

LETRA E VOZ: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA ESCOLARES NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

EDNA MARIA SANTANA MAGALHÃES (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS).

Resumo

Inserese este estudo no eixo de pesquisas sobre letramento e escolarização ao abordar práticas escolares de leitura e de escrita e a sua relação com o ensino, a aprendizagem e a apropriação de conhecimentos pelos alunos do último ano do Ensino Fundamental para atuar em situações concretas de letramentos. O objetivo geral é apresentar, caracterizar e analisar as concepções e práticas de leitura e de escrita adotadas pelos professores de Ciências, de Geografia e de Matemática de uma Escola de Educação Básica de Belo Horizonte na sua relação com o processo de formação de competências de letramento desses alunos.. O suporte teórico é formado pelo escopo de teorias que têm as práticas de leitura e de escrita como objetos de estudos de um ponto de vista discursivo: Análise do Discurso, Teoria da Enunciação, Sociolinguística Interacional e Análise da Conversação, pois essas concebem a linguagem como uma atividade em processo, visando à interação linguística entre interlocutores. Isso pressupõe a existência de variadas condições de produção presentes e constitutivas do processo de interação verbal nos mais variados contextos sociais: os sujeitos, os espaços, os objetivos e resultados da interlocução realizada, os tempos e modos de sua enunciação e a inter/relação dos sujeitos com outros contextos sociais e desses contextos entre si. Os dados foram coletados segundo princípios da Etnografia numa perspectiva interacional e se deve, pois, a alguns fatores importantes: 1) necessidade de apre(e)nder, na interação entre alunos/professores, as concepções e práticas de leitura e de escrita de textos e quais materiais são utilizados na sala de aula; 2) busca por uma metodologia de tratamento de dados que pudesse dialogar com as teorias linguísticas que concebem a linguagem discursivamente; e, assim, 3) possibilitar uma análise dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no contexto da sala de aula.

Palavras-chave:

Letramento(s), Práticas de leitura e de escrita escolares, Interação em sala de aula.

Os dados analisados neste estudo são práticas pedagógicas, tendo voz e letra como recursos metodológicos no ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares em disciplinas Ciências, Geografia e Matemática com alunos do último ano do Ensino Fundamental, atual 9º ano. Desenvolveu-se em uma escola da rede federal de ensino de Minas Gerais, cujos alunos residem em diferentes bairros e cidades da região metropolitana da capital. Eles ingressam por sorteio, garantindo turmas com diversidade quanto às classes socioculturais.

O objeto estudado são as práticas pedagógicas de leitura e de escrita centradas na voz e letra na relação entre letramentos escolares com outros letramentos. O objetivo é categorizar as estratégias discursivas usadas pelos professores e alunos.

Voz(es) enunciativas(s)

A interação verbal pressupõe a interlocução oral entre os indivíduos no discurso, mas é entendida aqui como toda e qualquer expressão linguística, visando à interlocução. Isso implica uma perspectiva discursiva da linguagem como uma

atividade que se desenvolve numa relação dialógica (Bakhtin, 1990) entre: 1) interlocutores (*eu/tu*) reais em situações orais (ou naturais) de interlocução (a voz em ação), na enunciação propriamente dita; 2) entre interlocutores imaginários, isto é, uso da escrita como forma de interação.

Na perspectiva da Sociolinguística Interacional,

A diversidade lingüística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar. (Gumperz, 1982, *apud* Ribeiro & Garcez, 2002: 150).

A sala de aula é, pois, um contexto social onde indivíduos se relacionam e interagem e, portanto, não há como analisar a escola ou cada um de seus sujeitos isoladamente. Aqui, a centralidade da análise recai sobre processos interativos ocorridos na sala.

Corroborada pela Análise da Conversação, “a conversação exige que os participantes, além de terem habilidades lingüísticas, sejam capazes de coordenar um enorme número de ações para garantir a eficácia da interação verbal” (Marcuschi, 2005: 5).

Linguagem e interlocução

Além disso, numa interação, os interlocutores precisam dominar um conjunto razoável de técnicas e recursos lingüísticos comuns, ter claros os objetivos almejados, partilhar os conhecimentos de mundo, ter noções básicas do assunto discutido, respeitar minimamente as regras sociais de conversação. Por isso, estudar práticas escolares de letramentos escolares e sua relação com outros letramentos faz-se premente. Por letramento, concebemos com Soares (2003) “o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita”.

O que se diz, suportes textuais, materiais didáticos e práticas pedagógicas explicitam a concepção de ensino de cada professor. Em geral, as aulas observadas se estruturam da seguinte forma: foco num tema e na figura professoral; diálogo entre alunos e professor; participação na aula partilhada e ativa; definição de rotinas de registro das informações e de condução dos trabalhos; utilização de estratégias de controle da participação de alunos, de tempos de aula e de intervenções. A esses denominamos **elementos situacionais**, pois permitem aos interlocutores contextualizar a cena enunciativa de uma aula.

Ao lado desses, há um conjunto de práticas discursivas que sinalizam e modalizam os discursos que o professor constrói, materializados por itens lexicais e através dos seguintes recursos discursivos: anacolutos (rupturas na estrutura gramatical da frase); elipses (supressão no uso de elementos gramaticais); perguntas (feitas por alunos e professores); repetições (reformulação de falas); analogias (relação entre informações); reduções dos itens lexicais (marcas de linguagem familiar); seleção de formas verbais (modalizadores de discursos); uso do registro coloquial da língua (base da conversação); uso de registro formal da língua (introdução de jargão técnico/científico).

Nessas práticas discursivas, estão presentes recursos que demandam, além do domínio de operações e mecanismos de construção da coerência textual e de resgate dos diferentes sentidos constituídos no jogo da interlocução, o domínio de recursos e mecanismos coesivos. Esses recursos se materializam em itens gramaticais (léxico), cuja função é propiciar uma modalização (uso de itens lexicais de diferentes categorias gramaticais) no discurso, produzindo diferentes efeitos de sentido: ênfase, atenuação, aproximação ou distanciamento entre os interlocutores.

Ao lado desses estão as pausas, as reparações e correções, usadas para (re)formular a ordem ou o teor do tema abordado. São **elementos pragmáticos**, pois o seu reconhecimento permite aos interlocutores avaliar quando, como e por que devem ou não se introduzirem no discurso. Se, por um lado as pausas ajudam

a manter o turno de voz professoral e a captar a atenção dos alunos; por outro, as reparações e correções instauram os alunos como interlocutores de sua fala, tornando-os, nos planos individual e coletivo, sujeitos potenciais do processo de ensino e de aprendizagem.

Em função do próprio contexto instrucional, o texto falado em sala tem uma organização e funções específicas: quem ensina X quem aprende. Exige, além de um léxico apropriado para o mundo da escrita em substituição ao léxico mais empregado na oralidade (Rojo, 2001), o domínio de um vocabulário técnico e vário, correspondentes às disciplinas escolares. Essas estratégias, guardadas as diferenças, estão presentes nas conversas ditas naturais (Castilho, 2004). As aulas são vivências de uma situação de interação verbal, mas acrescidas da necessidade de se consolidar um aprendizado.

Escolhas discursivas do professor

Segundo Zaidan *et al.* (2008), a formação de professores e a experiência docente devem pautar a relação de ensino e de aprendizagem como um processo interativo e dinâmico por sua natureza. Implica a necessidade de se pensar estratégias pedagógicas de ensino de qualquer campo do conhecimento baseadas em experiências de vida do aprendiz. Na base de toda demanda do homem para aprender algo está a sua necessidade de compreender, realizar, criar, modificar, dentre outras, a realidade a sua volta. Muitas vezes a satisfação dessas demandas pode fundar-se tanto em relações onde há alguém que ensine como na observação dos atos de outras pessoas à volta e/ou na experiência com situações similares.

A prática do professor assinala a percepção que ele tem de sua própria prática e, também, possibilita uma descrição dos processos cognitivos que precedem/regulam essa prática. A pedagogia na sala de aula é um processo complexo e intrincado em que se percebem, de um lado, a cognição docente e, de outro, a necessidade de se assumir uma posição em prol da adoção de princípios que levem a um ensino reflexivo (Zaidan *et al.*, 2008). Por tal, as estratégias discursivas utilizadas pelo professor modelam tanto a produção linguística quanto a função desempenhada pelo aluno na construção do seu processo de aprendizagem.

Mais do que em qualquer contexto, dizer algo na sala de aula significa fazer algo, considerando a variedade de maneiras de organização das atividades e a mais comum é “a interação do professor com todos os alunos como uma classe. O professor determina se sua fala se dirige a todos os alunos ou para indivíduos.” (Hatch, 1994: 93). Os recursos linguísticos e não linguísticos ativados nessas interações são, contudo, diversificados e definem os níveis e modos de interlocução.

Em geral, os professores em aulas expositivas promovem uma interatividade, assegurada pela ativação do uso da primeira pessoa do plural ou da forma coloquial ‘gente’ e ‘a gente’ e assim instauram, gramaticalmente, os alunos como o pólo de interlocução.

Vozes na trilha de dêixis

No conjunto dos conhecimentos partilhados pelos falantes situa-se o conhecimento dos dêiticos (Ducrot, 1984) que integram e

referenciam os enunciados e a enunciação que os produz. Os dêiticos, como elementos da língua, orientam em cada uma de suas ocorrências a instituição dos "indivíduos lingüísticos" (Benveniste, 1989: 85) que instauram e mantêm o processo enunciativo. Tais elementos ajudam os interlocutores no deslocamento do aqui agora em direção a um tempo/espaco/situações/sujeitos abstratos e não mensuráveis. A identificação dessas referências se ancora, pois, em dados não vividos, mas relatados por fontes bibliográficas, pela voz do professor e pelos dados documentais de outros suportes textuais.

A dêixis gestual (apontar o dedo) ajuda a construir as referências textuais e reforça a necessidade de os alunos buscarem uma identificação imediata entre voz e letra, ativando habilidades para correlacionar os dados expressos pela voz aos registrados pela letra, no quadro. O uso da dêixis pessoal (você, a gente, gente), a de espaco/tempo (aqui, lá, depois, agora, esse, neste/nessa, isso/essa, lá, datações) e valores promovem a referenciação dos dados enunciados pelo professor, mas a significação só se faz se o aluno acompanhar os três movimentos: voz, dedo e letra. Contudo, se a dêixis se dá só na fala, dos alunos é exigido um grau maior de abstração com vistas a recuperar no texto oral as informações dadas na aula atual e relacioná-las a outros momentos e espacos de experiência.

Voze em trilha de perguntas

Quando se fala da voz como suporte para transmissão e aquisição dos saberes escolares, as perguntas surgem como importantes elementos para se definir o modo, a progressão e a realização efetiva da interlocução no espaco escolar. Que tipo de perguntas são feitas? Elas satisfazem a curiosidade de SABER dos alunos?

As perguntas feitas pelo professor, por exemplo, podem determinar se o aluno desempenhará um papel ativo ou passivo, se será tratado como um co-comunicador ou como um repositório de informações, se terá a oportunidade de desempenhar funções lingüísticas diversas ou se terá uma função meramente responsiva no processo de aprendizagem (Zaidan *et al.*, 2008: 86-87).

Fazer perguntas pode se prestar a diferentes objetivos e elas ocorrem em diversas situações de interação em sala e podem ser, pelo menos, de três naturezas:

1. **demanda de orientação da ação pedagógica** e se desdobram em **perguntas genuínas** utilizadas para obter informações não conhecidas previamente pelo professor; e em **pseudo perguntas** utilizadas pelo professor para checar conhecimento e revisá-lo (Spada & Frolich, 1995, *apud* Zaidan *et al.*, 2008: 87).
2. **demanda cognitiva das perguntas sobre a elaboração cognitiva do aprendiz** **perguntas de baixa demanda** por exigir dele *recapitulação* de informação e *compreensão* de textos utilizados na aula; e em **perguntas de alta demanda** por exigir dele *análise, síntese e avaliação* de informações (Spada & Frolich (1995) *apud* Zaidan *et al.*, 2008: 87). (Turney, 1977) e se desdobram em

3. **demanda dos alunos no processamento de informações** e estão relacionadas ao nível do processamento cognitivo dos alunos. Podem ser: **perguntas display** que surgem durante o processamento discursivo e tendem a provocar uma mudança no eixo temático da discussão realizada; e **perguntas referenciais** que demonstram uma tentativa desses de (re)processar as informações do seu senso comum e/ou as dadas em aulas.

Orientação da ação pedagógica

Saber perguntar deveria ser mais importante do que saber responder, pois as perguntas revelam o que se quer aprender. Das ações mais simples de sobrevivência até as grandes descobertas do homem foram motivadas pelo desejo de saber algo. Por tal, como Zaidan *et al.* (2008) afirmam, perguntar é um interessante dado para se “observar os possíveis traços da reflexão crítica do professor” (p. 87) e do aluno.

Perguntas genuínas

Muitas vezes, os professores se valem do enunciado do livro didático ou outro suporte, assumindo como suas as perguntas, para conhecer a reação dos alunos frente ao seu questionamento sobre a clareza, ou não, dos textos estudados. Em outros momentos, o uso desse recurso visa à orientação dos alunos nos caminhos a percorrer durante e após a aula. Isso pode desencadear vários turnos de fala em que se reformulam a(s) pergunta(s) feita(s), através de outros questionamentos, de encadeamento e de (re)capitulação de informações. Essas perguntas motivam idas e vindas ao mesmo tema durante o restante da aula, em busca da resposta certa.

São elas índices que: 1) ao se referirem às escolhas metodológicas feitas pelo professor comprovam a importância da forma como ele faz as mediações durante a interação; orientam metodologicamente os passos a serem seguidos pelo ele; instituem como seus reais interlocutores os alunos. 2) ao se referirem aos alunos possibilitam a valorização do seu conhecimento prévio; permitem a percepção da sala de aula como um espaço de interlocução onde os saberes de uns e de outros podem ser (com)partilhados; permitem a socialização dos conhecimentos sobre o tema e, quando necessário, reformular e aprofundar os saberes já acumulados.

O uso dessas questões faz com que esse espaço de interlocução se torne menos árido e possa, como numa conversa informal, se constituir pela intervenção e intercâmbio das falas dos dois pólos enunciativos. Nesse sentido, institui a interação verbal: um eu e um tu que se intercambiam em função da interlocução que se constrói (Bakhtin, 1990).

Pseudo perguntas

As pseudo perguntas têm uma frequência alta nas aulas observadas e, embora encerrem questionamentos, são mais um recurso retórico do que uma estratégia discursiva para se verificar o que alunos sabem e que conteúdo revisar. Elas atuam como um mecanismo do professor para retardar uma discussão, (re)organizando o fluxo de idéias e (re)orientando a interação. Com elas o professor parafraseia o conteúdo estudado, mas ele não espera respostas, porque o tema das questões prevê um rol de informações já conhecidas dele e, também, dos alunos. De certa forma, elas mantêm sob o controle exclusivo do professor o andamento da aula e podem contribuir para o (re)processamento dos modos de entender o conteúdo.

Isso é importante, porque nem sempre todos aprendem num mesmo ritmo nem fazem as abstrações necessárias para significar o que ouvem. Portanto, se de um lado, esse tipo de pergunta regula as intervenções (só se espera respostas já dadas), por outro, propicia a alguns alunos oportunidade de aprendizado pela sistemática repetição de informações.

Processamento cognitivo do aprendiz

As perguntas orientadas para o processamento cognitivo do aprendiz têm a função de fornecer os parâmetros para que o professor possa conhecer como, cognitivamente, os alunos estão lidando com os conhecimentos e como os (re)significam.

Perguntas de baixa demanda

As **perguntas de baixa demanda** não exigem do aluno grandes elaborações cognitivas. Se ele for capaz de parafrasear o que foi dito em sala, recapitulando sem muitos detalhes, mas de forma que se legitime o dado, isso é suficiente para revelar qual foi a sua compreensão do tema estudado em sala ou dos trabalhos marcados para casa. Em geral, as perguntas têm como respostas frases curtas ou mesmo paráfrases sem muita criatividade sobre o já falado/ou lido pelo professor ou dos colegas. Contudo, a exemplo das pseudo perguntas, os dados revelam que as perguntas de baixa demanda funcionam positivamente em relação ao processamento das informações pelo aluno. De forma mais direcionada, dão ao aluno oportunidade de construir sentidos enquanto se desenvolvem outras atividades realizadas pelo professor.

Perguntas de alta demanda

Avaliar, sintetizar, analisar, problematizar. Exigem as perguntas de alta demanda, pois, habilidades de letramentos bem precisas e uma capacidade cognitiva mais complexa para lidar com a relação entre diferentes textos e abstrair deles os elementos necessários para construir um novo dado e traduzi-lo em um texto autônomo. Nesse ponto reside, segundo os professores, a grande dificuldade dos alunos em geral. Uma das razões disso pode ser relacionada ao modo como nossos alunos são ou não convidados a se defrontar com o conhecimento. Mesmo existindo diferentes tipos de perguntas em sala, os alunos não são verdadeiramente postos à prova.

Perguntas de alta demanda deveriam ser usadas para incentivar a busca autônoma de respostas para os questionamentos e para problematizar o conhecimento. Ainda são poucas as ocasiões em que lhes são propostas questões intrigantes e reais que exijam deles uma análise, uma síntese mais elaborada, uma avaliação em termos do que um determinado estudo foi ou não significativo para o seu aprendizado e de que forma ele conseguiu relacionar e aglutinar as informações obtidas.

Essas perguntas poderiam favorecer uma situação em que fosse problematizado o próprio conceito de aprender, pois, como postula Perrenoud (1995),

... para se aprender alguma coisa de perdurável na escola, é preciso aceitar enfrentar problemas e levar tempo a resolvê-los, durante as horas de aulas e fora delas. É levar tempo a acabar o que se começou quando dificilmente se poderia recriar uma dinâmica favorável. É levar tempo a ler, a refletir, a voltar em questões, propostas, observações para alimentar o trabalho da turma (p. 152).

Perguntas sobre o processamento cognitivo do aluno

A escola não é lugar só para se aprender a escrever e a ler mecanicamente. Pode e deve ser um espaço que se move pelo desejo e pela necessidade genuínos de aprender o novo e de se apropriar dele. Não há como negar os papéis desempenhados pelos alunos e professores nas aulas. Mesmo com todo o controle da variável TEMPO e das amarras dos currículos e programas de ensino, a sala de aula é um palco onde os alunos (ou pelo menos alguns poucos entre eles) atuam dentro do limite permitido por cada um dos professores.

Reconhece-se, portanto, a existência de condições interacionais onde o aluno se coloca.

Perguntas display

As perguntas display podem ser perguntas sobre novos temas e forçam um desvio temporário ou definitivo da discussão em curso. A enunciação da pergunta em si introduz um novo evento na cena maior que se desenvolve na aula. Quando o aluno faz uso desse recurso, ele pode trazer contribuições importantes para o trabalho em sala, pois essa pergunta traduz um desejo genuíno de aprender. A forma como cada professor lida com essas manifestações dos alunos é que definirá o quanto a pergunta display pode alterar ou não o fluxo das atividades em desenvolvimento.

Perguntas referenciais

As perguntas referenciais recuperam dados já enunciados. Elas servem para inserir novos elementos que complementam o que se discutiu. A existência dessas perguntas demonstra diferentes níveis de processamento de informações pelos sujeitos. Cada pessoa tem um tempo, um modo e um ritmo próprio para aprender e incorporar esse aprendizado em suas práticas sociais diversas e nos seus diferentes saberes dependerá da relevância disso em sua vida. O uso de perguntas referenciais está diretamente relacionado a uma lacuna a que um dos participantes do discurso deseja dar completude, “fechar” a sua discussão.

Silêncios na interlocução

Outras dimensões das escolhas discursivas dos sujeitos em sala de aula estão relacionadas à presença do silêncio e às suas formas, pois, como afirma Orlandi (1996), “o silêncio, tanto quanto a palavra, tem suas condições de produção: por isso, dada a diversidade dessas, o sentido do silêncio varia, isto é, ele é tão ambíguo quanto as palavras” (p. 263).

A fala do professor silencia os alunos em alguns momentos, pois os faz dizer aquilo que se deseja ouvir, não o que o aprendiz gostaria. O silêncio do aluno se instaura, também, pela inexistência de tempo para a resposta. Esse fator parece favorecer a ocorrência de baixo número de alunos que fazem intervenções de alguma natureza: responder e/ou perguntar.

Não é fácil para todos os interlocutores ‘roubar’ um turno de fala, porque, como em todas as situações conversacionais, nem sempre as técnicas e regras de respeito ao turno são obedecidas na sala de aula. Há momentos em que várias vozes se enunciam e são

motivadas pela própria ação do professor que estimula respostas em coro. Nesse caso a simultaneidade de vozes, marcada por respostas curtas, não põe em risco a organização conversacional e contribui para a continuidade do tema abordado pelo professor.

Outra forma de silêncio é a instituída por questões genuínas. O silêncio nasce porque o aluno não é familiarizado com técnicas de planejamento de ações, pois ele só executa o que lhe é solicitado ou permitido dizer.

Interromper o aluno durante seu turno de fala leva-o ao silenciamento. Essa interrupção se dá pela desconsideração pelo professor de tudo o que o aluno havia elaborado como resposta. Isso, formalmente, pode não ter marca alguma explícita de negação do seu dito. A organização semântica do turno de fala iniciado pelo professor deixa, porém, claro isso, pois ele interfere na sequência linguística que o aluno produz e, visando à reparação de sua fala, a reformula.

De um lado a voz do professor que, mesmo no momento em que deseja fecundar o silêncio, silencia seus alunos; de outro, o silêncio do aluno que, apesar de ter-lhe sido dado o direito à palavra, acaba por sucumbir a ela.

Discursos interditos

Para analisar o contexto da sala de aula, não há como desconsiderar situações de fala que ocorrem simultaneamente a outros eventos de fala. Há nele pelo menos dois níveis de discursos: os autorizados e os não autorizados. Autorizados são os que se estabelecem tendo em vista o coletivo e os não autorizados aqueles que, ocorrendo marginalmente, se dirigem a um interlocutor específico. A esses se denomina aqui discursos interditos.

Em toda sala de aula, por várias razões, os professores sempre se defrontam com o que chamam de conversas paralelas e são responsáveis pela produção de algumas pausas, de repetições, de perguntas. Mas essas conversas também são produzidas, objetivando dar significado aos temas em estudo e quando: alunos esclarecem dúvidas de um colega (ou mais) sobre conteúdo do livro didático/resolução de exercício feito pelo explicador/anotações feitas pelo perguntante; envolvem mais de dois interlocutores; tratam de tema alheio ao discutido em sala; tratam de assuntos da vida pessoal; ocorrem quando a explicação dada pelo professor é restrita a determinado(s) aluno(s).

A título de contribuições parciais

Há diferenças de uma sala de aula para outra. Mudam-se os sujeitos, mudam-se as formas de lidar com o ensino e mudam-se as relações entre os sujeitos. Uns professores permitem mais (in)formalidades e outros não. O mesmo se dá com os alunos. O próprio conteúdo escolar marca essas relações.

As práticas pedagógicas apresentadas nos dão elementos para pensar a sala de aula como um espaço no qual o aluno deveria confrontar o que sabia, o que aprendeu e como esse aprendizado pode ser, de fato, apropriado para o desenvolvimento de suas atividades sociais. Isso se dá também pelas formas de silêncios que foram interpretados como um dado positivo em relação aos aprendizados.

Os letramentos escolares estão alavancados a outros letramentos dos alunos e os auxiliam a ter melhor compreensão da realidade em que se inserem e ampliam sua capacidade de interagir e usar os recursos e tecnologias da escrita.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5^a ed., São Paulo: Hucitec, 1990.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Lingüística Geral II**. Trad.: GUIMARÃES, E. *et al.* Campinas, SP.:

Pontes, 1989, pp. 81-90. (Trad. de Problèmes de Linguistique Générale II. 1974).

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2004.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. (Rev. téc. da Tradução) Eduardo Guimarães. Campinas, SP.: Pontes, 1987. Título original: Le dire et le dit.

HATCH, E. M. **Discourse and language education**. 2nd edition. New York: Cambridge University Press, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 5^a edição, 7^a impressão, 2005.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Editora Pontes, 4^a edição, 1996.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2^a edição, 2002.

ROJO, R. H. R. Enunciação e interação na ZDP: do nonsense à construção dos gêneros de discurso. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. **Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. S. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2a ed., 2003.

TURNEY, C. **Sydney micro skills series 2**. Australia: University of Sydney Press, 1977.

ZAIDAN, J. C. S. M.; SCHMILDT, D. S.; PIMENTA, V. C. Formação de Professores: reflexão e tomada de consciência sobre o uso de perguntas na sala de aula de língua estrangeira. In: **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, volume XVIII, pp 83-93, 2008.