

MÚLTIPLAS VOZES NA SALA DE AULA: ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO NA ESCOLA

ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA
Faculdade de Educação/UNICAMP

INTRODUÇÃO

Várias são as pesquisas teóricas e aplicadas que, nos últimos 15 a 20 anos, têm apontado para o profundo enraizamento da linguagem na prática social, levantando polêmicas a respeito de questões sociais e discursivas na construção/ produção do conhecimento no contexto escolar. Estudos como os de Bernstein (1977), Labov (1972, 1985), Bourdieu (1974, 1975), Gumperz (1982, 1986), Cazden (1988), Bronckart (1985, 1987), Coll (1984, 1985), Orlandi (1987, 1988), Geraldi (1984; 1991), Soares (1986), entre muitos outros, têm tematizado e discutido, de diversas formas, as relações linguagem/escola, trazendo contribuições substanciais para a compreensão da dinâmica interativa nas relações de ensino. No estudo da literatura atual, vemos que a linguagem, nos seus aspectos social/comunicativo e epistêmico/intelectivo, configura-se como uma questão política e educacional da maior relevância.

O estudo aqui apresentado faz parte de um trabalho mais abrangente e insere-se no panorama das pesquisas acima mencionado. É **objetivo** deste estudo apontar formas de análise da dinâmica discursiva no contexto escolar, procurando 1. explicitar movimentos de interlocução em sala de aula e 2. aprender a "constitutividade" da palavra no processo de construção coletiva do conhecimento.

Há mais de 10 anos vimos trabalhando na investigação dos processos de aquisição da forma escrita de linguagem, em contextos de educação formal, procurando compreender a questão específica da alfabetização escolar, inserida no processo mais amplo de elaboração do conhecimento na dinâmica das relações de ensino. No curso destes anos, o aprofundamento teórico-epistemológico relacionado aos constantes problemas e inquietações originários da prática na sala de aula nos indicava a neces-

sidade de se trabalhar em um referencial que considerasse múltiplas e diversificadas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e priorizasse a dinâmica social no processo de elaboração do conhecimento.

No desenrolar das nossas investigações, algumas das questões iniciais - "Como as crianças aprendem a ler e a escrever?"; "Por que tantas crianças fracassam na escola?" - foram se transformando e gerando novas perguntas a nível teórico e metodológico: Como o conhecimento é transmitido, distribuído ou construído na dinâmica das interações na sala de aula? Como as crianças participam do processo de elaboração coletiva do conhecimento? Quais as condições concretas de elaboração do conhecimento nos contextos das salas de aula e como estas condições interferem, marcam, diversificam ou constituem o processo sócio-histórico de construção do conhecimento? No âmbito da prática pedagógica, na especificidade das relações de ensino, como captar as marcas do processo de elaboração do conhecimento, a nível social e individual?

Dadas não só as situações heterogêneas, mas sobretudo as condições adversas da educação no Brasil, era importante analisar a construção do conhecimento na diversidade dos valores, no conflito dos pontos de vista, na disputa dos lugares que se ocupa socialmente, no movimento de negociações políticas e das transformações sócio-históricas. Na busca de parâmetros e referenciais de ensino e pesquisa, encontramos fundamentação para o nosso trabalho prático e teórico na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1984, 1987; Bakhtin, 1981a, 1981b). Dado que tal perspectiva articula pensamento, linguagem e prática social, enfatizando a natureza social do desenvolvimento psicológico, especificamente humano, ela fornece sólido embasamento para o tratamento de muitas das questões que vínhamos nos colocando.

OS PRESSUPOSTOS:

Assumir o referencial histórico-cultural do desenvolvimento humano implica partir de alguns pressupostos que podem ser assim sumariados: 1. para explicar as formas altamente complexas da consciência humana, é necessário ir além do organismo individual; 2. a consciência e as funções psicológicas superiores são de natureza social; 3. o funcionamento mental - inter-intrapsicológico - é mediado por signos; 4. os signos emergem no terreno interindividual sendo que a significação se produz na dinâmica das interlocuções.

Nesta perspectiva, os conceitos de *mediação semiótica* (Vygotsky, 1984; 1987) e *princípio dialógico* (Bakhtin, 1981, 1984) são construtos teóri-

ricos fundamentais que perpassam os pressupostos e possibilitam a consideração e a análise de alguns aspectos ainda não explorados na literatura concernente à construção do conhecimento e às interações na escola.

Falar de *mediação* e de *dialogia* é falar da presença do “outro” e da dinamicidade do signo. É falar da *tensão*, da *reversibilidade*, da *impregnação* da “palavra”. Quando os indivíduos penetram na tecitura da comunicação humana e mergulham na trama das trocas verbais (caráter impregnante) a consciência desperta e começa a operar (caráter reversível) (Bakhtin, 1981). É neste sentido que Vygotsky também afirma que “desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social” (1984) e que “as funções psicológicas especificamente humanas são relações sociais internalizadas” (1981). Assim, a experiência verbal individual emerge e se configura em meio à incessante interação da enunciação dos outros, num processo, ao mesmo tempo, de incorporação/reação à palavra de outrem.

No presente trabalho, tomamos a dinâmica discursiva na sala de aula, *enquanto* constitutiva do conhecimento, como objeto e lugar de investigação. Isto significa que a linguagem é vista como *trabalho simbólico*, na medida em que, integrando o aparato cognitivo, ela ao mesmo tempo institui e media as relações sociais. A partir da natureza dinâmica das interações, procuro traçar a elaboração coletiva do conhecimento no movimento dialógico que se estabelece em sala de aula.

A dialogia que funda e marca o trabalho de Bakhtin, manifesta-se de diferentes modos. Pode-se, por exemplo, traçar um movimento explícito, tal como se caracteriza o diálogo na interação face a face, na alternância de vozes. Mas pode-se também observar, num movimento dialógico “encoberto”, o encontro de vozes que se dá na apropriação do discurso de outrem. Tal movimento é perceptível, captável na/pela análise dos movimentos enunciativos, relacionados às diferentes formas de interação verbal, que se configuram de acordo com as distintas esferas de utilização da língua na organização da prática social.

Posto isto, proponho-me a investigar o funcionamento discursivo em uma classe pré-escolar, procurando apreender algumas marcas deste trabalho simbólico, inter/instrumental, no movimento enunciativo dos protagonistas em um determinado evento.

AS CONDIÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma classe de pré de tempo integral, em uma Escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de Campinas, SP.

As trinta e nove crianças matriculadas no início do ano vinham de famílias de baixa renda. Logo nas primeiras semanas a frequência caiu para trinta e duas. Ao final do ano letivo, vinte e sete crianças estavam frequentando regularmente a escola. A idade média do grupo era 6.4 anos e a maioria das crianças havia cursado anteriormente o maternal e o infantil na mesma pré-escola. As crianças do grupo eram consideradas “difíceis” pelo quadro docente da escola, no sentido de apresentarem “problemas de comportamento e aprendizagem” (elementos de um prognóstico desfavorável à futura escolaridade das crianças).

As crianças ficavam na escola das 8:00 às 16:30, com duas professoras, uma pela manhã, outra à tarde. O trabalho da professora da tarde foi acompanhado durante todo o ano letivo por uma auxiliar de pesquisa que registrava as atividades em diários de campo. Uma vez por semana, eram feitas gravações em vídeo por um período de 60 a 90 minutos.

A professora da tarde tinha cinco anos de experiência com pré, e era uma das professoras pesquisadoras que participava de um grupo de estudos (o qual tinha como um dos objetivos a leitura e discussão de teorias relacionadas à prática cotidiana). Sua prática era caracteristicamente diferente daquilo que as crianças haviam experimentado anteriormente como “escola”. A ênfase no trabalho em grupos, no planejamento coletivo, nas opções, negociações, discussões, e na busca de soluções de problemas pelas próprias crianças, marcava a prática desta professora.

O EPISÓDIO

O episódio a ser analisado foi tirado das gravações do último mês de aulas. Adulto e crianças, como professora e alunos, ocupando posições sociais assimétricas, são os protagonistas neste evento.

Os participantes estão sentados em círculo, no chão da sala. Vinte e duas crianças estão presentes. Cinco estão com catapora, portanto ausentes.

O evento completo, cuja duração é de aproximadamente quinze minutos, diz respeito a um pequeno sapo que as crianças encontraram no dia anterior à gravação.

Com o objetivo de organização da análise, o evento foi recordado em sete “seqüências interativas”, delineadas a partir da configuração de um núcleo referencial ou um objetivo específico emergente, identificáveis em cada uma delas. Palavras ou gestos de protagonistas no evento foram tomados como marcadores de transição entre as seqüências, que se apresentam do seguinte modo:

1. ritual de abertura: contar as novidades para o Ronaldo
2. discussão sobre se é sapo ou perereca
3. informação da professora sobre o sapo
4. sugestão e discussão sobre onde colocar o sapo
5. sugestão de um nome para o sapo
6. votação do nome
7. escrita do nome do sapo na lousa.

Do presente trabalho, consta a análise das seqüências 2 e 3.

I - Ritual de abertura:

1. Prof: Ronaldo, ontem que você não veio e, antes de ontem, aconteceu um monte de coisa diferente aqui na classe.
2. Pric: Legal!
3. Prof: Uma coisa que aconteceu é que alguém encontrou uma coisa diferente. Quem quer contar pra ele?
(várias crianças levantam a mão)
4. Rafa: Eu! (também levantando a mão)
5. Prof: Rafa, conta pro Ronaldo.

II - Discussão sobre se é sapo ou perereca:

6. Rafa: A gente achou uma perereca!
7. Juli: ...uma perereca!
8. Prof: Uma perereca?
9. Raf2: Um sapo!
10. Prof. A gente... a gente não discutiu isso ontem e vocês não falaram que não era perereca...
11. Caio: ... é um sapo!
12. Jul2: ... um sapo!
13. Raf2: Parece um sapo, esse bicho aí!
14. Prof:... que era sapo?
15. Elia: Mas é uma pererequinha!
16. Cria: Não é!
17. Adri: É!
18. Prof: Ó, o que a gente encontrou, Ronaldo.
(A professora coloca o vidro com o sapo no centro do círculo)
19. Juli: Perereca é filho de sapo!
20. Brun: Mostra... deixa o Ronaldo ver.
21. Elia: Mas é uma pererequinhezinha cheia de pintinha!

pre "oculto/ocultado", na medida em que o falante "empresta" ou se apropria de vozes de outros falantes, pensando-se na origem de seu próprio discurso.

Na primeira seqüência do episódio em questão (turnos 1 a 36), podemos perceber a dinâmica das vozes em contato, no movimento horizontal das trocas verbais entre protagonistas. Há espaço para a conversa na sala de aula e, na dinâmica das interlocuções - crianças e professora falam entre si - explicita-se o trabalho simbólico num movimento de construção coletiva.

Sapo e perereca, como animais e palavras, fazem parte da experiência e do repertório das crianças. Elas trazem esse conhecimento para a discussão no grupo. No entanto, a novidade - ou o problema - começa quando as crianças enfrentam a necessidade de identificar o animal encontrado e de transmitir informações sobre ele.

Além da experiência prática, as crianças haviam tido outras informações, baseadas na enciclopédia, no dia anterior. Mas obviamente, o problema não estava resolvido. As informações a partir do livro não foram suficientes para a identificação do bicho. Além disso, as crianças não tinham, na situação concreta, termos de comparação entre os animais em questão. Sendo assim, elas podiam, facilmente, como de fato o fizeram, atribuir as características de uma perereca a um sapinho. Tensão contextualização/descontextualização intra/extralingüística na elaboração do conhecimento.

Podemos traçar, nessa dinâmica, movimentos de *eco*, *expansão* e *transformação* da fala do outro, na medida em que os participantes se posicionam no grupo, em relação ao objeto/referente/outro, e na medida em que estes participantes negociam posições e interpretações. Assim, nos turnos de 6 a 17, ouvimos:

é uma perereca	é um sapo
uma perereca	um sapo
uma perereca?	sapo
é/não é	

À medida em que o grupo começa a trabalhar no sentido de negociar perspectivas, começam a emergir argumentos para suportar as diferentes posições dos participantes. Observa-se um movimento de expansão dos dizeres a partir da "fala do outro". Tamanho, pintas, patas, cor; referência à experiência passada, são argumentos que entram em jogo. Neste jogo, os argumentos "a favor" (não necessariamente adequados) da perereca soam mais fortes.

Nesse processo de apresentação de argumentos (turno 19/23) podemos ouvir um que indica uma tentativa de conciliar as diferentes posições:

19. Juli: Perereca é filho de sapo!

adquire ênfase numa segunda vez:

23. Juli: Perereca? perereca é filho de sapo!

Ora, se uma perereca pode ser um filho de um sapo, por que a disputa? Abre-se uma possibilidade para que o conflito seja superado, na medida em que sapo e perereca possam ser identificados/idênticos, a não ser um critério distintivo: o tamanho. De fato, o argumento aponta para a diferença de tamanho entre sapo e perereca, como um critério adequado; mas aponta simultaneamente para a inadequação da relação "de parentesco" estabelecida pela criança entre sapo e perereca: uma perereca não é sapo ou filho de sapo.

Na dinâmica enunciativa, ouve-se a afirmação:

27. Sule: Eles são da mesma família.

sendo que não se pode determinar aqui o seu significado preciso: se relacionado aos turnos 19/23 - "perereca é filho de sapo", portanto, relacionado à experiência familiar; ou se relacionado ao turno 31, quando a professora ecoa e confirma as palavras da criança, mas num sentido classificatório, categorial, científico. É nesse desencontro de significados que as vezes se encontram e o movimento de elaboração tem lugar.

É interessante apontar, neste momento, como o conhecimento prático, "espontâneo" das crianças entra em contato com a informação científica. Conhecimentos partilhados e apropriados pelas crianças entram em disputa e têm que ser reorganizados e reestruturados. Este "entrar em disputa" na sala de aula, torna o evento relevante para a nossa investigação, na medida em que explicita na/pela dinâmica discursiva, movimentos e recursos no processo da construção coletiva do conhecimento. Nesse processo, podemos traçar um "crescendo" na argumentação das crianças, de simples posicionamentos a favor de sapo ou perereca para a discussão, negociação e articulação de idéias.

Na análise dessa disputa em sala de aula, procuramos situar a voz da professora. Como ela aparece? Como ela é ouvida? Podemos observar que a voz da professora, nesse movimento discursivo, não tem um caráter de imposição, mas de persuasão. A voz da professora adquire relevância como voz mediadora, reguladora. Ela "empresta" as palavras das crianças, transforma-se, pela entonação, em pergunta (turnos 8 e 24) - "controlando", portanto, o significado e circunscrevendo o objeto de conhecimento - ou ecoando e confirmando a afirmação da criança (turno 31).

É interessante chamar atenção para a relação da professora

com o conhecimento e o ensino. Ela não afirma, em momento algum deste episódio, que “é um sapo” ou que “não é perereca”, se bem que ela se refira consistentemente ao sapo. Ela parece não se importar com as disputas e com as vozes das crianças em conflito. Na realidade, a professora entra na disputa, participa dela. E, ao menos no momento, parece não ter a palavra final, como indica o que podemos ouvir nos turnos:

35. Prof: Viu, Ronaldo, uma coisa que a gente encontrou é esse sapo.

36. Juli: Perereca!

37. Prof: ... e que leu muito já de//

38. Raf2: sapo

39. Prof: sapos

40. Elia: perereca...

O que pode ser geralmente interpretado como falta de respeito e disciplina - contrapor-se à palavra da professora, desafiar sua autoridade - adquire aqui um sentido diferente. Conhecimentos, posições e significações estão, novamente, em negociação.

Nessa negociação, não só os aspectos conceituais ou categoriais das palavras aparecem como relevantes no processo de construção do conhecimento. O des/encontro das vozes, na circulação/impregnação das palavras aponta para a indeterminação do discurso configurando espaço/tempo/movimento de produção de sentidos e de significação.

A complexidade da dinâmica discursiva na sala de aula, tomada aqui como objeto de investigação, apresenta-se ainda mais intrigante e fascinante na análise da seqüência 3 do episódio.

Nesta seqüência, a dinâmica discursiva não apresenta, como na primeira, a explicitação de uma intensa troca horizontal entre os protagonistas. Há interlocução, sim, mas esta assume uma outra configuração. Não se ouve tanto a sobreposição das vozes falando juntas, disputando, perguntando, contradizendo ou concordando. Há uma negociação diferente na qual podemos destacar outros modos das vozes se encontrarem.

Há um encontro mais sutil, encoberto, de vozes, que vale a pena colocar em evidência.

“Agora, eu tenho uma coisa pra falar do sapo” (turno 37) abre uma nova seqüência no evento, na medida em que a voz da professora apresenta uma autoridade explícita, trazendo significados implícitos e sentidos implicados: “por favor, ouçam; fiquem quietos; é importante, etc.”

As crianças calam-se para ouvir, e isto marca o movimento discursivo como predominantemente vertical neste seqüência. Aqui, a posição

assimétrica da professora com relação às crianças fica evidente. Os lugares sociais ocupados são diferentes. A professora tem conhecimento, um poder e, de fato, controla a situação. Ela fala com as crianças sobre o seu desconhecimento e fala também da sua fonte de conhecimento, na medida em que ela invoca a voz e se apropria do conhecimento do cientista. De fato, nesse movimento simultâneo de apropriação e divulgação/transmissão de conhecimentos, a voz da professora soa extremamente persuasiva (convicente?).

Admitindo e invocando o conhecimento e a voz do biólogo, a professora legitima a informação que ela passa às crianças, submetendo-se à autoridade do cientista enquanto a assume e a transfere para si. É interessante notar como esta autoridade fica impessoal, difusa, “de ninguém”, no turno 45, quando ela fala: “diz que...”

Nesta seqüência interativa, a professora fala de um assunto urgente: sapo ou perereca, o bicho vai morrer se ficar no vidro, mesmo com água e insetos mortos lá dentro. A voz da professora é intensa e ela prossegue no seu discurso apesar das (poucas) interferências - agora periféricas? - das crianças. Ela não interrompe a sua fala sendo que as falas das crianças nos turnos 38, 40, 42, 52 parecem “encaixar-se” exatamente nos intervalos rítmicos da sua enunciação. Aqui, a professora não integra ou não tece explicitamente os comentários pertinentes das crianças na sua fala, exceto uma única vez, no turno 43, rapidamente, quase imperceptivelmente:

42. JULI: Ela pula!

43. Prof: É...

Por outro lado, a fala da professora apresenta um tipo sutil de interferência, da qual me apercebi apenas no trabalho de transcrição da gravações.

Pudemos perceber que a professora, em diferentes momentos, e de diferentes modos, é bastante consistente ao se referir ao bicho no vidro como “sapo”. Pudemos observar também a insistência e a persistência de algumas crianças dizendo que o bicho era “perereca”. Bem, o que acontece é que a “perereca” *pula* no discurso da professora sem ninguém notar e, de certa forma, o des-regula. Como se insinua a perereca? Surpreendemos “a perereca” num lapso gramatical.

Nos turnos 36 e 40, observamos a resistência dessa “perereca”. A professora fala “sapo” nos turnos 37, 39, 41, mas ela se refere, pelo pronome, à “perereca” - *ela* - do turno 41 ao 53. A professora prossegue na sua fala até o momento de começar a enunciar a palavra “perereca”, no

turno 55, quando ela então se dá conta do SAPO na sua fala (mas não se dá conta, necessariamente, do seu lapso). Neste momento, ela retoma novamente o sapo, referindo-se a *ele*.

Podemos, então, traçar o movimento da voz encontrando-se num diálogo "encoberto": a voz da professora, ao apropriar-se da voz, do conhecimento e da autoridade do cientista, sofre, ao mesmo tempo, interferência da fala das crianças. Isto se explicita na análise da dinâmica discursiva.

O que aparece ainda como intrigante é que neste encontro de vozes, nesta negociação entre interlocutores sobre um tópico, um objeto, um referente, a professora, sim, sofre interferência da fala das crianças, cometendo um lapso que, teoricamente, poderia gerar uma grande confusão. Afinal, o lapso contradiz sua informação, seus comentários e conhecimentos sobre o sapo. No entanto, o que também podemos observar é que as crianças sofrem, simultaneamente, algum tipo de influência: elas passam a não mais se referir à perereca no curso do episódio. A perereca desaparece da fala das crianças. Podemos ouvi-la, no entanto, ecoando nos turnos subseqüentes, agora no nome que as crianças sugerem para o sapo: "Perestroika".

No desenrolar do evento, poderíamos ainda apontar novos movimentos na dinâmica discursiva, traçando, por exemplo, a *apropriação* de informações pela mídia; a *interferência* do discurso da professora na fala das crianças (as crianças estudaram animais e eras pré-históricas, e isso aparece numa disputa entre Perestroika e Perestórica entre as crianças); circunstâncias e poder de *influência*, na medida em que as crianças mudam de opinião e de posição com relação a determinados assuntos em pauta. Mas a complexidade do evento exige que deixemos a continuidade e o aprofundamento desta análise para um próximo trabalho.

Para finalizar a resumida apresentação de um estudo que não se encontra ainda concluído, gostaria de dizer que este modo de investigar as interações na sala de aula, pela análise da dinâmica discursiva fundada na dialogia:

1. aponta para uma desmistificação do conhecimento institucionalizado, na medida em que o conhecimento é visto como sendo transmitido, disputado, elaborado no processo concreto das interlocuções;
2. destaca o aspecto constitutivo da linguagem como trabalho simbólico na concretude do processo de construção do conhecimento. A linguagem é o lugar desta construção. (É interessante pensar, por exemplo, que este episódio jamais aconteceria em inglês, se considerarmos que, nesta língua, "frog" e "toad" são referidos como "it" não tendo gênero marcado nem nos substantivos nem nos pronomes);

3. aponta também para uma desmistificação das relações de ensino na escola, na medida em que evidencia o encontro de vozes na sala de aula, e a recíproca/simultânea constituição de posições e lugares (professor/alunos/cientista/etc) ocupados socialmente;
4. explicita, na prática cotidiana, aspectos tão “encobertos” quanto relevantes e constitutivos no processo coletivo, histórico, de elaboração de conhecimento e produção de sentido na instituição escolar.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- . *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.
- BERNSTEIN, Basil, *Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- . *Uma crítica ao conceito de educação compensatória*. In Brandão, Zaia, org. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, P & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRONCKART, Jean Paul, *Le fonctionnement des discours: un modele psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaus & Niestlé, 1985.
- . *Interactions, Discours, Significations*. In *Langue Française*, 74, mai 1987.
- CAZDEN, Courtney B., *Classroom discourse*. NH, Heinemann, 1988.
- COLL, Cesar, *Estrutura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. In *Infancia Y Aprendizaje*, 27-28, 1984.
- . *Acción, Interacción y Construcción del Conocimiento en situaciones educativas*. In *Anuario de psicologia*, 33, 1985.
- GERALDI, João Wanderley, org., *O texto na sala de aula*. Cascavel, Assoeste, Campinas, Unicamp, 1984.
- . *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GUMPERZ, John J., *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1982.
- . *Interactional sociolinguistics in the study of schooling*. In Gumperz, Jenny Cook, *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1986.

- LABOV, William, The logic of nonstandard English. In *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- . Competing value systems in the inner city schools. In Gilmore, P. & Glatthorn, A., eds., *Children in and out of school*, Washington, DC, Center for Applied Linguistics, 1982.
- MEHAN, Hugh, *Learning lessons: the social organization of classroom behavior*. Cambridge, Mass: Harvard U. Press, 1979.
- . The structure of classroom events and their consequences for student performance. In Gilmore, P. & Glatthorn, A., *Children in and out of school*, Washington DC, Center for Applied Linguistics, 1982.
- ORLANDI, Eni, *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.
- . *Discurso e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- SHULTZ, J., FLORIO, S. & ERICKSON, F. Where's the floor? In Gilmore, P. & Glatthorn, A., *Children in and out of school*, Washington, DC, Center for Applied Linguistics, 1982.
- SMOLKA, Ana L., *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. In *Cadernos do CEDES*, 24. Campinas, SP, 1991.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- VYGOTSKY, Lev S., The genesis of higher mental functions. In Wertsch, J. ed., *The Concept of activity in Soviet Psychology*. NY: M.E. Sharpe, Inc., 1981.
- . *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- . *Thinking and Speech*. In Rieber, R. & Carton, A., Eds., *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, vol. 1. Minick, N. trad. NY, Plenum Press, 1987.