

**ORALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: ENTRE A AUSÊNCIA E A EMERGÊNCIA
DE UM ENSINO DO ORAL**

**ORALITY IN TEACHING PRACTICE: BETWEEN THE ABSCENCE AND THE
EMERGENCY OF AN ORAL TEACHING**

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da
deboracostamaciell@gmail.com
UPE-Universidade de Pernambuco

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo
luciafyg@yahoo.com.br
UFPE-Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO O trabalho resulta de uma investigação que visou compreender a percepção de docentes que atuam no Ensino Fundamental sobre a oralidade enquanto objeto didático. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas e foram tratados qualitativamente, com emprego de elementos da técnica da análise de conteúdo categorial. As docentes revelam em suas falas a compreensão do oral como um dos objetivos do ensino da língua portuguesa, entretanto apresentam maior segurança ao discutirem os eixos de leitura, de produção e de análise linguística. Embora não tenham clareza sobre a didatização do oral, suas falas revelam um panorama da emergência desse ensino, ainda que de modo incipiente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Oralidade. Saberes docentes.

ABSTRACT The work results from an investigation that aims to understand the perception of teachers who work in primary education about orality as didactic object. The survey data were obtained through interviews and were treated qualitatively, with the use of technical elements of categorical content analysis. The teachers reveal in their speech understanding oral as one of the objectives of the Portuguese language, but have greater security to discuss the axes of reading, production and linguistic analysis. Although no clarity on didactization oral, their statements reveal an emergency overview of this oral teaching, albeit incipient way.

1 INTRODUÇÃO

A asserção de que a oralidade é um objeto de ensino com saberes específicos, a serem ensinados-aprendidos, é um consenso entre diferentes esferas que debatem sobre ensino de língua materna. A esse consenso subjaz uma perspectiva teórica que foi incorporada pelos documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1997; BRASIL, 2013). Porém, nos perguntamos: será

que essa discussão também é compreendida pelos professores que lidam com a questão da didatização do eixo da oralidade? Na direção dessas inquietações, este artigo tem como objetivo compreender os saberes docentes no trato com a oralidade enquanto objeto didático obrigatório para o ensino nas escolas brasileiras.

Nessa direção, investigamos as práticas de três professoras do Ensino Fundamental (3º ao 5º anos), de uma escola pública da região Metropolitana do Recife (RMR). Coletamos os dados em um município da RMR, escolhido em razão de investir de forma sistemática na formação continuada dos seus professores, com uma rotina mensal de reunião para planejamento didático. Endereçamos um convite a seis professoras do quadro efetivo da escola para participar de nossa pesquisa. Dentre os sujeitos convidados, 3 (três) aceitaram colaborar com o estudo de forma voluntária. Realizamos uma entrevista semiestruturada e individualizada com cada professora, a partir de um agrupamento de questões que tinham dois focos de abordagem: (1) sondagem da compreensão dos sujeitos sobre os objetivos do ensino de língua materna; (2) análise da compreensão sobre o ensino do oral.

Os dados foram tratados com base em uma perspectiva qualitativa. A pesquisa com essa natureza responde a questões muito particulares. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994). Para tratar os dados, empregamos a técnica da Análise de Conteúdo, cujo objetivo é a busca de interpretações do sentido do discurso. (BARDIN, 1997).

Em virtude da necessidade de preservarmos a imagem das professoras envolvidas, bem como da diretora da escola, passaremos a utilizar a letra P para identificar as professoras, seguida do ano escolar em que tais profissionais atuavam, na ocasião da pesquisa, e a letra D para identificar a gestora escolar. Nessa configuração, temos como sujeitos de nossa investigação as docentes P3, P4 e P5 do terceiro, quarto e quinto anos de escolarização, respectivamente.

Neste artigo mobilizamos conceitos necessários à explicitação da oralidade enquanto objeto teórico (MAGALHÃES, 2007; MARCUSCHI, 2008;) e buscamos refletir sobre o processo de didatização do ensino do oral estruturado no contínuo dos gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; FÁVERO; ANDRADE;

AQUINO, 2011; COSTA-MACIEL, 2013), conforme apresentamos nas discussões abaixo.

2 ORALIDADE E ENSINO: TECENDO RELAÇÕES

A oralidade é um tema para o qual necessitamos buscar reflexões sistemáticas nas esferas do saber acadêmico, no processo de didatização realizado pelos professores nos espaços escolares (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; MARCUSCHI, 2001). Essa demanda é reforçada pela sinalização dos documentos oficiais nacionais a respeito da importância e da relevância do oral no currículo de língua portuguesa e no fazer pedagógico dos professores (BRASIL, 1997; BRASIL, 2013).

Embora as orientações dos documentos oficiais instruem sobre o ensino da oralidade nas escolas brasileiras, esse eixo didático é pouco pesquisado, ao contrário do que se observa em relação aos eixos da leitura e da produção de texto. A pouca atenção dispensada ao ensino da oralidade é observada também na escola. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; MAGALHÃES, 2007; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2011; BRASIL, 2013; COSTA-MACIEL, 2013).

Essa problemática, de acordo com Mendes (2005), é sedimentada em dois vieses que o oral assume em nossa prática cotidiana. Primeiro, o fato de a linguagem oral ser ferramenta de mediação e de comunicação. Segundo, o fato de a mesma ser um eixo didático com especificidades que podem ser usadas nas ações de ensino-aprendizagem dos professores. Surgem, então, as questões: Quando e como o professor reconhece esses dois momentos de uso do oral em sua prática? Quando o oral se torna objeto a ser ensinado-aprendido?

É importante destacar que na base da discussão sobre o oral enquanto objeto didático, o campo teórico e documental¹ explicitam que o ensino deve se estruturar com base nos gêneros textuais orais específicos (CAVALCANTE; MELO, 2006)

Os gêneros textuais auxiliam os professores e os alunos no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se, para o aprendiz, em um ponto de referência

¹ Estamos nos referindo a documentos oficiais na esfera dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e do Programa Nacional do Livro Didático (2013).

para sua atividade escolar e para o professor, em uma ferramenta concreta de didatização (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2005, 2008; CAVALCANTE; MELO, 2006).

Os gêneros específicos aos quais nos referimos, dizem respeito, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), aos gêneros formais públicos, cujos protótipos devem ser tomados como ensino, uma vez que se constituem em formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam um controle mais consciente do próprio comportamento do usuário da língua. Os gêneros formais, mesmo sendo produzidos, em geral, de forma presencial (face a face), se inscrevem em uma situação mediata, exigem, assim, planejamento.

Ao apresentarmos o gênero oral formal como objeto de ensino, tomamos o oral como eixo específico e autônomo (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Porém, essa autonomia não isola o oral dos outros eixos didáticos, os quais articulados se movem para uma perspectiva de oralidade letrada e agem no *continuum* tipológico. Ou seja, no *continuum* a fala e a escrita (a oralidade e o letramento) são atividades interativas e complementares (MARCUSCHI, 2001). Sob o prisma do *continuum*, é possível concluir que tanto na oralidade quanto na escrita podemos encontrar situações de maior ou menor formalidade.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) reforçam a necessidade de se planejar um trabalho sistemático com o oral, de modo a favorecer no indivíduo o domínio dos jogos interativos e de estratégias de negociação em situações interlocutivas públicas.

Diante desse olhar teórico, nos questionamos sobre qual a compreensão do professor frente ao que lhe é proposto para o ensino da oralidade. De que modo ele constrói os saberes sobre o oral como objeto de ensino? Como analisa as suas ações frente ao que planeja para ensinar a oralidade? Alguns desses questionamentos serão tomados como ponto de reflexão nesse texto, através do qual pretendemos abrir caminhos para o diálogo com outras investigações.

3 O ENSINO DA ORALIDADE: REVELANDO OS SABERES DOCENTES

Ao introduzirmos a discussão com as docentes sobre o ensino da oralidade, buscamos entender a percepção delas sobre a oralidade enquanto objeto didático, a partir da compreensão de cada uma a respeito do objetivo do ensino de língua materna para o ano de escolarização em que atuavam. Notamos que as decisões

tomadas no fazer pedagógico das professoras foram pautadas na escrita – leitura e na produção de texto, conforme nos mostra a afirmação de P3, uma das docentes pesquisadas: “[...] então meu objetivo principal é esse, que eles saiam daqui lendo com compreensão e escrevendo com uma sequência lógica. Para mim esse é um dos objetivos principais, a leitura e a escrita” (P3).

Dentre as preocupações enfatizadas por P3, em relação aos objetivos do ensino de língua, está a formação de leitores e produtores textuais. Conforme podemos perceber, essa compreensão surge da necessidade de o ensino de Língua Portuguesa assumir uma perspectiva de formação para a leitura e de a escrita de textos ganhar maior destaque nas últimas três décadas. Trata-se de uma perspectiva que transcende àquela vivenciada na década de 80 do século XX (BRANDÃO; LEAL, 2005), quando os sujeitos eram formados, em seu processo de alfabetização, a partir de treinamento de habilidades perceptuais, coordenação motora e da memorização das associações entre grafemas e fonemas.

Em P3 vemos uma preocupação voltada para a consolidação de sujeitos competentes no uso da língua para além dos limites do código. A docente expressa, nesse sentido, uma perspectiva de ensino que parece favorecer o desenvolvimento da competência textual, no que diz respeito, em particular, à capacidade de compreender e produzir variados textos. Esse olhar foi reiterado na continuidade de sua entrevista.

/.../ Ainda essa semana eu tava mostrando a D algumas produções que a gente fez. Eu trabalhei o gênero tirinha com eles, aí eles produziram um dialogo na tirinha, depois eles fizeram ao contrário, dei o diálogo e eles criaram os desenhos. Então eu tenho achado que eles estão muito melhores. Mas assim, fora essa questão de entender o que tá lendo, a questão do letramento mesmo, é isso (P3).

Assim, temos que, para P3, formar sujeitos leitores e produtores de texto é oportunizar experiências de letramento. Entendemos, apoiadas em Soares (2008), que o letramento se efetiva no desenho das propostas reais que fazem parte do cotidiano escolar do grupo-sala, despertando os sujeitos educativos para a função da escrita em seu dia a dia.

Nessa direção, vemos que o movimento propiciado por P3, em relação à prática de produção de texto, envolveu os alunos em uma reflexão sobre o gênero textual; no caso específico, a tirinha, envolvendo momentos de escrita (fala dos

personagens) e de produção de texto imagético, que, como sabemos, oportuniza uma vivência da língua pelos sujeitos, ajudando-os a pensar sobre o texto a ser empregado em cada situação proposta.

No que se refere à outra docente pesquisada, P4, ao sinalizar para os objetivos do ensino da língua materna, ela os relaciona à preparação para a vida, de modo que a língua seja utilizada de forma competente nas esferas mais restritas, como no seio familiar; e nas esferas mais amplas, em outros espaços de convivência. Para P4, estão imbricadas, portanto, a preparação e a formação do leitor e produtor de gêneros textuais, sejam esses textos escritos ou imagéticos.

Ensinar língua portuguesa na escola é ajudar o aluno se preparar para vida, pra, pra ele conviver dentro da sociedade. Porque se ele for num supermercado, ele vai ter que ler um cartaz, ele vai ter que ler uma propaganda, vai ter que ler um anúncio. Se ele for para um ponto de ônibus, ele vai que... vai ter toda uma leitura de imagem, semáforo, disso, daquilo outro [...] eles estão fazendo uma leitura. Então assim, realmente eu acho que que a língua portuguesa prepara esses meninos para conviver aí em sociedade mesmo. Conviver aí, dentro da sociedade, é é não somente do lado de fora, não somente na questão...fora de casa, da casa deles, mas também dentro de casa [...] é trabalhar sempre dando prioridade à realidade dele (P4).

Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial aos diferentes gêneros textuais, necessários ao aprendizado permanente e à inserção social (BRASIL, 1997). Tais condições parecem ser claras para P4. Seu reconhecimento da necessidade de formar sujeitos competentes no uso da língua recupera a questão do ensino sistemático dos gêneros textuais públicos formais, realizados em condições de produção diferenciadas daqueles produzidas em situações mais espontâneas, o que implica um controle mais consciente do próprio comportamento para dominá-los (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).

A visão de P4 coaduna-se com as práticas sociais de leitura e de escrita representativas do letramento social (KLEIMAN, 1995). Os eventos indicados em seu discurso estão relacionados diretamente à necessidade de os sujeitos usarem a língua de forma adequada às diferentes linguagens que permeiam o seu meio social, bem como ao desenvolvimento da competência comunicativa (TRAVAGLIA, 1995). O movimento de P4 assume uma perspectiva de ensino que aproxima o aluno da instituição linguística, pois demonstra como a língua está constituída e como se

apresenta socialmente; porém, não se reduz a essa dimensão, pois se relaciona ao mundo e favorece o aluno a distinguir as diversas situações sociais e a assumir o comportamento linguístico demandado por cada uma delas.

Assim, como P4, a docente P5 compreende os objetivos para o ensino de língua portuguesa como sendo relacionados à formação e ao aperfeiçoamento dos conhecimentos pelos sujeitos, bem como à sua relação direta com o uso da escrita no dia a dia. Vejamos um exemplo desse fato no excerto a seguir:

[...] eu acho que a função da língua portuguesa é de aperfeiçoar os seus conhecimentos [...] então eu tenho uma preocupação muito grande, tanto é que em meu horário eu dou mais ênfase a língua portuguesa [...] não só pela leitura, mas para você compreender a visão de mundo, para você saber como agir em determinadas situações, que tem também, então você pode muito bem passar por uma rua que tem uma placa, você olhou não identificou nada e lá na frente tem um perigo. Isso também é uma leitura, só que você não está acostumada a fazer uma interpretação, então até no seu dia você pode correr riscos se você não souber interpretar determinadas coisas. Então é por isso que eu acho que é de extrema importância (P5).

Em consonância com as demais professoras, a fala de P5 evidencia que o aperfeiçoamento do sujeito está ligado diretamente à competência leitora dos diferentes gêneros textuais que fazem parte da sua vivência. A capacidade de ler o mundo, assim como a de ler o texto, tem como princípio o desenvolvimento de competências que transcendem ao ambiente escolar de formação e visa a favorecer o uso adequado da língua nas diferentes situações da vida cotidiana.

Sob esse olhar vemos, *a priori*, que, em P4 e P5, o ensino de língua se desloca de uma prática que visa a formar sujeitos estritamente para agir de forma eficiente na resolução de problemas escolares, para lançá-los a desafios que transcendem os muros das escolas, habilitando-os para a vida. Em P3, parece haver uma preocupação mais voltada à resolução de tarefas escolares, ou seja, para o letramento escolar com finalidades didáticas. Supomos que essa postura também pode ser influenciada pelo ano de escolarização em que a docente atua - o 3º ano de escolarização -, período de consolidação do sistema alfabético de escrita.

Um elemento que merece ser registrado na fala das professoras é a constante menção ao uso dos gêneros textuais em suas práticas, entre estes são mencionados, por exemplo, as tiras (P3), os anúncios (P4), as placas (P5). Essa postura pode ser demarcada pela inserção desses sujeitos em um constante

processo de formação continuada, promovido pela Rede em que atuam, cuja proposta pedagógica se estrutura no letramento, em uma perspectiva que toma os gêneros textuais para o ensino dos diferentes eixos didáticos.

No esforço de compreender como o oral se apresenta para as docentes, questionamos sobre se havia, em sua prática, momentos reservados para o trabalho com a oralidade; quais seriam as demandas para esse eixo de ensino; se os objetivos teriam sido cumpridos; como as docentes avaliariam a execução das atividades e se fariam alguma alteração didática nos encaminhamentos planejados.

A seguir, percebemos que P3 nega, inicialmente, o investimento na oralidade: “Não. Também só nessa área, só nessa questão da leitura, leitura individual, na leitura coletiva de um texto. Essa questão de ta conversando com eles, questionando” (P3).

Conforme observamos, no excerto da fala de P3, a docente ressalta a atividade de leitura em voz alta, tanto no modo de ler coletivamente como no modo de ler individualmente, quando o aluno lê para a professora. Ambos os modos de ler são compreendidos como trabalho com a oralidade, pelo fato de a fala ter sido usada como instrumento de oralização de algo produzido na escrita.

É importante observar que as atividades, cuja professora afirma realizar com os alunos para tratar a oralidade, são as que ela afirmou serem trazidas pelos livros didáticos. Esse cenário nos faz questionar se o LD influencia a compreensão de P3 sobre o que vem a ser atividade oral ou se é a compreensão da docente que se centra na percepção de atividades orais no LD, mesmo que essas atividades sejam direcionadas a outros eixos como o da leitura, por exemplo.

Ao discutir a questão norteadora em tela, P4 afirma:

Então assim, toda segunda feira, eu tô trabalhando muito a questão de, a questão de de... de de, como é, hora novidade mesmo né, hora da novidade que é toda segunda que eles trazem a novidade do final de semana e a questão também de de estimular mesmo que eles falem no momento das aulas. Eu não chego com o conteúdo pronto, eu sempre estimulo para que eles falem.. Estimular e ai eu vou estimulando pra que eles falem. Então eu trabalho dessa forma a oralidade (P4).

A hora da novidade é indicada por P4 como uma das atividades realizadas por ela, com o objetivo de trabalhar a oralidade. A indicação de uso da fala, na

proposta, sugere uma modalidade organizativa em atividade permanente, visto que é uma proposta constante na prática docente, em um dia específico da semana.

Como atividade, produzida e realizada oralmente, a hora da novidade coloca a fala dos alunos em evidência; oportuniza a socialização das experiências; estimula o uso da fala para um público específico - os colegas de sala; favorece o exercício do relato oral das crianças que, por sua vez, oportuniza aprender a expressar-se.

Embora P3 e P4 apresentem o questionamento oral como estratégia constante em suas práticas, não observamos nos episódios de suas falas estratégias mais específicas para o trato com a argumentação. O que vemos são episódios de perguntas que parecem conduzir o aluno a se centrar no nível da opinião sobre o texto. Porém, não são evidenciadas questões estratégicas voltadas para desenvolver práticas argumentativas. Supomos que atividades que envolvem conversas e questionamentos entre os alunos, sem comprometimento com objetivos claros em relação ao que se deseja ensinar-aprender, tendem a cair em práticas já cristalizadas de conversação espontânea e questionamentos que não favorecem a percepção dos educandos sobre o ponto de vista do autor, sobre as reflexões acerca das estratégias argumentativas desenvolvidas por eles próprios e sobre o desenvolvimento de argumentos e contra-argumentos, por exemplo (LEAL; BRANDÃO; CORREIA; GUERRA, 2010).

A docente P5, ao ser questionada sobre a presença de atividades orais em sua prática, traz para o debate a questão da variação linguística. Ela recupera uma fala apresentada, em que revela o uso, pelos alunos, de termos inapropriados para o ambiente escolar (os palavrões).

Já (trabalhei a oralidade). E pronto, foi ai que eu identifiquei as benditas palavras belas (palavrões), que eles iam para apresentação, que eu faço mais a parte de apresentação, que é bem mais fácil...Não, é tipo assim (seminários), hoje a gente trabalha determinado assunto, em grupo, então o grupo quer explicar para a turma o que foi que entendeu sobre esse assunto, ai é livre, ai aparece geralmente algum grupo que vai a frente, ela explica (P5).

A exposição oral aparece na fala da docente para exemplificar o seu trabalho com a oralidade. Com a atividade, os alunos são conduzidos a partilharem as suas impressões sobre assuntos trazidos por eles próprios ou selecionados pela

professora, de forma livre. Vemos que P5 enfatiza que a atividade não é um seminário, mas sim um momento em que os grupos expressam livremente suas opiniões sobre o tema em pauta.

Podemos inferir que essa negação da professora, em relação ao gênero textual seminário, pode se dever a dois elementos: o primeiro diz respeito à própria organização do gênero textual seminário, que demandaria um planejamento explícito por parte dos alunos, para efetivá-los; o segundo diz respeito à dinâmica estabelecida pela docente para a realização de uma atividade que envolva o grupo-sala, em uma proposta menos estruturada do ponto de vista didático, o que oportuniza aos alunos ficarem livres para participarem ou não do debate.

Ressaltamos a liberdade sinalizada por P5 no desenrolar da proposta, visto que elementos significativos no trato com o oral poderiam não ter envolvido a reflexão sobre o gênero, ainda que este seja oral por excelência. Sabemos que são necessárias tarefas estruturadas do ponto de vista metodológico e didático para que se possa efetivamente ensinar a oralidade. Não basta, portanto, se apoiar apenas em um gênero oral como veículo de uso da fala em voz alta.

O segundo foco, da abordagem das questões da entrevista, diz respeito às demandas docentes no sentido de promover as atividades orais ou atividades tomadas como sendo de oralidade. Nessa investigação, vemos que duas razões desenham a prática das professoras: a primeira está relacionada à dificuldade dos alunos de se expressarem, por conta da timidez (P3 e P4); a segunda está ligada à necessidade de ensinar o uso da fala polida aos educandos (P5).

Vejamos o que afirma P3:

Tem assim, a oralidade envolve tudo, tem a questão do simples ato de falar, então tem alguns muito tímidos que são muito difíceis de se expor, quando fala é aquela coisa bem baixinho que pra fazer uma leitura, pra qualquer coisa desse tipo, ninguém escuta, até eles mesmo dizem; tia eu num to ouvindo nada, não estou ouvindo nada. Então essa questão até de perder o medo, perder a vergonha, alguns precisam ser trabalhados, que envolve a oralidade também (P3).

Observamos, no excerto de fala acima, que P3 percebe a dificuldade de seus alunos se expressarem oralmente quando essas dificuldades estão ligadas às situações mais controladas de uso da fala. Falar diante dos colegas, em sala de aula, por exemplo, exige a mobilização de competências que necessitam ser

ensinadas. Destacamos, dentre essas competências, o ato de manejar, em nível paralinguístico, o volume da voz para ajustá-lo com vistas a se fazer ouvir pela audiência (CAVALCANTE; MELO, 2006).

Conforme sugere Marcuschi (2001, p. 202), focar a oralidade no ensino de língua não significa ensinar a falar. Para o autor, “o enfoque não deveria ser no ensino da fala e sim no tratamento da oralidade”. Para esse tratamento seria necessário “sensibilizar o aluno para os fenômenos da oralidade, ou seja, mostrar que a fala tem suas formas específicas de realização linguística”. Nesse sentido, os encaminhamentos didáticos devem se dirigir à reflexão sobre o que se faz quando se fala.

Ao abordar sua demanda para o ensino do oral, P4 evidencia algumas das necessidades sinalizadas por P3, vejamos:

Ah, eu acho a oralidade muito importantíssima, meu Deus! Assim, atualmente estou sentindo uma dificuldade muito grande de trabalhar com esse eixo, né [...] atualmente na... essa turma aqui ela tem essa, essa dificuldade, ela não oraliza, ela conversa muito, né. Mas assim, quando é pra participar, quando é pra questionar, quando é pra problematizar alguma coisa, ela é, muitas vezes eu tenho que incentivar mesmo, né. Eu tenho que questionar e porque isso, e porque aquilo, ai um ou outro vai respondendo, sabe. Já tive turmas mais participativas, sabe, turmas boas em oralidade, e eu pude comprovar que na produção de texto eram dez (P4).

Inicialmente, a docente enfatiza que compreende a importância da oralidade e confessa ter dificuldades de efetivar o ensino para o referido eixo, em virtude de seus alunos terem dificuldade de participar de atividades que exijam questionamento, problematização; enfim, atividades mais elaboradas, que demandem um nível maior de sistematização. Já nas instâncias que demandam menor monitoramento, os alunos sabem fazer com precisão, conforme relata a docente. Com vistas a superar essa dificuldade, P4 apresenta algumas atividades que visam a suprir as lacunas que são enfatizadas no excerto a seguir.

Se eu vejo que a turma, que essa turma, como te falei, ela tem dificuldade em oralidade, eu tento trabalhar, não somente na questão da roda de conversa, na hora da novidade, mas também, até mesmo na hora da expli... quando estiver explicando algum assunto, seja de matemática, seja ciências, eu procuro não trazer a coisa pronta. Eu procuro fazer de uma forma que eles

respondam, que eles falem, que eles conversem, que oralizem, porque pra mim essa é a dificuldade, essa é a dificuldade deles falarem. Realmente o que eu estou sentindo muita dificuldade nessa turma é a questão da oralidade (P4).

As atividades indicadas acima são estruturadas do ponto de vista dos encaminhamentos didáticos no sentido de tratar as questões da oralidade. Há indícios de uma rotina planejada com momentos como rodas de conversa, hora da novidade, por exemplo, que favorecem o uso da fala em sala de aula. Até o momento, não se observa, na fala da docente, elementos metodológicos ligados à condução das questões que norteiam a realização das atividades supracitadas, no sentido de favorecerem competências orais, tais como aquelas ligadas, de forma sistematizada, ao ensino da dimensão argumentativa, por exemplo.

Outro ponto registrado na fala de P4, que nos leva a visualizar elementos emergentes de um necessário ensino do oral, está ligado as suas explicações sobre a dificuldade de os alunos se expressarem em sala de aula. Para a professora, os seus alunos não são bons em oralidade, pois, embora gostem muito de conversar entre si, eles não oralizam.

Notamos que a professora reconhece comportamentos diferenciados nos alunos em momentos distintos de uso da fala. No primeiro momento em um evento mais informal, espontâneo, em que eles agem entre si; em um segundo momento, o uso da fala em uma instância planejada. A partir do olhar da professora, percebemos o âmbito da informalidade, em que os alunos em um trânsito dialógico, operam com a língua sem maiores preocupações com a produção mais policiada, do ponto de vista do registro. Em outra dimensão, temos a própria relação dos sujeitos, ou seja, os papéis sociais assumidos pelos pares em sala de aula, guiando todo o processo espontâneo e gerador de produção de um “falatório intenso” entre eles (MELO; BARBOSA, 2005). Queremos destacar, entretanto, que os termos oralização e oralidade foram empregados pela professora como tendo a mesma acepção. Porém, é importante enfatizar que a oralização se configura como uma atividade cujo foco é a leitura em voz alta de um texto escrito, já a oralidade é a prática social interativa realizada entre os sujeito/alunos, na modalidade oral (MARCUSCHI, 2001).

Ressaltamos também na fala de P4 a sua associação entre o domínio da oralidade ser consequência do êxito na produção escrita: “Já tive turmas mais

participativas, sabe, turmas boas em oralidade, e eu pude comprovar que na produção de texto eram dez” (P4). Inferimos que possivelmente os alunos bons na oralidade e bons na escrita, aos quais a professora se refere, tenham sido envolvidos em um ambiente sistematizado de preparação para a produção escrita, em que a leitura de variados textos, seguida de questionamentos orais sobre o conteúdo textual, envolvia a turma e resultava em um bom desempenho escrito.

Não podemos garantir que o domínio de uma modalidade resulte, conseqüentemente, em domínio da outra, pois há formas específicas em cada uma delas, cujo domínio garante a compreensão por parte do interlocutor. Escrever é diferente de falar, não basta saber falar para escrever um bom texto, é preciso, além de dominar os recursos específicos da modalidade escrita, dominar as condições de produção e recepção do texto. O mesmo acontece com o texto oral, em que, além da preocupação com o uso das palavras, temos que harmonizar o texto com os gestos, as expressões, a entonação, etc.

Nas discussões sobre a demanda docente para o trato com o oral, P5 retoma a questão da polidez no uso da fala:

É como eles se tratam entre eles. Como eles falam de outras pessoas que, de casa. A seu filho daquilo, daquela. Menino precisa não... Ah, desculpa professora. Vem cá fulano [...] Ai foi quando eu parei, gente olha; se a gente fala é de um jeito, mas quando a gente vai falar com o público é de outra forma, se você no futuro for fazer uma conferencia, alguma coisa assim, um produto, eu até disse bem assim, se você trabalha numa empresa de grande porte, você tem que apresentar esse produto e vai ser assim [...] (P5).

A demanda de P5 se diferencia um pouco da realidade enfrentada pelas demais professoras. Sua fala sugere intervenção no registro dos sujeitos, no sentido de atingir a dimensão da polidez e do respeito dos alunos entre si. O foco central da sua estratégia didática se relaciona a aspectos linguísticos aportando-se nos “atos de fala positivos” (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 93)

Como estratégia didática para intervenção na demanda discente, P5 trata com os alunos sobre a forma como a fala poderia ser empregada para atingir determinados objetivos, bem como sobre a importância da multimodalidade discursiva nesse momento de produção (DIONÍSIO, 2005). Nesse sentido, busca ajudar o grupo-sala a visualizar possíveis situações reais de uso oral da língua a

partir de uma situação hipotética de uma venda e de uma entrevista de emprego. Com esse movimento, P5 alerta o grupo para a necessidade de adequar o registro de acordo com as situações de produção da fala, bem como de atentar para a harmonização entre as palavras, a postura corporal e as vestimentas, com vistas à adequação ao contexto.

Em se tratando de adequação do registro, devemos observar, conforme Bakhtin (1992), Melo e Barbosa (2005), dentre outros autores, que alguns elementos de ajustamento da fala na estruturação do texto produzido pelo falante para o seu ouvinte é organizado em função das representações sociais existentes nas relações entre o que se fala e o que se ouve. Outro fator de ajustamento diz respeito à conversa entre sujeitos de grupos sociais distintos, como mostra Bortoni-Ricardo (2004). Dependendo do nível de intimidade existente entre os interlocutores há um monitoramento no estilo com maior ou menor intensidade.

Com vistas a melhor compreendermos se as atividades propostas pelas docentes atingiriam os objetivos traçados por elas para o tratamento da oralidade, observamos o excerto, a seguir, quando, nas discussões sobre o cumprimento dos objetivos, P3 afirma que:

Pra alguns sim. Alguns que pegam com mais facilidade, alguns que tem uma compreensão mais clara, sim. Mas assim, eu tenho um planejamento diário, que muitas vezes eu consigo atingir outros não, hoje, ontem mesmo eu tive que desmontar todinha a paisagem no quadro. Muitas vezes não consegue atingir tudo que a gente tinha... Eu tenho um planejamento toda segunda eu trabalho com as disciplinas, ditado, na semana a gente tem uma série de atividades pra fazer (P3).

Observamos, no trecho ilustrado acima, que P3 faz uma avaliação geral de seu trabalho com o grupo sala, mas não menciona o cumprimento de objetivos relativos ao ensino da oralidade. As atividades por ela destacadas se relacionam à consolidação do sistema de escrita alfabético ou ortográfico, visto que o foco é no ditado, embora a docente tenha apontado demandas ligadas à exposição oral e à oralização da escrita. Esse cenário pode ser fruto da ausência de encaminhamentos didáticos definidos com objetivos específicos do oral, talvez pela necessidade de maior compreensão sobre o objeto de ensino, realidade que aponta no tópico, a seguir, que trata da avaliação da prática.

Em P4, vemos que o cumprimento dos objetivos referentes à oralidade se relaciona à participação efetiva dos alunos nas atividades, à conversa entre eles e a professora sobre o assunto em pauta (P4), à postura crítica do grupo-sala frente a determinado tema abordado, bem como à coerência em suas posições.

[...] cumprir os objetivos seria eles é é, na minha opinião, seria eles participarem. Eles assim é é observarem, é é atingir aquele objetivo realmente pra... o que eu quero, o que eu quero e e, qual o objetivo que eu quero que eles alcancem com essa conversa né, para que eles pensem, para que eles sejam críticos mesmo, na hora de ser. Para que eles é é consigam ver detalhes, porque tem teve momentos aqui em sala de aula né, no decorrer de meu tempo aqui que assim, teve momentos que eles viam coisas que eu não via [...] (P4).

Segundo esta fala, a efetivação dos objetivos por parte da professora diz respeito à compreensão de que o trabalho com a oralidade representa mais do que colocar os alunos para falarem sobre determinado conteúdo. É posicionar-se criticamente, argumentar, fazer-se compreendido e expressar-se de forma coerente. Quanto ao cumprimento dos objetivos ligados à oralidade, P5 os relaciona à sua compreensão de um oral ajustado à norma ortográfica como notamos em um trecho de sua resposta:

Eu tinha o objetivo de fazer o quê? A se comunicar melhor. A falar melhor, que as palavras que eles falavam eram erradas, e eu não achava bom colocar no caderno faça com z faça com ch se você não sabia pronunciar corretamente. E utilizar elas no seu dia a dia, que isso ele não fazia, escrevia ruim e falava pior ainda, então eu imaginei que eles ficando a vontade na frente, tentando explicar, tentando convencer os colegas de determinada coisa eles iam ficar bem livres, e eu ia poder sondar realmente até que ponto chegar, e eles iam se policiar, tentando falar melhor (risos) (P5).

P5 parece desconhecer que a escrita, e não a pronúncia das palavras, é normatizada pela ortografia da língua (MORAIS, 2003). De acordo com Possenti (1997), a pronúncia das palavras pode sofrer variações condicionadas por fatores externos e internos à língua.

Dentre os fatores podemos destacar os geográficos, de classe social, de idade, de sexo, de etnia, de profissão etc. Por exemplo, pessoas de diferentes classes sociais caracterizam sua fala por traços diferentes em relação à outra classe, assim como pessoas mais velhas se caracterizam por uma fala diferenciada

em relação à população mais jovem. Portanto, a língua, “a despeito das variações, tem o caráter sistemático e identificador de grupos sociais” (SUASSUNA, 2009).

Os fatores internos têm sua existência dentro da língua não de forma casual, mas são regrados por uma gramática interior. Assim, a língua não permite que alguns “erros” ocorram, pois todos os falantes conhecem fatores internos relevantes que não os deixam desviar; por exemplo, as palavras ‘peixe’, ‘caixa’, ‘feixe’, quando são ditas de forma que não estão de acordo com a norma padrão, a semivogal *i* é eliminada, pronunciando-se ‘caxa’, ‘pexe’, ‘fexe’. Mas, as palavras ‘jeito’ e ‘peito’ nunca são pronunciadas como ‘jeto’ e ‘peto’, com a eliminação da semivogal. A partir desses exemplos, podemos perceber que os falantes da língua têm conhecimentos implícitos que os fazem eliminar ou manter determinado fonema, de forma que, mesmo não seguindo a “norma padrão”, não alteram a significação da palavra utilizada. As intervenções mencionadas pela professora estão dirigidas a normatização, sem observar o registro válido dos sujeitos. A fala de P5 pode gerar e reforçar o preconceito linguístico em relação ao uso da língua em sala de aula e fora dela, uma vez que se exige uma padronização da pronúncia das palavras ao se assumir que as variantes usadas pelo aluno eram ruins, tanto as escritas quanto as faladas, sem considerar, portanto, os fatores endógenos e exógenos à língua.

Evidenciamos, entretanto, que não discordamos da postura docente de ensinar a forma padrão da língua, afinal essa é a função da escola; porém, questionamos a necessidade de a fala ser corrigida a partir de uma escrita dita padrão, sem atenção para os registros, os fatores propulsores de mudança da língua, considerando os níveis de interação entre os interlocutores.

Para finalizar endereçamos uma questão às docentes, cujo propósito foi o de fazer com que elas avaliassem a sua prática quanto à realização das propostas ligadas ao ensino do oral. Nesse sentido, buscamos perceber se as professoras fariam alguma alteração em sua estratégia didática ao considerarem o trabalho que desenvolveram, ou não, com o seu grupo-sala.

Ao refletir sobre possíveis mudanças em sua prática, P3 não indica alterações e faz a justificativa de tal postura:

É eu acho que eu preciso até estudar mais nessa área, você agora me despertando falando muito de oralidade, ta assim, eu tenho poucas idéias nisso. Não sei se até por conta das capacitações não terem nada nessa área

específica, eu assim tenho poucas idéias de como trabalhar isso, então pode ser que tenha coisas que eu poderia puxar mais e realmente eu não tenho nem a visão disso. Nem de como problemática, nem de como necessidade de que eles tenham, realmente eu não...eu preciso estudar mais (P3).

A lacuna na formação de P3 é indicada como fator determinante para a ausência de propostas executadas pela docente com vistas a tratar a oralidade. A necessidade de se apropriar de um saber curricular aparece na fala dessa professora, pondo em relevo lacunas na formação inicial e continuada, bem como nas estratégias didáticas.

Em P4, a hora da novidade é tomada como atividade que precisaria se estabelecer com maior sistematicidade em sua prática, sendo assim, passível de alteração.

A hora da novidade, certo... Só que nessa turma eu senti muita dificuldade, porque é assim, na hora da novidade não é somente a questão da oralidade em si, mas existem as regras de quando um fala, outro tem que parar para ouvir, tem a questão de levantar a mão, o ouvir, que eles têm muita dificuldade de ouvir, né. Eles falam mais do que escutam, aí pronto. (P4).

P4 justifica a necessidade de retomar a atividade a partir da identificação de problemas ligados ao comportamento de sua turma na realização da proposta. No caso específico, a dificuldade dos seus alunos de não compreenderem que, para a efetivação da atividade (hora da novidade), é necessário respeitar as regras de convívio social. Como reforçam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as regras de convívio social precisam ser compreendidas pelos alunos na produção dos gêneros orais, assim como na realização oral dos demais gêneros textuais, portanto, os sujeitos envolvidos na produção do gênero necessitarão desenvolver a sensibilidade de saber ouvir tanto quanto falar, de modo a favorecer a convivência social entre eles.

Outro ponto que necessita ser destacado na fala da docente diz respeito a sua queixa em relação à falta de compreensão por parte de seus alunos de que as atividades orais também visam ensinar e aprender determinadas competências. Segundo P4, seus alunos não compreendem esse propósito. Logo, assumem uma

postura de resistência às atividades orais, o que resulta em desmotivação docente, por perceber que a proposta não consegue atingir a produtividade por ela desejada.

[...] Então é essa atividade né, que o objetivo é a oralidade mesmo, e eu tentei fazer e nesse ponto de vista eu achei que falhou não pela atividade em si, eu acho que pela, por ser uma turma muito copista. É uma turma copista, é uma turma que veio com aquela idéia que atividade é só escrever. Então, tem que escrever, tem que fazer tarefa, tem que anotar é, então assim, é uma coisa que eu to tentando quebrar mas, então essa atividade hora da novidade é uma coisa que eu tentei fazer e agora..parei, e tô tentando é retomá-la novamente, mas eu trabalho oralidade, sempre tô trabalhando, é um eixo que pra mim é uma das prioridades. E tendo em vista que é uma turma muito dificultosa em falar (P4).

Dois cenários realçam a fala acima: o primeiro evidencia a organização do grupo e o trato com competências que transcendem o trabalho com o oral em sala de aula, pois se relaciona à percepção, pelos alunos, de que o momento de exposição demanda uma organização no sentido de garantir a participação ordenada das falas. O segundo cenário está atrelado ao fruto de uma rotina escolar prene da consciência de que o ensinar e o aprender, na escola, dizem respeito a escrever/copiar, quer sejam atividades colocadas no quadro, pelo professor, quer seja cópia de textos retirados de livros, ainda que esta escrita represente uma atividade mecânica.

No que diz respeito à avaliação da prática, a fala de P5 está ligada a aspectos metodológicos da condução da atividade, bem como a objetivos ligados ao ajustamento da modalidade de produção da atividade.

Ah, eu melhoraria o seguinte, eu diminuiria os grupos que foram feitos em cinco, eu acho que eles melhorariam, seria bom, e colocaria assim algumas atividades que não precisassem deles escreverem, por que acho que só a linguagem, reforçar mais na linguagem deles sabe, a partir, e fazer como se fosse um, os grupos, uma competição entre eles, eu acho que seria mais interessante. Agora as atividades eu ainda estou vendo, que tipo de atividade poderia ser feita nesse sentido (P5).

A modificação da dimensão organizativa, discutida por Guimarães (2004) como elemento que também caracteriza um saber docente, aparece em um primeiro momento na fala da docente como passo de reestruturação da estratégia para o ensino do oral. Em um segundo momento, há uma indicação no foco da culminância da proposta – em que a alteração poderia ser feita a partir do estabelecimento de

uma competição entre os alunos –, pois os seus esforços se voltariam para desenvolver a linguagem oral e não a escrita. Se este momento representou para P5 uma organização na proposta, pode sinalizar que a atividade oral servia estruturalmente como preparação ou pretexto para a produção escrita, ainda que questões de variação de registro e de multimodalidade surgissem em meio à proposta. Esse panorama é indiciado na fala da docente ao longo da entrevista, quando ela anuncia a preocupação tanto na oralidade como na escrita voltada para questões ortográficas, como vimos no sub-tópico que trata dos objetivos docentes.

4 (IN)CONCLUSÕES

A partir dos resultados apresentados, aqui, enfatizamos alguns elementos que nos ajudam a compreender como os sujeitos investigados concebiam o oral enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Os resultados do estudo mostraram que, em geral, as professoras demonstraram preocupação com o uso da língua adequado às diferentes instâncias de produção, o que para elas significa preparar para a vida. Se considerarmos que o desenvolvimento desta competência evoca o ensino do oral, podemos inferir que a oralidade é enxergada como objeto que precisa ser ensinado-aprendido.

No tocante à realização de atividades orais na prática docente, tendo como foco as demandas, os objetivos, a avaliação da realização da proposta e as proposições para a alteração didática da atividade planejada e executada, o panorama observado se volta para as atividades de leitura em voz alta e a conversa sobre determinado tema, as quais foram citadas pelas professoras como tendo o propósito de ensinar o oral. Porém, tais atividades não representavam o oral como objeto de ensino, mas, sim, a oralização da escrita e a conversa sem objetivo de desenvolver competências orais.

Ao apontar objetivos traçados para ensinar a oralidade, observamos entre as falas das professoras a superação da timidez, os elementos que se voltam para o treino de técnicas de uso da fala em público, como ressalta Marcuschi (2005), e não necessariamente para um trabalho com a oralidade. Entre os elementos de demanda, foi citado o uso da fala polida, dimensão que explora a questão da

adequação do registro à esfera de produção/realização e se configura como uma atividade de exploração do oral.

No que diz respeito às sugestões de alteração das atividades, pelas docentes, podemos compreender que a maior parte das propostas não tem como abordagem a ampliação e/ou aprofundamento dos conteúdos da oralidade, realidade esta permeada por algumas variáveis, dentre elas, o desconhecimento do objeto em discussão (P3); a falta de compreensão dos discentes sobre as atividades voltadas para desenvolver a oralidade (P4); o olhar ajustado prevalentemente às dimensões metodológicas (P5), o que pode representar a necessidade de conhecer melhor o objeto em questão.

Podemos sintetizar o panorama de investigação, a partir das falas docentes, sob dois olhares: o primeiro diz respeito à compreensão de oralidade sem um objeto de ensino - o oral sem ensino; e o segundo, a uma oralidade a ser ensinada e aprendida, embora falte maior clareza sobre o que deve ser ensinado. Sob essa ótica, os resultados de nosso estudo revelam um ensino do oral que busca sustentação na prática das professoras, embora já vislumbremos em seus discursos a emergência do oral como objeto didático.

DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL

Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). Nesta IES, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE.

MARIA LÚCIA FERREIRA DE FIGUEIRÊDO BARBOSA

Professora Associada 1 do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesta IES, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e é membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdos*. Lisboa:Edições 70, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: ROSA, Ester Calland de Sousa; BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p. 27-43.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série). Brasil; MEC-SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos PNLD 2013: Letramento e alfabetização e Língua portuguesa. Secretária de educação básica, 2012. p. 256.

CAVALCANTE, M. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M.(Org). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente. Recife: EDUPE, 2013.

DIONISIO, A. P. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p.13-27.

GUIMARÃES, O. M. *Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*. 2004. 150 p. *Dissertação* (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

KOCH, I. V. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

KLEIMAN, A. D. C. B. R. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. D. C. B. R. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.p. 15-61.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C.; CORREIA, É.; GUERRA, É. S. Entrevistando professores: o que eles falam sobre o ensino da argumentação. *Educação Unisinos*. v. 14, n. 3, set. de 2010, p. 195-204.

MAGALHÃES, T. G. Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos. 2007. 211p. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.

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

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MELO, C. T. V.; BARBOSA, M. L. F. F. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In: MARCUSCHI, L. A. ; DIONISIO, A. P. (Org). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 145-176.

MENDES, A. N. N. B. *A Linguagem Oral nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos: Algumas Reflexões*. 2005. 211p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MINAYO, Maria C. Souza (org). *Ciência Tecnologia e Arte: o desafio da pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1997.

SOARES, M. *Letramento e Escolarização*. Revista Construir Notícias 2007. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp.doc> Acesso em: 10.set. 2008.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3. ed. São Paulo. Cortez, 1995.