

Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua

*Dealing with orality in the classroom:
contributions to language teaching*

Kazue Saito M. Barros *

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

Resumo: O artigo está fundamentado na tese de que a oralidade deve ser objeto de atenção no ensino de língua materna. Há, no entanto, várias posturas em relação ao tratamento do tema. O trabalho discute, em diferentes níveis de profundidade, algumas das perspectivas de estudo mais produtivas, comentando trabalhos de pesquisa na área com o objetivo de sugerir a professores de ensino médio e fundamental atividades e metodologias para abordar a questão.

Palavras-chave: Oralidade. Letramento. Ensino de língua materna.

Abstract: This paper is based on the premise that the issue of orality must be the object of attention in mother tongue teaching. Nonetheless, there is a diversity of attitudes concerning this subject. This study discusses, in varying levels of depth, some of the most productive perspectives concerning orality. It comments on some research reports in the field in order to suggest different activities and methodologies to middle and high school teachers when handling the issue.

Keywords: Orality. Literacy. Mother tongue teaching.

* Professora Associada 4 da Universidade Federal de Pernambuco – UFP, Recife, Pernambuco, Brasil, e bolsista de Produtividade do CNPq; membro titular do Comitê de Assessoramento de Letras e Linguística do CNPq; kazuetsaito@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

A posição aqui defendida não é nova, mas pode-se dizer que ainda carece de discussão e de propostas claras de implementação na sala de aula: a de que a oralidade deve ser objeto de atenção no ensino de língua não só estrangeira, mas também materna. Em acréscimo, ainda continua atual a afirmação de Marcuschi (1999) de que o exame de inclusão da oralidade em livros didáticos não é animador, particularmente sob o ponto de vista prático. Como o autor ressalta, não há, na maioria dos livros didáticos, uma definição clara da oralidade nem sugestões adequadas para seu tratamento empírico.

São, no entanto, várias as posturas em relação ao tema oralidade *vs* ensino de língua materna. Alguns estudiosos argumentam que a escola, além de ensinar a escrita, deve preocupar-se também em desenvolver a fala, já que a habilidade falada de alunos em diferentes fases escolares não é uniforme em relação a todos os gêneros textuais orais. Outros pesquisadores propõem que o ensino da escrita tenha por base a discussão das características e funcionamento de textos orais similares, partindo do pressuposto de que uma criança, mesmo em idade pré-escolar, já tem uma concepção de língua bem formada. Não se trata de ensinar a fala, mas de usar o conhecimento linguístico da criança para desenvolver a escrita. Há, ainda, uma série de analistas que estudam sistematicamente fenômenos e gêneros da oralidade, mas que nem sempre explicitam tomada de posição quanto à relação entre oralidade e ensino.

Este artigo discute, de forma breve e introdutória, algumas das perspectivas de estudo mais produtivas para o tratamento da oralidade em sala de aula, comentando trabalhos de pesquisa com o objetivo de sugerir a professores de ensino médio e fundamental atividades e metodologias para abordar a questão. Tratando-se de uma proposta mais prática, voltada para um público nem sempre iniciado nas urdiduras dos estudos discursivos, buscou-se simplificar a pesada fundamentação teórica que suporta a postura aqui defendida, assim como minimizar distinções de categorias que, num trabalho mais teórico, se fariam mais necessárias. Pelo mesmo motivo, não se procede a uma revisão bibliográfica abrangente e muitas pesquisas relevantes não são sequer mencionadas.

Convém alertar, contudo, que a perspectiva de estudo baseia-se numa concepção de língua enquanto atividade cognitiva, social e histórica. A língua é vista como uma *atividade constitutiva* (Franchi, 1992), já que com ela podemos construir sentidos. É nosso conhecimento da língua que nos permite interpretar a questão “sabem a última do português?” como uma proposta de contar uma piada. Uma resposta negativa aciona um contrato conversacional que garante o turno ao falante até a conclusão da piada, e implica que todos devem rir ao final

da narrativa etc. Sendo a língua uma *forma cognitiva*, com ela podemos expressar nossos sentimentos, crenças, ideias e desejos, diz Marcuschi (2003).

Hinata (2003) conta de sua dificuldade para cumprimentar um japonês no Japão, mesmo sendo ela fluente no idioma. Uma delas é que existe entre os japoneses uma hierarquia espacial, isto é, quem estiver num andar de cima ou na parte superior de uma escada não deverá cumprimentar os mais velhos que estejam em nível inferior. No ano-novo, há outra dificuldade. As palavras usadas nesse período não são as do dia-a-dia. E, sendo mais formais, não devem ser pronunciadas de sacada para sacada, nem de cima para baixo. Assim, nessas ocasiões, a tendência é esconder o rosto para evitar o encontro de olhares com o conhecido e cumprimentá-lo depois, quando estiverem na mesma altura. O reconhecimento de normas sociais específicos da cultura nipônica interfere no nosso comportamento. De forma similar, se uma pessoa ficasse isolada da sociedade por um longo período e, ao regressar, lesse um jornal atual não entenderia quase nada da matéria, embora ainda pudesse compreender o sentido das palavras e enunciados. Isso porque a língua é social e historicamente situada.

A língua, sendo *atividade*, é mais que um código ou uma estrutura e cumpre funções além do nível informacional. O sentido do texto não é determinado pelo somatório dos sentidos das palavras ou enunciados, sendo ele mesmo uma unidade de sentido. Tal noção de língua implica na noção de texto como *interação*. Trata-se de um *evento comunicativo* e, portanto, o texto não tem sentido fechado, mas é, nas palavras de Marcuschi (2003), uma proposta de sentido. Com base em Beaugrande (1997), o autor sugere que se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. O sentido não está no texto enquanto produto; tampouco está com o falante ou ouvinte, mas ancora-se num trabalho de coautoria dos dois em relação ao texto.

Decorre desses conceitos uma outra noção central que é a de *compreensão* como um *processo inferencial*. O modelo de comunicação com o qual se opera não percebe a interação como tendo, de um lado, um falante/autor que codifica a mensagem e, de outro, um ouvinte/leitor que a decodifica. Nessa perspectiva, ouvir e ler são atividades tão ativas quanto falar e escrever. É na confluência desses conceitos básicos – língua como atividade, texto como evento comunicativo e compreensão como processo inferencial – que se insere nosso trabalho, assim como uma grande maioria de propostas atuais que adota uma perspectiva interacionista de estudo da língua.

Antes de seguir adiante vale inserir uma observação sobre o conceito de *oralidade*. Marcuschi (em prep.)¹ sugere cuidado com as expressões *concepção*

1 Trata-se de uma obra que se encontra inacabada, em que o autor faz uma revisão de vários

oral e concepção escrita. Um poema declamado, exemplifica ele, “não se torna uma linguagem falada no ato da declamação e sim um texto escrito oralizado, já que sua concepção foi no formato escrito”. Assim defende “que o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada.” Entre outras características, a fala envolve ausência de planejamento prévio, ou seja, a concepção é simultânea ao processamento etc. Marcuschi defende, seguindo o linguista J. Schwitalla (1977), que língua falada é “toda produção linguística natural, dialogada ou monologada, livremente formulada, em tempo real, em situações comunicativas autênticas, formais ou informais, sem planejamento prévio” (Marcuschi, em prep, cap. 2, p. 56-57).

2 ORALIDADE: RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA

A escola deve se dedicar, preferencialmente, ao ensino da escrita, uma vez que o aluno em idade escolar já domina perfeitamente a fala; assim podemos nos perguntar qual o lugar da oralidade na escola. Como adiantado, a resposta a tal questão não é única e há várias posturas em relação ao tratamento que a oralidade deve receber em sala de aula.

Por razões óbvias, no que se refere ao **ensino de língua estrangeira**, a oralidade recebe atenção especial, principalmente depois da adoção de métodos mais comunicativos de ensino. Mesmo assim, ainda há aspectos da fala muito descritos por linguistas que deveriam ser objeto de estudo em sala de aula, tais como o uso de marcadores conversacionais, que permitem, por exemplo, que o aluno domine estratégias de como interromper, como sinalizar atenção à fala do interlocutor, como indicar entrega de turno, como propor mudança de tópico etc. Outra frente de trabalho ainda não muito explorada no Brasil refere-se ao estudo de estratégias de polidez. Desde o final dos anos setenta, há um consenso de que é necessário que os alunos se tornem competentes não só “linguisticamente” mas também pragmaticamente. Uma medida da competência pragmática é a habilidade de usar estratégias de polidez, como gambitos (Edmondson & House, 1981) cuja função é a de demonstrar cooperação com o interlocutor, o que é considerado estratégia de polidez (Fraser, 1990). O tema é relevante, pois é comum que falantes de língua estrangeira sintam-se inseguros na participação do intrincado jogo de preservação de faces.

trabalhos anteriores, além de acrescentar novas ideias. As citações aqui elencadas foram retiradas do capítulo 2, Gêneros Textuais: o que são e como se constituem.

Uma conhecida dificuldade que tem a ver com polidez é o uso de *backchannels* (sinais retroalimentadores que o interlocutor utiliza para indicar que está prestando atenção ao falante principal, do tipo “uhm uhm”, “sei”, “certo”, “isso”). Por exemplo, estudos mostram que diferenças tanto quanto aos tipos quanto à frequência com que os japoneses usam *backchannels* em conversas com americanos dão margem a dificuldades na interação, dada à diferença de valores e significados sociais associados a tais ícones. Os resultados evidenciam que os americanos se incomodam com a alta frequência de uso de *backchannels* por japoneses, sentindo que estão sendo interrompidos; já japoneses sentem falta de suporte por parte dos americanos e relacionam a ausência dos sinais à falta de atenção e desinteresse. Estudos desse tipo, sobre rotinas pragmáticas (Billmeyer, 1990; Tateyama et al. 1997), cumprimentos (Billmeyer, 1990), desculpas (Olshtain & Cohen, 1990) são importantes para aprendizes de língua estrangeira e mesmo para falantes nativos, e deveriam ser estudados em sala de aula com mais frequência.

Pode-se dizer que o reconhecimento da importância do oral no ensino de língua materna começa a ganhar fôlego à época em que os estudos da área da Psicolinguística comprovam que, desde cedo, a criança tem conhecimentos linguísticos consolidados, incluindo uma concepção da modalidade escrita. Contini Jr. (1992, p. 53) ressalta que

Seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos 6 anos o sistema da escrita como se fosse um objeto estranho; e o fato de não ler como nós o fazemos, não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre esse sistema... quando há ambiente, isto é, material escrito e pessoas que o manuseiem, a apropriação do que seja ler e escrever pode iniciar-se aos 2 anos de idade, ou mesmo com 1 ano e 2 meses.

Já no período pré-escolar, afirma Kato (1987), a criança tem sua visão da língua e uma representação da escrita. Estudos mostram que as crianças, por volta de seis anos, conseguem utilizar de forma bastante regular estratégias inferenciais para, a partir de palavras conhecidas, inferir a leitura de cadeias de letras resultantes de permutas de partes de palavras já conhecidas.

Uma conhecida citação de Trudgill (2013) diz: “Quando fui para a escola, ensinaram-me matemática porque eu não sabia aritmética; história porque eu não sabia história; francês porque eu não sabia francês... mas a razão pela qual foi-me ensinado inglês *não foi* porque eu não sabia inglês!”. Dessa forma o pesquisador enfatiza o conhecimento de língua da criança mesmo antes de sua vida escolar.

Não cabe à escola, então, ensinar a língua na qual já a criança já é proficiente, mas, a partir de seu conhecimento, “ensinar” novas formas de usos da língua.

Uma vez reconhecido que a fala exerce influência no processo de aquisição da escrita, parece então inadequado que a escola ignore o conhecimento pré-escolar da escrita da criança. Goodman & Goodman (1980, p. 259), citados por Marcuschi (2000) se dizem “convencidos de que o erro mais grave em muitos programas instrucionais tem sido ignorar ou subestimar a competência linguística e a capacidade da criança aprender a ler.” Assim, diz Marcuschi (2001), temos que admitir que os conhecimentos linguísticos orais prévios são relevantes para o ensino formal da língua na escola, sendo impossível se postular uma divisão rigorosa entre fala e escrita enquanto atividades comunicativas. Estudos como os de Tannen (1982), Street (1984, 1993, 1995), Biber (1998), além das obras citadas de Marcuschi e de muitos outros, contribuem para o debate ao postularem que fala e escrita não deveriam mais ser vistas como polares mas num contínuo de relações:

Foram variados os estudos nos anos 80 que propuseram uma nova visão das relações entre fala e escrita, sugerindo que não se podia mais postular a ‘*grande divisão*’ levantada por Goody (1977), Olson (1977) e Ong (1982). Constatava-se que tanto em termos de usos como de características linguísticas, fala e escrita mantinham relações muito mais próximas do que se admitia então. Surgia uma visão que permitia observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença numa certa mistura de gêneros e estilos e evitando as dicotomias em sentido estrito. (Marcuschi, 2000, p. 4)

Enquanto seres sociais, a fala é uma atividade central na vida dos indivíduos, que ocupam mais tempo de suas vidas falando. Só este fato já é suficiente para justificar o estudo da fala. Mas, como já ressaltado é hoje reconhecido que as instituições escolares devem dar mais atenção à fala por sua centralidade na relação com a escrita. Milanez (1993), por exemplo, observa que o papel do professor é conscientizar o que é intuitivo no aluno a respeito da língua oral. O aluno deve ser levado a reconhecer as diversas variantes da língua e distinguir entre o que é formal e informal. A escola deve tornar o aprendiz capaz de dominar o conhecimento das regras de uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, incentivando-o a adquirir termos novos, reconhecer desvios no uso do padrão e corrigi-los.

O ensino continua Milanez (1993) deve considerar a especificidade da língua oral, relacionando-a com a escrita e incentivando o aluno a produzir textos que cumpram os requisitos de cada uma. Os diversos discursos da sociedade, produzidos em diferentes contextos e traduzidos pela diversidade do oral devem ser

foco de observação. O aluno deve ser levado a refletir sobre a organicidade da fala, a partir da perspectiva dos registros, das funções e da situação de comunicação.

Com a divulgação dos estudos da sociolinguística, sob a liderança de Trudgill (1975) e de Labov (1972a, 1972b) o mundo reconhece que é preciso superar a visão de que o uso de formas mais elitizadas reflete superioridade intelectual e cultura. Trata-se de uma crença difundida entre as classes sociais mais altas mas que não tem comprovação científica. Mas, embora os estudos demonstrem que todas as variantes são funcionalmente equivalentes e produtivas, a verdade é que a questão do tratamento da **variação linguística** em sala de aula ainda não é sistemática ou suficientemente abordada. Brown *et al.* (1984), por exemplo, questionam sobre como proceder numa sala com alunos com sotaques não-padrão. Uma conhecida postura, a da busca do bidialetalismo – que propõe fazer com que o aluno preserve os dois dialetos, i.e. o seu próprio e o dialeto padrão – tem recebido muitas críticas ao longo dos anos. Já nos anos setenta, Trudgill assim se manifesta:

o único motivo legítimo para ensinar as crianças a falarem o inglês padrão como um segundo dialeto é preveni-las contra a discriminação pelo fato de falarem dialetos socialmente estigmatizados; e o único método de ensino legitimado é usar a abordagem bidialetal. Mas mesmo com essa motivação e com esse método, o ensino do Inglês falado padrão na escola não é aconselhável, já que na maioria das vezes isso é certamente uma perda de tempo ... é muito difícil de acontecer; há um perigo de indução da sensação de insegurança linguística e alienação; e o tempo dispendido bem que poderia ser usado para algo melhor. Estaremos mais certos se nos concentrarmos, por exemplo, na produção da tolerância dialetal e segurança linguística. (Trudgill, 1975, p. 79)

Concordando com a visão de Trudgill, Marcuschi diz tratar-se mais de respeitar as características linguísticas do educando do que buscar preservar os dois dialetos ou variantes. “O mais indicado parece ser o ensino dialetalmente adequado, ou seja, a indicação de como se comunicar com clareza em seja qual for o dialeto. Trata-se, pois, muito mais de uma *adequação dialetal* do que de um ensino bidialetal” (Marcuschi, 2000, p. 35). Embora seja reconhecido que tentativas de ensino do dialeto falado padrão são, como argumenta Trudgill (1975) inúteis, é relevante que o aprendiz saiba reconhecer variantes e identifique características tais como as apontadas mais acima por Milanez. É importante que as pessoas dominem as habilidades necessárias para que se expressem de forma a conseguir o respeito que lhes é devido e a escola deve cumprir seu papel, sem

imputar valores a diferenças dialetais. Como Milroy & Milroy (1991) enfatizam, não há um falante de único estilo, i.e., todos falam de forma variada de acordo com a situação. Assim, o professor pode criar situações em sala e gravar, primeiro, conversas informais entre alunos e, segundo, conversas mais formais, por exemplo, simulando uma audiência com uma autoridade. A partir daí, transcreve-se e compara-se os estilos do mesmo falante, identificando o que ele considera como traços informais / formais. Este seria o ponto de partida para comparações com gravações realmente formais, obtidas através de outras fontes, por exemplo, pela TV. As análises devem incluir os recursos utilizados para expressão numa elocução formal, em termos de pronúncia, escolha lexical, construções sintáticas e assim por diante. O objetivo seria o de enfatizar que a língua é heterogênea e variável, que a ênfase nos estudos da língua deve se pautar em descrição e não prescrição. Ao mesmo tempo, o professor estará conscientizando os alunos sobre as características de variantes padrão².

Em 2.1 e 2.2 nos reportamos a mais duas posturas teóricas, mencionadas na introdução, e que têm sido consideradas na literatura bastante produtivas no tratamento da oralidade. Ressaltamos que as perspectivas não são excludentes nem tão claramente delimitadas quanto esta explanação possa fazer parecer. As diferenças nas perspectivas de estudo correspondem, na realidade, a diferentes formas de interpretação do termo *oralidade*.

2.1 Oralidade e ensino de língua: foco no oral

Como adiantado, uma postura pode ser representada pelo grupo de Brown *et al.* que já em 1984, vai defender a posição de que a escola deve ter como foco a língua falada, mesmo para os falantes nativos. A ideia é aprimorar o desempenho oral dos aprendizes.

Dizem Brown *et al.* (1984) que, por muitos anos, assumiu-se que as crianças falantes nativas do inglês adquiriam *naturalmente* a forma falada da língua. A observação de falantes de 5, 10 e 15 anos, indica que as crianças demonstram um comando progressivo da língua, a medida em que vão ficando mais velhos. Assim, seria razoável supor que se as pessoas fossem deixadas em ambientes naturais, seriam cada vez mais competentes no uso da modalidade falada.

Contra essa postura do desenvolvimento natural que Brown *et al.* chamam de “otimista”, alguns pesquisadores enfatizam que as crianças não adquirem

2 Nessa linha, sugere-se ao professor que confira em Milanez (1993, p. 152-204) uma série de propostas viáveis e produtivas sobre como trabalhar a questão da variação em sala.

algumas formas de língua falada que são altamente valorizadas dentro do sistema educacional. Brown *et. al.* argumentam que assim como a criança que aprende a escrever não é abandonada pela escola para que desenvolva sua escrita sozinha, não se deve abandonar a criança depois que ela aprende a falar. Tanto quanto ela precisa de ajuda explícita para desenvolver sua habilidade escrita, também precisa de apoio para desenvolver sua habilidade falada, pois há diferentes situações de fala. Brown *et al.* sugerem que há dois grandes grupos de situações ligadas à oralidade a que, no caso, o aluno se expõe: no primeiro, inserem-se as conversações do dia a dia ou mais próximas a elas (bate papo com amigos e colegas durante o lanche no intervalo, conversa com o carteiro ou com a pessoa na fila do ônibus); no segundo, a fala mais ligada à transmissão de informação, por exemplo, as diferentes situações que ocorrem numa aula.

Por “habilidades da língua falada” os autores entendem a capacidade de comunicação em todas as situações da comunidade em questão. É essencial a elaboração de um *currículo programático* privilegiando o que se considera mais importante ensinar a postura pressupõe investigar o que é mais fácil ou difícil para o público alvo.

No projeto conduzido por Brown *et al.*, os pesquisadores observaram quinhentos alunos com idade entre 14 e 17 anos, do segundo grau, de escolas esocesas. Muitos poucos tiveram dificuldade na entrevista, mesmo esta envolvia entrevistadores desconhecidos. Esses mesmos alunos demonstraram habilidade para transmitir informações simples, mas muitos apresentaram problemas na descrição de um acidente que viram apenas por fotos. Os alunos também apresentaram dificuldades de atuação numa exposição de trabalho ou seminário em sala de aula. Em resumo, na pesquisa dos autores citados, o óbvio se revelou: é normal que as pessoas sintam menos dificuldade com atividades que lhes são familiares e corriqueiras, como nas conversas casuais; e mais dificuldades em situações não vivenciadas (como na descrição do acidente dos carros) ou menos comuns (como nas exposições em aula).

A ideia é a de que o ensino de língua deve trabalhar a competência comunicativa dos aprendizes para englobar o maior número de situações possível. É bom ressaltar que a noção de competência comunicativa não equivale à competência chomskyniana, inata, dos aprendizes, mas equivale a buscar desenvolver nos alunos as habilidades para que se comuniquem bem em diferentes situações, da fala e da escrita. Vejam que, por exemplo, as estratégias para uma boa atuação num seminário em sala de aula são diferentes daquelas exigidas numa exposição. No seminário, espera-se maior discussão, o que vai exigir do aluno saber alocar o turno à outra pessoa, saber mantê-lo, saber se auto selecionar como próximo falante, saber interromper, saber sinalizar para o falante que está compreendendo,

que o falante pode continuar etc. Já uma exposição exige turnos mais longos, assim, é importante que o falante saiba, entre outras coisas, concatenar ideias e monitorar a sequencialidade dos enunciados para facilitar a compreensão dos interlocutores.

Brown *et al.* (1984) argumentam que no enfoque baseado em tarefas (*task-based approach*) a preocupação central é dar oportunidade aos alunos para que demonstrem e aperfeiçoem suas habilidades de comunicação. Além de tarefas variadas, o aluno deve cumprir a mesma tarefa com grau de dificuldade ascendente. Assim, se o professor está preocupado em fazer com que o aluno aprenda a dar instruções, ele primeiro parte de diagramas simples; pede ao aluno que dê instruções a um ouvinte sobre como desenhá-lo; depois de discutir seu desempenho, o professor apresenta a mesma tarefa com grau de dificuldade maior, que envolva mais elementos, maior necessidade de estabelecer mais relações e assim por diante.

É verdade que a pesquisa de Brown *et al.* (1984) se mostra sensível a uma série de críticas relacionadas a questões de cunho teórico e metodológico, mas que não cabe aqui comentar. No entanto, pelos argumentos expostos, acreditamos que não se pode desconsiderar sua proposta inicial: a escola deve se ocupar da fala, possibilitando ao aluno um desempenho mais eficiente em gêneros da fala em que o aprendiz tenha menos habilidade e que sejam de importância para ele. Definir o que é importante, ou seja, um conteúdo programático para qualquer nível, exige pesquisa e passa por uma questão interessante: quais gêneros textuais precisa dominar um aprendiz quando conclui o ensino fundamental, o ensino médio, um curso específico do terceiro grau? Nesse sentido, recomenda-se que o professor leve em conta um modelo de planejamento de atividades didáticas adequado às necessidades e nível da turma (sobre isso ver, entre outros, Dolz & Schneuwly 2004, Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Há propostas de trabalho em várias linhas para o tratamento da oralidade em si mesma. Na linha da retextualização, Marcuschi (2001) sugere que o ideal seria a consideração de gêneros orais diversos para comparar as diferenças e similaridades entre eles, levando em conta variáveis tais como propósito, relação entre produtor e transformador (“retextualizador”) e processos de formulação.

Alguns pesquisadores postulam que análises das próprias interações pedagógicas – enquanto gêneros textuais orais – também podem fornecer subsídios para o ensino de língua ou de qualquer outra disciplina. É nesse contexto que a seguinte sugestão de tratamento se insere.

3 ANÁLISE DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DO PROFESSOR

A motivação de se estudar a interação em sala de aula vem da desconstrução da crença histórica de que, na tríade professor-aluno-método de ensino, o método era a parte mais importante e tudo que se tinha a fazer para o sucesso escolar era achar o método certo. Mas muitas pesquisas já demonstraram que um bom método, embora relevante, não é garantia de aprendizagem, assim como um bom professor por si só também não assegura apreensão de conhecimento. Central no processo de ensino e aprendizagem é a interação oral que ocorre entre professor e alunos que, segundo estatísticas, geralmente ocupa cerca de oitenta por cento de uma aula. O propósito básico da escola é atingido através da comunicação e o estudo dessa interação torna-se tão crucial por ser a língua falada o principal meio utilizado pelo professor para ensinar e pelos alunos para demonstrar ao professor o que aprenderam.

Barros (a sair), analisando a distribuição do turno por perguntas direcionadas a um aluno específico, busca investigar se há alguma relação entre o tipo de pergunta e processos de categorização do professor em relação a seus alunos. Nos dados analisados, há duas formas principais de distribuição do turno: o professor pode dirigir-se à turma como um todo ou selecionar um aluno específico. A primeira prática, a multidirecionada, i.e., dirigida a turma toda é a mais frequente, mas aqui, como dito, focamos os casos em que o professor seleciona um determinado aluno.

Em trabalhos anteriores, foram detalhadas tendências e as várias tipologias de perguntas encontradas na literatura (Barros, 1999a; 1999b; Barros, 2010). O par de perguntas aqui examinado é classificado como “*perguntas que demandam informações gerais*” vs “*perguntas específicas*”. A denominação é antiga (Cazden, 1988), mas é ainda hoje amplamente utilizada. As primeiras não pressupõem respostas certas ou erradas, muitas vezes buscando levantar opiniões de alunos. São também chamadas de *perguntas referenciais* ou *abertas*, geralmente consideradas mais adequadas para a construção do conhecimento porque não limitam a resposta e podem exigir, segundo Cazden (1988, p. 100), um “trabalho cognitivo mais complexo” por parte do aluno. As segundas, as *específicas*, buscam eliciar uma lembrança factual ou compreensão literal, exigindo respostas quase sempre curtas.

Os Exemplos 1 e 2 abaixo retratam o comportamento rotineiro da professora (P) na alocação dos turnos a alunos (As). Trata-se de uma aula de biologia. O tópico acadêmico é, segundo anunciado, *nutrição*. De acordo com a professora, C é excelente aluna; W e J, alunos fracos (M é regular).

Exemplo 1³: a professora anuncia que naquela aula vai começar um assunto novo; não diz qual o assunto de imediato. Introduce a seguinte pergunta “o que te dá água na boca”. Os alunos colaboram e há um pouco de tumulto.

- 1 P perai perai
 2 W o que te dá água na boca?
 3 W (?)
 4 As [vários As falam ao mesmo tempo]
 5 P perai gente (.) deixa o W falar
 6 (?) a sensação de água na boca (?)
 7 C professora! professora!
 8 P [ignora C]
 9 C professora!
 10 P [dirigindo-se a outro A]
 11 e voce J o que te dá água na boca?
 12 (...)
 13 P perai gente C! perai (.) deixa ela [aluna M] deixa ela falar
 14 você já falou muito hoje
 15 C eu? náaa falei pouquinho [rindo]
 16 P é um estímulo que vai do cérebro (.) um estímulo que vai AO cérebro (...)

No exemplo, a professora aciona vários alunos fracos (2, 5, 10) ou quase (13). Fica claro que P impede a fala da C (8, 10, 11, 13, 14), justificando-se com o argumento de que a aluna já falou muito e que deve dar oportunidades a outros, no caso, os mais tímidos (13, 14). A aluna ri (15), o que faz supor que ela não interpreta o enunciado como admoestação real, pois “sabe” que está no grupo dos bons e goza, portanto, da simpatia da professora – isso é o padrão da escola. O enunciado da professora que seria extremamente rude em outro contexto, aqui é considerado normal e faz parte das práticas de sala de aula.

Exemplo 2: a professora introduz o tópico *nutrição*.

- 1 P a a principal finalidade da alimentação (...) da da gente se alimentar

3 Os sinais de transcrição usados são: (.) = micropausa; (...) = pausa maior; (?) = trecho não compreendido; ... = trecho omitido; caixa alta = elevação do tom; é: = vogal alongada; (?) incompreensível.

- 2 é para fornecer ao organismo substâncias (.) né
 3 que lhe deem energia (.) força (.) energia né
 4 pois (.) afinal (.) nosso corpo é uma máquina (.) uma máquina que é: é:
 5 pra trabalhar precisa energia
 6 é: mas é: como obter essa energia?
 7 As comendo
 8 P sim (...) comendo mas (.) mas (.) é: que substâncias (.)
 9 que que substâncias o o nosso corpo precisa?
 10 lembram? lembram que eu falei?
 11 substâncias como (.) como proteína né (.) da carne (.)
 12 das gorduras que são é: (...) C?
 13 C lipídios?
 14 P LIPIDIOS (.) muito bem

A professora vinha tendo dificuldades para fazer o tópico fluir. A pergunta direcionada a todos (6) não obteve a resposta esperada (7), como demonstra a reação da professora (8). O “sim” seguido de pausa e acrescido de “mas” é a estrutura que serve como pista de que a resposta foi considerada incorreta. Há novas tentativas em (9), ainda dirigindo-se a turma como um todo, em (10) apelando para a memória dos alunos. A professora, relutante, começa a responder sua própria questão (11, 12), mas logo aciona C, que, como dito, é considerada uma aluna excelente. Impedida de falar anteriormente (exemplo 1), C é agora estimulada a contribuir. Ao comparar os momentos em que a professora nega a palavra e os momentos em que ela entrega a palavra nominando alunos, fica claro que há uma correlação sistemática entre o tipo de pergunta e a escolha do aluno, bom ou fraco. Perguntas que exigem o *feedback* de informações já dadas em aula, isto é, perguntas para as quais o professor, o endereçado e muitos alunos da sala sabem a resposta, são dirigidas aos alunos fortes ou ao grupo como um todo e, nesse caso, são sempre os mesmos alunos que se prontificam a responder. Essas *perguntas específicas* – que são também chamadas de perguntas *display* (Long, Sato, 1983) – têm a função de demonstração, porque exigem resposta única, geralmente curta, de revisão de conhecimento. As perguntas demandam respostas já veiculadas e pontualizadas, que podem ser respondidas em coro pelos alunos sem gerar muito tumulto. Quando há dificuldade na resposta coletiva, os professores geralmente acionam um aluno considerado forte.

As perguntas *que evocam informações gerais* e cujas respostas o questionador desconhece são mais frequentemente dirigidas aos alunos fracos. A pergunta

o que te dá água na boca? (exemplo 1) não tem, obviamente, a função de verificar conhecimento, cumprindo apenas uma função de motivar, de despertar a curiosidade para o tópico que será introduzido. Do total de 33 perguntas, 12 foram de *informações gerais* e 21 *específicas*. 91.6% das perguntas de informações gerais foram alocadas a alunos considerados fracos; inversamente, 19 (90.4%) das específicas foram dirigidas a alunos bons.

Os resultados podem ser facilmente interpretados em termos de processos de categorização social ativados ao longo da interação. Quando a professora precisa de uma resposta “certa”, um termo “correto” ela aciona os alunos considerados bons (90.4% das vezes no *corpus* selecionado). Nas ocasiões em que os alunos têm oportunidade de contribuir espontaneamente com o tópico, através de opiniões, exemplos, uma história particular, ela seleciona os alunos que categoriza como fracos (91.6%) e até impede que os alunos fortes se manifestem (como no exemplo 1). Em outras palavras, os alunos mais fracos só são incentivados quando não há uma resposta correta, quando não há um compromisso com certo/errado.

Essa prática revela, primeiro, um preconceito em relação aos mais atrasados, como não sendo capazes de contribuir com respostas corretas e, segundo, uma penalização em relação aos mais avançados que ficam reduzidos a meros preenchedores de pequenos espaços (*slots*) deixados pela professora em seus enunciados⁴. Ao evitar que respostas erradas sejam veiculadas em sala a professora (que no caso, ressalte-se, é excelente e muito respeitada pelos alunos e colegas) parece evidenciar uma concepção de *compreensão* como mero processo mnemônico. Um estudo desse tipo é ainda relevante para que o professor reflita sobre suas categorizações, que geralmente se sedimentam – uma vez considerado “ruim” pode se tornar difícil para um aluno escapar dessa categoria.

A sugestão, então, é a de que o professor grave suas próprias aulas e reflita sobre suas práticas, buscando interpretar o significado subjacente dos comportamentos intuitivamente adotados. Caso queira reproduzir o estudo aqui descrito, faça uma lista classificando seus alunos como bons, médios, fracos. Grave sua aula, transcreva e analise as perguntas direcionadas a alunos específicos. Correlacione os resultados à lista de classificação dos alunos.

Outra sugestão paralela é a de, com os alunos, transcrever aulas mais expositivas e mais comunicativas, supostamente com mais indagativas, e classificar as perguntas, observando se são retóricas, genuínas, de checagem etc. Sabe-se que o uso de interrogativas é maior na fala que na escrita o que, na literatura, é considerado marca de maior grau de *envolvimento* na fala. O professor deve

4 Outros estudos corroboram os achados, principalmente no ensino de inglês como L2 (Laosa, 1979; Schinke-Llano, 1983). Para uma descrição dos estudos, remeta-se a Barros, 2010.

buscar evidências que possam comprovar tal hipótese, quer seja pela avaliação direta dos alunos quer pela verificação do grau de aprendizagem. Os resultados poderão fornecer subsídios para avaliar quais práticas, mais comunicativas ou mais expositivas, são mais produtivas em sala.

4 ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA: FOCO NA RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA

O uso da língua falada como ponto de partida para o ensino da produção escrita já foi parcialmente justificado nos comentários iniciais deste artigo. Estudos vários como, por exemplo, os de Heath (1982, 1983) enfatizam que muitos estudantes bem sucedidos na aquisição da escrita nos primeiros anos de escola, dão mostras de terem adquirido as estratégias de uso da língua associadas à escrita muito antes de aprenderem a ler e escrever. Essas estratégias, diz Biber (1988, p. 5) são crucialmente importantes para o domínio efetivo da escrita e das formas de uso da linguagem necessárias nas tarefas linguísticas escolares.

Biber (1988) estabelece uma série de dimensões para comparação de uma grande quantidade de registros falados e escritos, incluindo conversações, cartas pessoais, textos ficcionais e acadêmicos. Um dos achados centrais do estudo é o de que não há diferenças linguísticas que sejam específicas da modalidade falada ou escrita (Biber, 1988p. 24). Trata-se, antes, de relações complexas, associadas a especificidades situacionais, funcionais e de processamento textual. Os achados de Biber, no entanto, não são consensuais e é o próprio autor que salienta, em relação às diversas conclusões sobre a complexidade e elaboração da fala e da escrita:

A visão geral é a de que a língua escrita é estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata, enquanto a língua falada é concreta, dependente do contexto e estruturalmente simples. Entretanto alguns estudos não encontraram diferenças entre fala e escrita, enquanto outros, ao contrário, concluíram que a fala é mais elaborada e complexa que a escrita. (Biber, 1988, p. 5)

Vários autores, Biber entre eles, buscam apontar as causas desses achados controversos, que em vários casos se devem apenas a diferenças conceituais e a distorções metodológicas. O linguista elenca como suas principais críticas aos trabalhos sobre a relação entre fala e escrita: a) as investigações tendem a atribuir um peso indevido às peculiares do material – pela utilização de poucos textos, as análises valorizam as idiosincrasias, não conseguindo chegar a generalizações; b)

a atribuição de peso indevido aos gêneros escolhidos para análise – a maioria dos estudos comparam somente dois gêneros, um falado e outro escrito, escolhendo gêneros polares, com objetivos comunicativos muito diferentes, por exemplo, uma interação face a face e um texto acadêmico (Biber, 1988, p. 52-55).

O trabalho seminal de Biber fornece as bases para novos estudos sobre a aquisição e desenvolvimento da escrita em ambiente escolar. A hipótese assumida é a de que a relação entre fala e escrita se dá ao longo de um contínuo tipológico de variação e não na relação dicotômica de polos opostos, o que significa dizer que a relação deve vista em vários planos e não apenas num simples contínuo linear que vai da fala para a escrita ou vice-versa.

Os pesquisadores que se inserem nessa linha de investigação devem, assim, adotar como recomendações básicas: observar a relação entre fala e escrita através da grade dos gêneros textuais e comparar gêneros próximos em termos de funcionalidade, buscando focar mais na identificação de semelhanças e não só nas diferenças entre os gêneros. Ao longo do contínuo entre conversa casual e artigo científico, alinham-se, de forma não sucessiva, os vários gêneros da fala e da escrita. Em outras palavras, deve-se considerar que um bilhete escrito para a namorada situa-se mais próximo à fala estereotípica do que uma conferência falada, num auditório com centenas de pessoas. Parte-se da conversa casual – dominada por todos, inclusive as crianças no início de sua vida escolar – para se chegar aos gêneros mais estereotípicos da escrita como, por exemplo, o artigo científico.

Uma proposta de incorporação da língua falada nas aulas de gramática pode ser exemplificada pelo modelo apresentado por Castilho (1990). A proposta considera três diretrizes: a) o ponto de partida para a reflexão gramatical deve ser o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem, a conversação. O ponto de chegada será a observação do conhecimento linguístico do outro, expresso em textos escritos de interesse prático (como jornais, revistas) e literários; b) os recortes linguísticos devem ilustrar variedades socioculturais da língua portuguesa, sem discriminar a variante vernácula do aluno. Com o tempo, o aluno é iniciado no padrão culto; c) a reflexão sobre a linguagem deve partir do emparelhamento da língua falada e da língua escrita, podendo-se comparar conversações simétricas – diálogos em peças de teatro; conversações assimétricas – cartas, crônicas e noticiário de jornais e revistas; aulas e conferências – narrativas e descrições extraídas de romances e contos. (Castilho, 1990, p. 21)

A proposta não pode ser aqui detalhada, mas encontra-se bem justificada na obra de Castilho (1998). Castilho vê a aula de gramática como o lugar das reflexões, exigindo numa atuação participante de professor e alunos para a análise dos dados falados e escritos, a formulação de perguntas da pesquisa, a ordenação e sistematização dos achados e a elaboração das regras descritivas, que são

frequentemente variáveis. Só depois, diz Castilho, o aluno será sensibilizado para as regras prescritivas, que correspondem ao uso culto da língua.

Outras boas sugestões de práticas de tratamento da oralidade que se inserem na perspectiva da relação entre fala e escrita podem ser vistas em Ramos (1997), Marcuschi (2001) e na já citada obra de Milanez (1993).

5 UMA ANÁLISE DA FRAGMENTAÇÃO TEXTUAL EM REDAÇÕES DE ALUNOS

Um quase consenso entre os professores de língua portuguesa é o de que os alunos escrevem muito mal. Mas, embora os manuais de redação científica não tenham dificuldades em apontar a clareza, a precisão, a concisão, a objetividade, a sobriedade, as relações lógicas como características necessárias para o bem escrever, não se sabe ao certo o que elas significam e, muito menos, se se pode ensiná-las.

Nas linhas que se seguem procura-se demonstrar que muitos dos “defeitos” identificados nos textos dos alunos são, em graus variados, características comuns do discurso pedagógico. A tese defendida é a de que o aluno que tem dificuldade na produção textual busca apoio em gêneros próximos para redigir, razão pela qual propõe-se uma comparação de redações de alunos com textos que circulam em sala de aula. Aqui o contraste se faz entre a aula da redação e o texto produzido pelo aluno⁵. O parâmetro de comparação é a fragmentação discursiva, uma das mais frequentes queixas dos professores em relação a textos escritos dos alunos. A fragmentação seria decorrente da influência da fala, que se caracteriza por maior rarefação informacional, i.e., maior volume de produção linguística com menos quantidade de informação (Chafe, 1982, 1985). Sustenta-se que, além da falta de familiaridade com a escrita, há outras motivações de base pragmática-interativa para a ocorrência da fragmentação em textos de alunos. Tais motivações têm a ver com as especificidades funcionais do *evento aula*: na busca da densidade informacional (Chafe, 1982, 1985), característica apontada como desejável na escrita científica, o aprendiz acaba tornando seu texto fragmentado.

Exemplo 3: fragmentação discursiva em texto de aluno.

Alternativos: um bem ou um mal

- 1 Para mim transporte alternativo foi um bem, apesar de só pegar duas vezes.

⁵ No trabalho original, procedeu-se à comparação entre falas do professor – textos do aluno – textos extraídos de livros didáticos (Barros, 1999).

- 2 O transporte alternativo pra mim é um bem porque = é mais rápido, mais confortável, menos cheio, etc.
- 3 Existe muitos transportes alternativo como = besta, topic, tower, moto táxi e kombi
- 4 O preço do transporte alternativo é de 50 centavos o estudante e 1,00 o adulto.
- 5 O transporte alternativo serve para transportar pessoas que não tem carro e nem querem ir de ônibus, de um lugar para o outro.
- 6 Para mim só foi mal para os motoristas de ônibus que perderam um pouco de seus passageiros
- 7 Para mim o transporte alternativo ainda vai crescer muito mais
- 8 E parabéns para quem inventou o transporte alternativo.

A fragmentação discursiva parece evidente na sucessão de vários enunciados, sem elaboração e desmembramentos. O aluno parece reconhecer a fragmentação, e a repetição da palavra-chave do tema *transporte alternativo* em todas as linhas (na linha 6, o termo não está explícito, mas pressuposto) pode ser uma tentativa de tornar seu texto mais coeso, ao mesmo tempo em que sinaliza a manutenção tópica, já que o aluno não deve afastar-se do tema proposto pelo professor. Compare-se este texto do aluno com a fala do professor que antecedeu o exercício, transcrita no exemplo abaixo.

Exemplo 4: fragmentação discursiva na fala do professor.

- 1 há muito tempo o transporte alternativo é utilizado
- 2 em outras cidades brasileiras
- 3 em parnimirim o transporte alternativo já existia
- 4 só que em quantidade bem menor
- 5 somente agora ele se tornou o centro das atenções
- 6 todo mundo fala nos transportes alternativos
- 7 é bom é ruim o que vocês acham?
- 8 o transporte alternativo é um meio de transporte
- 9 que faz o mesmo percurso do ônibus
- 10 recebe esse nome porque é uma alternativa a mais
- 11 para o ônibus
- 12 os transportes alternativos são ... bestas .. topic ..

- 13 tower .. kombi .. moto táxi ..
14 o transporte alternativo é um bem prá população
15 porque proporciona conforto
16 os carros são bem conservados
17 todos os passageiros vão sentados ... rapidez ..
18 e sem falar que passa de instante em instante
19 mas o transporte alternativo tem o seu lado ruim
20 as empresas de ônibus têm prejuízos
21 começam a demitir os seus cobradores e motoristas
22 que são pais de famílias e precisam do seu emprego

A fala do professor também apresenta fragmentação até pelo fato de ser esta uma característica prototípica da língua falada. Comparando-se os dois textos (exemplos 3 / aluno e 4 / professor), pode-se identificar algumas semelhanças. A repetição do referente *transporte alternativo* também é frequente no discurso do professor. Isso porque, no discurso de sala de aula, a repetição de palavras-chave é um recurso de sinalização tópica muito utilizado, dada a preocupação em deixar claro o tópico, o “sobre o que” se está falando.

Em termos de conteúdo, pode-se observar que o aluno retoma o discurso do professor: o lado bom (parágrafo 2 do aluno e linhas 14-18 do professor); o lado ruim (parágrafo 6 do aluno e linhas 19-22 do professor); a listagem dos transportes (parágrafo 3 do aluno e linhas 12-13 do professor); a definição (ou quase definição) de transporte alternativo (linha 5 do aluno e linhas 8-11 do professor). Como dito, em interações socialmente assimétricas, sobretudo em situações de teste como ocorre na sala de aula, a parte desprivilegiada parece sentir a cobrança de conteúdo: o que deve ser dito pelo aluno é previamente determinado pelo professor.

Portanto, embora sucinta, a análise parece evidenciar que a fragmentação textual é, em parte, motivada pelas características escolares. No *evento aula*, o aluno tem que “devolver” ao professor tudo o que lhe foi transmitido e tem que fazê-lo num tempo limitado. Além disso, tem que se desincumbir da tarefa de forma clara, sob pena do professor não entender e precisa, já que esta é uma característica do discurso acadêmico / pedagógico. Assim, paradoxalmente, na busca da completude discursiva, o texto do aluno acaba se transformando num somatório de informações fragmentadas.

Uma característica recorrente em textos pedagógicos (falados e escritos) que também surge frequentemente em textos de alunos é o emprego de listas. Nos exemplos 3 (redação de aluno) e 4 (fala do professor) as listas estão presentes

nas linhas 3 e 12-13, respectivamente. Os exemplos 5 (linhas 2 – 4) e 6 (linhas 3,4 e 5,6) também ilustram esta tendência.

Exemplo 5: lista na fala do professor.

- 1 P: mas são muitos os agentes antisséptico cientificamente estudados
- 2 que dão bons resultados nesses casos água oxigenada (.) permanganato
- 3 de potássio (.) mercúrio (.) mercúrio cromo (.) tintura de iodo (.)
- 4 iodofórmio (.) creolina (.) o próprio álcool (.) etcetera

Exemplo 6: lista na redação de aluno.

O São João

- 1 Nás festas joninas têm muita brincadeira e alegria no São João têm muitos
- comes
- 2 e bebes A comunidade da cidade ajuda dinheiro para fazer a quadrilha e tem
- muito
- 3 badeirinha coloridas e para comer tem gálica, pamonha, milho asado, milhos
- 4 cosidos, fejuáda, carneasada, bolo, etc
- 5 E é muito festejado e muito animado E ais bebidas são, liccor, severja,
- 6 batidinha fata, guaraná, coca, uísque, motila, vinho, menta, japanhe e etc
- 7 e os povos fasem as fogueiras os menino arrodéia a fogueira de São João para ser
- 8 badrinhos, brimos, etc ---

Novamente, esta característica do discurso pedagógico explica-se pela preocupação com a precisão e a completude informacional. i.e., as listas são utilizadas para esgotar todos os itens que podem ser inseridos numa dada categoria. O termo *etc*, comumente utilizado no discurso pedagógico, também revela o cuidado com a precisão textual – afinal, ele engloba tudo o que pode ter ficado faltando. É comum que listas sejam precedidas pelo sinal de igual (=), como pode ser visto no exemplo 1 (linhas 2 e 3), que traduz a preocupação com a precisão terminológica (os pontos positivos são = ..., os transportes são =...).

Retomando, a análise parece demonstrar que a fragmentação textual é uma característica não só do texto do aluno, mas do discurso pedagógico como um todo. Isso se explica pelas especificidades deste discurso em que a preocupação central é veicular informações de forma clara, objetiva e precisa. Portanto, a tão criticada fragmentação em textos do aluno pode ser motivada, não só pela falta de domínio da escrita, mas também pela necessidade crucial de se fazer

entender e de “devolver” de forma mais completa possível, o conhecimento que lhe foi transmitido.

A sugestão é, então, a de gravar e transcrever aulas, sobretudo as de produção textual, para compará-las a textos elaborados pelos alunos. A comparação se dá em vários níveis, dependendo do objetivo específico do professor. Além de aulas, podem ser utilizados gêneros afins do mesmo domínio pedagógico e acadêmico: palestras, artigos científicos, seminários etc. Fenômenos frequentemente atualizados nos gêneros desse domínio que costumam ocorrer em produções de alunos incluem: marcadores discursivos para introduzir tópicos (*bom, festas juninas*) ou para marcar digressões (*ah, já ia me esquecendo...*); sequências meta para introduzir tópicos (*falando em festas juninas:...*); e uso frequente de repetições, paráfrases, correções, parentetizações e outros fenômenos.

6 OBSERVAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurou-se dar uma visão mínima sobre como tratar a oralidade na sala, mas muitas outras sugestões podem ser implementadas. Observação central é a de que são muitos os caminhos, que dependem de posturas teóricas e de questões práticas, tais como os objetivos do professor, os contextos específicos em que o trabalho será desenvolvido, o público alvo. Um bom caminho é analisar as estratégias de (re)formulação características da fala para discuti-las em sala de aula ou para identificar sua influência na escrita dos alunos. Muitos trabalhos aqui mencionados são seminais e podem ser considerados clássicos na literatura da área. Alguns foram produzidos há anos, mas a discussão ainda continua atual, já que sugestões práticas de aplicação são relativamente escassas. Assim – professor – mesmo muito tempo depois dos primeiros trabalhos na área é pertinente que o artigo seja concluído com uma nota de boa sorte e boa empreitada!

REFERÊNCIAS

Barros KSM. Quem Fala e Quando: Práticas de Alocação de Turnos em Sala de Aula. III Coloquio Latinoamericano de estudios del discurso Santiago, Chile; 1999a.

Barros KSM. Fragmentação e Densidade no Discurso Pedagógico. In Hora D, Christiano E (orgs.). Estudos Linguísticos: realidade brasileira. João Pessoa: Idéia Editora; 1999b. p. 245-256.

Barros KSM. O que há num Domínio Pedagógico? Revista Investigações. Lingüística e Teoria Literária. 2005;18(2):83-114.

Barros KSM. Práticas Discursivas em Sala de Aula: Relação entre tipo de perguntas e seleção de alunos. In: Lucena I (org.). Anais do IX Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal: linguagens e cultura – ENIL. João Pessoa: Editora da UFPB; 2010.

Barros KSM. Atribuição de Categorias em Interações Pedagógicas. In: Heine LMB, Nery M, Neiva N, Cristo A, Sales MC (orgs.). Sujeito e Discurso: diferentes perspectivas teóricas. Salvador: EDUFBA; 2015.

Beaugrande R. New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. New Jersey: Ablex Publishing Corporation; 1997.

Biber D. Variation across speech and writing. Cambridge: CUP; 1988.

Billmyer K.. I really like your lifestyle: ESL Learners, Learning how to compliment. Penn Working Papers in Educational Linguistics. 1990;6(2):31-48.

Brown G, Yule G. Teaching the Spoken Language. Cambridge: CUP; 1983.

Brown G, Anderson A, Shillcock R, Yule G. Teaching talk. Cambridge: CUP; 1984.

Cazden CB. Classroom Discourse. Portsmouth: Heinemann; 1988.

Castilho AT. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto; 1998.

Chafe W. Integration and Involvement in Speaking. Writing and Oral Literature. In: Tannen D (ed.). Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. New Jersey: Norwood; 1982. p. 35-53.

Chafe W. Linguistic Differences Produced by Differences between Speaking and Writing. In: Olson DR, Torrane N, Hyldiard A (eds.). Literacy and language Learning. Cambridge: CUP; 1982. p. 105-123.

Contini Júnior J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: Kato M (org.). A concepção da escrita pela criança. São Paulo: Pontes; 1987. p. 53-104.

Dolz J, Schneuwly B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: Schneuwly B, Dolz J (eds.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras; 2004. p. 149-185.

Dolz J, Noverraz M, Schneuwly B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Schneuwly B, Dolz, J (eds.), Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras; 2004, p. 95-128.

Edmondson W, House J. Let's Talk and Talk About It. Munich: Urban and Schwarzenberg, 1981.

Franchi C. Linguagem: atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Linguísticos. 1992;(22):9-39. Original na revista Almanaque 1977;(5):9-26.

Goodman KS, Goodman YM. Learning about Psycholinguistic Processes by Analyzing Oral Reading. In: Wolf M, Mcquillan MK, Radwin E (eds.). Thought & Language / Language & Reading. Harvard Educational Review, Reprint Series. 1980;(14): 253-269.

Goody J. Domestication of the Savage Mind. Cambridge: CUP; 1977.

Heath SB. Protean Shapes in Literacy Events. In: Tannen D (ed.). Spoken and Writren language: Exploring Orality and Literacy. New Jersey, Norwood; 1982.

Heath SB. Ways with Words. Cambridge: CUP; 1983.

Hinata N. Interculturalidade. As dificuldades dos brasileiros e dos japoneses em se cumprimentarem – uma análise do ponto de vista da comunicação não verbal. Congresso de Romanística na Universität Mainz. Mogúncia, Alemanha; 2001.

Kato M. No mundo da escrita. São Paulo: Ática; 1987.

Labov W. Sociolinguistics patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press; 1972a.

Labov W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press; 1972b.

Laosa LM. *Inequality in the Classroom: Observational Research on Teacher-Student Interaction*. *Aztlan*. 1979;8:51-67.

Schinke-Llano L. *Foreigner Talk in Content Classrooms*. In: Selinger HW, Long MH (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1983. p. 99-116.

Marcuschi LA. *A língua falada e o ensino de português*. 6º Congresso de Língua Portuguesa; PUC-SP. São Paulo, Brasil; 1996.

Marcuschi LA. *A Língua Falada e o Ensino de Português*. In: Bastos NB (org.). *Língua Portuguesa. História, Perspectiva, Ensino*. São Paulo: EDUC -PUC/SP; 1998. p. 101-119.

Marcuschi LA. *O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª. a 8ª séries*. *Revista Scripta*. 1999;2(4):114-129.

Marcuschi LA. *A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala*. In Marcuschi LA, Dionísio AP (orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica; 2005. p. 57-84.

Marcuschi LA. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. II Congresso Internacional da Abralín. Fortaleza, Brasil; 2001.

Marcuschi LA. *Compreensão textual como trabalho criativo*. In Ceccantini JLCT, Pereira, RFP, Jr Zanchetta J (orgs.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP; 2004. p. 31-52.

Milanez W. *Pedagogia do oral. Condições e perspectivas para sua aplicação no português*. São Paulo: Sama; 1993.

Milroy J, Milroy L. *Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardisation*. London: Routledge; 1991.

Olson D. *From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing*. *Harvard Educational review*. 1977;47:254-279.

Olshtain E, Cohen AD. The learning of complex speech act behaviors. *TESL Canada Journal*. 1990;7:45-65.

Ong W. *Literacy and orality: the technologizing of the Word*. New York: Methuen; 1982.

Street B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP; 1984.

Street B. Introduction: the New Literacy Studies. In: Street B (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: CUP; 1993. p. 1-21.

Street B. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman; 1995.

Tannen D. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: Norwood; 1982.

Tateyama Y, Kasper G, Mui L, Tay HM, Thananart O. Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In: Bouton LF (ed.). *Pragmatics and language learning*. Vol. 5. Urbana: Illinois University; 1997. p. 163-177.

Trudgill P. *Accent, Dialect and the School*. London: Edward Arnold; 1975.

Trudgill P. Thirty eight years on Accent, Dialect and School. Conferência na Bristol – Language, Identity and Region in Past and Present. University de Bristol, março de 2013.