também é objeto de interesse nesses estudos. Exemplo desse interesse são os estudos sobre as oralidades letradas, que se constituem a partir da participação do indivíduo em *eventos de letramento*, e aqueles que apresentam a oralidade como mediadora do aprendizado da escrita (Terzi, 1995).

De acordo com as questões já apontadas sobre oralidade e letramento, é possível pensar que estes não podem ou não devem ser abordados independentemente das práticas sociais que os produzem.

Assim, não é possível pesquisar oralidade e letramento sem considerar o que representam nas sociedades atuais. Nem tampouco olhar para a fala e a escrita, buscando semelhanças e diferenças, sem

levar em conta os usos que se fazem delas no dia-a-dia. Partindo dessas considerações, não é possível centrar a análise das relações apenas no código, ou nos diferentes registros – som e grafia. Dessa forma, não se tem apenas uma mudança de prisma, mas “[...] a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*” (Marcuschi, 2005, p. 15).

A oralidade em sociedades letradas

Numa sociedade letrada como a nossa, que tem grupos analfabetos, essas pessoas não apresentam uma oralidade *pura* como numa sociedade ágrafa. Dessa forma, para Tfouni (2002), o iletrado não pode ser o oposto do letrado nas sociedades modernas, pois não há um grau zero de letramento nessas sociedades. “Do ponto de vista do processo histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que com isso pressuponha sua inexistência” (Tfouni, 2002, p. 23). Ou seja, se a pessoa participa de uma sociedade letrada, ela apreende informações sobre a escrita e seus usos sociais, ela não possui um grau zero de letramento e, por isso, não pode ser equiparada a povos que desconhecem a escrita.

Essa discussão é pertinente, pois a confusão entre *não-alfabetizado* e *iletrado* aparece em muitos estudos de cunho etnocêntrico, segundo Tfouni, que sugere uma revisão urgente nessa conceituação, pois não é possível ser iletrado nas sociedades industriais modernas, nem tampouco haver o iletramento nesse contexto. No entanto, segundo a autora, para se encerrar com essa visão etnocêntrica é preciso pensar na relação entre alfabetização e letramento que deve acontecer de forma interligada, respeitando a natureza e amplitude de cada instância. Outra possibilidade é pensar num *continuum*, que evitaria as classificações do tipo letrado e iletrado, ou mesmo entre alfabetizado e não-alfabetizado.

A partir dessa concepção de letramento, pode-se afirmar que não há uma oralidade pura, nem uma escrita pura, nas sociedades letradas. Mas há uma constante inter-constituição entre essas modalidades, em uma relação de influência mútua, independente da alfabetização dos participantes.

Assim, como conceber a oralidade numa sociedade letrada? Como definir a oralidade? A partir da inserção da escrita nas sociedades, há uma nova forma de se conceber a oralidade. Sobre isso, Havelock (1995) aponta que a cultura escrita é responsável para a definição do que é oralidade.

Assim, conforme já mencionamos, numa sociedade letrada, a oralidade possui características que não são encontradas nas sociedades iletradas, pela interferência da escrita.

Sobre isso, Ong (1998) define dois tipos de oralidade: primária e secundária. A “oralidade primária”, segundo ele, é

[...] a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É primária por oposição à oralidade secundária da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. (Ong, 1998, p. 19)

Nesse sentido, a contribuição de Zumthor (1993) para a definição de oralidade avança em relação à distinção feita por Ong (1998), ao estabelecer uma subdivisão para a oralidade secundária. Para ele, há três definições para a oralidade. A primeira delas é a chamada “primária”, que segue a mesma definição de Ong: a ausência de contato com a escrita. Os outros dois tipos situam-se numa sociedade permeada pela escrita. Zumthor (1993) faz uma distinção nesse momento devido ao contato com a escrita. Dessa forma, propõe a “oralidade mista” e a “secundária”. A primeira é influenciada pela escrita, externamente; já a “secundária” é constituída a partir da escrita. Assim, a “oralidade mista” está presente numa sociedade com escrita e a “secundária” numa cultura erudita.

O contexto do presente estudo é o processo de alfabetização de adultos, no qual os alunos ainda não sabem ler e escrever, mas participam de uma sociedade perpassada pela escrita. Os alunos interagem nos ambientes urbanos, impregnados pela escrita, estão em contato com meios de comunicação como televisão e rádio, que são predominantemente orais, mas têm como base um texto escrito, entre outras inúmeras situações em que entram em contato com a escrita.

Enfim, nesse contexto, é evidente que não temos uma *oralidade primária* (Cf. Ong, 1998; Zumthor, 1993), pois não se trata de membros de uma sociedade ágrafa: pelo contrário, pertencem a uma sociedade letrada. Dentre essas definições, a *mista* aproxima-se mais da oralidade que investigamos neste trabalho, devido à intensidade de contato com a escrita que os alunos (sujeitos dessa investigação)

possuem.

Questionamentos sobre a tensão oral/escrito e o contexto da pesquisa

A partir de nossos estudos sobre o tema e da observação, surgem questões como: na sala de aula, em uma sociedade letrada, que oralidade temos? Há diferentes constituições da oralidade? A escrita interfere nesse processo? Que oralidade é *valorizada* numa sociedade letrada? Com isso, surgem outros questionamentos: Como definir oralidade? Oralidade refere-se a quê? *Língua oral, linguagem oral, fala, oral* e *oralidade* são termos sinônimos ou definem processos diferentes?

Havelock (1995) assegura a existência da tensão entre oralidade e escrita devido a uma constituição histórica, pois as culturas escritas derivam das culturas orais, e há situações contemporâneas, nos quais a cultura escrita sobrepõe-se à tradição oral. Assim, há uma tensão constante alimentada por diferentes motivos. Como se dá essa sobreposição da cultura escrita? Por que há uma sobreposição?

Os estudos sobre a oralidade são relativamente recentes, e os que se dedicam especificamente à relação oral/escrito surgem na década de 1960 que, segundo Havelock (1995), representou um marco para as investigações dessa problemática, denominada por ele como "equação oralidade-escrita".

Além desses estudos, há investigações que se ocupam das concepções sobre a relação oral/escrito. De um lado, estão os diversos estudos que veem essa relação como dicotômica, polarizada, e, de outro, as investigações que a consideram num *continuum*.

As primeiras investigações buscavam estabelecer diferenças entre as modalidades (falada e escrita), sendo que a análise centrava-se no código e não nos usos que se faziam delas, tratando-as de forma polarizada, conforme analisam Marcuschi (2005), Kleiman (1995) e Tfouni (2002). Tais investigações também defendem que houve uma "grande divisão" a partir da inserção da escrita nas sociedades, como uma nova forma de conhecer e de ampliar a capacidade cognitiva. Assim, instaura-se "[...] a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos" (Marcuschi, 2001, p. 26). Desse modo, a escrita é tida como descontextualizada, planejada, normatizada e a fala, o oposto, contextualizada, não-planejada, não-normatizada e, por isso, inferior à

primeira. Com isso, os estudos da variante dicotômica apostam nas características positivas da escrita em detrimento de um oral "deficiente", inacabado. Fato que certamente influenciou (e ainda influencia?) a concepção sobre a fala vigente nos dias atuais.

Conforme Marcuschi (2001, 2005) e Tfouni (1995), os postulados da grande divisão foram fortemente criticados, o que possibilitou uma nova forma de conceber tal relação, denominada como *continuum* ou *continuo tipológico*. Esse novo olhar interessa-se pelas semelhanças entre fala e escrita, e não mais pelas diferenças, considerando os gêneros textuais², observando sua interconstituição sem polarizá-las.

Além disso, os defensores dessa concepção tomam como âmbito para a análise a relação entre oralidade e letramento, e não apenas entre fala e escrita³. Assim, "[n]ão se pode observar um texto [falado ou escrito] em si e isolado de seu contexto sócio comunicativo numa dada prática social de uso da língua" (Marcuschi, 2001, p. 32).

Desse modo, ao comparar uma conversa informal com um texto acadêmico, ou uma conferência com um bilhete, teremos produções discursivas extremas. No entanto, se olharmos para os gêneros e não apenas sua forma – oral ou escrita – encontraremos semelhanças, por exemplo, entre uma conferência (oral) e um texto acadêmico (escrito) (Marcuschi, 2001, 2005).

A contribuição desses estudos redimensiona a questão oral-escrito ao considerar a situação de produção da fala e da escrita, não atentando para a fala e a escrita em si. Desse modo, eles centram-se na oralidade e no letramento, o que abre inúmeras possibilidades para análises que vêm ao encontro da concepção de linguagem adotada neste trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma sala de primeira etapa do Programa de Educação de Jovens e Adultos, de uma rede municipal de ensino, no interior do Estado de São Paulo, no ano de 2005, tendo como base a observação das aulas e entrevistas com professoras e alunos, seguindo os princípios teórico-metodológicos da etnografia (Lüdke e André, 1986) e da análise microgenética (Vygotsky, 1984; Góes, 2000).

Não saber o texto escrito é não saber a história?

Entre as situações observadas e selecionadas como episódios, destacamos duas cujas análises realçam aspectos discutidos no presente artigo⁴. Numa delas, a professora realiza uma atividade rotineira para o grupo – a reescrita. Essa atividade é

sugerida pelo PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – que foi elaborado pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura em 2001 - e oferecido aos professores em parceria com os municípios, com a finalidade de recuperar “[...] os acontecimentos da narrativa, utilizando [...] elementos da linguagem que se escreve” (Brasil, 2001b, p. 2). Assim, reescrever, para o PROFA, é fazer uma nova versão da história lida. Trata-se de uma produção de texto com apoio, de acordo com os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), que seria conhecer a história a ser escrita por meio da leitura anterior do texto. De acordo com esse programa, há diferentes formas de propor essa atividade, mas a professora costuma seguir uma sequência semelhante em toda aula: a leitura de um texto e, em seguida, a solicitação para que os alunos contem a história lida. Enquanto alguns deles estão contando, a professora registra na lousa. Ao final desse processo, há um texto reescrito com a participação de alguns alunos.

Na aula do dia 11/08/2005, a professora inicia a atividade com uma questão para os alunos: “*O que é lobisomem?*” Depois diz: “*Alguém já viu?*” A resposta aparece por meio de diferentes histórias, dos *causos* que já ouviram sobre esse personagem folclórico. Alguns, inclusive, garantiam que já o tinham visto. Assim, abre-se um espaço para as diferentes versões da lenda, muitas iniciadas com expressões como “*Lá perto de onde eu morava*” ou “*Posso conta(r) a minha história?*”, que apresentam marcas da origem dessas histórias. Cada aluno quis contar a sua versão ou fazer um comentário sobre a narrativa do colega. Em um determinado momento, a professora interrompe os alunos e diz: “*Vamo(s) volta(r) pra nossa história. Vamo(s) fica(r) quietinho(s) que eu vou conta(r) a história*”. Em seguida, lê a história do lobisomem e pede para os alunos contarem de uma outra forma o texto que acabou de ler. Um dos alunos diz que não sabe essa história, enquanto os outros ficam calados. Frente a isso, a professora convida-os novamente para falar a lenda. Finalmente, um aluno começa a ditar: “*Ele aparece na noite de lua cheia de quinta para sexta-feira santa*”. Conforme o aluno vai ditando, a professora registra na lousa, menos a palavra santa. Assim que o texto está pronto, a professora lê a produção para a turma:

P.: ((Lendo o texto.)) Ele a-pa-re-ce na noi-te de lu-a chei-a de quin-ta pa-ra sex-ta-fei-ra =
Jos.: = Santa.

((Continua a leitura da mesma forma. Assim

que termina a leitura, a professora pergunta:))

P.: Se a Professora [nome de outra professora] ouvir essa história, ela vai entende(r)?

A.: Não tem fim.

P.: O que faltou?

Jos.: A sexta-feira santa que você não pôs. (.) Que eu saiba, ele só aparece na sexta-feira santa, na quaresma.

A.: Pra nós ele aparece na quaresma.

((José começou a contar outros “causos”. A professora, enfim, completou na lousa: santa.))

Mesmo sendo uma atividade realizada com uma certa frequência pela turma, ela apresenta dificuldades para os alunos. No momento da reescrita, eles dizem que não sabem a história ou ficam calados. O que não ocorreu quando contavam a mesma história. Esse posicionamento dos alunos é recorrente. A partir disso, perguntamos: o que os intimida na realização da reescrita? Seria o não saber ler e escrever? O lobisomem que ataca, devora e cala pode ser visto como uma metáfora do texto escrito.

A professora acredita que esse não saber dos alunos está relacionado a um desconhecimento da história escrita; por isso recorre a uma solução vivenciada em outras atividades: ler novamente o texto e reportar-se única e exclusivamente ao registro escrito. Em nenhum momento ela retoma as lendas contadas antes da leitura, não estabelece relação entre a história lida e as contadas. Nem tampouco pergunta: o que vocês não sabem? Como nessa situação, na escola, escrita e oralidade encontram-se muitas vezes polarizadas; o que vale é o escrito.

A forma como a escrita é tratada nessa sala de aula mostra o valor que ela tem para esse grupo. Nas seguintes falas de alunos e da professora é possível notar isso. Para a professora, não reescrever a história implica uma atividade incompleta; ela começa a ler o texto e é interrompida por uma aluna para informar que tal história já havia sido lida. Então, a professora pergunta: “*Mas a gente não reescreveu ela?*” Desse modo, é preciso reescrever para que a atividade esteja completa. Em uma outra situação, um dos alunos diz: “*A gente tem que conta(r) do jeito que (es)tá aí [no livro], no caderno?*” Ou quando outro responde a um questionamento da professora: “*Vocês conseguiram entende(r) a lenda?*” O aluno diz: “*É muito grande para decorar*”.

Nas duas falas acima, os alunos demonstram compreender que precisam contar a história como está no livro para realizar essa atividade. Assim, a

história que conhecem oralmente não se adequa a essa atividade. Eles precisam saber a história como está nos livros, pois é uma escrita oralizada que se espera, e não apenas o enredo da história.

Além dessas impressões sobre a escrita, a relação desta com a fala, nessa sala de aula, parece bem demarcada, principalmente nesta situação, quando a professora diz: *“Vamo(s) volta(r) pra nossa história. Vamo(s) fica(r) quietinho(s) que eu vou conta(r) a história”*. E com isso, procura silenciar os alunos para ler a lenda escrita. Desse modo, a professora deixa evidente que há dois momentos distintos nessa atividade: de um lado, a história dos alunos (oral), e de outro, a versão do PROFA e da professora (escrita), que ela chama de “nossa história” ou “a história”. A condução dessa atividade lembra os postulados da *grande divisão* que viam fala e escrita de forma dicotômica. Aqui fala e escrita são consideradas bem separadas, sem possibilidade de ocupar o mesmo espaço da atividade, pois a história contada pelos alunos não é retomada, nem incorporada na escrita coletiva da lenda. Ela permanece no momento de introdução da aula.

Além disso, há uma relação de poder estabelecida pela forma de condução da professora, o que reforça o que já é claro para os alunos: que o mais importante é a história escrita. Assim, prevalece como centro dessa atividade a versão escrita da lenda (e tida como oficial). Segundo alguns autores como Gnerre (1985) e Marcuschi (2001, 2005), a escrita goza de uma supremacia nas sociedades letradas. Sobre isso, Gnerre (1985) traz uma importante contribuição ao definir sociedades *grafocêntricas*, como as que estão centradas no escrito, ou seja, contextos em que a escrita é extremamente valorizada. Exemplos disso são os mitos em torno da alfabetização, como: saber ler e escrever como sinônimo de melhores condições de vida, de desenvolvimento econômico do país, eliminação da pobreza e da marginalidade, entre outros (Gnerre, 1985; Marcuschi, 2005). Todas essas considerações sobre a escrita refletem-se na sala de aula, ao se validar nesse espaço apenas a versão escrita e lida pela professora.

Assim, a escola, que tem como finalidade disseminar o escrito, costuma atuar pautando-se em preceitos grafocêntricos e, com isso, supervalorizar a escrita, ou mesmo reconhecer só essa modalidade de uso da língua. Desse modo, as histórias contadas pelos alunos, os comentários que fizeram sobre fatos acontecidos e ouvidos em suas vivências parecem não ser legítimos nessa instituição. A legitimação é garantida pela voz da pessoa autorizada pela escola e

pela sociedade – o professor – que pode contar a história escrita.

A forma como a escrita é tratada nessa sala de aula evidencia o poder que ela tem nesse contexto. Isso não só ocorre ao se enfatizar a história escrita em detrimento da falada, mas por outras relações que podemos perceber que se estabelecem entre elas durante as atividades. Se pensarmos nas reflexões em torno da equação oral/escrito, a primeira, em geral, é vista como o lugar do mítico, irracional, e a segunda, pelo contrário, como a representação da racionalidade. Tal mito, discutido por autores como Barthes e Marty (1987), Gnerre (1985) e Marcuschi (2005), surge a partir de um processo histórico que atribuiu poderes ao escrito. A racionalização do pensamento não nasce com a escrita, mas com o surgimento da imprensa, que disseminou esse pensamento pela escrita, levando à construção de uma relação próxima entre escrita e conhecimento racional, segundo Barthes e Marty (1987). Essa relação foi fortemente consolidada, a ponto de a escrita ser considerada como a produtora da racionalidade, e consequentemente a fala, como o oposto, como o espaço do mítico, do irracional.

A consideração do oral como disseminador do conhecimento irracional, e o contrário com o escrito, pode ser vista no episódio em questão. A forma como a professora introduz o trabalho com a lenda traz um indício dessa relação histórica. Como esses alunos usam apenas a fala para expor seu conhecimento, não escrevem ainda, e não leem autonomamente, é como se soubessem somente o que é veiculado pela oralidade. Pois, na concepção desta e de muitos professores de turmas de alfabetização (de adultos e crianças), só é capaz de compreender um texto escrito aquele que o decodifica, assim, os alunos só teriam acesso aos saberes pela oralidade. Eles não teriam conhecimentos relevantes antes do contato sistemático com a leitura e nem teriam seus conhecimentos anteriores se entrecruzando com os novos. Marca disso é o fato da professora ler tantas vezes o mesmo texto, em outras atividades de reescrita, quando os alunos mostravam dificuldade para reescrevê-lo. Na maioria das situações, o problema é a não leitura, como se a habilidade de interpretação estivesse estritamente relacionada com a decodificação. Ou seja, na concepção da professora, os alunos não entendem um texto escrito que não é lido porque não dominam o código convencional. São evidências de que, para ela, possuem apenas o conhecimento oral e que não teriam acesso a outros conhecimentos. E, ainda, a concepção de oralidade que se evidencia aqui é de uma oralidade pura, ou

primária (Cf. Ong, 1998), não presente nas sociedades letradas.

Ainda, ao final desse episódio, emerge outro conflito que traz indícios da tensão entre oral e escrito, na escola. No momento do reconto, o aluno dita para a professora escrever “*Quinta para sexta-feira... santa*”, mas a professora não escreve “*santa*”. Quando a professora lê o texto reescrito para a turma, o aluno fala “*santa*”, percebendo que a palavra não foi escrita, e reclama, pois para ele e para os colegas esta é uma informação imprescindível: o lobisomem só aparece nessa noite.

Indagamos: como a escola considera os conhecimentos populares que estão fora dos livros e presentes na tradição oral? Além da palavra *santa* não estar no texto do livro, ela representa uma crença popular que acaba sendo ignorada pela professora e só ganha o estatuto de escrita por exigência dos alunos, que não permitiram esse apagamento.

Assim, há alguns indícios de como o aluno da EJA é visto em sua sala de aula de uma sociedade letrada. Segundo Oliveira (1995, 1999), esse é um enfrentamento de duas culturas que possuem formas de pensar diferentes. A diferenciação entre alfabetizados e não-alfabetizados em nossa sociedade não está apenas em saber ou não o código escrito. Tal distinção é marcada pelos modos de pensar que são típicos de cada cultura e que têm diferentes valores na sociedade. O modo de pensar predominante nas grandes cidades é organizado pela escrita ensinada nas escolas que desconsideram outras formas além desta. Isso pode contribuir para a constituição da tensão, que vimos discutindo, que ocorre dentro da escola: o pensamento pautado numa cultura predominantemente oral (pelo menos, aparentemente), de um lado, e em uma cultura escrita, de outro.

Diante das colocações apresentadas, nota-se que a relação entre a fala e a escrita na escola é tensa por inúmeros fatores, não sendo uma mera tensão entre modalidades diferentes de uso da língua. Nela perpassam valores e julgamentos sociais acumulados no decorrer dos tempos, que consideram a escrita mais poderosa. Entre eles, está o momento em que não saber ler e escrever passou a ser uma forma de distinção social que produziu os analfabetos, os sujeitos da negação, segundo Oliveira (1999). Essas pessoas que dizem *eu sou um nada* ou *eu sou um cego*. E o que a escola faz com isso?

O que poderia ser feito para se reverter esse quadro? Essa tensão pode ser amenizada? Relativizada? Oralidade e escrita podem ser vistas num *continuum* na escola?

Outras situações observadas nesta sala de aula demonstram essa centralidade do escrito nas atividades escolares, e nos documentos e programas destinados ao trabalho com alfabetização. Dessa forma, o espaço do oral, na maioria das vezes, está atrelado ao desenrolar das atividades escritas, como uma prévia delas, e com um fim nas mesmas. Por esses encaminhamentos no trabalho com a linguagem em sala de aula, a relação entre fala e escrita mostra-se polarizada nesse contexto.

Quando o aluno pode contar a história

Para apontar algumas implicações pedagógicas, apresentamos um novo episódio. Neste, a professora propõe mais uma atividade de reescrita. O texto que será reescrito é outra lenda: “A mula-sem-cabeça”. A atividade realizada em 17/08/2005 apresenta um encaminhamento diferente, comparado às outras vezes em que foi desenvolvida nessa sala de aula.

P.: O que vocês sabem sobre a lenda?

((Os alunos ficam em silêncio.))

P.: Nada, NADA?

...

((A professora, então, começa a ler a história. Lê uma parte e mostra a ilustração do livro.))

...

((Escreve na lousa: A MULA SEM CABEÇA. E propõe a escrita da história para os alunos que respondem:))

A.: Não entendi a história.

P.: Quando eu falo de escrever, vocês sempre dizem que não entendem.

((Lê novamente.))

P.: Vocês conhecem outra história de mula-sem-cabeça?

...

P.: Vamo(s) escreve(r) a história. Como a gente pode contar essa história?

A.: De quinta pra sexta-feira a mula fica sem cabeça.

P.: Não, a moça vira mula-sem-cabeça.

Jos.: S’eu fosse pra mim escreve(r), eu fazia uma poesia sobre mula-sem-cabeça.

P.: Como?

Jos.: Eu vou contar poesia. (.) Eu sou do Nordeste, de Alagoas. (.) Conta(r) uma poesia, lá de nossa terra.

Ben.: Eu acho quadrado. Nós estamos no interior de São Paulo.

Jos.: Cada um fala uma poesia. (.) Eu vou começa(r). ((Dita para a professora))
No Estado de São Paulo. Uma história ouvi conta(r). Um grande “pivuido”...

...

((José dita o restante do texto para a professora.))

A atividade se inicia com a pergunta da professora para os alunos: “*O que vocês sabem sobre a lenda?*” Por esse questionamento, a professora dá uma abertura para os alunos contarem o que sabem sobre a mula-sem-cabeça, diferentemente do que acontece nas outras situações observadas, em que a professora parte diretamente do texto escrito. Nesse episódio, os alunos demoram a responder a pergunta da professora (estranham a mudança?), mas logo começam a falar o que conhecem sobre a lenda.

Ao prosseguir com a atividade, a professora lê a lenda e propõe a reescrita do texto. Sobre essa atividade os alunos falam: “Não entendi a história.” E a professora diz: “Quando eu falo de escrever, vocês sempre dizem que não entendem.” Respostas desse tipo dadas pelos alunos são recorrentes em outras atividades. Mas, aqui, a professora trata a questão de um modo diferente. Nas outras atividades de reescrita, ela não fazia nenhum comentário e se oferecia para ler o texto mais uma vez, crendo (ou querendo acreditar) que dessa forma sanaria a dificuldade, supondo que o problema estava na compreensão da leitura. Já nessa fala, ela explicita que a dificuldade é na escrita da nova versão (“quando eu falo de escrever”) e não mais na compreensão do texto lido. Ao responder ao aluno, a professora reflete, verbaliza uma questão que provavelmente a vinha incomodando. Parece saber que o problema é outro, mas como não há outra solução, lê novamente a história para a turma.

Desse modo, ela pergunta após a leitura: “Vocês conhecem outra história de mula-sem-cabeça?” Poderíamos pensar que ela vê uma possibilidade de solução, ao convidá-los a contar as outras versões da história? Assim, retorna pela primeira vez durante as observações, para a história contada, falada, após a leitura. Com isso, ela muda a estratégia e acaba intercalando a história lida com a contada, não deixando tão marcado que o centro ou a única possibilidade é o texto escrito, dando espaço novamente para a história oral, ao convidá-los, mais uma vez, a contar suas versões. Nesse momento, todos os alunos participam, inclusive os que são considerados como portadores de necessidades especiais.

Aqui, no entanto, convida-os a escrever: “*Vamo(s) escreve(r) a história. Como a gente pode contar essa história?*” Além de convidar, reparte com eles a produção desse texto, ou melhor, dá a oportunidade para eles comporem o texto. Assim, não precisa ser a forma normalmente utilizada nesta atividade, na qual alguns alunos vão ditando partes e ela escreve, ao mesmo tempo em que pergunta o que está faltando. O formato da atividade é predeterminado, diferente do que acontece na reescrita em questão. Os alunos, então, começam a ditar para a professora da forma que conheciam, até que José toma a palavra e sugere como gostaria de escrever essa lenda: “*S’eu fosse pra mim escreve(r), eu fazia uma poesia sobre mula-sem-cabeça.*”

Ao dizer isso, aproveita a oportunidade dada pela professora e responde ao “como a gente poderia contar”, como se, respeitosamente, estivesse pedindo licença para colocar a sua opinião. Pede permissão (“*S’eu fosse pra mim escrever*”). A professora não vê como ousadia a colocação do aluno e dá permissão ao perguntar “Como?” José posiciona-se dessa forma, pois a professora, ao descentrar a atividade do texto escrito (e dela) – o escrito não é o mais importante nessa aula –, deixa espaço para as histórias orais (e para os alunos), para os gêneros originalmente orais como o repente, cuja presença não é usual em salas de aula. Com isso, o aluno toma a palavra; sua voz aparece e ocupa o centro da aula, não para “reproduzir” um texto escrito, mas para produzir o seu texto. Quando diz “*S’eu fosse pra mim escreve(r)*”, ocupa a posição de escritor. Não diz “contar”, como poderia se esperar já que não escreve ainda, mas fala com a autoridade de quem pode escrever, de autor, ao dizer: “*Eu vou contar poesia. (.) Eu sou do Nordeste, de Alagoas. (.) Conta(r) uma poesia, lá de nossa terra.*”

Assim, a história oral alcança o tablado da sala de aula e divide o espaço supremo da escrita. O aluno também pode ocupar o lugar do professor, pois são lugares cambiáveis. Isso fica marcado quando convida os colegas para comporem com ele a poesia.

Durante a composição da poesia, a professora vai escrevendo na lousa. A professora permite a José ocupar esse lugar, porém, isso não é aceito por todos, principalmente por sua esposa, Benedita. Ela critica a proposta do marido e colega de sala, dizendo: “*Eu acho quadrado. Nós estamos no interior de São Paulo*”. Nessa fala, há vozes sociais de um discurso etnocêntrico, no qual São Paulo é modelo cultural, moderno, e, nesse contexto, a poesia nordestina é quadrada, antiquada. José continua seu repente sem nada dizer.

Considerações finais

Durante a entrevista realizada em sala com os alunos, José conta algumas passagens de sua vida. Entre elas, que veio para São Paulo aos cinco anos, após a morte do pai em Alagoas. Então a pesquisadora perguntou a ele: “Se o senhor veio ainda criança para São Paulo, como aprendeu a fazer as poesias, os repentes?” Disse que havia aprendido por meio das revistas de cordel que ele comprava e os amigos liam para ele. Essa colocação do aluno foi surpreendente, pois o esperado é que tivesse aprendido esse gênero ouvindo outras pessoas produzindo os repentes, na sua originalidade, ou seja, como um gênero oral. E não dessa forma, com um suporte escrito.

O contato de José com o repente, relatado em nossa entrevista, evidencia como a fala e a escrita estão imbricadas em nossa sociedade. Numa situação parecida, está Madalena, contadora de histórias, analfabeta que traz em suas narrativas marcas da escrita (Tfouni, 2002). Ambos vivem numa sociedade letrada e, apesar de analfabetos, têm sua linguagem e suas práticas permeadas pela escrita. Assim, não é possível dizer que possuem uma oralidade primária, semelhante à fala encontrada nos grupos sem escrita. Com isso, não é possível sustentar que fala e escrita são estanques, polarizadas, numa sociedade letrada, pois se interpenetram nas práticas sociais de que fazem parte.

Ainda, sobre o relato de José, podemos pensar no movimento dinâmico entre fala e escrita, pois ele se apropria de um gênero originalmente oral, via registro escrito lido por outra pessoa. Numa visão dicotômica da relação oral/escrito e no modelo autônomo de letramento (Kleiman, 1995), isso seria impossível, pois ele desconhece o código escrito. No entanto, José participa de situações sociais em que esses textos são lidos (“E ficava guardando na minha cabeça o que eles liam”), conta novamente essas histórias, compõe seu repertório.

E o que a escola faz com suas histórias, seus repentes? Eles contam, para a escola? O que eles contam para a escola? Na sala de aula observada, José estava cursando pela terceira vez a 1ª etapa do Ciclo I da EJA. Resultado final: retido mais uma vez. Do relatório da professora consta:

O aluno possui dificuldade para entender a atividade proposta pela professora. Seu nível varia entre silábico com valor e silábico alfabético. Se houver intervenção, ele percebe se falta alguma letra ou não. É muito participativo nas aulas.

Notas

- ¹ Este depoimento faz parte da pesquisa realizada por Melo (1997), que ouviu histórias de leitura e de escrita de pessoas não alfabetizadas ou recém-alfabetizadas e relacionou-as com o discurso oficial sobre alfabetização.
- ² Marcuschi utiliza a terminologia “gêneros textuais” para se referir aos “gêneros discursivos”. Embora no trabalho tenhamos assumido a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso (Bakhtin, 1992), as contribuições de Marcuschi são fundamentais para as nossas reflexões.
- ³ A distinção entre os termos oralidade/letramento - fala/escrita é feita por Marcuschi (2005).
- ⁴ Os nomes dos alunos são fictícios e nos episódios encontram-se abreviados. P. é a abreviação de professor e A., de aluno não identificado. São usados também os seguintes símbolos: (.) pausas; = falas imediatamente consecutivas; [falas simultâneas; [] [com algo escrito dentro] indicação de nome de pessoa ou lugar suprimido; [...] supressão de trechos no mesmo turno de fala; ... supressão de trechos com mais de um turno de fala; () falas inaudíveis; () (com algo escrito dentro) compreensão duvidosa; () (com partes da palavra escrita dentro) escrita convencional da palavra; (()) gestos ou detalhes do contexto.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARTHES, Roland; MARTY, Eric. Oral/Escrito. *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, Vol. 2. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/SEF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Documento de apresentação:

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Brasília, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coletânea de textos II: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília, DF: SEF, 2002.

BELINTANE, Claudemir. Linguagem oral na escola em tempo de redes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.1, p. 53-65, jan./jun.2000.

CAMARGO, Giovana Azzi de. A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos: um estudo/ um olhar. 116 f. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade São Francisco, Itatiba, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GNERRE, Maurizzio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 9-25, 2000.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (Org). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) *Investigando a Relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Orlinda Carrijo de. *Alfabetização e trabalhadores*: o contraponto do discurso oficial. Campinas: Editora da UNICAMP; Goiânia: Editora da UFG, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. In BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros em ação*: Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 1999.

OLSON, David R. *O mundo no papel*: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*: a tecnologização da palavra. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*: A alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In

KLEIMAN, Angela B. (Org). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *A construção do pensamento e da*
- ZUMTHOR, Paul. Introdução. In: *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Trad. Amalio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Sobre as autoras:

Giovana Azzi de Camargo é licenciada em Letras e Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. É professora da Universidade São Francisco.

Elizabeth dos Santos Braga é mestre e doutora em Educação pela UNICAMP e pós-doutora pela Universidade de Oxford. Professora da Faculdade de Educação da USP.