

## ORALIDADE, SUBJETIVAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Dr.<sup>a</sup> Sílvia Roberta Mota Rocha<sup>1</sup>  
Deise Saville Ferreira da Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Campina Grande - UFCG - [silviarobertadamotarocha@gmail.com](mailto:silviarobertadamotarocha@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Campina Grande - UFCG – [deise.saville@gmail.com](mailto:deise.saville@gmail.com)

### Resumo

O paradoxo entre a centralidade da oralidade na constituição de sujeitos, em sociedades grafocêntricas/em democratização, e o contingente de pessoas com dificuldades em adquiri-la; o tratamento secundarizado da oralidade na escola; e a necessidade de aprofundamento da concepção sociointeracionistadiscursiva de oralidade nos levaram a investigar os aspectos teórico-metodológicos desta concepção e suas implicações para a mediação pedagógica. Como objetivos buscamos identificar os conceitos de oralidade, caracterizando-a, e analisar as implicações pedagógicas para a mediação docente em uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental da produção bibliográfica, vinculada ao PET/Pedagogia/UFCG. Constatamos a conceituação e caracterização da oralidade como marca da condição humana/função psicológica superior e sistema simbólico, histórico e social; prática social/produção discursiva envolvendo gêneros orais, na perspectiva da hibridização; de natureza complexa, multiplanar e multissemiótica, cujos aspectos segmentais, suprasegmentais e prosódicos atuam como estratégias discursivas para a tomada da palavra, a captação da audiência, a construção de relações sociais e a autoafirmação; e instância de produção subjetiva, já que a construção de sujeitos é condição para sua apropriação. Os dados apontam a oralidade articulada à linguagem como sistema e como discurso, evidenciando-a na sua dimensão simbólica e de processualidade histórica dialógica na formação dos sujeitos e na resignificação identidades de dominação em prol da identidade de resistência. Tomá-la na escola como objeto de ensino relevante, em detrimento da condição de pretexto para a construção de outros saberes, é uma exigência em uma educação linguística socialmente relevante na escola.

**Palavras Chave:** oralidade; mediação pedagógica; subjetivação; resistência.

## 1. Introdução

A presente pesquisa tematiza, a mediação pedagógica para a aquisição da oralidade na concepção sociointeracionista discursiva. Alguns aspectos justificam a emergência do objeto da pesquisa, a exemplo do paradoxo entre a centralidade da oralidade na constituição de sujeitos, em sociedades grafocêntricas/em democratização, e o contingente de pessoas com dificuldades em adquiri-la como prática social e de subjetivação.

Com relação a passagem dos planos biológico para o cultural, Vygotsky o conceitua de duplo nascimento (VIGOTSKY, 2005; PINO, 2005), quando o ser humano se apropria da linguagem enquanto função psicológica superior: “por sua natureza, o desenvolvimento humano envolve processos que a simples aprendizagem não consegue explicar [...]”. Nesta perspectiva são destacados dois fatores importantes: o fator biológico que é intrínseco na natureza humana e o fator cultural que é produção da cultura, da filo para a ontogênese. Vygotsky (2002), diz que para se ter um claro entendimento do processo de desenvolvimento intelectual é preciso atentarmos para as relações estabelecidas entre pensamento e linguagem, pelo pensamento simbólico.

Atentemos aqui para o fato de que, nesta concepção de linguagem, a criança teria a predisposição genética para se apropriar da oralidade, no entanto, o faz a partir da imersão e mediação qualificada com a cultura linguística. Para Wallon, outro teórico psicogenético e de matriz materialista, o desenvolvimento do sistema nervoso central e a diminuição do sincretismo seriam outras duas importantes condições para a aquisição da oralidade (ARAÚJO, 2009). No entanto, muitos sujeitos de nossa realidade, a exemplo dos sujeitos em situação de deficiência intelectual e mesmo dito normais, não têm se adquirido oralidade, nem a linguagem escrita, mesmo tendo anos de escolarização, o que ressalta o valor social desta pesquisa

Bentes (2010) enfatiza que os equívocos do trabalho escolar com a oralidade deixam lacunas na educação linguística dos sujeitos e/ou causa atrasos e até impossibilidades de aquisição da oralidade. O tratamento secundarizado, preconceituoso e superficial com a oralidade na escola e na pesquisa científica, em detrimento da intensidade com que a escrita é abordada nestas instâncias, nos impele a investigá-la, enquanto objeto de ensino relevante na escola, sobretudo se sabemos que a argumentação pelos gêneros orais é condição para a participação social e afirmação pessoal em sociedades em democratização, como a nossa.

A necessidade de aprofundamento da oralidade na concepção sóciointeracionista discursiva ainda é enfatizada quando sabemos que esta concepção tem fundamentado de boa parte das políticas de linguagem, muito embora, não tenha sido abordada adequadamente nas práticas educacionais e na mediação pedagógica das nossas escolas. Apostamos que a precarização do trabalho docente, a descontinuidade das políticas educacionais, o desprestígio da pedagogia e sua função social na nossa sociedade, o descompromisso de alguns profissionais da educação pública, os frágeis letramentos docentes etc. estariam dentre tais causas. Notadamente, nesta pesquisa, reconhecemos que o desconhecimento ou o frágil conhecimento docente sobre as concepções de linguagem e suas implicações pedagógicas para a mediação docente seria uma importante causa intraescolar da não apropriação da oralidade, a despeito da contribuição das universidades e de outras instâncias formativas junto aos professores de linguagem.

Diante do exposto, o objeto da pesquisa é a análise dos aspectos teórico-metodológicos da concepção sóciointeracionista discursiva de linguagem escrita e suas implicações pedagógicas em parte a produção discursiva bibliográfica. Os objetivos específicos são: 1) Identificar os conceitos de linguagem e/ou oralidade; 2) Caracterizar a oralidade segundo esta perspectiva; e 2) Analisar as implicações pedagógicas de tal conceituação para a mediação docente com vistas à aquisição da linguagem/oralidade.

## **2. Metodologia da pesquisa**

Recorremos a uma pesquisa qualitativa e do tipo exploratória, que para Bodgan e Biklen (1994), se caracteriza por ser descritiva, enfatizar o processo e não apenas os resultados/produtos, e se atenta a compreender os fatores que produziram seus resultados. Nos fundamentamos também na epistemologia compreensiva, pela historicidade e natureza processual da constituição humana e sua investigação pela pesquisa social (MOREIRA & CALEFFE, 2008).

Utilizamos ainda a pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2008), tem o objetivo de oportunizar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais claro se constituindo como etapa inicial de uma investigação mais ampla. A pesquisa ainda é bibliográfica (GIL, 2002, p.44) porque “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Realizamos a análise documental (LUDKE & ANDRÉ, 1986) enquanto técnica de análise de dados qualitativos em relação com outras técnicas, otimizando compreensão do objeto por meio de documentos, conceituados como um material escrito que possa ser usado para obter informações acerca do comportamento humano, por isso, devendo ser explorados.

A produção do corpus considerou o levantamento de documentos acadêmico-científicos (artigos científicos, periódicos, ensaios, dissertações, teses), inclusive, de relevantes bancos de dados nacionais tendo-se a conceituação e caracterização da oralidade na referida concepção e suas implicações para a mediação pedagógica como recorte analítico.

### **3. Resultados e Discussões**

Para compormos o corpus desta pesquisa, utilizamos cerca de 13 documentos, dentre eles os seguintes autores: Bentes (2010), Dolz (2009), Ribeiro (2009), Castro (2009), Corsino (2009), Araújo (2008), Dantas (2005), Pino (2005), Vygotsky (2005; 1991), Hart & Risley (1995), Dolz & Schneulwy (1998), Perrota (1995) e Azevedo (1992). A análise da conceituação e caracterização da oralidade em tais documentos, apontam para a centralidade da oralidade na formação de sujeitos por uma educação linguística relevante contemporânea considerando-se a nossa sociedade grafocêntrica, desigual e em processo de democratização. Assim para melhor organização de nossos resultados utilizamos de uma tabela onde indicamos cada categoria e os autores analisados que as correspondem (ver tabela 1 na página seguinte).

Conforme tabela, a oralidade é conceituada e caracterizada enquanto marca da condição humana e função psicológica superior (FPS)<sup>1</sup> (categoria 1.3 - 4)<sup>2</sup> e enquanto ferramenta de produção de produção do pensamento (categoria 1.4 - 4); seguida do seu entendimento como prática social ou produção discursiva envolvendo gêneros orais (categoria 1.5) ou como instância de produção intersubjetiva já que ao construí-la, os sujeitos também se autoconstróem (categoria 1.2), ambas com 3 de frequência; e finalmente como prática complexa e multissemiótica (categoria 1.6) ou enquanto sistema simbólico, histórico e socialmente produzido (categoria 1.1), com 2 de frequência.

---

<sup>1</sup> Doravante FPS.

<sup>2</sup> Numeral referente à frequência de cada categoria.

**TABELA 1: CONCEITUAÇÃO/CARACTERIZAÇÃO DA ORALIDADE**

<b>CATEGORIA</b>	<b>AUTOR(ES)</b>
1.1 Sistema simbólico, histórico e socialmente produzido	2_Perrota, Dantas
1.2 Instância de produção subjetiva pela interrelação entre oralidade e subjetivação: relação com o sincretismo	3 Dantas, Pino, Perrota
1.3 Marca da condição humana e FPS	4 Araújo, Vigotsky (2, Pino
1.4 Ferramenta de produção do pensamento	4 Vigotsky (2), Castro, Corsino.
1.5 Prática social ou produção discursiva envolvendo gêneros orais	3 Dolz, Bentes, Araújo.
1.6 Prática complexa e multissemiótica: constituída de fatores segmentais, supra segmentais, prosódicos, não verbais	2 Bentes, Dolz,

Vejamos os dados da categoria 1.3 – oralidade como marca humana e FPS. Para Araújo (2008, p.30), “[...] *a linguagem é o registro que demarca e legitima o acesso à cultura e o registro na condição humana*”, se a concebemos como ação de produção e compartilhamento de significados de si, do outro e do mundo, pela mediação semiótica junto as FPS, estas, da ordem do simbólico e que demandam intensa e qualificada mediação para a sua apropriação:

Numa perspectiva sociocultural, a construção do sujeito e das funções psicológicas (memória, atenção, linguagem etc.) se dá por meio das ações recíprocas dos membros de um grupo e da apropriação dos objetos sociais criados pela cultura (VIGOTSKY, 1934/1985 e 1935/1985) (...) Se considerarmos a aprendizagem com um processo de apropriação e de internalização de experiências acumuladas pela sociedade ao longo da história, é fundamental levarmos em conta os instrumentos e práticas do oral (DOLZ & SCHNEULWY, 1998, p. 168)

Temos aqui uma interface entre a categoria 1.3 e a categoria 1.1 que aborda a oralidade enquanto sistema simbólico, histórico e socialmente produzido 2 de frequência.

Um dos conceitos centrais Pino (2005), com base na perspectiva de Vygotsky, é o de duplo nascimento fazendo alusão aos nascimentos biológico e cultural da criança, sendo que o primeiro configurado pelo nascimento do por meio do parto; e o segundo referindo-se ao nascimento cultural: “*porta de acesso a universo das significações humanas, cuja apropriação, é a condição da sua constituição quanto um ser cultural.*” (PINO, 2005, p.59).

Nesta perspectiva de oralidade, a formação de conceitos pela mediação semiótica é fundamental porque:

A operação com sistemas simbólicos – e o consequente desenvolvimento da abstração e da generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos (VIGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1992, p.26).

Assim

[...] Se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos interpõem entre o sujeito e o objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo do seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Nesta categoria temos a caracterização da linguagem e da oralidade como produção de significações/sentidos de si, do outro e do mundo. Nessa direção, Perrota (1995, sp.) menciona que a nossa fala “[...] *transfigura-se em linguagem não por mero acaso do som, mas pelo propósito bastante humano da expressão, da troca e atribuições de significados a vida que se vive*”, não devendo ser considerada como código definitivo e natural, mas historicamente inacabada. Ainda nos afirma que “[...] *falar não é nomear genericamente objetos, pessoas e ações. As palavras têm sua história e sua vida renovadas e mesmo transformadas à medida que seus significados são construídos em cada diálogo, em cada enunciação*” (PERROTA 1995, sp.). Ou ainda, nas palavras de Pino (2005, p. 143)

A fala não é nem simples articulação de palavras segundo regras da língua...nem mera expressão dos vários estados de consciência individual... A fala não se reduz a código nem é uma produção do indivíduo... A fala é um evento social, resultado da intervenção verbal de um locutor e de um interlocutor. É esse caráter interlocutório da fala que faz dela o lugar de produção de sentidos” (PINO 2005, p.143)

A oralidade como ferramenta de produção do pensamento (categoria 1.5) pode ser vista em Vygotsky (2005; 1991), quando permite a construção do pensamento simbólico, em que o pensamento se torna verbal e a linguagem se torna conceitual:

Acerca dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. *É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional.* (VYGOTSKY 2002, p.8. Grifos nossos)

Sobre o papel da escola na relação pensamento e linguagem temos o notável pesquisador nos afirmando: *“O pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio cultural da criança.”* (VIGOTSKY, 1999, p. 62). É ela que possibilita a passagem do pensamento indiferenciado, característico do início da infância, para o pensamento cultural.

Ademais, lembremo-nos de que a linguagem/oralidade para este autor é simbolismo de primeira ordem e importante condição para a construção da escrita enquanto simbolismo de segunda ordem, o que reafirma a sua centralidade na escola. Segundo Vygotsky (1991):

*[...] é o culminar na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.* (VYGOTSKY, 1991, p.120. Grifos nossos)

Nessa direção a linguagem assume, para Corsino (2006) reafirmando Vigotsky, uma dupla função:

A linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pelo homem cujas funções fundamentais são o intercâmbio social – é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem – e o pensamento generalizante – é pela possibilidade de a linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e os significados das palavras. (CORSINO, 2006, p. 62)

Neste sentido é a partir da linguagem que a criança interage com o meio físico e social, desenvolve esquemas simbólicos e se constitui sujeito linguístico na e pela cultura.

A abordagem da oralidade como prática social ou produção discursiva envolvendo gêneros orais (categoria 1.5) pode ser vista conforme exposto:

A oralidade seria uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal a mais formal, nos variados contextos (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

Assistimos, então, a concepção de oralidade em relação aos seus gêneros, na relação com a escrita, pelas interferências mútuas, na perspectiva de hibridização/*continuum*. Teríamos então Bentes (2010), citando que:

[...] somente o trabalho efetivo do professor de língua materna objetivando a produção e compreensão progressivamente críticas de gêneros do discurso, de práticas comunicativas e de sequências textuais específicas por parte do aluno pode levá-lo a um estágio de domínio de muitos gêneros e práticas, sejam elas orais ou escritas. (BENTES, 2010, p.152)

Tal perspectiva exige o trabalho pedagógico com as (re)textualizações, focalizando-se aquelas do tipo do oral para o oral e da escrita para o oral (BENTES, 2010); sem supervalorização ou desqualificação de nenhum deles, porque são produções discursivas que interagem mutuamente e até mesmo constituem os gêneros multimodais e as semioses na cultura eletrônica (ROJO, 2012;2010), reafirmando sua natureza complexa.

Assim, a oralidade tem natureza multiplanar e multissemiótica sendo, por isso mesma, uma produção discursiva de natureza complexa (categoria 1.6):

Toda produção discursiva é constituída por várias camadas de significação, que se mostram por meio de diversos outros recursos semióticos, para além dos recursos propriamente linguísticos. Ou seja, os processos de produção e recepção dos discursos e textos (orais ou escritos) envolvem necessariamente a mobilização, por parte do produtor e/ou do receptor, sonoridades, visualidades, movimentos, texturas etc. Nesta seção, vamos tentar apresentar alguns desses aspectos que constituem a oralidade e que mostram que sua natureza é amplamente simbólica (porque significa muitos planos) e semiótica (porque constituída de múltiplos recursos) (BENTES, 2010, p.130).

A oralidade como instância de produção intersubjetiva (categoria 1.3) tem Perrotta e Dantas como seus representantes. Perrotta (1995) nos afirma: “[...] não há como pensar a linguagem sem que pensemos naqueles que a constituem.” (PERROTTA, 1995, s.p) reiterando a relação dialética entre sujeito e linguagem. Dantas (2005), a partir de Wallon, reafirma os processos de subjetivação, de construção das fronteiras do eu, pelas ações pedagógicas de limitar e expandir como eixos centrais do processo educativo, já que a renúncia pulsional é feita quando dos processos de aquisição das linguagens pela criança. Então assume uma posição em que a construção do sujeito é condição para a

construção do objeto, no caso da oralidade enquanto linguagem e objeto de conhecimento na escola. Sobre a renúncia pulsional a autora nos diz:

Para você avaliar a qualidade de uma escola é exatamente ver como estão reguladas as relações interpessoais lá dentro, e entendo que numa boa escola quando a criança morde, incomoda, atrapalha, bate no outro, ela precisa ser confrontada, às vezes, diariamente, às vezes, duas vezes por dia, com uma escolha. O que você prefere, ficar sozinho, ou ficar com os outros sem bater? Para estar com os outros, você não pode nem bater, nem atrapalhar, nem estragar, ou seja, para estar com o outro você não pode destruir o outro em si mesmo nem os seus prorrogamentos. Destruir o outro é perdê-lo no sentido concreto. Ele tem que realizar agora, claro, com ajuda, uma renúncia pulsional. Para estar com o outro tem que renunciar ao desejo, ao impulso de destruir o outro. (DANTAS, 2005, p. 4.).

Já referente à categoria 1.6 - prática complexa e multissemiótica, temos a oralidade contempla, mas não se restringe ao oral e dos aspectos segmentais enquanto aspecto segmental (a voz- produção do aparelho fonador e suporte acústico da fala; fones, consoantes e vogais, sílabas; signo), pois é constituída supra segmentais (pausas, entonações, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala) e prosódicos (elaboração fluente, produção de foco nas palavras, captação da audiência do interlocutor), explorados pelos interlocutores como estratégias discursivas para a tomada da palavra, a captação da audiência e se auto afirmar perante o grupo social com o qual interage pela oralidade e os orais.

A conceituação e caracterização da oralidade acima analisada constitui importante ação para que possamos promover nas escolas

[...] a educação linguística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise e o funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas. (ROJO, 2008, p.77).

Tais aspectos são centrais à ressignificação da função social da escola, na direção da educação como ação política de ressignificação das identidades de dominação, em prol das identidades de resistência nas relações sociais construídas na e pela escola (CASTELLS, 2002).

#### **4. Considerações Finais**

Os resultados desta pesquisa reafirmam a natureza complexa, multiplanar e multissemiótica constituída de aspectos segmentais,

suprassegmentais e prosódicos, revelando-nos a linguagem como sistema simbólico – a linguagem/oralidade como sistema. Ainda apontam a análise, produção e difusão de discursos e de argumentos em gêneros orais como ações centrais à participação social, afirmação pessoal e subjetivação dos sujeitos – a linguagem/oralidade como discurso.

A oralidade articulada à linguagem como sistema e como discurso, pelas suas dimensões de sistema simbólico e na sua processualidade histórica, ideológica e dialógica precisa ser considerada nos processos de ensino-aprendizagem na escola, quando da formação dos sujeitos. Aqui a subjetivação é condição para a sua apropriação, pela mediação semiótica docente melhor qualificada.

Enfim, temos a necessidade da formação docente acerca das dimensões da oralidade ora apresentadas, bem como acerca das estratégias pedagógicas na mediação docente com os processos de apropriação da oralidade, levando em consideração que este sujeito ocupa um lugar relevante como mediador na esfera escolar. Nesta direção é fundamental a formação docente sobre a oralidade e os gêneros orais, a imersão em práticas letradas com gêneros orais na escola e a promoção de atitudes reflexivas sobre oralidade e seus discursos constitutivos e constituídos na diversidade de sujeitos, o que significa o encorajamento às trocas intersubjetivas na escola.

Ressaltamos que os resultados desta pesquisa podem orientar políticas e práticas de aquisição da oralidade na escola, em uma educação linguística socialmente relevante, quando é tomada como objeto de ensino importante, em detrimento da condição de pretexto para a construção de outros saberes.

## Referências

ARAÚJO, C. V. F. de O. **Não fala, mas entende? Reflexões em Piaget, Vygotsky e Wallon acerca do atraso no desenvolvimento da linguagem e as consequências na formação de conceitos.** In: BEZERRA, J. da S. (Org.). Temáticas de Educação Escolar. João Pessoa: JRC Editora, 2008.

AZEVEDO, O. S. **As lições que a prática cultural de ensino-aprendizagem da fala nos ensina e algumas possíveis implicações para o ensino aprendizagem da língua escrita. Teoria e prática.** São Paulo: Unicamp, Ano 11, número 9 jun., 1992.

BENTES, A. C. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola.** In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. RANGEL, E. de OLIVEIRA & ROJO, R. (Org.). Língua portuguesa: ensino fundamental. BRASÍLIA, 2010.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, SariSknopp. **Características da investigação qualitativa:** Portugal, 1994. Ed. Porto.

CASTRO, C. de M. **Os meninos-lobo.** Revista Veja, 8 de julho, 2009.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 530p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2).

CORSINO, P. **A criança de seis anos e as áreas do conhecimento.** In: Brasil. Ministério de Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização do documento: JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

DANTAS, Heloisa. **Entender e atender: o educador poliglota.** Palestra proferida na Rede Pública Municipal de Fortaleza (FACED). Maio, 2005.

DOLZ, J. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino (tradução).** In: DOLZ, J & SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement de l'oral: inciation aux genres formels à l'école. Paris, ESF Editeur, p. 49- 73, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HART, B. & RISLEY, T. **Diferenças significativas na experiência cotidiana de jovens crianças americanas. (tradução)** Baltimore, MD: Paul H. Brookes Editora. 1995

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de (re)textualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Vigotsky e os processos de formação de conceitos. In: Ives de La Taille. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

PERROTA, Claudia M.; MÄRTZ, Laura W.; MASINI, Lúcia. **Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano.** São Paulo: Summus, 1995.

PINO, A. **Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança.** São Paulo: Ideias, n. 19, 1993.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino.** São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.