UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTIFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2010 by Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo
CEP 13083-970 – Campinas SP
Fone: (19) 3521-6493
http://www.repositorio.unicamp.br

Capítulo 6

Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola*

*Anna Christina Bentes***

1. Alguns pontos de partida para o trabalho com a oralidade

O lugar e o papel das práticas e dos gêneros orais na escola, mais especificamente no ensino de Língua Portuguesa, são temas que vêm sendo pensados e discutidos há mais de quinze anos por pesquisadores[1] de diversos campos de estudos, com base em teorias sobre a linguagem desenvolvidas tanto no Brasil como no exterior.

No entanto, mesmo quando assumimos que a oralidade e as práticas e/ou gêneros a ela ligados são essenciais no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos dos mais diversos níveis de ensino, mas, principalmente, do nível fundamental, ainda restam muitas dúvidas entre nós, professores de Língua Portuguesa, sobre:

* Agradeço a Roxane Rojo, que muito contribuiu para que esse texto pudesse ter um formato mais claro e objetivo. Todos os problemas que ainda persistirem são de minha inteira responsabilidade.

** Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora do departamento de Linguística da UNICAMP.

[1] A esse respeito, ver os trabalhos citados na bibliografia deste capítulo sobre os temas: as relações entre oralidade e escrita; linguagem e interação; e interação em sala de aula.

a) quais princípios teórico-metodológicos devem ser assumidos, ao se trabalhar a oralidade na sala de aula de Língua Portuguesa, de forma a se apresentar, perceber e discutir as relações de constituição conjunta entre fala/oralidade e escrita/letramento;[2]

b) quais práticas e/ou gêneros orais devem ser trabalhados em sala de aula de língua materna e/ou na escola, de forma a se evitar o estabelecimento de um "conflito de interesses" entre o trabalho com o "oral" e o trabalho com a "escrita" na escola.

Assim, esse capítulo se organiza da seguinte forma: nesta seção, apresentamos e discutimos, brevemente, já com alguns exemplos, os princípios que regem o trabalho com a oralidade na escola, com base nos PCNs e com base nas propostas desenvolvidas por diversos pesquisadores; na seção seguinte, apresentamos sugestões de práticas e/ou gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula e algumas justificativas para a execução desse tipo de trabalho.

[2] Para Marcuschi (2001, p. 25-26) a *oralidade* seria "uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos. O *letramento*, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia ou Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. A *fala* seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua em sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo, a mímica. A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva recursos de ordem pictórica e outros. […] Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala".

1.1. Os modos de fala como recursos fundamentais para o desenvolvimento de competências comunicativas orais

Gostaríamos que você, professor, ao se propor a trabalhar a *oralidade* em sala de aula, considerasse o fato de que toda a produção discursiva é constituída por várias camadas de significação, que se mostram por meio de diversos outros recursos semióticos, para além dos recursos propriamente linguísticos. Ou seja, os processos de produção e de recepção dos discursos e textos (orais ou escritos) envolvem necessariamente a mobilização, por parte do produtor e/ou do receptor, sonoridades, visualidades, movimentos, texturas etc. Nesta seção, vamos tentar apresentar alguns desses aspectos que constituem a oralidade e que mostram que sua natureza é amplamente simbólica (porque significa em muitos planos) e semiótica (porque constituída de múltiplos recursos).

Assim, um primeiro aspecto a ser observado sobre as produções discursivas orais, sejam elas à distância ou face a face, mais ou menos formais, mais ou menos planejadas, diz respeito ao fato de que, ao falarmos, ou seja, ao nos comunicarmos com alguém pelo meio sonoro, não apenas falamos, mas fornecemos ao outro um vasto conjunto de informações sobre as várias facetas de nossas identidades sociais e sobre a maior ou menor amplitude de nossa competência comunicativa.

Quando falamos, nós o fazemos com um determinado "sotaque", que é reconhecido por meio da percepção de uma pronúncia regional ou socialmente marcada de determinados sons (é o caso das várias pronúncias do "r" ou do "s", no português brasileiro) e também pela percepção de uma determinada "melodia" da fala, melodia esta constituída por aspectos como o ritmo, a velocidade e a entoação característicos da fala de determinadas regiões e/ou de determinados grupos sociais.

Além disso, quando falamos, podemos fazê-lo com um determinado "tom de voz" (por exemplo, mais ou menos enfático), num determinado ritmo, com certa entoação, mais rapidamente ou com mais vagar, produzindo um maior ou menor número de pausas e hesitações. Tudo isso acontece mais ou menos conscientemente, em função de nossos interlocutores e do contexto social no qual nossa produção discursiva se insere.

Ao longo de nossos primeiros anos de vida, desenvolvemos uma série de competências que dizem respeito, entre outras coisas, à manipulação da nossa voz e de nossa fala. A aquisição de saberes relacionados aos *aspectos suprassegmentais da fala* (*pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala*) constitutivos das práticas e dos gêneros orais é feita junto com a aquisição da língua como sistema e como prática, já que a criança aprende, desde cedo, por exemplo, que a mudança de tom de voz da mãe e/ou do pai sinaliza diferenças nas atitudes deles para com ela.

Assim é que, quando falamos, fornecemos ao outro um conjunto de informações para além dos conteúdos que estamos tentando transmitir: fornecemos informações sobre nossa identidade social (em que estado do País nascemos, a que grupo social pertencemos, por exemplo) e também sobre nossas diversas competências em nos comunicarmos com pessoas/públicos diferentes em situações distintas: como falamos em público, como nos comportamos em uma conversa de grupo, como interagimos com nosso parceiro de conversa, por exemplo, de modo a deixá-lo falar ou não etc.

É interessante pensar que, nos espaços virtuais, como em *chats ou salas de bate-papo na internet*, os interlocutores, em contato por um canal eletrônico – o computador –, ao escreverem suas mensagens, sentem-se e comportam-se como se estivessem falando. É exatamente por isso que, nesse tipo de comunicação mediada, os aspectos suprassegmentais são incorporados à escrita digital por meio de convenções diferenciadas, tais como o uso de letras MAIÚSCULAS para indicar aumento do tom de voz no trecho representado por esse tipo de fonte. Por exemplo, se alguém escreve para alguém "FIQUE QUIETO", isto significa não apenas seu pedido para o outro ficar quieto; significa também que está muito irritado com a pessoa a quem está fazendo o pedido (ou para quem está dando a ordem…).

Então, uma primeira complexidade da produção discursiva oral diz respeito ao fato de que a fala é emoldurada tanto pela maneira como são pronunciados determinados sons (segmentos) como também pela maneira como o fluxo da fala (suprassegmento) é produzido (o que envolve pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala).

Esses aspectos, ao serem conscientemente mobilizados pelo falante, transformam-se em recursos que revelam determinados sentidos sociais compartilhados por um determinado grupo, tais como a origem geográfica de alguém ou, ainda, seu estado de espírito. Mais do que isso, essa "moldura" é constitutiva dos modos de fala dos sujeitos.

Podemos considerar que esses aspectos constitutivos da fala representam uma parte significativa do fenômeno da diversidade linguística. E como a diversidade linguística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais cotidianas, a manipulação desses aspectos é estrategicamente feita pelos falantes de forma a atingir determinados objetivos comunicativos.

A meu ver, nós, professores, precisamos levar nossos alunos a refletir com mais frequência e de forma mais crítica sobre essas manipulações estratégicas feitas por determinados atores sociais: precisamos prestar mais atenção ao que fazem os atores, os comediantes, os locutores e jornalistas de rádio, os palestrantes de diferentes tipos, enfim, precisamos prestar mais atenção a todos os profissionais que, conscientemente, trabalham sua fala com objetivos os mais diversos. A observação contínua, sistemática e crítica de determinadas práticas pode levar à compreensão de como os modos de fala podem ser transformados em recursos de fundamental importância para o envolvimento conversacional, para o uso eficaz de estratégias persuasivas e para a imagem que se quer fazer de si para os outros e/ou dos outros para um público ainda maior.

Ao final deste capítulo, pretendo que você, professor, esteja convencido de que o trabalho mais sistemático e consciente desses e de outros aspectos constitutivos da fala pode contribuir de maneira definitiva para a inserção e manutenção dos sujeitos em diferentes esferas sociais e, consequentemente, para a ampliação de suas competências comunicativa, social e interacional.

1.2. Outras linguagens como recursos fundamentais para o desenvolvimento de competências comunicativas orais

Uma segunda complexidade, quando se fala em oralidade, diz respeito a um conjunto de linguagens que coocorrem ao mesmo tem-

po em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar.

A consideração destas outras linguagens leva a uma compreensão da oralidade que ultrapassa, mais uma vez, a visão de que esta é apenas um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro. Considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar *a percepção visual* que se tem do outro e que o outro tem de nós.

Assim, quando falamos uns com os outros, em interações face a face ou em interações mediadas (como por meio do computador ou da televisão, por exemplo), utilizamo-nos dessas outras linguagens como forma de manter e/ou de modificar tanto o curso da interação como os sentidos produzidos em seu interior. No que diz respeito a certas interações, é interessante ressaltar que

> muitos elementos da interação entre adultos e crianças (aí incluídos professores e alunos) dizem respeito aos elementos não-verbais […], na medida em que os aprendizes sempre confirmam ou refutam alguma informação por meio de olhares, grunhidos, expressões faciais, acenos de cabeça, movimentos corporais e gestuais. (GOULART, 2005, p. 21).

O trabalho de Goulart (2005) sobre a exposição oral em sala de aula mostra que os alunos de uma mesma sala de aula da oitava série do ensino fundamental exibem diferentes competências no que diz respeito aos *aspectos de gesto e movimento corporal* (gestualidade, postura corporal, direcionamento do olhar, expressão facial) envolvidos em suas produções orais em contexto de apresentação de seminário, já que "tomar a palavra encontra-se em íntima relação com o corpo" (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004 [1998], p. 159).

Ao observar as atividades de exposição oral desenvolvidas pela turma com orientação da professora de Língua Portuguesa, Goulart (2005) conclui que a grande maioria dos alunos não explora, no curso de sua exposição, o contato visual com a plateia, preferindo manter os olhos fixos no papel, lendo o texto de cabeça baixa e, muitas vezes, com o rosto tampado pela folha de papel ou pela aba

do boné usado. Esse grupo de alunos não tomou consciência da importância da voz, do olhar e da atitude corporal para a execução de uma exposição oral.

No entanto, outros alunos da mesma turma, apesar de fazerem apenas a leitura em voz alta do texto pesquisado, já manipulam alguns aspectos corporais, tais como um tímido contato visual e gestualidade, que acompanhavam e/ou reforçavam os conteúdos lidos, transformando-os em recursos comunicativos importantes para a construção dos sentidos daquela prática específica de linguagem.

Apenas um grupo de três alunas dessa mesma turma observada pela pesquisadora assume de fato o papel de expositor de um determinado assunto, de forma bastante articulada e diferenciada dos demais, tal como nos descreve a autora:

> Embora elas tenham se apresentado portando um texto que servia como suporte de memória, as alunas o movimentavam ora para uma mão, ora para outra, passavam-no para a colega que estava falando, criando uma imagem de integração do grupo frente à platéia. […] Além disso, elas utilizaram alguns *recursos verbais* (por exemplo, a elaboração de perguntas para estimular a atenção da platéia para o que estava sendo exposto), *não-verbais* (postura corporal ereta, direcionamento do olhar para a platéia e movimento das mãos e da cabeça de forma a dar ênfase ao que estava sendo anunciado) *e prosódicos* (elocução fluente, produção de foco nas palavras para captar a atenção da audiência). (GOULART, 2005, p. 160-161).

A partir das observações de Goulart (2005), podemos ver que:

- no interior de uma mesma sala de aula, os alunos exibem diferentes competências em relação à manipulação consciente de seus modos de falar, de suas gestualidades, posturas corporais e expressões faciais;

- faz-se necessário aproveitar as diferentes competências apresentadas pelos alunos de uma mesma turma em relação

à manipulação dos modos de fala e de outras linguagens constitutivas da fala; isso implica o desenvolvimento de uma atitude reflexiva por parte dos alunos em relação a seus próprios modos de falar e de se expressar corporalmente e em relação aos modos de fala e de expressão corporal de outros sujeitos, principalmente de pessoas públicas e/ou de pessoas que desenvolvem atividades profissionais voltadas para o público, nos mais variados contextos;

- os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivos da produção discursiva oral podem ser trabalhados como importantes *recursos comunicativos* quando da efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais; mas esse trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem levados a ter a consciência de que a tomada da palavra (seja para plateias maiores ou menores, seja em ambientes mais institucionais ou mais privados, com objetivos os mais variados) é uma das atividades mais importantes para a ampliação de suas competências comunicativas e também para sua formação como cidadãos dentro e fora da escola.

Em resumo, quando, no início dessa seção, afirmamos que as produções discursivas (orais ou escritas) apresentam uma natureza complexa e remetem a várias ordens simbólicas, estávamos pensando em mostrar que o "trabalho com a oralidade" na escola implica que compreendamos melhor a natureza básica de seu funcionamento, que diz respeito, até aqui, a duas questões fundamentais:

a) o fato de que os falantes, ao falarem, não apenas "falam", mas exibem, no curso de suas *performances* orais, determinados *modos de fala;* esses modos de fala pressupõem, dentre outros aspectos, tanto a pronúncia individual de cada som (sempre social e regionalmente marcada), como também a produção organizada, estruturada (e também, muitas vezes, social, interativa e regionalmente marcada) do fluxo da fala, que envolve aspectos como a produção de

pausas, a entoação, a qualidade da voz, o ritmo e a velocidade da fala). Ambos (pronúncia de cada som e aspectos prosódicos) não apenas emolduram a fala, mas também podem constituir-se em poderosos recursos comunicativos e estilísticos à disposição dos falantes; e

b) o fato de que os falantes, ao falarem, inevitavelmente combinam a fala com *outras linguagens* que ocorrem ao mesmo tempo que se fala: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial, o direcionamento do olhar; isto confere à fala e às práticas orais uma força performática única e de enorme impacto na manutenção e condução das interações sociais.

É importante ressaltar que a percepção desses dois aspectos relativos à fala e ao campo da oralidade não depende, por exemplo, do grau de escolarização e/ou da classe social dos sujeitos. No entanto, acreditamos que o papel da escola, como agência cosmopolita, plural e crítica de letramento, é o de incentivar os sujeitos a adquirirem uma percepção cada vez mais própria, consciente e refinada das complexidades envolvidas na produção discursiva oral deles mesmos e de outros em diferentes contextos. Essa atitude consciente e reflexiva pode levar os alunos a modificarem suas práticas orais. O trabalho de Goulart (2005) mostra o que acontece depois que os alunos se veem filmados ao longo de um seminário em sala de aula. Imediatamente depois de se verem, começam a se criticar e a repensar a sua *performance* oral.

Muito mais do que isso, a escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, deve não apenas dar a oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela.

Na segunda parte deste capítulo, procuraremos falar sobre as possibilidades de trabalho em sala de aula na direção tanto do desenvolvimento de atitudes reflexivas dos alunos sobre os modos de fala e as outras linguagens concomitantes à fala, como

da possibilidade de exercício de práticas orais que incentivem o trabalho com esses e outros aspectos característicos do campo da oralidade.

1.3. A imbricação entre fala/oralidade e escrita/letramento no desenvolvimento das competências comunicativas

Uma terceira complexidade da produção discursiva oral é o fato de que há uma imbricação constitutiva entre fala/oralidade e escrita/letramento, mesmo quando se pensa que estamos "apenas falando". Como atenta Marcuschi (2001), as produções discursivas orais estão situadas no campo da oralidade, e isto significa dizer que elas contemplam um leque muito grande e diverso de práticas, gêneros e de processos de produção de textos.

O autor propõe a ideia de que as diferenças entre fala e escrita não podem ser vistas em termos de separações estanques, mas em termos de um *continuum* de práticas e de gêneros. Para ele, em um polo mais representativo da fala teríamos as conversas públicas, a conversa telefônica, a conversa espontânea. No polo mais representativo da escrita teríamos os textos acadêmicos, as leis, os artigos científicos, os relatórios técnicos, os pareceres em processos. No entanto, apesar de serem falados, a exposição acadêmica, a conferência e os discursos oficiais estariam mais próximos do campo da escrita do que do da fala. Já as cartas pessoais, os bilhetes, os *outdoors*, as inscrições em paredes e os avisos, apesar de serem escritos, estariam mais próximos do campo da fala. Isto mostra que certas práticas, apesar de orais, são mais profundamente influenciadas pela escrita, e que certas práticas, apesar de serem escritas, são mais profundamente influenciadas pela fala.

De forma a comprovar essa tese de que as semelhanças e diferenças entre fala e escrita não são estanques, mas se dão em termos contínuos ou graduais, Marcuschi (2001) propõe que passemos a observar com mais cuidado o que ele denomina *retextualização*, uma atividade de transformar um texto em outro texto. Para o autor, há quatro possibilidades de retextualização, considerando as relações entre fala e escrita:

a) da fala para a escrita (por exemplo, da entrevista oral para a entrevista impressa);

b) da fala para a fala (por exemplo, da conferência para a aula);

c) da escrita para a fala (por exemplo, do texto escrito para a exposição oral);

d) da escrita para a escrita (por exemplo, do texto escrito para o resumo).

Como se pode constatar, os processos descritos nas letras (b) e (c) raramente são considerados objetos de ensino na escola. Na verdade, os quatro processos acima deveriam ser igualmente trabalhados, mas não é o que acontece.

Goulart (2005) afirma que, em suas observações, foi possível constatar que a grande maioria dos professores de língua materna assume explicitamente a concepção de que quaisquer que sejam as práticas orais propostas nas atividades didáticas, elas são apenas um mote para se chegar à produção de textos escritos, principalmente à produção de textos escritos escolares em língua culta, concepção que conflita fortemente com a proposta de Marcuschi acima mencionada.

Assim, podemos resumir algumas das concepções e atitudes mais comuns presentes em trabalhos, materiais didáticos e práticas de ensino, quando se assume alguma importância da oralidade para o desenvolvimento de competências e habilidades em língua materna:

a) não trabalhar a oralidade, mas apenas usá-la como um meio para a exploração de diversos outros objetos de ensino – a leitura, a produção de textos escritos e o tratamento de aspectos gramaticais (MENDES, 2005); assim, a oralidade é mobilizada na sala de aula como um meio de comunicação, e não como um objeto de ensino;

b) considerar a oralidade em termos dicotômicos, enfatizando-se principalmente o trabalho reflexivo sobre as *diferenças*

entre as duas modalidades, a oral e a escrita, com exemplos bastante estereotipados e/ou por demais evidentes;

c) ver a oralidade (ou os textos escritos profundamente influenciados pela oralidade) como um lócus privilegiado para uma reflexão sobre a variação linguística, mas, principalmente, como um *lócus privilegiado de observação da língua não padrão*; o oral, então, é associado ao erro e, consequentemente, considerado um objeto de correção, de interdição;

d) trabalhar o oral de maneira unidirecional, ou seja, *o oral apenas como um mote para se chegar à produção escrita*, principalmente à produção de textos escritos escolares em língua culta;

e) enfatizar *excessiva* e *predominantemente* o trabalho com o que poderíamos chamar de uma "oralidade higienizada e normalizada", que privilegia o exercício de práticas orais cultas e formais, sem o entendimento de que a construção de uma "oralidade padrão", assim como da chamada "língua padrão", ocorre de forma gradual, ao longo de um período bastante longo e na relação de aproximação, contraste e/ou conflito com outras práticas orais, mais coloquiais (privadas ou públicas), menos formais (privadas ou públicas), todas socialmente e/ou estilisticamente marcadas.

Mendes (2005) mostra que algumas dessas concepções e atitudes comparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa. O conjunto de exemplos abaixo exemplifica bastante bem o que Mendes (2005) postula e que resumimos na letra (a) acima.

> (1)
> *Ex. 1. Converse* com seus colegas sobre o texto (c. 01, v. 8: 48).
> *Ex. 2. Converse* com seus colegas e professores sobre esses versos (c. 01, v. 7:87).
> *Ex.3. Diga* o que achou do texto (c. 01, v. 7: 31). (MENDES, 2005, p. 145).

Já o exemplo abaixo, apesar de, conforme afirma Mendes (2005), procurar levar o aluno a se posicionar em relação a um determinado tema, revela uma espécie de banalização da tomada da palavra, como se seu mero exercício pudesse levar alguém a se pronunciar oralmente de forma significativa e adequada ao contexto (público ou privado, formal ou informal).

> (2)
> *Ex. 5. Converse* com o professor e colegas sobre a conclusão do texto de Diogo Mainard (lido anteriormente). *Você concorda* com a afirmação de que o Brasil nunca vai conseguir criar uma cultura? O fato de novelas brasileiras estarem sendo veiculadas em outros países destruiria a cultura desses países? *Explique*. Pense em programas estrangeiros que são veiculados no Brasil pela televisão. O modo de vida nesses países influencia o nosso? De que forma e em que medida? (c. 06, v. 8: 126). (MENDES, 2005, p. 146).

O mais interessante é que os professores acreditam que esses exercícios, sem um trabalho específico com a produção de comentários orais curtos e mais planejados sobre um tema e/ou situação, podem levar o aluno a uma realização fluente e eficaz de gêneros ou textos orais de natureza argumentativa. A esse respeito, Mendes afirma que

> não resta dúvida que haverá interação entre os alunos/alunos e o professor na sala de aula e que, ao aluno, será dado espaço a sua voz. No entanto, é necessário se interrogar "se" atividades como essas poderão ser suficientes para ajudar os alunos a passar de uma situação de comunicação ainda muito marcada por características dos gêneros primários (sobretudo considerando os exemplos que priorizam as conversas, simplesmente) a outra, das instâncias públicas e formais. (2005, p. 146).

Para exemplificar os itens (b) e (c) acima, vejamos os seguintes exemplos de atividades de ensino propostas em livros didáticos e retiradas de Mendes (2005, p. 181):

(3)
b) Reescreva o texto usando somente o modo de se expressar *da língua escrita e a norma padrão, tirando as marcas de oralidade* […].Você também pode modificar alguns trechos para que fiquem mais claros e menos repetitivos (c. 01, v. 5: 46).
c) Os períodos a seguir apresentam *problemas na formulação* das orações adjetivas. Alguns deles, *talvez, possam ser usados na fala*, mas não os *típicos da linguagem escrita*. Reescreva-os usando adequadamente os pronomes relativos […]

Por fim, de forma a exemplificar o que formulamos no item (d) acima, ou seja, a oralidade como pretexto para a produção de textos escritos, vejamos os exemplos de atividades presentes em livros didáticos, retirados de Mendes (2005, p. 149):

(4)
Ex. 8. Vocês irão assistir a um filme e, no dia seguinte, discutir oralmente com os colegas. Depois do *debate* em grupo, *cada um vai fazer uma resenha* sobre o filme (c. 03, v. 6: 61).
Ex. 9. *Debatam* a seguinte questão entre todos: Por que a telenovela é um gênero tão popular? *Registrem algumas opiniões em seus cadernos* e guardem-nas para confrontá-las mais tarde com o que vocês vão estudar (c. 06, v. 8: 106).

Conforme as análises desenvolvidas no trabalho da autora, o que ocorre aqui são "momentos de verbalização sobre um determinado texto ou assunto", para que então se proceda à produção de um texto escrito.

Apesar desse quadro, Mendes (2005) afirma que outro modo de trabalhar a oralidade encontra-se presente (mesmo que mais raramente) nos livros didáticos: o trabalho que visa à *linguagem oral e ao ensino* dos gêneros discursivos das esferas públicas de comunicação, a partir de metodologias de ensino diversificadas, a saber, (i) a de imersão ou vivência de atividades com gêneros orais; (ii) a de transmissão de conhecimentos sobre os gêneros e (iii) a de reflexão sobre as complexidades da oralidade.

(5)
Ex. 18. [Após a discussão sobre exposição oral.] Para se *expor em público* é conveniente ser claro e organizado. A voz também deve ser modulada para destacar as sequências mais significativas. A expressão corporal, os olhares e a posição das mãos também devem ser considerados (p. 15). [Dão-se algumas informações sobre estratégias explicativas definições, conceitos, comentários.] Agora é a sua vez de preparar uma *exposição oral*. Para isso deve planejá-la cuidadosamente para apresentar a informação de modo ordenado, usando recursos explicativos que permitam a seus companheiros entender o assunto. É preciso prever, também, a possibilidade de que eles façam perguntas, o que requer de você uma pesquisa completa sobre o que vai ser exposto (p. 19). [Mostra-se o processo da exposição oral.] Defina o que você quer dizer ao seu público. Obviamente, o tema deverá tratar de algo que você domine. Verifique também se o tema é de interesse da plateia. Repasse consigo o objetivo de sua apresentação, a resposta que espera dos ouvintes e o que pretende que absorvam. É importante delimitar os assuntos muito amplos. Sugerem-se temas e fontes de pesquisa (p. 20). [Oferecem-se alguns temas que podem ser explorados para uma exposição e explicações sobre como selecionar as palavras que auxiliam na delimitação do assunto e fontes e dicas de pesquisas a partir de internet, livros, revistas, vídeos etc.] (p. 21). [Orienta-se sobre como ordenar e relacionar as informações] (p. 25). Em seguida, na página 28, explica-se a estrutura de uma palestra: Esboço: utilizado como uma base para expandir o tema; Introdução: Abertura que possa oferecer ao público uma noção geral da apresentação […]. Desenvolvimento: Exposição do material informativo propriamente dito […]; Conclusão: Resumo, importante para sinalizar o final da exposição […] (p. 28). Indicam-se ainda os recursos audiovisuais, elaboração do texto de notas da palestra e por fim uma avaliação que, entre outras coisas, ressalta os termos adequados ao gênero, encadeamentos das ideias e indica-se

como ensaiar etc. (p. 29-35) (c. 06, v. 7: 15-35). (MENDES, 2005, p. 172).

Segundo a autora, a atividade acima mobiliza elementos que possibilitam a compreensão do que é uma exposição oral, especificamente a palestra. E isso se soma ao fato de o livro didático delinear as informações referentes aos conteúdos, aos interlocutores e ao contexto de produção. Assim, para a autora, a proposta acima contempla a explicitação das dimensões necessárias para o conhecimento do objeto (palestra) e faz com que as capacidades de ação pressupostas de serem desenvolvidas nos alunos sejam depreendidas de formas bastante concretas.

Estivemos interessados, até aqui, em delinear alguns princípios para o trabalho escolar com a oralidade e mostrar alguns pontos críticos do trabalho que vem sendo desenvolvido na sala de aula. Ressaltamos ainda que não refutamos a importância das práticas comunicativas orais na sala de aula, mas chamamos a atenção para o fato de que transformar a oralidade (suas práticas e gêneros) em objeto de ensino ultrapassa o exercício da comunicação oral. Na próxima seção, tentaremos esboçar propostas que evidenciem a natureza complexa e detalhada desse trabalho com o oral, considerando-o um legítimo objeto de ensino.

2. Algumas sugestões para o trabalho em sala de aula com práticas e/ou gêneros orais

Em uma matéria do caderno especial *Folha Equilíbrio*, do jornal *Folha de São Paulo*, publicada em 25 de junho de 2009, a psicóloga Rosely Sayão tematiza o problema sobre de quem é a responsabilidade da socialização inicial das crianças. Para ela, deveria, inicialmente, ser da família:

> Por exemplo: o ato de falar. Não basta que os pais ensinem a criança a nomear e pronunciar as palavras corretamente para se expressar. É preciso que ela aprenda a se comunicar, ou seja, a usar a fala na relação com os outros.

No entanto, para a psicóloga, dois fatores importantes fizeram com que isso não aconteça mais no interior das famílias: o fato de que os pais acatam sem maiores questionamentos o comportamento social de seus filhos e o fato de que há poucas oportunidades de socialização no interior mesmo das famílias. Para ilustrar isto, Rosely Sayão afirma que

> cada vez menos as famílias se reúnem para uma refeição ou compartilham períodos juntos. A casa tornou-se um ambiente em que cada integrante da família tem sua própria vida. O individual superou o coletivo também no interior das famílias. Por isso, muitas crianças chegam à escola sem saber como estar com os pares, com os adultos e no grupo e lá precisam aprender quase tudo. Essa é a nossa realidade.

Por isso, ela diz que os professores não podem considerar que estão "perdendo tempo" quando impõem às crianças alguma disciplina em sala de aula, já que, para ela, "criar a ambiência positiva para o ensino é parte integrante da aula, afinal".

Chamamos a atenção para esta matéria jornalística porque parece que a própria sala de aula, como lócus, e a própria aula (e as atividades que se desenvolvem nela), como evento comunicativo, podem e devem constituir-se, em muitos momentos, como objetos de ensino privilegiados. Para tanto, é preciso considerar que há uma diferença grande entre a interação professor-alunos nas séries iniciais e aquela que ocorre nas séries mais avançadas.

Parece que, na maioria dos contextos das séries iniciais, a interação professor-aluno, pela própria estrutura interdisciplinar do ensino nessas séries, permite um tipo de interação mais próxima e significativa (para ambas as partes) entre os pares e entre professor e alunos. Nessas séries, os professores acabam por adotar uma atitude de maior atenção em relação ao que a criança fala. Isso acaba por levar ao desenvolvimento nos alunos de um conjunto grande de habilidades fundamentais e que levam a um bom termo as interações entre esses sujeitos nesses contextos.

De acordo com estudos como o de Diedrich (2001), em contextos de solicitação de tarefas à criança e de estabelecimento de uma interação altamente monitorada de sua fala por parte do adulto (como acontece na escola), nota-se o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças, já que, nesses contextos específicos, elas exibem o domínio progressivo de estratégias textuais características da produção discursiva oral, como a repetição, a paráfrase e a correção. Estas são usadas para diversos fins: o de garantir a compreensão por parte do interlocutor, o de se fazer mais claro, o de enfatizar um determinado sentido, o de impor suas ideias etc. Além disso, observa-se, nesses contextos, a ocorrência frequente de negociações pela linguagem, propostas principalmente pelas crianças, em relação às tarefas que lhes são solicitadas.

À medida que os alunos avançam na escolaridade e a sala de aula passa a ser o lugar social onde acontecem fundamentalmente aulas expositivas, ocorre uma mudança drástica na interação entre professor e alunos. O principal objetivo do professor, nesse contexto, passa a ser o de transmitir informações. Disso decorre que sua fala é a mais importante e a predominante na sala de aula. O diálogo[3], quando estabelecido na sala de aula, é incentivado apenas para que os alunos confirmem, parafraseiem ou complementem as informações que estão sendo fornecidas pelo professor. É nesse contexto que se forma o *discurso da aula*, caracterizado principalmente pela perda do reconhecimento do outro como interlocutor e pela flutuação entre presença e ausência do aluno em termos cognitivos do que acontece na sala de aula.

Assim, há pouco espaço para o desenvolvimento de atividades que ampliem a competência comunicativa dos alunos no que diz respeito às complexidades básicas da fala (mencionadas na primeira parte deste capítulo), ao reconhecimento do outro como interlocutor legítimo e ao envolvimento com o processo de construção do conhecimento.

No entanto, é possível ter um contexto de aula sem que seja necessário abrir mão do objetivo de fazer com que o aluno tenha

[3] A esse respeito, ver os trabalhos de Marcuschi (2005), Silva (2002; 2005) e Rojo (2007) sobre as interações entre professor e aluno na sala de aula.

acesso a novas informações, necessárias tanto para sua progressão no processo de escolarização como também para sua inserção no mundo social como cidadão de uma sociedade democrática.

Uma primeira sugestão seria a própria eleição de novos objetos de ensino. Por exemplo, o estudo de Azanha (2008) mostrou que a exploração dos gêneros midiáticos como notícias, comentários e entrevistas televisivas, com o objetivo principal de fazer com que os alunos construam de forma colaborativa e conjunta os conhecimentos sobre os sentidos veiculados nesses e por esses gêneros, contribui para que, em primeiro lugar, os alunos aprendam a ouvir o outro. Trabalhar com o campo da oralidade pressupõe necessariamente a contínua "apuração do ouvido".

Além disso, o referido estudo também mostra que, quando colocados em uma situação de interação mais simétrica (sem a intervenção mas com a supervisão do professor) e no contexto de um grupo menor de participantes (de quatro a seis pessoas), os alunos passam a ter uma postura diferenciada: envolvem-se com a atividade de linguagem proposta, elegem o outro como interlocutor legítimo (o que tem um impacto imediato na maneira como formulam e reformulam sua produção discursiva), apresentam uma atitude colaborativa em relação ao que os interlocutores dizem e também conseguem discordar e/ou entrar em conflito com o(s) outro(s) de forma polida. Sem falar que os alunos passam a de fato exercitar e refletir sobre as outras linguagens próprias dessa situação comunicativa específica (direcionamento do olhar, gestualidade e expressão facial).

A eleição de novos objetos de ensino – a própria aula, os gêneros midiáticos (radiofônicos, televisivos ou cinematográficos) e digitais (vídeos e textos da internet) – é de importância vital para que o trabalho com a fala/oralidade surta os efeitos desejados por todos.

Também é fundamental que ocorra a mudança de postura do professor, tanto na aula como na condução das atividades didáticas. Se trabalhar com o campo da oralidade pressupõe uma escuta e um olhar apurados, é imperioso que o professor desenvolva:

- uma atitude menos intervencionista e mais observadora da produção discursiva oral de seus alunos, sem abrir mão,

no entanto, de comentários avaliativos mais gerais e de um momento de avaliação dessa produção discursiva;

- uma metodologia de apresentação de conteúdos que de fato permita a emergência de questionamentos e comentários por parte dos alunos sobre os conteúdos apresentados (a esse respeito, uma excelente sugestão para inspiração é assistir ao filme francês *Entre os muros da escola*, observando a estrutura de participação nas aulas mostradas nesses e em outros filmes; outros dois filmes recomendados são *Escritores da liberdade* [americano] e *Pro dia nascer feliz* [brasileiro]);

- estratégias didáticas que levem os alunos a refletir sobre suas práticas de linguagem e sobre suas atitudes em relação às praticas de linguagem dos outros (a esse respeito, ver a metodologia desenvolvida por Goulart [2005], relativa ao desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos para o exercício da exposição oral).

A nosso ver, portanto, um trabalho com a oralidade, compreendida como em constante imbricação com os processos e práticas de letramento e de escrita, deveria partir de duas orientações básicas:

> não há um "oral" determinado, mas os "orais", "atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que são praticados essencialmente por meio da oralidade". (ROJO, 2001, p. 56).
> a escrita deve ser vista "como uma fase de um processo contínuo, um elo de uma cadeia em fluxo: a das produções de linguagem que dão sentido e forma à realidade social". (SIGNORINI, 2001, p. 126).

Partindo, então, dessas orientações, daremos um exemplo de como tanto as práticas orais como as práticas escritas são múltiplas, diversas e imbricadas entre si e fazem parte de um fluxo discursivo responsável pela produção social dos sentidos. Vejamos a transcrição

de um trecho de fala da mediadora do programa *Câmara Agora Especial*[4], Cláudia Brasil (L1), anunciando o tema do debate:

Exemplo 1

L1 [dirigindo-se aos telespectadores] olá… está no ar mais um debate ao vivo pela TV Câmara com transmissão simultânea… pela rádio Câmara… o tema de hoje… planos de saúde… durante uma hora vamos discutir este assunto… você pode participar… mandando a sua pergunta pelo telefone 080061699619… aguarde o atendimento… e tecle na opção 1… ou mande um mail para camaraagora@camara.gov.br e indique quem é que você quer que responda… a sua pergunta… vamos… conhecer os participantes do debate… Aqui no estúdio estão Fausto Pereira dos Santos… diretor presidente… da Agência Nacional de Saúde Suplementar… ANSS e o deputado Pinotti do PFL de São Paulo… O deputado é médico e fez parte da CPI dos planos de saúde… No salão verde participam o deputado… Mário Beringer do PDT de Minas Gerais… Ele também é médico e faz parte da CPI dos planos de saúde… O outro participante… é Arlindo Almeida… presidente da Associação Brasileira de Medicina de Grupo… Abramge…[5]

Acredito que um primeiro aspecto que logo chamaria a atenção de um professor de língua materna perante esse dado seria o fenômeno da pausa. Ela (a pausa) é o recurso prosódico que tem maior

[4] O programa é transmitido simultaneamente pela Rádio Câmara e pela TV Câmara de Brasília, emissoras estatais e que se intitulam "veículos de promoção da educação e de divulgação da cultura, das artes, de regiões e assuntos brasileiros" (Cf. AQUINO, 2005, p. 179).

[5] Esse dado foi retirado do trabalho de Aquino (2005), intitulado Diálogos da mídia: o debate televisivo.

visibilidade (dada a natureza da transcrição feita) e que desponta como o recurso organizador dessa fala. Esse trecho de fala, por sua vez, é produzido por um sujeito que tem um papel social bastante público (uma jornalista) e que se dirige, nesse momento, para a plateia de ouvintes e de telespectadores bastante ampla.

O fenômeno da pausa é, então, imediatamente reconhecido pelo professor como um fenômeno típico da fala a ser trabalhado na relação de diferença com a escrita, já que esse trecho poderia ser facilmente retextualizado (transformado em um texto escrito), acompanhado da devida pontuação que não necessariamente coincide com as pausas feitas na fala. Nesse sentido, esse tipo de trabalho parece dar conta dessas diferenças entre fala e escrita e, ao mesmo tempo, reforça uma visão de que as práticas orais são (ou devem ser) sempre socialmente valorizadas, cultas e mais formais.

Se o objetivo é, de fato, trabalhar com o campo da oralidade e com suas características, um professor de 7º ano, por exemplo, poderia:

a) *produzir* um trecho de fala parecido com esse; (re)produzir um programa jornalístico, modificando-se os temas e as personalidades a serem apresentadas; nesse sentido, o trabalho seria focado, em um primeiro momento, nessa *parte inicial da produção discursiva oral da jornalista*, que, provavelmente, não se mantém da mesma maneira ao longo do debate e de seu papel como mediadora; ao se solicitar que o aluno produza uma sequência textual específica como esta, que introduz um tema a ser debatido e apresenta os participantes do debate, *trabalham-se*, a um só tempo, *aspectos discursivos* (Que tema seria importante para um público amplo de rádio e TV? Quais pontos de vista seriam representados?), *aspectos textuais* (A organização do texto de apresentação pode ser diferente do trecho exibido?); *aspectos prosódicos e também relativos à pronúncia das palavras* (Com que velocidade e ritmo se deve falar? O "sotaque" do locutor deve ser ressaltado ou deve ser atenuado? Como deve ser trabalhada a qualidade da voz do locutor?) e *outras linguagens concomitantes à fala* (Como ocorrem a gestualidade, a expressão facial e o olhar do locutor? [caso o programa seja veiculado pela TV]);

b) observar vários apresentadores de rádio e TV, de forma a comparar os vários recursos mobilizados por eles no momento, por exemplo, em que abrem seus programas, considerando principalmente as diferenças entre os tipos de programa e de público;

c) comparar o início da fala de diferentes locutores em programas de entrevistas com suas falas ao longo da entrevista, em seu papel de mediador; perceber se há modificação tanto nos modos de fala como também na gestualidade e na expressão facial (caso os programas sejam veiculados pela TV);

d) comparar a fala do entrevistador com a fala de um dos entrevistados, procurando perceber as semelhanças e diferenças relativas aos vários aspectos dos modos de fala de cada um e das outras linguagens mobilizadas por cada um deles, considerando tanto o papel que cada um desempenha neste evento comunicativo como seus objetivos;

e) perceber em que medida tanto a fala do entrevistador como a dos entrevistados pressupõe processos de retextualização da escrita para a fala, ou seja, o quanto essas falas resultam de conhecimentos de ambas as modalidades que foram, em muitos momentos, organizados em função da prévia leitura e da produção de textos escritos relacionados ao tema em debate.

Enfim, a partir de um pequeno trecho de fala, foi possível conceber algumas primeiras sugestões que mostram como "o oral", na verdade, pode ser visto e exercitado no interior da sala de aula como uma multiplicidade de práticas complexas, que envolvem conhecimentos e habilidades de várias ordens e são, a um só tempo, semelhantes e conflitantes entre si: a fala de um entrevistador como o Jô Soares é radicalmente diferente, mas também semelhante, em muitos aspectos, à fala de outro entrevistador, o roqueiro *punk* João Gordo.

Além disso, percebe-se, nessas sugestões, que a produção escrita não necessariamente precisa ser o centro do ensino da língua

materna, já que os contextos nos quais os sujeitos terão de circular e se inserir demandam uma competência comunicativa bastante ampliada e maleável, tanto na oralidade como na escrita, além do desenvolvimento de uma percepção crítica da linguagem e dos sentidos sociais produzidos no curso das interações.

Um trabalho mais sistemático e centrado nos aspectos básicos e constitutivos das práticas orais (modos de falar, outras linguagens concomitantes à fala e organização textual e discursiva própria dos textos falados) revela o que já afirmava Marcuschi:

> uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas. (2001, p. 9).

Por fim, alguém poderia perguntar: em que medida o trabalho desenvolvido com um trecho de fala como este pode levar o aluno ao desenvolvimento de uma competência comunicativa mais ampla, tanto em termos orais como escritos?

A nosso ver, somente o trabalho efetivo do professor de língua materna objetivando a produção e a compreensão progressivamente críticas de gêneros do discurso, de práticas comunicativas e de sequências textuais específicas por parte do aluno pode levá-lo a um estágio de domínio de muitos gêneros e práticas, sejam elas orais ou escritas. O que de fato faz com que o aluno estacione nos conhecimentos que já possui, adquiridos na escola e/ou fora dela, é a descrença no trabalho sistemático, constante e cumulativo passível de ser desenvolvido no interior da sala de aula e da escola.

Nenhum texto, material didático ou curso conseguirá suprir a constante busca dos professores por respostas que melhorem tanto sua prática como o desempenho de seus alunos. No entanto, acredito que tanto a escola como as salas de aula ainda se configuram em espaços dos mais importantes em nossa sociedade, nos quais é possível, de forma democrática e única, exercitar, observar, refletir e comentar (sobre) as mais variadas formas de interação. Além disso, é a partir desse universo, no qual o processo de construção de conhecimentos

deve ser central, que novas perguntas e interesses podem surgir, fazendo com que os sujeitos (professores e alunos) desenvolvam o amor pelo conhecimento e, por que não, pela linguagem.

Para terminar este capítulo, gostaríamos de fazer um último comentário: algum dia desses, algum material didático e/ou prática didática ainda vai mais sistemática e recorrentemente "cumprir seu ideal" de abordar a produção poética popular, como a de Patativa do Assaré (que se motivou a fazer poesia influenciado pela escuta da leitura em voz alta de folhetos de cordel que lhe fazia seu irmão) ou como a dos sambistas e compositores, reconhecendo que todos os poetas e compositores populares figuram entre os grandes nomes da poesia nacional, por unirem "denúncia social com lirismo, consciência política com profunda percepção humana"[6]. Esse é um sonho falado, e até cantado, mas ainda não escrito.

Referências

AQUINO, Z. de O. Diálogos na mídia – o debate televisivo. In: PRETI, D. (Org.) **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 171-194.

AZANHA, E. F. de S. **Gêneros televisivos na escola**: a co-construção dos sentidos nas interações dos alunos de ensino médio. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas.

BENTES, A. C. **Linguagem**: práticas de leitura e escrita. (Livro do aluno). São Paulo: Global, 2004. (Coleção Viver e Aprender).

_____. **Linguagem**: práticas de leitura e escrita. (Livro do professor). São Paulo: Global, 2004. (Coleção Viver e Aprender).

DIEDRICH, M. **O texto falado da criança**: estratégias de construção. Passo Fundo: UPF, 2001.

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY et al. (1998). A exposição oral. In: ROJO, R.H.R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs. Trads.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO,

[6] Esse trecho foi retirado da matéria escrita por Bruna Buzzo sobre Patativa do Assaré, publicada pela revista Caros Amigos, em julho de 2009.

G. S. (Orgs. Trads.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-127.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (1998). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs. Trads.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

GOULART, C. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2005. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas.

GUMPERZ, J. A sociolingüística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-_____. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 58-82.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MENDES, A. N. N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos**: algumas reflexões. PUC-SP/LAEL, 18 out. 2005.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-76.

_____. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística aplicada**: suas faces e interfaces. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. (Projetos paralelos – NURC/SP, v. 5).

_____. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, D. (Org.) **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 19-44. (Projetos paralelos – NURC/SP, v. 7).

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.