

**A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA DE ENSINO
DA CIDADE DO RECIFE**

Márcia de Almeida Bartoluzzi Silva (UFPE)
marcinhabart@yahoo.com.br

RESUMO

Segundo o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* – RCNEI (1998), o trabalho com a escrita e a oralidade na educação infantil acarreta não apenas o acrescentamento das suas habilidades comunicativas e interativas, mas também o seu desenvolvimento cognitivo e a construção da sua bagagem de conhecimentos (repertório de saberes). Essa perspectiva de trabalho didático fornece contributos para a formação integral da criança. Com isso, hoje, a educação infantil tem como incumbência viabilizar experiências significativas canalizadas à aprendizagem da linguagem escrita e oral, envolvendo as seguintes habilidades linguísticas: o ler, o escrever, o escutar e, acima de tudo, o falar. Este trabalho tem por objetivo geral identificar como a política de ensino da cidade do Recife contempla o eixo oralidade no âmbito da educação infantil e as concepções dos professores da educação infantil acerca dessa política. Como objetivos específicos, temos: 1) analisar as orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife, no que se refere ao trabalho pedagógico com o eixo oralidade; 2) identificar as orientações didáticas do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, com foco no eixo oralidade e 3) perceber as concepções dos professores de educação infantil acerca dessa política. Para realização disso, utilizamos a pesquisa qualitativa e a pesquisa documental. Utilizamos como procedimentos metodológicos: análise documental e entrevistas. A análise revelou que ambos os documentos analisados concedem primazia à questão teórica e conceitual, deixando de lado questões metodológicas. Sobre o trabalho didático das docentes entrevistadas, foi possível perceber que, mesmo abrangendo o eixo oralidade (com foco na interlocução, recorrendo à fala e à escuta), a variedade de gêneros orais, bem como de situações reais de comunicação trabalhadas por elas ainda são pequenas.

Palavras-chave: Política de ensino. Trabalho didático. Educação infantil.

1. Introdução

O interesse por esse tema emerge dos relatos de diversos companheiros de trabalho a respeito da dificuldade de trabalhar com práticas de oralidade na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A partir desses relatos, refletimos acerca do fato de, por muito tempo, as rotinas educacionais terem dado um espaço muito pequeno à abordagem das práticas de oralidade. Refletimos, ainda, acerca da suma importância da contemplação do eixo de oralidade nas rotinas educacionais da educação infantil.

Luiz Antônio Marcuschi (2001) empenha-se em abordar a extrema valorização da escrita, em relação à fala. Para esse autor, o papel da escola tem se resumido à abordagem da língua escrita, em vez de abordar outras formas da língua, como: a fala. Para fazer isso, a escola contempla uma infinidade de gêneros escritos. O que faz com que a fala não seja contemplada ou não recebe a devida valorização.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) postula que o objeto de ensino de língua materna, hoje, deve contemplar a *competência comunicativa*, não estando restrito apenas à língua escrita. A competência comunicativa compreende e envolve a fala, incorporando seus usos formais e informais, bem como sua adequação nas vivências cotidianas dos alunos.

Consoante Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), a modalidade oral da linguagem é algo de essencial relevância, visto que faculta a não só a aquisição da aprendizagem, mas também a processo de socialização e a inserção dos sujeitos nas práticas interlocutivas do mundo. Com isso, os sujeitos necessitam utilizar essa modalidade linguística em um número significativo de situações de comunicação. É, porém, nas esferas públicas, que as pessoas precisam utilizar a oralidade de modo mais elaborado. É, justamente, aqui, que desponta a necessidade de a escola contemplar o eixo oralidade, visando a trabalhar a oralidade e suas modalidades (formal e informal). Esse trabalho deve se dá desde a educação infantil, propiciando que as crianças tenham acesso às diversas modalidades da oralidade.

Sobre essa questão, o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* – RCNEI (1998) aborda o papel e a funcionalidade do trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita no âmbito da educação infantil. Para esse documento oficial, essa aprendizagem tem como incumbência facultar a promoção da inserção e da participação da criança nas práticas de cunho social. Trabalhar a linguagem escrita e oral na educação infantil equivale, portanto, a dar contributos para a formação integral da criança. Ou seja, esse trabalho acarreta não apenas o acrescentamento das suas habilidades comunicativas e interativas, mas também o seu desenvolvimento cognitivo e a construção da sua bagagem de conhecimentos (repertório de saberes).

Com isso, hoje, a educação infantil tem como incumbência viabilizar experiências significativas canalizadas à aprendizagem da linguagem escrita e oral. Isso viabiliza não só a promoção de práticas interlocutivas, como também o ingresso ao mundo das práticas letradas. Isto é, ao

mundo letrado. Diante dessa constatação, o trabalho pedagógico, na educação infantil, envolve as seguintes habilidades linguísticas: o ler, o escrever, o escutar e, acima de tudo, o falar (RCNEI, 1998). Esta última menção às habilidades linguísticas contempladas nas propostas curriculares da educação infantil é essencial, para refletirmos acerca da inserção das práticas de oralidade nas rotinas dessa modalidade educacional.

Diante do exposto, nos deparamos com os seguintes questionamentos: Até que ponto o eixo oralidade é contemplado nas orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife e do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, com foco no âmbito da educação infantil? Até que ponto as orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife e do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* contribuem para o trabalho pedagógico do docente, visando a ampliar as habilidades linguísticas já construídas pelas crianças, bem como à construção de novas habilidades linguísticas relativas à oralidade?

Como hipótese, acreditamos que a política de ensino da cidade do Recife e o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* tratam o eixo oralidade de modo sucinto, assim como trazem poucas orientações didáticas e metodológicas, em prol do trabalho docente e do desenvolvimento oral da criança.

O presente trabalho tem por objetivo geral identificar como a política de ensino da cidade do Recife contempla o eixo oralidade no âmbito da educação infantil e as concepções dos professores da educação infantil acerca dessa política. Como objetivos específicos, temos: 1) analisar as orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife, no que se refere ao trabalho pedagógico com o eixo oralidade; 2) identificar as orientações didáticas do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, com foco no eixo oralidade e 3) perceber as concepções dos professores de educação infantil acerca dessa política.

Acreditamos que a realização deste trabalho pode contribuir sensivelmente, para a promoção de contributos teóricos em torno da questão do desenvolvimento da expressão oral das crianças. Esperamos, assim, que os resultados obtidos com essa pesquisa possam contribuir, para reflexões por parte dos docentes atuantes na educação infantil, acerca da relevância da inclusão do eixo oralidade nas rotinas educacionais.

2. Fundamentação teórica

2.1. Práticas de alfabetização na atualidade: teorizando sobre o trabalho didático

O estudo acadêmico acerca do tema das práticas de alfabetização vem sendo acentuado nas últimas décadas. Esses estudos têm contribuído de maneira significativa, para gerar alterações no trabalho didático tanto na educação infantil, como nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Eliana Borges Correia de Albuquerque (2005), vários estudos pretendendo investigar a alfabetização e o letramento têm sido elaborados desde os anos 80 e final do século XX (anos 90 em diante). Nesses estudos, há a participação de áreas – como: a Pedagogia, a Psicologia, entre outras –, almejando ocasionar um melhoramento na eficiência do trabalho didático com a leitura e a escrita.

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos – psicologia, história, sociologia, pedagogia etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 15)

Até então, as práticas de alfabetização estavam focadas na abordagem e na explanação dos métodos sintéticos e analíticos, amparando-se na memorização e na extrema repetição de letras e sílabas. Nesse processo de alfabetização, a codificação e a decodificação tinham uma vasta primazia. Dessa forma, as cartilhas adquiriram um valor semelhante ao de um livro didático, já que eram utilizadas constantemente, conforme dizem Eliana Borges Correia de Albuquerque (2005) e Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes e Andréa Tereza Brito Ferreira (2008).

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 11-12)

Artur Gomes de Moraes e Eliana Borges Correia de Albuquerque (2005) dizem que, nas cartilhas, predominava a utilização dos pseudos textos. Os textos cartilhados, conforme denominam os autores as carti-

lhas eram compostas por inúmeras frases juntas, carecendo de unidade de sentido. Nesses textos, predominavam frases artificiais e, em alguns casos, sem sentido. E, desses textos, eram retiradas palavras com as quais eram trabalhadas as letras, as sílabas e os fonemas. Após a explanação de palavras retiradas dos textos cartilhados, ocorria a revisão das questões silábicas trabalhadas com a pretensão de que os alunos as memorizassem. Nos exercícios, a proeminência era dada à cópia e à repetição de questões silábicas já trabalhadas anteriormente. Isto é, nos exercícios que giravam em torno dos métodos silábicos e fônicos, eram enfatizadas a cópia e a reescrita de sílabas, assim como de palavras (tanto em letra de imprensa, quanto em letra cursiva). Eram enfatizadas também atividades de separação de sílabas. Tudo isso era trabalhado, através da repetição. Ressaltamos, ainda, os diversos registros de castigos, envolvendo as práticas de alfabetização. Ou seja, quando os alunos não conseguiam memorizar e, conseqüentemente, demonstrar a memorização de junção de sílabas, os alunos obtinham castigos físicos.

O *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* retrata o fato de o trabalho didático na educação infantil deve estar fundamentado tanto no *cuidar* e no *educar*, quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas na *ludicidade*. Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal (2010) suscitam que a educação infantil tem como missão facultar a promoção de um número significativo de situações didáticas, por intermédio das quais as crianças acresçam suas habilidades de utilização da linguagem (escrita e, sobretudo, oral). É necessário, portanto, que as crianças vivenciem uma ampla quantidade de situações didáticas com as quais tenham contato com as distintas modalidades da linguagem. Para tal, as autoras propõem um trabalho didático calcado nos *eixos didáticos de ensino*, a saber, leitura, escrita, oralidade e reflexão atinente à língua. Cami Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Márcia Mendonça (2005) discutem os *eixos didáticos de ensino de língua materna*. Embora seus propósitos remetam ao ato de analisar a abordagem desses eixos em materiais didáticos (livros didáticos), as autoras conseguem realizar uma profunda discussão acerca dos elementos essenciais que devem ser abordados em cada eixo didático.

De acordo com as autoras acima citadas, a leitura, primeiro eixo de ensino de língua materna, é considerada, hoje em dia, como base essencial, para o trabalho didático com eventos de letramento. Esse eixo deve ser caracterizado, principalmente, pela diversidade textual. Os gêneros textuais, por serem advindos do dia a dia das pessoas, são considera-

dos como textos autênticos. Com isso, são propícios a amparar as estratégias de ensino e o trabalho didático. Dessa forma, os gêneros textuais constituem-se num importante instrumento pedagógico. Como dizem as autoras, "desde o início da escolarização, o contato com textos autênticos e de gêneros diferentes, provenientes de diversas esferas de circulação social, é requisito essencial" (SANTOS, ALBUQUERQUE & MENDONÇA, 2005, p. 114). Essa visão aniquila os pseudotextos, assim como as tão utilizadas cartilhas.

Acerca desse trabalho didático com o eixo leitura, Silvio Profirio da Silva (2014) e Silvio Profirio da Silva, Francisco Ernandes Braga de Souza e Luis Carlos Cipriano (2015) também apontam a ênfase na diversidade textual como um aspecto importantíssimo. Esses autores defendem que o trabalho didático com o eixo leitura deve envolver não só os gêneros escritos, mas também os gêneros multimodais e visuais.

Por meio dos gêneros textuais, devem ser exploradas as suas características de constituição, assim como estratégias de leitura específicas às particularidades de cada gênero textual. Ou seja, ao selecionar as estratégias de leitura a serem exploradas, a partir de cada gênero, é necessário atentar para suas características de constituição. É necessário também explorar os conhecimentos prévios das crianças, bem como as finalidades da leitura. Afinal, o trabalho pedagógico com esse eixo deve estar correlato com algum propósito, aniquilando a perspectiva de meros exercícios escolares, conforme dizem Cami Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Márcia Mendonça (2005).

O eixo produção textual (gêneros escritos e orais) deve ser caracterizado, preponderantemente, pela ação de propor situações de comunicação. Nessas situações, deve-se dar a produção de gêneros textuais escritos e orais. Assim como no eixo didático da leitura, este eixo deve ser trabalhado por meio de textos autênticos, isto é, gêneros textuais. As situações de comunicação, envolvendo os gêneros textuais, vão ocasionar a realização de um trabalho didático que contemple atividades de leitura e escrita vinculadas a contextos e espaços não-escolares. O que, consequentemente, gera a realização de práticas de letramento. (SANTOS, ALBUQUERQUE & MENDONÇA, 2005)

Nesse sentido, no trabalho com o eixo da leitura e da escrita, os gêneros textuais devem atuar como instrumentos didáticos. Dentre os autores – Carmi Ferraz Santos (2007a e 2007b), Silvio Profirio da Silva e Tatiana Simões e Luna (2013) e Livia Patrícia de Livia Patrícia Freitas e

Tatiana Simões e Tatiana Simões e Luna (2015), os gêneros são considerados, hoje em dia, objetos de ensino. Conforme dizem Lívia Patrícia de Freitas e Tatiana Simões e Luna (2015), o trabalho didático com a escrita deve contemplar gêneros textuais de espaços não-escolares, tendo como consequência o envolvimento de textos vindos das esferas de comunicação. São elas: científicas, jornalísticas, literárias etc. Entre os aspectos destacados por Carmi Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Márcia Mendonça (2005), as situações de comunicação (o gênero, o propósito/pretenção do gênero, o locutor, o interlocutor etc.), em como a finalidade da produção e as etapas da produção textual constituem-se como aspectos importantíssimos no trabalho didático com esse eixo.

As teorias de Tatiana Simões e Luna (2012) e Carmi Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Márcia Mendonça (2005) são equivalentes, visto que dão total atenção e ênfase nas etapas da produção textual (planejamento, produção, revisão e circulação). Segundo as últimas autoras, a finalidade da produção textual (tanto escrita, quanto oral), as orientações para sua concretização e, em especial, as etapas devem ser explicitadas claramente. Nas etapas, as autoras dão atenção especial para o passo da revisão. Não que as demais etapas não sejam importantes. Entretanto, a revisão deve ser uma etapa bastante trabalhada, uma vez que a maior parte dos alunos são refratários ao procedimento de revisar o texto. Conforme dizem as autoras,

a revisão, parte integrante e inseparável do processo de produção de textos, deve, portanto, ser estimulada e ensinada desde os primeiros anos de escolarização, para permitir a construção das competências necessárias à autonomia do sujeito na sua relação com a escrita. (SANTOS, ALBUQUERQUE & MENDONÇA, 2005, p. 123)

2.2. A oralidade na educação infantil: algumas considerações

Consoante Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), a fala se faz presente na vida das crianças desde muito cedo. Ainda que não tenha se apropriado com fluência dessa modalidade da linguagem, as crianças já convivem e já utilizam a fala nas suas rotinas cotidianas. A utilização da modalidade oral da linguagem está relacionada com diversos propósitos, como: efetuar solicitações, emitir perguntas, exteriorizar seus sentimentos e estados, efetuar a exploração do contexto circundante (à sua volta) etc.

Entretanto, a utilização da fala pelas crianças acontece, mesmo que não estejam apropriadas da fluência desta modalidade linguística. Para Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), apesar de ainda não utilizar a fala, as crianças já conseguem entender a fala dos adultos, estabelecendo práticas interlocutivas. Isso acontece, porque o processo de compreensão da linguagem é algo bastante abrangente, o que facilita a promoção do entendimento mencionado anteriormente.

Diante dessa perspectiva, nas rotinas cotidianas, as crianças têm acesso a situações comunicativas, através das quais interagem com um número significativo de sujeitos. Isso facilita o processo de apropriação do universo discursivo da oralidade, conforme mostram Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012). Com isso, a participação da criança em situações comunicativas que envolvam a oralidade é algo muito importante, já que amplia suas habilidades linguísticas relativas a essa modalidade da linguagem.

De acordo com o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, a modalidade oral da linguagem está vinculada a um número significativo de funcionalidades, tais como: a expressão de ideias, ideologias, formas de pensar e intenções. Assim, a fala está diretamente atrelada às relações de cunho interpessoal humana. Outro ponto extremamente importante levantado por esse documento oficial refere-se ao fato de a linguagem, assim como suas modalidades não serem homogêneas. Assim como acontece na escrita, a fala possui modalidades (formal e informal), possuindo, assim, graus de formalidade.

A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (RCNEI, 1998, p. 121)

Isso está em consonância com Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), que postula que o uso da fala não está ligado apenas à expressão oral. Pelo contrário, o uso da fala está relacionado com um grande número de ações, que envolvem o desenvolvimento global da criança, como, por exemplo: o desenvolvimento cognitivo, a organização do pensar, a atribuição de significados ao mundo, o desenvolvimento da sua socialização, o desenvolvimento das suas habilidades

argumentativas etc. Contudo, o uso dessa modalidade também é intrinsecamente vinculado a habilidades que remetem à expressão oral, tais como: a expressão de ideias e pensamentos, a exteriorização de sentimentos e emoções, a emissão de opiniões etc.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem oral está relacionada com diversos aspectos que remetem ao desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, é de fundamental relevância que o eixo oralidade esteja presente nas rotinas educacionais, desde a educação infantil. Isso vai facultar não só a promoção de práticas de uso da linguagem, como também a formação de falantes competentes.

Luiz Antônio Marcuschi (2001) demonstra que a fala e/ou oralidade fazem-se presentes nas rotinas cotidianas das pessoas, tendo um espaço bem mais amplo que a escrita. Isto é, nas suas rotinas cotidianas, as pessoas fazem uso constantemente da oralidade, chegando, na maior parte dos casos, utilizá-la bem mais que a escrita. No entanto, na escola, a fala recebe uma valorização bem menor que a escrita. Mesmo já tendo se passado mais de uma década desde a publicação desse livro até os dias de hoje, a situação descrita acima ainda está presente na maior parte das escolas brasileiras e, conseqüentemente, nas modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Isto é, o foco no ensino da escrita ainda impera.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) aborda, mais uma vez, a questão da contemplação da fala nas rotinas educacionais. Para o autor, é extremamente relevante que a escrita e a fala sejam abordadas e contempladas de forma igual, não recebendo uma valorização e tratamento diferenciado. Isso faz com que gêneros escritos e orais sejam contemplados, valorizados e abordados na mesma proporção. Não se trata de excluir a escrita em função da fala e/ou oralidade, mas de articular esses dois eixos da língua.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2001), essa extrema valorização da escrita, em grande parte dos casos, é causada por uma visão monolítica de língua (homogênea e uniforme) que considera apenas a escrita. Isto é, a escrita é tomada como modelo de língua correta. Isso faz com que, na sala de aula, seja contemplado apenas o ensino da escrita.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil mostra que, nos últimos anos, houve um número substantivo de modificações no processo de ensino-aprendizagem da escrita e da fala. Em tal processo, as crianças assumem papéis ativos e autônomos, quando de fala em apren-

dizagem e produção do conhecimento.

Na visão de Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), contemplar a oralidade nas rotinas educacionais não equivale a simplesmente estimular que as crianças falem. Pelo contrário, é necessário elaborar situações didáticas, que englobem o uso e a reflexão acerca da modalidade oral da linguagem. É necessário, acima de tudo, que tais situações sejam contextualizadas. Em outras palavras, o docente pode elaborar situações, por meio das quais as crianças possam aplicar o uso da fala nas suas práticas cotidianas.

Ao planejar situações de participação nas quais os alunos possam buscar materiais, pedir informações, dar recados, elaborar avisos, fazer solicitação a uma pessoa, o professor possibilita aos alunos o uso contextualizado da linguagem oral mediante formas comuns de se iniciar uma conversação, fazer pedidos, perguntas, expressões de cortesia. Ele deve cuidar para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de participação e para que todos sejam incentivados a falar. (CHAER & GUIMARÃES, 2012, p. 75)

Diante do exposto, Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012) postulam que o docente deve estimular a participação das crianças em situações didáticas, que envolvam a oralidade. Isso, conseqüentemente, vai acarretar subsídios para o desenvolvimento de outras competências linguísticas, tais como: a compreensão e a produção de texto, assim como para o processo de aquisição de habilidades linguísticas relativas ao ajustamento social. Como dizem as autoras, “ela deve expor aos alunos à variedade de uso da fala. As crianças precisam ser estimuladas a falar, uma vez que é no exercício da fala que elas vão se aperfeiçoando e percebendo o uso social da fala”. (CHAER & GUIMARÃES, 2012, p. 75)

Por outro lado, o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* demonstra que, em muitas rotinas educacionais da educação infantil, o trabalho pedagógico com a fala tem ficado restrito à roda de conversa. Nessa atividade, impera a realização de perguntas únicas e homogêneas, as quais são direcionadas a todas as crianças. Estas, por sua vez, respondem a essa pergunta padronizada. Essa postura em torno dessa atividade aniquila a interatividade e a interlocução com as crianças, visto que tem como cerne o professor. Como menciona o próprio documento,

apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto. (RCNEI,

Há, assim, muitas práticas que extinguem a possibilidade de acrescentamento das habilidades comunicativas orais das crianças.

Para conseguir essa faceta, Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal (2010) propõem a realização de atividades alicerçadas nos gêneros discursivos e nas suas características discursivas: *conteúdo temático ou tema (assuntos), composição (estrutura) e estilo (aspectos linguísticos)*. Isso está diretamente vinculado à perspectiva do letramento. As autoras propõem também como alternativa para viabilizar a promoção de situações didáticas diferenciadas que envolvam o uso da linguagem, o *brincar*. Essa orientação vai ao encontro de um número significativo de teóricos, que versam acerca da educação infantil, bem como ao *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Dizendo de outro modo, em vez de abordar conteúdos de forma tradicional, recorrendo a metodologias de ensino repetitivas, as propostas curriculares voltadas para a educação infantil defendem abordagens didáticas lúdicas, relacionadas ao *brincar*.

Dessa forma, hoje, a *educação infantil, brincar e educar* são palavras correlatas. Isto é, a construção da aprendizagem da criança pode se dá de forma mais atrativa. Atrelado a isso, hoje, a educação infantil prima pelo desenvolvimento global da criança, recorrendo para isso ao lúdico, bem como a uma ampla quantidade de atividades diversificadas.

Diante disso, somos concordantes com Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), quando suscitam que a ação de contemplar a oralidade nas rotinas educacionais é algo de fundamental importância. A ampliação da competência oral da criança se dá mediante sua participação em situações comunicativas, o docente tem como incumbência planejar e elaborar estratégias de ensino com foco nessa modalidade da linguagem, propiciando, assim, que as crianças tenham acesso a usos reais da linguagem. Dessa ótica, o docente tem como meta elaborar estratégias de ensino calçadas em situações reais de comunicação, envolvendo atividades de fala e escuta.

2.3. Metodologia

O presente trabalho se enquadra no campo das pesquisas qualitativas, amparando-se em questões que transcendem à estatística. Por outro lado, esse tipo de pesquisa remete a questões subjetivas e às significações

da espécie humana. De acordo com a Cecília de Souza Minayo (2001), a pesquisa qualitativa tem como característica o fato de ir além dos traços quantitativos, compreendendo e envolvendo não só as ações da raça humana, como também seus modos de pensar, suas crenças e seus valores. Dessa maneira, esse tipo de pesquisa tem como foco a realidade cotidiana, a partir de elementos materiais (ações) e imateriais (o pensar) da raça humana.

Este trabalho também se enquadra no campo da pesquisa documental. Antônio Carlos Gil (2008) conceitua a pesquisa documental como uma escolha metodológica alicerçada no contato com múltiplos e diversificados materiais, os quais ainda carecem de uma análise ou abordagem analítica. As pesquisas de caráter documental envolvem um amplo número de documentos, como, por exemplo, cartas, documentos (oficiais ou não), filmes, imagens/ilustrações, gravações em áudio, gravações em vídeos etc. No presente estudo, pretendemos realizar uma análise da política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife.

3. Resultados e discussão dos dados

3.1. A comparação dos documentos oficiais

Por intermédio da comparação, foi possível perceber que os documentos oficiais analisados possuem inúmeras semelhanças e aspectos equivalentes, mesmo que possuam mais de uma década de intervalo entre a publicação de ambos.

Quadro comparativo.

ASPECTOS	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE - EDUCAÇÃO INFANTIL
INFÂNCIA	Concepção de infância atrelada a aspectos culturais, sociais e históricos.	Concepção de infância vinculada a fatores culturais, sociais e históricos.
CRIANÇA	A criança é tida como um sujeito ativo e autônomo, bem como singular.	A criança também é tida como um sujeito ativo, autônomo, singular, competente e, sobretudo, como produtor de cultura.
EDUCAR	O educar em uma perspectiva de concatenação com o cuidar, almejando propiciar a aquisição de aprendizagens diversificadas, bem como o desenvolvimento da criança e sua participação social. Tudo isso, é claro,	O educar, aqui, é tido como um elemento visibilizador da aquisição de distintas e diferenciadas aprendizagens, apostando, para tal, na concatenação o educar e o cuidar, bem como no brincar e

	atrelado ao lúdico e ao brincar.	na ludicidade.
LINGUAGEM	<p>Concepção de linguagem como forma de interlocução (interação social). A perspectiva de linguagem está atrelada ao desenvolvimento, assim como à formação das crianças. Linguagem como um elemento viabilizador da aquisição de conhecimentos e saberes, assim como do desenvolvimento da cognição/ pensamento. O foco do trabalho didático está no desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas: fala, escuta, leitura e escrita.</p>	<p>Concepção de linguagem como recurso de interação social. O foco desta perspectiva de linguagem está vinculado ao desenvolvimento global, assim como à sua atuação no plano social. O foco do trabalho didático está nos eixos didáticos de ensino, a saber, leitura, escrita, oralidade, escuta e reflexão linguística. Tudo isso, é claro, apostando na noção de letramento.</p>
ESCRITA	<p>A escrita é tida como uma habilidade linguística cuja aquisição se dá, a partir da formulação de hipóteses. Tais hipóteses advêm tanto das interações sociais, quanto do acesso a diferenciados portadores e suportes textuais.</p>	<p>A escrita é tida como uma habilidade linguística cuja aquisição acontece com o acesso a distintos gêneros discursivos. A partir dos quais, as crianças podem construir hipóteses sobre a linguagem escrita.</p>
ORALIDADE	<p>A linguagem oral é tida como uma habilidade linguística, que viabiliza a inserção e a participação social das crianças; O foco do trabalho didático está na abordagem das diversidades das formas/ maneiras de falar, bem como nas convenções e nas formalidades das situações comunicativas; O foco do trabalho didático está em situações contextualizadas, ou seja, situações comunicativas (reais), com vistas a viabilizar as habilidades comunicativas orais das crianças.</p>	<p>A linguagem oral também é tida como uma habilidade linguística vinculada à participação social da criança; O foco do trabalho didático está na concatenação dos momentos de fala e da escuta; O foco do trabalho didático está na viabilização do acesso das crianças a diferenciados gêneros orais, bem como a situações de comunicação (reais). E, para tal, o foco também recai sobre o lúdico.</p>

Diante dos elementos aqui apresentados, é possível afirmar que ambos os documentos oficiais preconizam uma noção de infância ancorada na historicidade, na singularidade e, sobretudo, nos fatores sociais. Ambos preconizam o brincar como uma ferramenta didática, em prol da aquisição da aprendizagem.

Entretanto, o viés, que é o foco deste trabalho, é o linguístico. Nesse aspecto, ambos os documentos são defensores de uma concepção de linguagem como recurso de interação social. Essa é vinculada tanto ao desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas das crianças, quanto ao seu desenvolvimento integral. Consequentemente, ela propicia que a criança seja incutida nas práticas sociais. Ambos os documentos

preconizam uma perspectiva de trabalho didático que engloba tanto a produção de texto escrito, como oral. Ambos abrangem ao elemento reflexão linguística, remetendo aos gêneros discursivos. A escrita e a oralidade estão, portanto, sempre vinculadas à participação social da criança, aniquilando perspectiva da limitação à questão da ampliação vocabular (seleção lexical).

Um aspecto que chama nossa atenção diz respeito ao fato de ambos os documentos se limitarem a uma questão teórica e conceitual. Ambos materializam um amplo número de aportes teóricos, mas pecam na questão metodológica. Tais documentos trazem pouquíssimas sugestões de atividades didáticas, que contemplem os eixos oralidade. Traz pouquíssimas sugestões de gêneros orais que podem ser abordados no trabalho didático. O segundo documento traz uma tabela que contém os eixos didáticos de ensino (entre eles, a oralidade), alguns objetivos traçados diante de tais eixos e a especificação da quantidade de atividades que devem ser realizadas bimestralmente. Porém, não adentra na questão das particularidades dos gêneros orais. Diante disso, a abordagem do eixo oralidade é contemplada em ambos os documentos, mas em uma perspectiva teórica. No aspecto metodológico, são mínimas as contribuições que tais documentos fornecem para o trabalho didático do docente.

3.2. As entrevistas

Diante das análises realizadas, foi possível perceber que o trabalho didático das docentes está em consonância/ sintonia com os documentos oficiais analisados neste estudo. O eixo oralidade é contemplado no trabalho didático das docentes, tendo como foco a interatividade das crianças (fala e escuta) a partir de situações comunicativas (reais). É necessário ressaltarmos que o trabalho didático das docentes engloba alguns gêneros orais.

Professora A

FORMAÇÃO DAS DOCENTES	FALAS	ELEMENTOS PERCEBIDOS
<p>Graduação em Pedagogia. Atualmente, está atuando em uma turma de Grupo IV.</p>	<p><i>Eu trabalho assim da seguinte forma, eu eu agora na hora inicial né logo na entrada, eles entre eles mesmo conversa e se comunicam, eu deixo um tempo justamente pra esse interação pra que eles se comuniquem entre si, na forma de interação com o outro, interação com o tema estudado, peço que eles se expressem provocho a discussão procuro saber dos seus saberes, seus sentimentos deles, das suas preferências e eles naturalmente vão se expressando.</i></p> <p><i>Ai músicas com movimentos corporais na maior parte das vezes. trabalho com músicas infantis, músicas folclóricas etc.</i></p>	<p>O espaço dado à oralidade prima por atividades de conversação (interação aluno-aluno, assim como aluno-professora). A docente estimula a discussão entre as crianças, tendo como foco seus conhecimentos prévios e suas preferências; Na organização da rotina, há espaço para o estímulo à linguagem musical, assim como para a linguagem corporal.</p>
	<p><i>É por que assim trabalhando o eixo oralidade tem a questão do... da expressão de melhorar a expressão oral, a ampliação do vocabulário das crianças aprender palavras novas, e uma melhor comunicação entre eles entre se e com a professora e até com os adultos.</i></p>	<p>As atividades que envolvem a oralidade focam na interatividade entre as crianças, bem como entre as crianças e os adultos. Além disso, tais atividades focam na questão da ampliação da quantitativo de palavras do vocabulário das crianças.</p>
	<p><i>Trabalho muito com músicas folclóricas né.... trabalho com parlendas, principalmente quando é no folclore, trabalho com trava línguas, trabalho também com... com adivinhas assim né , poemas também, trabalho de repetição trabalho esses gêneros na oralidade.</i></p>	<p>O trabalho didático envolvendo a oralidade gira em torno de músicas (em especial, as folclóricas), adivinhas, parlendas e trava-línguas. Ou seja, o trabalho didático gira em torno das habilidades orais que podem ser construídas, a partir desses gêneros.</p>
	<p><i>Não possuo nenhum até por que as crianças como são da própria creche elas já tem uma oralidade bastante desenvolvida né... Desde o berçário o desenvolvimento dessa oralidade vem da socialização e ai não tenho problema nenhum.</i></p>	<p>A docente relata não ter dificuldade no trabalho didático envolvendo a oralidade.</p>

	<p><i>Olhe até o ano retrasado, até dois mil e catorze sim, mas assim o ano passado já começou a falhar, eu tive pouca formação e depois que eu tive o abono e não tive mais aula atividade aí é que eu não tive mais formação e esse ano também não.</i></p>	<p>A docente demonstra sua insatisfação diante da ausência de formação continuada, desde o ano de 2015.</p>
	<p><i>Contempla é um livro muito bom, é o livro da Positivo, só que assim por conta dessa, não sei se é política não sei o que é sempre atrasa, nós esse ano estamos terminando março e o primeiro volume não chegou, é um livro ótimo contempla oralidade, contempla vários gêneros textuais e desenvolve a oralidade, mas até agora não chegou.</i></p>	<p>A docente apresenta uma percepção positiva acerca do livro utilizado. O livro em questão não só abrange o eixo oralidade, como também traz uma diversidade de gêneros textuais. Todavia, ela faz uma crítica quanto à chegada desses recursos didáticos às unidades de ensino (mais especificamente, ao atraso de tal chegada).</p>

Professora B

FORMAÇÃO DAS DOCENTES	FALAS	ELEMENTOS PERCEBIDOS
<p>Graduação em Letras e Especialização em Literatura Brasileira. Atualmente, está atuando em uma turma de Grupo III.</p>	<p><i>... nessa rotina tem a chegada das crianças pro café, aí vem a escovação de dente, e começa a rotina realmente pedagógica que é a roda de conversa, a cantoria, as brincadeiras, a explanação da aula da parte pedagógica...</i></p>	<p>Na rotina, há espaço para atividades que englobam o uso da oralidade, como é o caso roda de conversa, assim como o uso de músicas. Faz menção ao brincar e, consequentemente, à perspectiva da ludicidade nas rotinas educacionais.</p>
	<p><i>Oralidade a gente trabalha com conversa, é observando a dicção, observando a ampliação do vocabulário, a retenção de algumas letras e sílabas, trabalhamos com observando nas canções, nas conversas, nas recontação do que a gente fala e a criança vai recontar e vai recriar quase sempre sua fala...</i></p>	<p>As atividades que envolvem a oralidade giram em torno da conversação, com foco na ampliação do contingente lexical das crianças (vocabulário), elementos da dicção etc. Para tal, a docente faz uso contínuo/recontagem de histórias, músicas, vídeos e brincadeiras (como é caso dos gêneros orais cantigas de roda e trava línguas).</p>

<p><i>... o mais preocupante nesse grupo III é essa ampliação de vocabulário porque parece assim que eles chegam pra gente com cem palavras no início do ano e quando é no segundo semestre eles estão com cinco mil palavras. ... mas aí eu trabalho como estava dizendo poesia, musicinhas as leituras sem palavras que mostra aqueles livros só com figuras e aí eles vão recontando, faz também a contação de história em forma de desenho que eles vão ter que usar a oralidade pra repetir e o próprio entendimento da voz da criança da necessidade dela dos desejos e sentimentos.</i></p>	<p>As atividades didáticas que envolvem a oralidade focam na questão da ampliação da seleção lexical das crianças (contingente de palavras do vocabulário).</p>
<p><i>Não, até por que oralidade, eu esqueci de citar até a contação de história que é frequente que é.. ta sempre na rotina da gente, a contação da história trabalha muito a oralidade, por que o menino escuta e depois ele quer contar ele quer pega o livro ele quer contar tudo...</i></p>	<p>A docente relata não ter dificuldade no trabalho didático envolvendo a oralidade. Como a contação de histórias consiste em uma atividade permanente na rotina da educação infantil, ela traz inúmeras contribuições, para ampliar as potencialidades de fala a e escuta das crianças.</p>
<p><i>Eles têm disponibilizado sobre leitura e oralidade, no grupo que eu atuo no grupo III, a gente tem recebido formação pra leitura e oralidade, produção textual não recordo de ter recebido formação pra isso, e análise linguística muito menos.</i></p>	<p>As formações propiciadas pela Rede de Ensino da Cidade do Recife focam nos eixos leitura e oralidade, deixando de lado os eixos produção de texto escrito e análise linguística.</p>
<p><i>O Recife ele preparou no ano passado um caderno com a Política de Ensino, com esses eixos só que ele engessou a gente dentro desse livro, no livro eles tem referenciais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem alguns autores que são citados, mas o documento oficial da Pre-</i></p>	<p>A fala demonstra a insatisfação da docente diante do fato da obrigatoriedade de seguir à risca a Política Municipal da Rede da Prefeitura do Recife, assim como o planejamento previamente elaborado pela secretaria de educação desta rede de ensino.</p>

	<p><i>feitura do Recife é esse caderno que é da Política Municipal da Rede, Política Municipal da Rede da Prefeitura do Recife, que ai eles engessaram a gente nesse caderno bem como fizeram com o planejamento, o planejamento da gente vem on-line e está todinho engessado dentro de, eu quero incluir alguma coisa e não consigo incluir por que o sistema não permite que eu inclua só permite que eu marque o que está lá então eu trabalho meio engessado, mas dentro do caderno da Rede tem os parâmetros.</i></p>	
	<p><i>Sim, oralidade é o eixo que ela trabalha, na educação infantil é o eixo que eu acho deixa muito a desejar produção textual e a gente desenvolve muito a oralidade, por que tudo na criança principalmente na de três anos de idade vai buscar a oralidade, a necessidade dele de pedir a comida, de dizer que não quer a comida, de pedir pra ir ao banheiro nos exige a oralidade então a gente dentro dessa política de ensino acho que é mais contemplado é a oralidade.</i></p>	<p>Acerca da abordagem da oralidade na Política Municipal da Rede da Prefeitura do Recife, a docente evidencia sua insatisfação diante do fato de a produção de texto escrito não muito contemplada. Por outro lado, na sua visão, a oralidade é bastante contemplada em tal política de ensino.</p>
	<p><i>Traz sugestão, mas não dá suporte, por que ele mim traz a sugestão como projeto Palavra Cantada, projeto lindo, projeto ótimo, mas na escola toda não tem um som que funcione pra executar o projeto, é na escola toda, todas às vezes que a gente quis trabalha o Palavra Cantada a gente teve que trazer o som de casa.</i></p>	<p>Sobre a questão das sugestões de como trabalhar o eixo oralidade, a fala da docente mostra sua insatisfação diante do fato de a política de ensino trazer sugestões didáticas. Entretanto, nas unidades de ensino, há carência de recursos didáticos. Tal carência impossibilita, em alguns casos, a realização dessas sugestões didáticas.</p>

Professora C

FORMAÇÃO DAS DOCENTES	FALAS	ELEMENTOS PERCEBIDOS
<p>Graduação em Pedagogia. Atualmente, está atuando em uma turma de Grupo V.</p>	<p><i>Bem as rotinas da educação infantil elas são trabalhadas de maneira a diversificar o trabalho né dando um aspecto de novidade de interação com os outros coleguinhas que chegam ne agente faz exercícios agente faz e o aconchego ou seja quando eles chegam então eu sempre coloco uma musiquinha eu trabalho muito com musicas não só musicas infantis mais musicas de uma maneira geral porque eu sei que através da musica as crianças elas ativam muito não só a sensibilidade a afetividade mais também o conhecimento que as musicas através das letras...</i></p>	<p>A organização da rotina gira em torno de atividades pautadas na interação. Isto é, estimular a interatividade entre as crianças, bem como interatividade docente e discente. O uso de músicas em prol de aguçar a afetividade, a sensibilidade e, principalmente, o conhecimento das crianças. Ou seja, estimular a produção de conhecimentos das crianças, por meio das letras das músicas.</p>
	<p><i>Bem veja bem eu trabalho a oralidade com eles de diversas maneiras né a primeira delas é perguntando pra elas o quê que elas estão sentindo como elas, elas gostariam o que fosse atividade naquele dia né... é... também pedindo pra que tirando deles é os dois ajudantes esses ajudantes eles vão é sempre dois porque eu acredito que um ajuda o outro, até a não é... não fazer tipo coisas erradinhas, né... aqui como eu trabalhei muito esse aspecto da maneira que eles deveriam se portar quando eles chegassem na direção, como eles deveriam se comportar quando chegassem para solicitar algum serviço das meninas de serviços gerais, as meninas também da merenda...</i></p>	<p>As atividades que envolvem a oralidade giram em torno da interatividade entre as crianças, assim como entre docente e discente (conversaão). Além disso, as atividades são direcionadas a formalidades da oralidade, isto é, às formas de usar a oralidade diante do seu interlocutor.</p>
	<p><i>Trabalho com poemas, parlendas, musiquinhas, conversas informais etc...</i></p>	<p>O trabalho didático envolvendo a oralidade gira em torno de músicas e de atividades de conversaão, bem como de alguns gêneros, como é o caso: dos poemas e das parlendas.</p>
	<p><i>Eu tenho uma limitação de voz muito forte, no começo eu falava demais, mas pela minha dificuldade que eu fico rou-</i></p>	<p>Acerca da dificuldade em trabalhar o eixo oralidade, a docente revela que</p>

<p><i>ca e as vezes eu perco literalmente a voz, eu tive que usar muitas as mídias né... Eu tinha que é... poupar minha voz e colocar imagens muita imagens, fazer um trabalho diversificado, diferente-mente de quando eu inicie na profissão.</i></p>	<p>sua dificuldade abrange apenas a questão vocal.</p>
<p><i>Sim tem dado muitas sugestões, mas a gente tem tido muitas dicas e sugestões e compartilhamento de outras vivências como os professores né... nesses momentos a gente tem trocado muitas fi-chinhas e tem sido muito produtivo.</i></p>	<p>A docente evidencia uma percepção positiva com relação às sugestões didáticas da Políftica Municipal da Rede da Prefeitura do Recife. Contudo, ela possui uma percepção bem mais positiva acerca dos encontros de formações. Em tais encontros, acontecem relatos de experiências e de vivências docentes.</p>
<p><i>Sim, ele traz, eu particularmente eu gostei muito de trabalhar, é com esses livros que chegavam eram quatro na verdade, é e quando eles chegavam eles eram utilizados, mas infelizmente, eu tenho uma crítica, uma pequena crítica ressalva eles não chegavam nem sempre em tempo hábil então a dificuldade era essa, mas as crianças elas gostavam elas se sentiam importante por que tinha um material é de boa qualidade rico agora como ele se referia muito a Curitiba que veio de lá, algumas coisas a gente tinha que adaptar a nossa cidade aos nossos costumes, mas de uma maneira geral foi muito bom.</i></p>	<p>A docente possui uma visão positiva acerca do livro didático utilizado; Mesmo que esse recurso didático seja oriundo do estado do Paraná, a docente relata ter promovido inclusões acerca da realidade circundante das crianças. A crítica da docente com relação ao livro didático reside no atraso da entrega deste recurso nas unidades de ensino.</p>

Os dados das entrevistas mostram que a inserção da oralidade no trabalho didático das docentes entrevistadas acontece, por intermédio de atividades que primam por estimular a expressão oral das crianças (com foco na ampliação da seleção lexical), assim como a interlocução entre elas (fala e escuta). Para isso, as docentes entrevistadas fazem uso da roda de conversa, do ato de cantar músicas e da contação/ recontagem de histórias. Essa abordagem está consonância com as preconizações de Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal (2010). Tais autoras defendem o fato de que as situações didáticas devem ser elaboradas, mobilizando o *Brincar* como ferramenta de potencialização do uso da linguagem. Por outro lado, embora que essa abordagem materialize o *Brincar*

como recurso propiciador dos usos da linguagem oral, ela não viabiliza a efetivação de situações de comunicação (reais). Ou seja, é necessário efetivar situações didáticas promotoras do uso da modalidade oral da linguagem. Tais situações devem propiciar a aplicação da fala e/ou oralidade nas rotinas do dia a dia, como propõem Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012). As docentes mencionaram ainda o fato de trabalharem, preponderantemente, com os gêneros orais adivinhações/adivinha, cantigas de roda, parlendas, músicas, poemas, reconto e trava-línguas.

Por conta da idade das crianças dos grupos III, IV e V, há certa dificuldade de trabalhar com gêneros orais que envolvem uma maior complexidade, como, por exemplo: debate, discussão em grupo, entrevista, júri simulado, negociação, seminário etc. Contudo, mesmo diante do fator idade, existe a possibilidade de incutir, nas rotinas da educação infantil, alguns gêneros orais de menor complexidade (o ato de expor oralmente, agradecimento, anedota, conselho, convite, fofoca, piada, recado, reclamação, relato pessoal, relato de uma experiência vivenciada, testemunho, teatro etc.), recorrendo a atividades diversificadas e sistematizadas para trabalhar tais gêneros, como é o caso das atividades permanentes, dos projetos e, sobretudo, das sequências didáticas. Há, também, a necessidade de inclusão de uma maior quantidade de situações reais de comunicação, contextualizando a aprendizagem acerca da modalidade oral da linguagem. Isto é, situações das rotinas do dia a dia, por intermédio das quais as crianças usem a fala em uma perspectiva real, conforme preconizam Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012). Essa inclusão de uma maior variedade de gêneros orais no trabalho didático das docentes, bem como de situações comunicativas (reais) contribuiria de maneira substancial, para a ampliação das competências discursivas e linguísticas das crianças, assim como para a sua inserção em eventos de letramento.

Além disso, as entrevistas revelam as inquietações diante da obrigatoriedade de seguir, preponderantemente, o planejamento elaborado pela secretaria de educação deste município. As insatisfações recaem sobre o fato de todos os conteúdos programáticos aparecerem especificados no diário online, não deixando espaço para inclusões e/ou modificações pelos docentes. Em seu trabalho didático, elas até podem complementar e incluir outros conteúdos, abordando-os no contexto educacional. Ou seja, a abordagem de conteúdos complementares por parte das docentes só pode acontecer nas rotinas educacionais. Entretanto, não há como fazer esse

registro no diário *online*. Diante desse contexto, as docentes tecem algumas críticas, em face dessa postura dessa rede de ensino.

4. Considerações finais

Neste trabalho, buscamos refletir acerca da abordagem do eixo oralidade nas rotinas da educação infantil, almejando angariar respostas para as seguintes indagações: até que ponto o eixo oralidade é contemplado nas orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife e do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, com foco no âmbito da educação infantil? Até que ponto as orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife e do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* contribuem para o trabalho pedagógico do docente, com fins a ampliar as habilidades linguísticas já construídas pelas crianças, bem como para a construção de novas habilidades linguísticas relativas à oralidade?

A partir das análises realizadas, vem a constatação de que o eixo oralidade é, de fato, contemplado pelo *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, assim como pela política de ensino da cidade do Recife. Em se tratando de questões teóricas e conceituais, é realizada uma bem-sucedida abordagem. Esta está em consonância/ sintonia com a literatura da área da linguística. É necessário ressaltarmos que a política de ensino da cidade do Recife, por ser mais recente, traz uma abordagem mais contemporânea (ancorada nos gêneros discursivos). É necessário ressaltarmos também que esse documento traz uma abordagem dos *eixos didáticos de ensino de língua materna* bastante conjunta e unificada, não adentrando nas especificidades e particularidades de cada eixo.

Em se tratando de questões metodológicas, esses documentos oficiais trazem uma abordagem bastante resumida e sucinta, contribuindo minimamente com orientações didáticas e metodológicas, em prol do trabalho com o eixo oralidade. Tais documentos apenas mencionam algumas formas de trabalhar didaticamente a oralidade, assim como mencionam pouquíssimos gêneros orais. Na abordagem desses documentos, os gêneros orais ficam apenas na menção ao nome e nada mais. Ou seja, não há a abordagem das especificidades e particularidades dos gêneros orais. Dessa forma, as contribuições desses documentos oficiais ao trabalho didático dos docentes resumem-se aos aportes teóricos, deixando de lado questões metodológicas.

Acerca do trabalho didático das docentes entrevistadas, foi possível perceber que, mesmo abrangendo o eixo oralidade (com foco na interlocução, recorrendo à fala e à escuta), a variedade de gêneros orais, bem como de situações reais de comunicação trabalhadas por elas ainda são pequenas. Uma das insatisfações mencionadas nas entrevistas reside justamente na ausência e carência de formações continuadas. Nesse ponto, podemos concluir que essa ausência de formações continuadas com foco no eixo oralidade dificulta o trabalho didático das docentes. Isto é, caso houvesse tais formações, poderia haver uma maior variedade de gêneros orais em seu trabalho pedagógico, abarcando as especificidades de tais gêneros. Nesse sentido, defendemos, neste estudo, a realização de formações continuadas atreladas aos eixos didáticos de ensino de língua materna. Entre os quais, colocamos em proeminência o eixo oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-22.

_____; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>>. Acesso em: 24-04-2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que significa isso? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SOUSA ROSA, Ester Calland de. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p 13-31.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 vol.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, n. 3, p. 71-88, 11-2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>>. Acesso em: 18-01-2016.

FREITAS, Livia Patrícia de; LUNA, Tatiana Simões e. Concepções de texto e escrita nas propostas de produção textual do novo ENEM. *Encontros de Vista*, vol. 15, n. 1, p. 81-99, Recife, jan./jun.2015. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/art_06_15.pdf>.

Acesso em: 22-04-2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LUNA, Tatiana Simões e. A constituição da autoria em crônicas. In: *Anais da Jornada do GELNE, XXIV*, Natal: Edufrn, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/16081023/a-constituicao-da-autoria-em-cronicas-tatiana-gelne>>. Acesso em: 21-04-2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 37-56.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: ____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 147-166.

SANTOS, Cami Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: ____; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne Carvalho Bezerra. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 11-26.

_____. Letramento e ensino de história: os gêneros textuais no livro didático de história. In: *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de*

Gêneros Textuais, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2007b. Disponível em:

<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/33.pdf>>. Acesso em: 28-04-2016.

_____. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>.

Acesso em: 25 mar. 2016.

_____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e Letramento nos Livros Didáticos. In: SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-132.

_____; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Gomes de Moraes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Ferraz Leal. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-146.

SILVA, Silvio Profirio da. O texto visual na educação infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. *ArReDia*, Dourados, v. 3, n. 5, p. 77-101, 2014. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2016/portugues_artigos/o_texto_visual_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 02-02-2016.

_____; LUNA, Tatiana Simões e. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olhares*, Guarulhos, vol. 1, n. 2, p. 365-388, nov.2013. Disponível em:

<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67/37>.

Acesso em: 23-04-2016.

_____; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. *Linguagem em (Re)vista*, vol. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun., 2015. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>>. Acesso em: 25-03-2016.