

A oralidade como gênero discursivo-textual: possibilidades e contribuições para pensar o ensino de geografia articulado à leitura e à escrita na educação básica

Ketlin Elisa Thomé Wenceslau Fiocco¹

Resumo: *Este artigo é sobre a importância da oralidade enquanto gênero discursivo-textual para o ensino de Geografia na Educação Básica e sua relação com a leitura e a escrita. O Ensino de Geografia não tem sido pensado a partir da centralidade da fala do aluno o que exige considerarmos a sua relação com a leitura e a escrita, por meio de interfaces e aproximações de fronteiras teóricas diversas, como a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, da Psicologia da Aprendizagem, da Linguística, da Filosofia da Linguagem e do paradigma da complexidade para uma compreensão para além dos aspectos comunicacionais, que contemple a aquisição de instrumentos psicológicos superiores mediados pela fala e, conseqüentemente o desenvolvimento de pensamentos por conceitos e a formação discursiva do aluno enquanto sujeito. Ainda que discussões de aspectos ligados ao processo de aprendizagem e uso da língua, como a importância da oralidade, sejam inicialmente desconhecidas por professores de Geografia, julgamos que sejam necessárias, pois se constituem como a plataforma mais efetiva de ensino e aprendizagem da própria Ciência, ao favorecer o desenvolvimento de níveis mais elevados de pensamento abstrato. Frente ao desafio de ensinar Geografia articulado ao desenvolvimento da oralidade concebida dentro de um contínuo com a leitura e a escrita buscamos por meio de uma perspectiva sociocultural de desenvolvimento humano novas análises que subsidiem prospecções de um ensino que apoie os alunos em seus processos de elaboração, organização e expressão de enunciados e de conceitos, levando-os juntamente com a leitura e a escrita a pensar de maneira contextualizada e complexa acerca da “terra dos homens” (CLAVAL, 2010).*

Palavras-chave: *oralidade; leitura e escrita; Ensino de Geografia; Sequência Didática; elaboração de conceitos.*

Orality as discursive-textual gender: possibilities and contributions to think education of geography articulated to reading and writing in basic education

Abstract: *This article is about the importance of orality as a discursive-textual genre for the teaching of Geography in Basic Education and its relation with reading and writing. The teaching of Geography has not been thought from the centrality of the student's speech, which requires considering its relation with reading and writing, through interfaces and approaches of diverse theoretical frontiers, such as the Theory of Experience of Mediated Learning, Psychology of Learning, Linguistics, Philosophy of Language and the paradigm of complexity for an understanding beyond the communicational aspects, which contemplates the acquisition of higher psychological instruments mediated by speech and, consequently, the development of thoughts by concepts and discursive formation of the student as subject. Although discussions of aspects related to the process of learning and use of language, such as the importance of orality, are initially unknown by Geography teachers, we believe that they are necessary, since they constitute*

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: <ketlinhome@gmail.com>.

the most effective teaching and learning platform of Science itself, By fostering the development of higher levels of abstract thinking. Faced with the challenge of teaching Geography articulated to the development of orality conceived within a continuum with reading and writing we seek through a sociocultural perspective of human development new analyzes that subsidize prospects of a teaching that supports the students in their elaboration, organization processes and expression of statements and concepts, leading them together with reading and writing to think in a contextualized and complex way about the "land of men" (CLAVAL, 2010).

Keywords: *Orality; reading and writing; Geography Teaching; Teaching Sequence; development of concepts.*

Introdução

Iniciamos nossas incursões teóricas e metodológicas do ensino de Geografia relacionado aos gêneros discursivos textuais como parte dos trabalhos do “Círculo de Pesquisa e Estudos das Fronteiras Teóricas para a formação de professores” ligado ao LEMADI - Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de Geografia, USP, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Miranda.

No âmbito da pesquisa para a formação de professores do Círculo de Pesquisas e Estudos elaboramos e aplicamos três Sequências Didáticas em aulas de Geografia na rede municipal de Educação de São Paulo (SP) nos anos de 2010, 2011 e 2013 sendo que, a última análise resultou em nossa dissertação de mestrado (FIOCCO, 2016) em que focalizamos a importância da oralidade para o ensino de Geografia e a elaboração de conceitos.

Para este artigo nos limitamos a apresentar uma discussão inicial sobre as possibilidades e contribuições do gênero discursivo-textual na modalidade oral articulado à leitura e escrita para o ensino de Geografia na Educação Básica.

Sabendo-se da complexidade da tarefa de se ensinar a ler, ensinar a escrever e ensinar Geografia na Educação Básica e compreendendo que tal tarefa se constitui como processos imbricados e fundamentais para a formação de sujeitos é que nos apoiamos na proposta da organização do Ensino em Sequências Didáticas (SD) por gêneros discursivo-textuais como possibilidade de recobrir tais demandas, articulando as especificidades do ensino da ciência geográfica, o processo de alfabetização com foco na formação discursiva e o desenvolvimento da oralidade.

O conceito de gêneros textuais escritos e orais consolidou-se para nós como possibilidade real da garantia do espaço da aula para a organização, elaboração e expressão de enunciados dos alunos para o desenvolvimento de seus processos cognitivos, levando-os a pensar de maneira

contextualizada e complexa a respeito dos problemas da sociedade a partir do ponto de vista de um dos seus elementos: o espaço geográfico. De acordo com Bakhtin (2010, p.261): “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Ainda que esta prática metodológica de SD por gêneros discursivo-textuais seja inicialmente desconhecida por professores de Geografia, julgamos que esta se constitui como possibilidade efetiva de ensino e aprendizagem, sobretudo pelos aspectos de uma abordagem cultural da própria Geografia, ou seja, uma abordagem que considera o conjunto das representações que os sujeitos do espaço geográfico elaboram em suas investigações.

Desenvolvimento

No âmbito do Círculo de estudos e pesquisas para a formação de professores, elaboramos e aplicamos três Sequências Didáticas (SD) de Geografia (2010, 2011 e 2013) por gêneros discursivo-textuais, e em todas elas nos deparamos com a necessidade de organizar atividades de linguagem verbal oral, principalmente na versão Debate Regrado. Inicialmente tínhamos como foco o processo de ensino e aprendizagem da comunicação e expressão de ideias, opiniões e posicionamentos sobre determinado tema de estudo de Geografia, compreendendo assim, que as atividades de debate seriam fundamentais para o aprendizado da ciência, o desenvolvimento da capacidade da linguagem argumentativa e a formação do pensamento crítico de nossos alunos.

O avanço em nossas pesquisas relacionados a linguagem verbal oral na dimensão gênero discursivo-textual nos possibilitou compreender outros aspectos do aprendizado e do desenvolvimento que não considerávamos ao classificar o debate apenas como mais uma atividade de ensino e não como um gênero discursivo-textual da modalidade oral.

Partimos então de um interesse e um desejo profundo de considerar verdadeiramente os enunciados dos alunos, apesar da realidade que observamos durante nossas aulas em que muitos deles não são capazes de expressar alguma ideia coerente, seja por meio de um texto escrito ou oral, imersos em um conhecimento de baixa complexidade, tão espontâneo que nos levou a repensar a escola e a prática docente.

Adotamos o modelo de Sequência Didática de Schnewly e Dolz (2010) se constituiu como uma ação prospectiva para pensarmos o Ensino de Geografia, a partir de uma perspectiva sociocultural

considerando os enunciados dos alunos e professores em uma concepção ampla de ensino, ciência e de sujeitos.

As SD por gêneros discursivo-textuais se apresentam como uma tendência educacional mundial da aplicação em processos didáticos sobre as competências de leitura e escrita na Educação Básica, e ao mesmo tempo uma inovação se tratando de outra disciplina, neste caso a Geografia e não, tradicionalmente, a Língua Portuguesa.

Os autores franco-suíços Schneuwly e Dolz (2010, p.82) que utilizamos como referência em nosso trabalho de pesquisa, definem Sequência Didática como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

A estrutura da SD proposta por Schneuwly e Dolz (2010) é representada pelo esquema da figura 1 elaborado por estes autores:

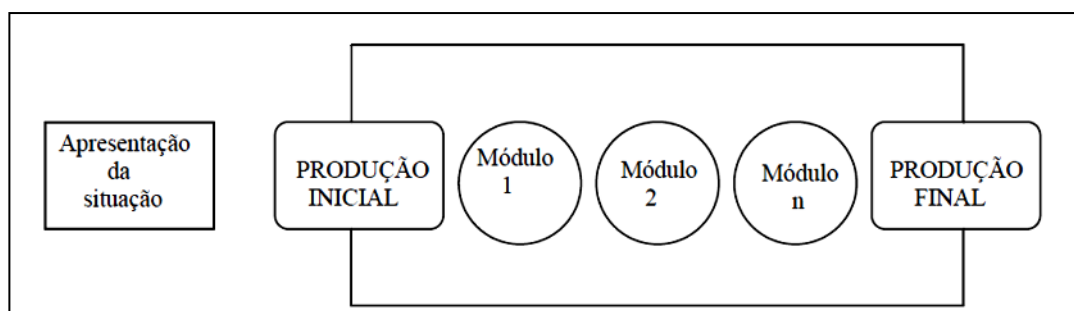


Figura 1: Esquema da estrutura de sequência Didática por gênero discursivo textual.

Fonte: Schneuwly e Dolz (2010, p.83).

De acordo com os autores do modelo, a SD é dividida em quatro partes, sendo a primeira constituída da apresentação de uma situação de estudo, ou seja, uma questão ou problematização a ser estudada e respondida pelos alunos por meio de um gênero textual. Esta situação inicial, expressa por uma questão-problema, acompanha e justifica as diversas atividades elaboradas pelo professor e desenvolvidas pelos alunos dentro de um projeto comunicativo e investigativo.

Encontramos nesta primeira parte do modelo de SD um caminho de acesso para o ensino da Geografia enquanto ciência humana no currículo escolar de uma perspectiva em que os “alunos aprendam a resolver problemas para aprenderem”, considerando assim as contribuições de Pozo (1998, p.13). Desse modo destacamos a importância e o valor do trabalho didático a partir de problemas, em que a solução não se apresenta como uma resposta pronta de um conhecimento morto e, por conseguinte apenas repetível, oferecendo aos estudantes a falsa impressão de que as

teorias são imutáveis ao longo do tempo e do espaço, mesmo frente às demandas de mudanças constantes das sociedades contemporâneas.

O objetivo desta organização didática partindo de um problema é propor a transição de um conhecimento estático para um conhecimento dinâmico e aberto a novas possibilidades de uma Ciência Viva, em contraposição a uma Ciência Morta, como fomenta o físico Balibar (2012, p. 66). Quando aplicado ao Ensino de Geografia, o ensino por “resolução de problemas” contribui para a busca de novas respostas, estimulando formas complexas de pensamento acerca das relações que ocorrem no espaço. Pozo (1998, p.14) aponta como uma das potencialidades de um ensino pautado na solução de problemas, a aquisição pelos alunos de procedimentos eficazes para a aprendizagem, ou seja, um conjunto de ações organizadas para a consecução de uma meta.

Além da aquisição de procedimentos, a solução de problemas, possibilita aos alunos uma atitude diante da aprendizagem que se objetiva: a busca de respostas para suas próprias perguntas ou problemas, como define o próprio Pozo (1998, p.15):

(...) a aprendizagem da solução de problemas somente se transformará em autônoma e espontânea se transportada para o âmbito do cotidiano, se for gerada no aluno a atitude de procurar respostas para suas próprias perguntas/problemas, se ele se habituar a questionar-se ao invés de receber somente respostas já elaboradas por outros, seja pelo livro-texto, pelo professor ou pela televisão. O verdadeiro objetivo final da aprendizagem a solução de problemas é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor-se problemas e de resolvê-los como forma de aprender.

Este tipo de ensino é muito desafiante, pois exige do professor uma postura para entender o mundo lidando continuamente com as incertezas (Morin 2007). Neste sentido temos a defesa de um trabalho didático a partir da busca de soluções de problemas sem abandonar o conhecimento, que envolve conteúdos factuais e conceituais, sobretudo, considerando o que Pozo (1998), chama de exame criterioso de diferentes pontos de vista para a construção de um novo conhecimento. Nesta lógica, a incerteza a que Morin (2011) se refere significa trabalhar didaticamente com múltiplas possibilidades de respostas, com base em conhecimentos já construídos historicamente e outros que venham a ser elaborados em uma atitude, sobretudo dialógica, como desafia Balibar (2012, p.66):

Da forma como são ensinadas hoje na escola, parece-me que as ciências não permitem que se perceba a existência de questões não resolvidas, de fenômenos que ainda não foram explicados e entendidos. O professor aparece, pois, na situação de alguém que

sabe e julga seus alunos que não sabem ou ainda não sabem. Talvez isso seja a consequência perversa do hábito adquirido de ensinar apenas conhecimentos que podem ser submetidos a uma avaliação baseada no sistema de notas, ou seja, uma avaliação feita a partir de problemas que devem ser resolvidos quantitativamente. Ainda que as provas sejam necessárias e que uma estruturação sólida dos conhecimentos ensinados seja evidentemente indispensável, será que não poderíamos imaginar a introdução, a partir do segundo grau, de algumas grandes questões ainda não elucidadas pela ciência atual, mesmo que nem sempre se possa explicar precisamente por que ainda não se encontrou uma explicação para as mesmas?

Desta forma encontramos em Balibar, Pozo e Morin referências que apoiam um ensino que considere o próprio movimento científico como a tentativa de superar problemas encontrados por teorias anteriores e dar uma explicação mais adequada ao contexto em que vivemos, como explica Chalmers (1993, p.64): *“Embora nunca se possa dizer legitimamente de uma teoria que ela é verdadeira, pode-se dizer que ela é a melhor disponível, que é melhor do que qualquer coisa que veio antes”*.

Em síntese, a primeira parte do esquema de Sequência Didática por gênero textual denominada “apresentação da situação” quando relacionada ao Ensino de Geografia trata-se, pois, de envolver os alunos por meio de uma questão problema, ao desafio de investigar utilizando atividades estruturadas, diferentes formas de se encontrar as respostas que, mesmo provisoriamente, respondam ao problema proposto.

A segunda parte do esquema de SD é a “produção inicial” pelos alunos de um gênero textual definido, a partir da situação apresentada. A produção textual inicial por sua vez, indica ao professor as necessidades da turma quanto ao aprendizado do gênero, bem como as capacidades linguísticas envolvidas, considerando o ensino da língua. Entretanto, ao inserirmos a proposta no Ensino de Geografia, a leitura inicial pelo professor da primeira produção textual dos alunos já pode indicar o que e como os alunos estão pensando sobre a questão problema que foi apresentada, quais palavras estão utilizando para apoiar os conceitos que sustentam suas ideias e por fim as tendências discursivas que a turma apresenta.

O complexo quadro de análise dos textos iniciais dos alunos pode oferecer ao professor a primeira revisão do seu planejamento, para que possa prosseguir com as atividades previstas ou fazer modificações considerando o que e como os alunos estão organizando o pensamento por meio de seus enunciados.

A seguir, a terceira parte é composta por atividades organizadas em módulos a fim de tratar das necessidades que foram identificadas na primeira produção textual dos alunos com o objetivo comunicativo, como o uso e aprendizado da língua, as características estáveis do gênero estudado, as capacidades linguísticas, para que os alunos elaborem melhor seus textos. Ao articularmos a SD por gêneros discursivos ao Ensino de Geografia, as atividades dos módulos ampliam-se envolvendo os assuntos ou temas, bem como os conteúdos necessários para apoiar a discussão a ser desenvolvida pelos alunos em seus textos e que os ajudem a responder a questão problema. A organização das atividades em módulos tem como objetivo abordar a progressão do ensino de maneira sistemática e aprofundada, constituídos em um movimento constante entre a consolidação, a continuidade e a novidade do ensino e que pode ser assim definida:

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.88).

Por fim, a quarta parte do modelo de SD, os alunos reelaboram o gênero textual, desenvolvendo e retomando a questão-problema apresentada no início da aplicação da SD em que a avaliação é vista de duas perspectivas: a primeira avaliação “metacognitiva” em que o aluno junto com o professor poderá refletir sobre como alcançou os próprios progressos e a segunda avaliação de tipo somativo, que incidirá diretamente sobre os aspectos trabalhados durante a sequência, em que se verifica o que o aluno efetivamente aprendeu (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.84).

A apresentação sintética das ferramentas do modelo de Sequência Didática por gêneros discursivos textuais nos coloca diante do risco de uma aplicação não inteligente das ferramentas do modelo de SD pelos professores, ou seja, a derivação técnica da proposta (DOLZ, 2015), como se a simples aplicação do modelo didático fosse suficiente para que os alunos aprendam a elaborar diferentes gêneros discursivo-textuais.

Para que o modelo didático de Sequência Didática de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2010) ultrapasse a simplificação da abordagem como um conjunto de técnicas, é preciso superar a lógica da repetição mecânica e reunir uma série de condições teóricas e metodológicas para que funcionem como espaços de aprendizagem (DOLZ, 2015).

Schneuwly (2010, p.20-21) afirma que o modelo didático de Sequências Didáticas para o ensino da língua francesa, desenvolvido por seu grupo de pesquisa na Suíça, adota a explicação sociocultural de Vigotski como base para a compreensão da relação entre o conhecimento e a aprendizagem

por meio do gênero discursivo-textual que é um instrumento de fator de desenvolvimento das capacidades individuais, como afirma:

O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneira de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (SCHNEUWLY e CORDEIRO, 2010, p. 21).

A explicação de Schneuwly e Cordeiro nos parece enriquecer ainda mais a proposta de Sequências Didáticas por gêneros discursivo-textuais distanciando-a de um modelo puramente técnico de ensino, ao focalizar as possíveis transformações das funções psicológicas mediadas pelo instrumento que necessariamente envolve a apropriação ativa pelo sujeito, como explica:

O instrumento para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (...)(SCHNEUWLY e CORDEIRO, 2010, p. 22).

O movimento de aplicação de uma Sequência Didática por gêneros discursivo-textuais, conforme o modelo apresentado pelo grupo dos pesquisadores Schneuwly e Dolz, implica necessariamente na participação ativa dos alunos na elaboração de gêneros textuais.

Nossa insistência em destacar a importância de um trabalho que valorize a ação dos alunos se justifica entre outras, pela adoção por nós de uma perspectiva sociocultural do ensino e de uma abordagem cultural da própria Geografia.

Para o ensino, a perspectiva sociocultural corresponde aos complexos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana a partir da relação profunda do sujeito com o meio social e cultural apoiando-se nos instrumentos psicológicos e simbólicos.

Kozulin (2000) explica que o conceito de instrumento psicológico é fundamental para a teoria psicológica de Vigotski e que corresponde aos recursos simbólicos como signos, símbolos, textos, tabelas, gráficos etc. e que ajudam o indivíduo a dominar suas próprias funções psicológicas “naturais” como atenção, percepção e memória.

As funções psicológicas naturais se desdobram em uma dinâmica natural no curso do desenvolvimento e maturação, mas ao sofrerem algum tipo de intervenção dos instrumentos simbólicos e culturais, principalmente por meio da fala, a dinâmica pode ser totalmente

modificada transformando-as em funções psicológicas culturais, que tem como implicação a regulação das funções psicológicas naturais, que aos poucos vão sendo interiorizadas pelo sujeito. A abordagem de ciência da Geografia Cultural, assume novas interpretações para os desafios da territorialidade espacial da existência humana, e também das representações do espaço que os homens estabelecem a partir de suas próprias experiências e vivências, que incorporadas ao ensino de Geografia passa a ter como ponto de partida o próprio sujeito do espaço.

Para a perspectiva da Geografia Cultural destacamos as ideias de Paul Claval (2013, p.155) que afirma:

A Geografia que se reconstrói com a virada cultural não esquece a existência de limites ligados ao ambiente e à distância, porém liga-se, ainda assim, à maneira como os atores geográficos funcionam no mundo em função de suas aspirações, de seus sonhos e de suas antecipações. Para isso, os pesquisadores mobilizam novas ferramentas: exploram as representações e os imaginários que se interessam pelo que as mulheres e os homens constroem, o aqui e o lá do mundo sensível. Eles são indispensáveis aos indivíduos e aos grupos para avaliarem o real, fazer seus julgamentos e guiar suas ações (grifos do autor).

Para Claval é fundamental que ocorra investigações que considerem as representações dos sujeitos acerca do espaço, este princípio de pesquisa quando aplicado ao Ensino de Geografia por meio do modelo de Sequências Didáticas por gêneros discursivo-textuais pode propiciar a expressão do processo de elaboração das representações, ou seja, da construção da visão de mundo dos nossos alunos.

Ruy Moreira (2014, p.106) explica a importância dos métodos de investigação e de ensino da Geografia ao considerar as representações dos sujeitos do espaço:

Por que é importante essa consciência da representação? Porque uma vez, assim entendida, a ideia pode ser submetida ao fio crítico do debate, permitindo-nos: 1) refletir sobre nossas leituras de mundo; 2) clarificar o modo como as produzimos e praticamos; 3) desfazer o dogma do conhecimento; 4) estabelecer os limites da teoria; 5) perceber que várias alternativas de representação são possíveis e; compreender o poder das ideias na transformação da sociedade em que vivemos.

A perspectiva da Geografia Cultural, que utiliza como uma das ferramentas de investigação as representações dos sujeitos do espaço, quando aplicada ao ensino na Educação Básica possibilita considerar que nossos alunos são capazes de elaborar novas ideias sobre os problemas e

fenômenos do espaço, como explicou Moreira na citação anterior, e ideias podem e devem ser discutidas, para mais uma vez serem reelaboradas continuamente, num processo vivo de constituição do conhecimento e da própria ciência.

Considerar o trabalho didático com ideias diferentes que podem ser apresentadas pelos alunos em seus textos pode provocar desestruturas no modo de pensar do próprio professor, que necessita das ferramentas teóricas e metodológicas para apoiar a estruturação dos discursos dos alunos por meio dos gêneros discursivo-textuais oral e escrito, com todos os elementos estáveis que os compõem. Quanto aos elementos estáveis que caracterizam determinado gênero discursivo-textual inclui-se nesta concepção o processo enunciativo implicado em sua análise e por tanto dinâmico e mutável.

Partimos da perspectiva do Ensino de Geografia na Educação Básica na escola pública em que a oralidade, a leitura e a escrita são compreendidas como fenômenos interdependentes, ainda que com características próprias, e, portanto diretamente relacionados não somente pelos aspectos do código da nossa língua, mas principalmente pelos aspectos culturais e das práticas sociais.

Marcuschi (2012, p.15) na introdução do seu livro inseriu uma epígrafe do antropólogo Clifford Geertz (1999, p.11) que julgamos muito adequada para a proposta de articular o ensino de Geografia às potencialidades do desenvolvimento da oralidade na sala de aula relacionadas à leitura e à escrita: “aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo”.

Neste sentido compreendemos que enquanto professora de Geografia no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2008, as aulas que lecionamos constituem-se como “o lugar de onde vemos” ocorrer o fenômeno da oralidade, da leitura e da escrita por meio das interações sociais, comunicativas e da circulação do conhecimento entre os alunos e nós; e “as outras coisas que vemos ao mesmo tempo” a que Geertz se refere, dizem respeito às interfaces e aproximações com outras fronteiras teóricas, expressão adotada por Miranda, 2011, que não só a Geografia, mas outras referências que acessamos durante esta pesquisa.

Entre “as outras coisas que vemos ao mesmo tempo” (GEERTZ, 1999, p.11) destacamos quatro diferentes perspectivas de análise para a fala e a escrita no ensino escolar, a primeira entre elas aquelas que reconhecem apenas as dicotomias entre as duas modalidades dando origem segundo Marcuschi (2001, p. 28) à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Esta visão privilegia os aspectos formais postulando a fala como de menor complexidade e a escrita de maior complexidade.

Uma segunda perspectiva de análise da fala e da escrita é a variacionista e se dedica a apontar as variações de usos da língua sem fazer distinções dicotômicas, porém submetendo-as a algum tipo de norma. Marcuschi (2001, p. 31) explica que “(...) como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como norma padrão. A decisão é muito menos linguística do que ideológica (...)”. (Grifo do autor)

O dilema da perspectiva variacionista é considerar fala e escrita como dois dialetos, submetidos às variações linguísticas de ordem padrão e não-padrão no ensino, o que possibilitaria, por exemplo, o domínio do dialeto padrão na atividade escrita e continuar no dialeto não-padrão no desempenho oral (MARCUSCHI, 2001, p. 32).

A terceira perspectiva de análise da fala e da escrita é a tendência fenomenológica de caráter culturalista que segundo Marcuschi (2001, p. 28) consiste em análises, sobretudo de cunho cognitivo, antropológico ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimento.

Esta tendência fenomenológica de caráter culturalista se aproxima mais de uma perspectiva epistemológica desenvolvida por antropólogos, psicólogos e sociólogos em que se concebem as práticas da oralidade versus escrita, do que a observação dos fatos e usos da língua.

A quarta e última perspectiva chamada de dialógica ou sociointeracionista, apresentada por Marcuschi (2001, p. 34) corresponde aos:

(...) processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contexto sócio historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.

Partindo da perspectiva dialógica adotada por nós em nossas análises e que Marcuschi (2001) apresenta para o uso e inter-relações entre fala e escrita, articulada à proposição inicial do título do nosso capítulo, acreditamos que esta seja uma possibilidade para que professores de Geografia insiram-se mais ativamente nas discussões sobre o desenvolvimento da oralidade, da leitura e escrita, sem renunciar a temas, assuntos e conteúdos próprios da disciplina que lecionam na Educação Básica.

Os fundamentos centrais da perspectiva dialógica de análise da fala e da escrita e que permearam nosso trabalho foram sintetizados na figura 2, por meio de aproximações e interfaces com autores que nos apoiaram teoricamente.

Perspectiva dialógica
Fala e escrita apresentam: Dialogicidade Usos estratégicos Funções interacionais Envolvimento Negociação Situacionalidade Coerência Dinamicidade

Figura 2: Perspectiva dialógica da fala e da escrita.

Fonte: Marcuschi (2001, p.33).

Diante das diversas perspectivas de análise da fala e da escrita Marcuschi (2001, p. 33) como linguista, tem como proposta geral, a fusão da visão variacionista, com os postulados da Análise da Conversação etnográfica, aliados à Linguística de texto que constituem um caminho entre: “(...) correlações entre formas linguísticas (dimensão linguística), contextualidade (dimensão funcional), interação (dimensão interpessoal) e cognição no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva”. (MARCUSCHI 2001, p. 33)

Articulamos, assim, esta análise ao nosso interesse inicial de garantir aos alunos o espaço da fala, com o objetivo da organização de suas ideias e o desenvolvimento da criticidade a partir das ideias dos colegas, porém ao compreendermos que os espaços da fala ao qual nos referimos são conceitualizados como gêneros discursivo-textuais da modalidade oral sendo fundamentais para o desenvolvimento de pensamentos de tipo mais complexo e de nível mais abstrato, nossa investigação se reorganizou e passamos a focalizar a seguinte problematização:

- “Qual a importância da oralidade para o processo de elaboração de conceitos pelos alunos no contexto de aplicação de uma Sequência Didática de Geografia por gêneros discursivo-textuais em turmas de 7º anos da escola pública?”

Tendo em vista os referenciais teóricos da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, da Filosofia da Linguagem e do pensamento complexo de Edgar Morin no contexto da Educação Básica é que o planejamento e aplicação da Sequência Didática “O Brasil vai de quê?” por gêneros discursivo-textuais que ocorreu em nossas aulas de Geografia na Escola Municipal de Ensino

Fundamental General Alcides Gonçalves Etchegoyen, localizada no Jardim Arpoador, zona oeste da cidade de São Paulo, entre os meses de agosto e dezembro de 2013, em três turmas de 7º anos (A, B, C), envolvendo inicialmente 77 alunos.

Como critério para constituição do universo de amostras válidas da nossa pesquisa utilizamos do total inicial de 77 alunos participantes da aplicação da Sequência Didática, somente os alunos que elaboraram três textos, sendo um inicial, um intermediário e um final e que participaram ao menos de um dos turnos de Debate Regrado, como debatedor ou como ouvinte; sendo assim das três turmas de 7º Anos somamos ao final 53 alunos que preenchem estes critérios. Entretanto ao longo de nossa análise também utilizamos os textos e as falas gravadas do número de alunos, que não possuíam as três dissertações e a participação no debate regrado, pois julgamos que, ainda que parcialmente, todos os alunos envolvidos participaram dos processos que pretendíamos compreender, relacionados à elaboração de conceitos e ao aprendizado de Geografia por meio de gêneros discursivo-textuais na relação entre as modalidades oral e escrita.

O movimento entre nosso trabalho como docente na escola pública com 77 alunos, que se constituiu em nosso campo de pesquisa e o trabalho de análise dos 159 textos e pouco mais de 3 horas de gravações audiovisuais, bem como o processo de elaboração de nosso próprio texto, se deu em torno de dois grandes conceitos, segundo Bakhtin: alteridade e cronotopos, que apreendemos do trabalho de Marília Amorim em sua obra “O pesquisador e seu outro” (AMORIM, 2004, p.209):

À semelhança do que acontece no campo, durante o trabalho de escrita, um saber se constrói e novas descobertas são feitas na e pela gestão e reflexão da relação com o outro. Trata-se então, aqui de uma análise da relação com o outro segundo o modo como ele é representado no texto. (...) pensamos com Bakhtin que o sentido da representação é sempre algo a construir e reconstruir segundo as leituras que se faz do texto.

As Ciências Humanas, quando não são apenas teóricas, têm como cronotopos principal o campo. O campo é o todo inteligível e concreto pelo qual as relações espaço temporais da pesquisa se definem. Organizado sob a forma de diferenças práticas, o campo oferece ao pesquisador a possibilidade de que o encontro com o outro se dê de modo sistemático. Sistemático e não aleatório, em função das próprias práticas e das restrições espaço temporais que se impõem ao pesquisador.

Os limites que tivemos que impor ao focalizarmos a análise da oralidade enquanto gênero discursivo-textual nas aulas de Geografia e no contexto de uma aplicação de SD na escola pública,

ou seja, em nosso cronotopos, não impediu de enfrentarmos a complexidade da alteridade e de reencontrarmos muitas e muitas vezes com as vozes dos nossos alunos e com a nossa própria voz numa busca incessante de construção de sentidos e por definição, inacabável (AMORIM, 2004, p. 19).

Consideramos os enunciados dos nossos alunos, adolescentes, estudantes da escola pública em desenvolvimento biopsicossocial em processo de aprendizagem em um recorte do contexto da escolarização das aulas de Geografia do 7ºAno do Ensino Fundamental, do ano de 2013, sem eximirnos das críticas de nossa ação e reflexão e dos nossos próprios enunciados presentes na polifonia de vozes.

Um sujeito discursivo dialoga todo o tempo considerando os enunciados, ou seja, os outros sujeitos discursivos, "por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva" (Bakhtin, 2010, p.275) e, assim compreendido, o diálogo torna-se fundamental "na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (Bakhtin, 2010, p.272).

Nesta corrente comunicacional compreendemos os enunciados dos sujeitos discursivos envolvidos, segundo Bakhtin (2010, p.271) como objetivo real da comunicação, e entendemos assim que não há como contribuir para a formação de sujeitos sem o pensamento complexo, cujos discursos, enunciados e textos sejam de natureza ativamente responsiva e contextualizada.

Diante de todos esses referenciais teóricos acerca da importância de se considerar o enunciado elaborado pelos sujeitos discursivos em suas práticas dialógicas de linguagem, reiteramos a importância do professor enquanto mediador, por excelência, do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento científico na escola e na sala de aula como seu espaço mais íntimo e culturalmente impetrante. E desta forma, comprovamos em nossa rotina de pesquisa que os alunos gradativamente assumem, primeiramente para si e logo após para o meio cultural que os cerca, uma nova forma de ser e de enxergar os processos circunscritos em suas práticas dialógicas, fazendo-nos acreditar incessantemente no poder da ação docente para a modificação dos sujeitos, tendo em vista os seus textos escritos e a evolução de seus planos de argumentação, como expressão de sua oralidade.

Em uma das análises realizadas identificamos, entre os gêneros textuais planejados em nossa SD, a modalidade predominante, sendo que do total de 28 diferentes gêneros previstos para o trabalho com os alunos, 25% de gêneros da modalidade oral e 75% de textos na modalidade escrita.

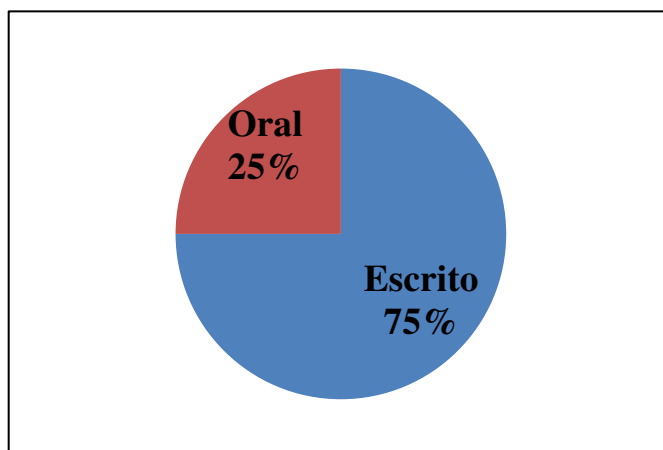


Figura 3: Proporção de gêneros textuais escritos e orais planejados para a SD "O Brasil vai de quê?"

Fonte: Autora.

O predomínio de gêneros planejados da modalidade escrita sobre a modalidade oral, em nosso próprio planejamento de SD pode indicar o valor e a importância que cada uma das modalidades, oral e escrita que circulam na escola recebem, na formação de professores e na sociedade, portanto na prática docente.

Entretanto, sabendo-se que a comunicação, a interação social e o próprio gênero aula envolvem constantemente a linguagem oral, provavelmente estes números seriam diferentes, nos indicando a necessidade de reconsiderar no trabalho didático, o gênero oral como objeto que deve ser planejado no ensino, a partir de seus elementos estáveis, além das necessidades imediatas do cotidiano rompendo assim com seu uso somente espontâneo.

Nossa análise se voltou para entendermos como a oralidade enquanto gênero discursivo-textual colaborou e apoiou os alunos no processo de elaboração dos conceitos previstos ou não no planejamento da SD e dos discursos materializados em seus textos escritos, uma vez que, ao lermos as produções textuais dos alunos identificamos a presença de outros gêneros orais e que apenas a análise individualizada de um gênero oral gravado, o Debate Regrado, seria insuficiente para demonstrarmos a presença e a importância da oralidade nas aulas de Geografia.

Nesta etapa estabelecemos os seguintes critérios análise:

- Conceitos e traços da oralidade do gênero aula presentes nos textos dos alunos;
- A experiência da aprendizagem mediada do Debate Regrado na aula de Geografia: o desafio de ensinar a oralidade na ação.

Na busca de um elo entre os gêneros das modalidades oral e escrita e que apoiasse nossa opção de análise, encontramos nas pesquisas experimentais do Círculo de Vigotski (1989) sobre o desenvolvimento dos signos pela criança, a afirmação de que os processos que compreendem os usos dos gestos e os simbolismos do brinquedo e do desenho, são acompanhados da linguagem falada até chegarem na escrita.

As contribuições de Vigotski (1995, p.197) para nossa compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento do modo como a criança se utiliza das várias formas de representação, sobretudo na relação fala e escrita apontam que: A compreensão da linguagem escrita ocorre por meio da linguagem oral, mas esta mudança é reduzida gradualmente; e o elo intermediário, que é a linguagem oral desaparece e a linguagem escrita passa a ter a característica simbólica, percebida da mesma forma que a linguagem oral (tradução nossa).

A obra de Vigotski em espanhol utiliza-se das palavras “linguagem oral” e “linguagem escrita”, porém adotamos para a “linguagem oral” a tradução “fala”, em que Vigotski (1989, p. 131) nos aponta que há inicialmente um elo entre os modos de representação falado e escrito, apoiando assim a possibilidade de análise dos traços da oralidade ao longo das três dissertações escritas elaboradas pelos alunos ao longo da aplicação da SD e ao mesmo tempo distinguindo-as como duas formas complexas de linguagem e, portanto, de ensino.

Há duas perspectivas que articulamos na análise do papel da oralidade enquanto gênero discursivo no Ensino de Geografia, considerando-as complementares e indispensáveis ao processo de aprendizagem dos alunos:

- Da fala como estruturante do pensamento, como afirma Vigotski (2010, p. 148): “as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas do seu pensamento”;
- Da fala como prática social, como afirma Marcuschi (1998, p. 141): “Nos seus dois modos de uso – oralidade e escrita -, a língua é uma prática social que contribui para constituir; transmitir e preservar a própria memória dos feitos humanos”.

As duas perspectivas, da fala como estruturante do pensamento e como prática social se articularam às pesquisas do Círculo de Vigotski, pelo campo da Psicologia da Aprendizagem, e do Círculo de Bakhtin, pelo campo da Filosofia da Linguagem seguindo a ideia da fala, um objeto biológico numa perspectiva histórico-cultural, que pode colaborar com a estruturação do pensamento e da prática discursiva dos sujeitos.

Um dos pontos fundamentais da perspectiva da fala como estruturante do pensamento na criança é que inicialmente os dois processos, fala e pensamento, se desenvolvem distintamente e em um determinado momento se unem iniciando um novo desenvolvimento, o pensamento verbal, neste momento crucial “a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2010, p.131). O pensamento verbal oferece ao sujeito as condições de operar por meio de abstrações e generalizações em um processo constante de elaboração de conceitos em que as palavras possuem papel e importância fundamental.

Para Vigotski (2010, p. 243) existe o desenvolvimento de dois tipos de conceitos: conceitos espontâneos e conceitos científicos; com características próprias e caminhos distintos de elaboração:

Este caminho (de desenvolvimento dos conceitos científicos) se deve ao fato de que o momento da reviravolta no seu desenvolvimento é determinado pela definição verbal primária que, nas condições de um sistema organizado, descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações.

A formulação de Vigotski quanto aos distintos processos de elaboração de conceitos espontâneos e científicos nos permitiu sair dos limites imediatos das atividades da SD para assumirmos que as experiências escolares podem assumir um caráter mais acadêmico, distanciando-se das experiências concretas do cotidiano próximo, como afirma Touraine (2011, p.121) que considera que “sempre é possível dar ao indivíduo uma base mais sólida do que a experiência imediata dele mesmo”.

Vigotski, em sua tese, afirma que é pelo mecanismo da fala, através da interação humana social, que o sujeito assimila todo o sistema cultural em que está inserido, aprendendo diferentes modos de pensar como afirma Marcuschi (1997, p.134):

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela sempre será a porta de nossa iniciação à racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.

Marcuschi (2008, p.21) destaca a mudança de perspectiva dos estudos da língua, que passa a ser o campo discursivo que se articulado às ideias de Vigotski e de Bakhtin colocam em relevo a

aprendizagem de conhecimentos científicos, a partir da prática social, na escola, como esfera de ação, possibilitando aos sujeitos que teçam juntos, através de suas relações, os significados das palavras por meio de seus próprios enunciados como vínculos que ligam toda a experiência discursiva e suas estruturas de pensamento, conforme afirma:

Bakhtin como Vigotski, Mead e os etnometodólogos, por caminho e visões muito diversos entre si, retiram a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo. (...) Neste caso, o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais (Grifo nosso).

O contexto sociointerativo apontado por Marcuschi como tendência em estudos de Linguística exige a noção do dialogismo, que em Bakhtin, tem como princípio que toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém, daí a noção de gênero como enunciado responsivo “relativamente estável” reafirmando a ideia de linguagem como atividade interativa. (MARCUSCHI, 2008, p.20)

Sujeitos dialogam todo o tempo considerando outros enunciados, ou seja, os outros sujeitos discursivos, segundo Bakhtin (2010):

Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo) aqui denominadas réplicas. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010, p.275).

Assim compreendido, o diálogo torna-se fundamental nas práticas docentes, e dessa forma não concebemos práticas que não considerem os discursos dos alunos e que não os conceba como sujeitos discursivos enunciadorees "na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (Bakhtin, 2010, p.272).

Bakhtin estabeleceu para as palavras a importância e o valor individual, no sentido de que os sujeitos que as empregam inserem seus desejos de acordo com a construção enunciativa e discursiva que pretendem comunicar. No processo comunicativo os sujeitos se apropriam de palavras que compõe os enunciados de outros sujeitos, estabelecendo assim, importantes elos de comunicação. Segundo Zandwais (2011, p.10)

Da mesma forma, podemos apontar também para o fato de que, no que tange ao ato de dizer, uma enunciação está sempre imersa em outras enunciações, como um processo reativo à palavra do outro que não pode ser apreendido como mera transmissão do dizer de outrem, dizer marcado, atestado na materialidade da língua, dizer

contextualizado, linearizado, superficializado, identificável simplesmente por marcas estruturais, como faz a gramática ao opor as relações entre discursos citados e citantes, tratando-os como discursos direto e indireto. Ao contrário, as intersecções, os modos de articulação entre enunciações precisam ser tomados como relações ativas, ainda que nem sempre contextualizadas, por isso não transparentes, obrigando-nos, inelutavelmente, a interpretar. O dizer na “superfície” da língua trabalha porque conjuga em um mesmo enunciado múltiplas enunciações, vozes e “acentos” que estão dispersos em espaços e tempos distintos.

Nas práticas sociais, ou seja, “nos modos de articulação entre enunciações”, como explica Zandwais (2011, p.10), em diferentes esferas de ação, sendo a escola uma delas, podem-se elaborar experiências de aprendizagem cada vez mais complexas para que os alunos possam assim avançar para além dos gêneros primários, típicos do cotidiano, para os gêneros secundários, típicos de situações de maior complexidade.

Articulando as duas perspectivas tanto da estruturação do pensamento, quanto dos modos de articulação entre enunciações adotamos os seguintes critérios de análise:

- A contribuição do gênero discursivo oral para a evolução do pensamento com leitura e escrita nas aulas de Geografia;
- O necessário entrecruzamento da oralidade, da leitura e da escrita na SD por gênero discursivo oral;
- Novos conceitos e palavras chave do Debate Regrado na escrita;
- As capacidades de linguagem dos alunos e o Debate Regrado;
- Articulação de diferentes gêneros textuais pelos alunos no Debate Regrado e no texto escrito.

Os critérios de análise nos permitiram por meio da fala dos alunos constituída de enunciados e organizada em gêneros discursivos compreender as relações entre oralidade e o processo de desenvolvimento de conceitos, questão tão cara ao Ensino de Geografia, para a formação de sujeitos, na sociedade.

Considerações Finais

A proposta geral de fusão das perspectivas de análise da fala e da escrita de Marcuschi (2001, p. 33) nos permitiu encontrar nas diferentes dimensões possíveis parâmetros que indiquem a

importância da oralidade para a elaboração de conceitos nas aulas de Geografia, sobretudo de uma perspectiva dialógica em que ora as relações entre leitura e escrita são explícitas e ora há a prevalência das características próprias de cada uma das modalidades oral e escrita, sobretudo quando contextualizadas em gêneros textuais.

Além disso, a proposta de fusão das perspectivas aponta aos demais professores, de diferentes áreas do currículo escolar, possibilidades de construção de sentidos para se aproximarem, mais precisamente de uma plataforma comum (FOUCAMBERT, 1997) do trabalho docente, ou seja, uso da língua, por meio dos gêneros textuais orais e escritos, e assim encontrar instrumentos de mediação dos alunos nas diversas compreensões acerca dos fenômenos estudados.

Buscou-se no trabalho com Sequências Didáticas por gêneros discursivo-textuais um caminho teórico e metodológico que respondesse às demandas sociais e cognitivas dos alunos, para a formação de sujeitos, a necessidade de um Ensino de Geografia mais significativo e ativo no currículo escolar articulado ao desenvolvimento da oralidade imbricado à leitura e a escrita.

Entendemos que os gêneros discursivo-textuais orais são possibilidades reais do processo de organização e expressão dos enunciados quando mediados pelo professor, além de contribuir para o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais elaboradas, levando-os a pensar de maneira contextualizada e complexa, demandas tão próprias da formação contemporânea de sujeito, considerando os critérios culturais (TOURAINÉ, 2011).

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 261-306.

BALIBAR, S. A física numa escala humana. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p.60-68.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Tradução Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CLAVAL, P. **Terra dos Homens: a geografia**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Uma agenda para a Geografia. In: SILVA, J. B. **É geografia, é Paul Claval**. Goiânia: FUNAPE, 2013. pp. 144-160. Disponível em: <http://projetos.extras.ufg.br/posgeo/wp-content/uploads/2013/09/e-geografia_e-paul-claval.pdf>. Acesso em 06/10/2017.

FIOCCO, Ketlin Elisa Thomé Wenceslau. **A oralidade e a elaboração de conceitos no processo de aprendizagem de Geografia na Educação Básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-08022017-123808/>>. Acesso em: 06/10/2017.

- FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- KOZULIN, A. **Instrumentos Psicológicos – La educación desde una perspectiva sociocultural**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).
- _____. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, Goiânia (GO), nº 9, p.119-145, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396/5262>> Acesso em 06/10/2017.
- _____. Breve excuro sobre a Linguística no século XX. In: MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.25-46.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOREIRA, R. **O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- _____. **Introdução do pensamento complexo**. 3 ed. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- POZO, J. I. (org.) **A solução de Problemas – Aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ROCKWELL, E. **Gêneros do ensino: uma abordagem bakhtiniana**. Trabalho de linguística aplicada [online]. 2012, vol.51, n.2, p.487-513. ISSN 2175-764X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000200011>>. Acesso em 25 out. 2016.
- SCHNEUWLY B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.
- _____; CORDEIRO, G. S. Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. In: **30 Olhares para o futuro**, São Paulo: Escola da Vila, 2010, p. 91-97. Disponível em: <http://www.vila.com.br/html/outros/2010/revista/30_anos/revista/index.html>. Acesso em 06/10/2017.
- TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. **Um novo paradigma**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- VIGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas**. Edição em língua castellana dirigida por Amelia Alvarez e Pablo Del Rio. Tradução de José Maria Bravo. v. III. Madrid, Espanha: Aprendizaje A. Machado Libros S.A, 1995.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** *Psicologia, USP, São Paulo*, v. 21, n.4, p.681-701, 2010. Tradução Márcia Pileggi Vinha. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/4569> Acesso em 06/10/2016.

WERTSCH, J. V., RÍO, P. D. e ALVAREZ, A. Sociocultural studies: history, action, and mediation. In.: **Sociocultural studies of mind.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995. Disponível em: <<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/94034685.pdf>>. Acesso em 30/05/2017.

ZANDWAIS, A. **Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes.** *Bakhtiniana, São Paulo*, v. 1, n.5, p. 4-19, 1º semestre 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/5313/5086>>. Acesso em 06/10/2017.