

INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: ASPECTOS DA RELAÇÃO CONCEPÇÃO x ABORDAGEM *

MARIA DE LOURDES ALMEIDA MEIRELLES
Colégio Rio Branco/Campinas

0. PONTOS DE PARTIDA: AS QUESTÕES

É importante corrigir os erros dos alunos? Qual a necessidade do ensino de gramática? Será imprescindível o uso do livro didático? Como se dá de fato a relação professor-aluno? Como se dá a prática de ensino em sala de aula?

Indagações como essas fazem ou deveriam fazer parte do cotidiano de formandos em Letras, e algumas dizem respeito não só a essa área mas à educação como um todo. São perguntas que, entretanto, e segundo a postura profissional que se pretenda adotar, podem nos remeter a outras, talvez mais complexas, que sugerem a necessidade de se examinar tais problemas de outro ponto de vista.

Afinal, o que é um erro de português? O que é ensinar gramática? O que é utilizar o livro didático? O que é a relação professor-aluno? O que é a prática de ensino?

Não é difícil percebermos que as respostas a tais questões relacionam-se à concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem de quem as faz, podendo ser, assim, as mais diversificadas.

Dentro de uma concepção interacionista do ensino/aprendizagem de Língua Materna, por exemplo, poderíamos dizer que: um "erro" pode simplesmente refletir uma hipótese sobre o funcionamento da Língua (Vygotsky, 1988); ensinar gramática não é nada mais do que possibilitar o

* Agradecimentos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento de meu projeto de iniciação científica - *Ensino de Português: observação e análise com enfoque no professor recém-formado* - de onde os dados para este trabalho foram extraídos.

desenvolvimento de um trabalho consciente com a língua (Vygotsky, 1962; Kato, 1988); utilizar o livro didático pode ser transformar o aluno em objeto e não em sujeito da educação e até mesmo de um sistema social (Cavalcanti e Lombello, 1987; Kleiman, 1987, 1989); quando se faz a opção por uma ou outra abordagem já são delimitados os papéis do professor e do aluno e, portanto, qual a relação a ser mantida entre estes (Richards et al., 1982); a prática de ensino/aprendizagem está dentro e fora da sala de aula, enfim, na vida, e reflete a construção histórica do conhecimento de uma sociedade (Freire, 1983).

No curso de graduação do Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), especificamente, essas questões chegam a ser discutidas, algumas com maior ou menor ênfase, e, mesmo que não explicitamente, as propostas de soluções encaminham-se para uma concepção interacionista de linguagem e ensino/aprendizagem do português como língua materna.

Mas o que representa uma opção por essa visão interacionista? Uma resposta provável é a de que devemos valorizar os diferentes aspectos da linguagem e encaminhar o aluno para a discussão, conscientização e desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas. Assim, devemos trabalhar com leitura, produção de textos, gramática (obviamente, não de forma tradicional) e oralidade.

Resumindo, podemos concluir que as respostas aos questionamentos do cotidiano dos formandos em Letras e Lingüística baseiam-se na concepção de linguagem e ensino/aprendizagem do Português como Língua Materna (doravante LM) que eles tenham. No caso particular dos formandos do IEL essas respostas estão possivelmente relacionadas a uma concepção interacionista, no sentido de que se valorize as diferentes modalidades lingüísticas a partir de abordagens diversificadas. Dessa forma, e com toda a bagagem de conhecimento teórico com que os formandos saem da graduação, eles não devem encontrar muitos problemas com relação ao seu desempenho como profissionais. Afinal, no decorrer do curso de graduação do IEL os alunos desenvolvem ampla discussão acerca da Lingüística como ciência (princípios, pressupostos teóricos, abordagens metodológicas, dentre outros) e trabalham exaustivamente na identificação e análise de fatos lingüísticos, possuindo grande familiaridade com o instrumental teórico necessário para um trabalho consciente com diferentes questões de uso da linguagem. Paralelamente, esse referencial teórico possibilita aos alunos do curso de Letras e Lingüística entender a linguagem como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente ao nível sócio-cultural. É nesse sentido que se espera dos alunos formados por esse Instituto atitudes face ao ensino/aprendizagem

de LM menos preconceituosas do que as que têm preenchido nossas salas de aula.

Um dos pontos mais visivelmente positivos, tanto de tal formação acadêmica, como de concepções interacionistas da linguagem, é o fato de que ao vermos a linguagem como ação social descobrimos o discurso de sala de aula como uma inter-ação com características próprias, com especificidades e encadeamentos muito particulares. Podemos esperar, então, que um profissional proveniente do IEL dirija-se para o que Erickson (1987) denomina de “pedagogia culturalmente sensível”, aquela que vê o aprendiz como sujeito na sociedade¹.

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A ORIGEM DAS QUESTÕES

Ao entrar no curso de graduação em Letras e Linguística oferecido pelo IEL, com ao menos um objetivo definido: me formar como professora de Português, vivenciei logo de início muitas e muitas dúvidas. Na realidade, via pouco a pouco, já nos dois primeiros semestres, a minha percepção do que seria uma língua, a linguagem, um dialeto, o ensino e tudo o mais que permeia o objeto lingüístico, ir-se desmontando, tomando uma nova forma, ampliando-se, fragmentando-se, pois as novas noções que discutíamos me levavam a relativizar esses conceitos em relação a diferentes questões socialmente definidas (isto é: políticas, culturais, dentre outras). Em diferentes disciplinas, discutíamos com frequência a questão da correção lingüística, o valor social das variantes, as funções da linguagem (a linguagem como informação, com comunicação, como interação ... e, predominantemente, como ação), e outros pontos. Nossa formação ia nos proporcionando, e não unicamente nos cursos em que discutíamos a ciência lingüística, mas também naqueles em que trabalhávamos com a teoria literária, uma visão da linguagem como produzida socialmente.

Com relação ao processo de ensino/aprendizagem do Português como LM, embora possuísse muitos questionamentos, ficava cada vez mais claro para mim que na prática em sala de aula seria necessário definir nitidamente uma postura como professora, no sentido de que no ensino de primeiro e segundo graus eu não possuiria tempo hábil para trabalhar com meus alunos da mesma forma que meus professores estavam trabalhando comigo. Assim, eu precisaria desenvolver estratégias de ensino que possibilitassem aos alunos a discussão de questões sobre o uso e o valor da linguagem em sociedade e o desenvolvimento efetivo das habilidades de leitura e produção de textos. Essa reflexão não era tão clara para mim: eu estava apenas começando meu curso de graduação. Contudo, havia a in-

quietação, e eu me preocupava em saber como desenvolver o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Muitos de meus companheiros de turma, no terceiro semestre, ou já no segundo semestre, estavam lecionando em escolas estaduais. Essa situação me levava a desenvolver longas discussões com esses alunos-professores, na tentativa de entrever suas abordagens em sala de aula e seus posicionamentos como professores.

As nossas discussões, entretanto, terminavam sempre sem o que poderíamos chamar de "desfecho" satisfatório. A impressão era de que no ensino/aprendizagem muitos eram os problemas e raríssimas as soluções. Meus colegas alegavam questões como: falta de material para o trabalho em sala de aula, falta de infra-estrutura nas escolas (apoio da direção, biblioteca, dentre outros), descontentamento de alunos e professores com relação ao aparecimento de propostas de trabalho mais recentes, questões sociais (tanto no que se refere ao nível de vida dos alunos, como a eles mesmos, que se viam mal pagos e com sobrecarga de tarefas), falta de material disponível ao professor para seu desempenho, e outros. As propostas de soluções se encaminhavam para um trabalho maior com textos, o respeito à variante falada pelos alunos e a procura das fontes dos problemas apresentados na leitura e produção de textos pelos alunos. Contudo, essas propostas eram vistas como muito difíceis de aplicação por meus colegas, seja por todos os problemas levantados acima, seja pela falta de experiência (eram professores em formação) e da consequente insegurança alegadas pelos mesmos.

Para mim sempre restava a dúvida: "Levando-se em conta tudo o que estamos discutindo em nosso curso, levando-se em conta que estamos no início de nossa trajetória de formação (segundo ano), e os problemas levantados por muitos alunos-professores, como será que nos sairemos profissionalmente quando formados?"

A maneira pela qual procurei encontrar respostas para esse questionamento (relação formação profissional x prática de ensino/aprendizagem) foi o desenvolvimento de uma pesquisa nesse sentido.

Partindo desse ponto, iniciamos a elaboração de um estudo exploratório, com o fim de verificar qual seria a população encontrada no IEL que nos auxiliaria a encontrar respostas para nossa pergunta. Para tanto, encaminhamos aos alunos de graduação e a alguns alunos de pós-graduação do Instituto um pequeno questionário, no qual eles nos informavam se tinham ou não experiência profissional no ensino de Português na rede estadual. Ainda nesse estudo inicial desenvolvemos e testamos um de nossos futuros instrumentos de coleta de dados: um questionário acerca do tipo de experiência profissional e da concepção do ensino/aprendi-

zagem do Português como LM dos sujeitos.

Após essa fase, acreditamos que seria fundamental, para uma visão geral do quadro que se instalava no IEL, desenvolver um trabalho com sujeitos em diferentes estágios da graduação e com diferentes níveis de experiência no ensino/aprendizagem e até mesmo com alunos sem experiência no ensino. Como procurávamos verificar a convergência entre a formação acadêmica e a prática em sala de aula, esses dados poderiam nos fornecer elementos que demonstrassem a reformulação pela qual passavam diferentes concepções dos sujeitos no decorrer da graduação.

A nossa questão centrava-se na relação entre as concepções de linguagem discutidas no curso de graduação, mais especificamente as visões do ensino/aprendizagem do Português como LM (que transpareciam mais ou menos explicitamente nos diferentes cursos de graduação), e o seu reflexo na prática em sala de aula por professores graduados no IEL. Como, nas nossas discussões iniciais com os alunos-professores, eles haviam levantado uma série de problemas para os quais não vislumbravam muitas possibilidades concretas de soluções, delimitamos para nossas hipóteses como possíveis fontes desses problemas o seguinte: aspectos da formação desses professores, estrutura educacional e acomodação dos professores a essa mesma estrutura, ou mesmo a interrelação de todos esses itens. Na verdade, procurávamos verificar até que ponto tais questões se entrelaçavam ou se distanciavam na prática desses sujeitos em sala de aula.

No que se refere à formação desses sujeitos, nosso enfoque estava voltado especificamente à convergência na relação teoria x prática, ou seja, se havíamos partido do pressuposto de que desde o início da graduação os alunos eram expostos à concepções de linguagem que valorizavam o seu caráter interativo e funcional, o seu caráter de ação social (ver Gnerre, 1985), precisaríamos verificar qual o reflexo dessas concepções na prática em sala de aula. Assim, devíamos visualizar como os professores estavam utilizando o embasamento teórico apreendido no decorrer da graduação em sua prática de ensino/aprendizagem, e de que forma. Levávamos em conta que orientar a postura do professor em sala de aula com relação ao seu objeto de trabalho (no nosso caso o Português como LM) é um dos papéis de um curso que forma professores.

No que diz respeito à estrutura educacional, procurávamos verificar se os professores se viam sujeitos a uma certa imobilidade. Por exemplo, se eles não podiam desenvolver modificações na organização dos programas de curso e nas metodologias de ensino. Procurávamos verificar, ainda, se os professores recém-formados chegavam a se acomodar a um sistema rotineiro e antiquado de trabalho, por exemplo por falta de

motivação decorrente de suas condições de trabalho e das condições de vida de seus alunos.

Para alcançarmos nossos objetivos, elaboramos o projeto de pesquisa de forma que pudéssemos abranger sujeitos com diferentes experiências no ensino/aprendizagem de LM e que estivessem em diferentes etapas na formação profissional.

Como nosso interesse direcionava-se para o professor já formado, 50% de nossa população proveniente do IEL foi formada por sujeitos nessa fase. Os 50% restantes foram originários de alunos da graduação do Instituto (25% com experiência de ensino e 25% sem experiência de ensino). Coletamos, também, dados de trinta alunos dos três professores recém-formados que forneceram os elementos primários de análise, sendo dez alunos de cada professor.

O quadro abaixo apresenta a divisão de nossa população no andamento do projeto:

Nº DE SUJEITOS	QUALIFICAÇÃO	TIPO DE DADO
03	professores recém-formados do IEL/ UNICAMP, na rede estadual de ensino	primário
07	professores recém-formados com vínculo com o IEL / UNICAMP	secundário
05	alunos-professores da graduação do IEL / UNICAMP	secundário
05	alunos da graduação do IEL/UNICAMP sem experiência de ensino	secundário
30	alunos da rede estadual de ensino	secundário

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, empenhamo-nos em elaborá-los de forma a obter uma visão diversificada dos tópicos de nosso projeto, bem como em obter os elementos da concepção e/ou abordagem de diferentes pontos de vista.

Organizamos questionários para todos os sujeitos advindos do IEL, elaborados segundo o grau de experiência com o ensino/aprendizagem do Português, com o objetivo de traçar, em relação aos dados primá-

rios, uma comparação entre a prática em sala de aula e a concepção que cada professor recém-formado tinha desta mesma prática de ensino. Já com relação aos sujeitos secundários, nossa intenção foi a de verificar, também para base de comparação, a concepção de ensino/aprendizagem apresentada pelos mesmos.

Desenvolvemos entrevistas com os sujeitos primários e alunos da rede estadual de ensino. No que se refere aos professores recém-formados, visávamos obter informações mais específicas da prática de ensino/aprendizagem (isto é: distribuição do conteúdo em aulas, abordagem utilizada, etc). Quanto aos alunos dos sujeitos primários, a entrevista teve como objetivo coletar dados para uma comparação entre o que o professor imaginava ser a forma como seus alunos concebiam o processo de ensino/aprendizagem e a visão que esses alunos tinham do referido processo e, ainda, dados sobre a realidade educacional de que provinham esses alunos e sobre se a concepção dos alunos vinha sendo orientada pela abordagem de ensino dos professores recém-formados.

Com o objetivo de verificar o andamento das aulas dos professores recém-formados e traçar um quadro comparativo entre a concepção do processo de ensino/aprendizagem apresentada verbalmente pelos sujeitos e a prática de ensino/aprendizagem, fizemos observações em sala de aula para os sujeitos primários.

Como se vê, os dados foram coletados de forma triangulada (Cohen & Manion, 1981)², ou seja, a partir do ponto de vista dos professores recém-formados (observações em sala de aula) e dos alunos dos professores recém-formados (entrevistas).

Foi observada uma semana seguida de aulas dadas para pelo menos duas turmas de cada professor recém-formado, para que verificássemos o andamento da matéria no bloco semanal de aulas. Foram assistidas, também, aulas esparsas das diversas turmas para as quais os sujeitos lecionavam o Português, com o fim de que investigássemos se seriam adotadas posturas distintas para as diferentes turmas. O conjunto de aulas observadas totalizou vinte horas-aula de cada professor. Após o trabalho de observação, foram entregues os questionários aos sujeitos primários e, finalmente, foram realizadas as entrevistas pessoais com os sujeitos primários e com os alunos da rede estadual.

O material foi analisado em duas etapas. Inicialmente, realizamos uma análise horizontal, objetivando um primeiro entrelaçamento dos dados. Posteriormente, efetuamos um estudo vertical, com o fim de aprofundar a interpretação das informações obtidas.

Dentre os tópicos examinados no projeto, parece ser de interesse a exposição de um aspecto que se demonstrou como fundamental

para a discussão sobre a formação do professor: a interação em sala de aula vista pela óptica do trabalho desenvolvido com os conteúdos.

Partimos do pressuposto de que atrás da prática em sala de aula encontra-se a concepção do profissional sobre essa mesma prática (Richards et al., op. cit.), de seu objeto de trabalho (no nosso caso o Português como LM) e, ainda, seus objetivos (ou o de seus alunos). Nesse sentido, os dados relativos à prática em sala de aula tornam-se cruciais para a discussão proposta. Com o propósito de verificarmos o estabelecimento da relação professor-aluno, deveremos ter sempre em vista, também, a relação entre concepção e abordagem dos conteúdos.

Nos dados apresentados aqui, serão discutidos aspectos comuns às aulas de nossos sujeitos primários (doravante, sujeitos 1, 2 e 3), pois são esses os que sugerem explicitamente a convergência entre a formação teórica e a prática em sala de aula. Nesse sentido, apresentaremos inicialmente o desenvolvimento dado às aulas por nossos sujeitos para, depois, discutirmos a abordagem dos conteúdos pelos mesmos.

2. PRÁTICA EM SALA DE AULA: O FIO CONDUTOR

2.1. O dia-a-dia no ensino/aprendizagem

Os professores recém-formados não elaboravam um planejamento prévio de forma rígida, afirmando que as reuniões ocorridas na escola para esse planejamento, no início do ano, resumiam-se mais a um aspecto burocrático. Nesse sentido, os sujeitos tentavam criar com seus alunos uma relação de troca e reavaliação das expectativas de ambas as partes. Assim, os professores recém-formados propunham aspectos a serem discutidos no decorrer do ano (por exemplo: a narração ou a leitura de textos longos), mas podiam vir a ampliar ou alterar essa proposta a partir do andamento das aulas.

Paralelamente, as aulas não eram divididas rigidamente em conteúdos prévios (por exemplo: uma aula de gramática, uma aula de leitura e duas aulas de produção de textos). A única aula que tinha um tipo de atividade estipulado previamente era a aula de Biblioteca de Classe, para as séries de primeiro grau. Dessa forma, o andamento das aulas terminava direcionando o tempo de exposição e discussão dos conteúdos abordados (embora um dos sujeitos tenha afirmado na entrevista dividir suas aulas).

Segundo os sujeitos, eles não utilizavam livro didático pré-estabelecido, o que poderia ser considerado bastante positivo a partir de

dados de trabalhos recentes de análise de livros didáticos e de seu uso no Brasil (Cavalcanti e Lombello, 1987; Kleiman, 1987). Entretanto, nas observações em sala de aula, foi verificado o uso de textos e exercícios de diferentes livros didáticos, embora a escolha dos textos se fizesse em geral a partir da necessidade de discussão de um tema ou conteúdo específico pelos alunos (exemplo: estrutura da narrativa). Tal fato, portanto, sugere haver um certo equívoco na concepção dos sujeitos sobre o que é utilizar um livro didático.

Os dados de desenvolvimento de aulas obtidos por nós sugeriram haver a presença de contradições entre algumas concepções dos sujeitos acerca do ensino/aprendizagem e a prática em sala de aula, ou ainda, entre o que os sujeitos imaginavam ser a sua prática e seu desenvolvimento efetivo.

Os conflitos entre concepção e abordagem existiam e eram perceptíveis, por exemplo, na concepção dos professores recém-formados sobre o uso do livro didático ou sentimento dos mesmos de que havia um certo desinteresse dos alunos em algumas situações, quando estes últimos não traziam o material solicitado. Por outro lado, ficava explícita a tentativa por parte dos sujeitos de desenvolver uma prática "transformadora" (tal como propõe Freire, 1975). Afinal, os sujeitos procuravam não elaborar um programa rígido, antes mesmo de conhecer os alunos com os quais trabalhariam naquele ano, ou estabelecer um período prévio para trabalhar com os materiais, como seria o caso em uma divisão rígida dos conteúdos em aulas.

O andamento das aulas, com alterações esporádicas, pôde ser dividido para nossa análise em uma estrutura de quatro partes.

O primeiro passo era o que chamaremos de "Introdução", uma etapa inicial das aulas, que tinha como finalidade chamar a atenção dos alunos. Essa fase podia ser utilizada para o cumprimento do professor, chamada, conversas ocasionais sobre assuntos variados, etc. Muitas vezes, a "Introdução" estendia-se por uma boa parte da aula. Por exemplo, em alguns casos, apenas a chamada demorava mais do que cinco minutos; em outros, os alunos demoravam excessivamente para entrar em sala, sentar-se em seus lugares e estarem prontos para o início das atividades. Levando-se em conta que dois dos sujeitos ministravam aula no noturno, cuja duração era de quarenta minutos, essa questão foi considerada por nós como problemática.

Um segundo momento da aula era o de "Preparação", uma etapa intermediária entre seu início e desenvolvimento, que era utilizada para encadear a aula do dia às anteriores ou introduzir um novo conteúdo. Nessa parte da aula, os três sujeitos indicavam qual a atividade do dia e,

em muitas ocasiões, viam seu trabalho dificultado, pois os alunos não haviam feito a sua parte (a tarefa proposta para casa) ou haviam esquecido de trazer o material (por exemplo, a gramática).

Uma terceira etapa da aula era a de "Desenvolvimento", que consistia na apresentação e/ou trabalho com o conteúdo proposto para aquele dia. Será essa a etapa que irá nos interessar particularmente, pois poderemos observar, através da análise de exemplos daí extraídos, as estratégias utilizadas pelos professores recém-formados na abordagem dos conteúdos.

Finalmente, foi possível verificar a etapa de "Encerramento", na qual o professor relacionava entre si as atividades do dia, fornecendo um desfecho para as mesmas. Tal etapa, na realidade, pôde ser considerada como "opcional", uma vez que em muitos casos as atividades não chegavam a ser encerradas no dia, pois a professora e os alunos haviam se detido em alguma das etapas anteriores.

Importa ressaltar que o não encerramento das atividades propostas no decorrer da aula possuía, algumas vezes, aspectos positivos, pois parecia haver uma participação mais ampla dos alunos na aula. Isso ocorria quando se tratava da discussão de um texto, por exemplo. Contudo, em outras ocasiões, havia um aspecto negativo, pois as atividades eram interrompidas mal os alunos haviam começado a desenvolvê-la. Um exemplo da referida situação pode ser o de aulas nas quais se iniciava a leitura de um texto nos últimos minutos pois ele deveria ser retomado totalmente na aula seguinte, e provavelmente do mesmo ponto.

2.2. O trabalho com as práticas lingüísticas

2.2.1. O estudo de gramática

O trabalho desenvolvido com gramática era em geral subordinado à Gramática Tradicional, seja pela forma como o conteúdo era apresentado, seja pela utilização, em muitas situações, da terminologia gramatical como ponto de partida para a discussão do assunto a ser trabalhado.

Para que se possa verificar alguns aspectos conflituosos na abordagem dos conteúdos, foram selecionados dois episódios relevantes nesse sentido.

Exemplo 1: Conflito de norma

Contexto: 5ª série/sujeito 1

Após corrigir alguns textos dos alunos que apresentavam problemas diversos, a professora faz comentários gerais e elege a questão do passado e futuro para discutir um pouco mais com os alunos, explicando que muitos problemas podem vir da semelhança sonora dos verbos na fala (leram e lerão), o que pode causar uma certa confusão.

A professora faz, também, comentários sobre outros problemas presentes na redação dos alunos:

“P: O que tem aparecido, apareceu na redação de vocês. Xiii! Todo mundo prestando atenção! ‘Os guarda queria culpar os pai dele’ ou ‘Eles fez grande bem para o meio ambiente’.”

Em seguida, a professora explica que no uso da norma culta deve-se prestar atenção à regra, e que, para isso, é necessário combinar sujeito e verbo. Como estratégia final, a professora fornece exemplos orais de concordância, comentando-os, e propõe exercícios com frases retiradas dos textos dos alunos, das quais fornecemos alguns exemplos abaixo.

“Exercício: Complete as frases abaixo com o verbo entre parênteses no tempo passado.

- Os guardas _____ correndo. (cir)
- As fábricas _____ jogando suas químicas no rio. (estar)
- Eles não _____ sorte. (ter)
- Eles se _____ aos policiais. (explicar)”

Embora a professora retire as frases de redações dos próprios alunos, elas se encontram descontextualizadas. Dessa forma, os alunos podiam utilizar tanto o pretérito perfeito do indicativo, como o pretérito imperfeito do indicativo, e mesmo o mais que perfeito do indicativo. Nesse sentido, esse tipo de atividade, tal como foi realizada, não é satisfatório para orientar os alunos no uso efetivo de tempos verbais em uma situação específica de produção de textos, embora fosse esse o aparente objetivo de tal atividade.

Exemplo 2: Conflito de modelo

Contexto: 8ª série/sujeito 2

Em uma revisão gramatical, desenvolvida pela professora para a turma da oitava série, com o objetivo de fornecer subsídios para os alunos que fossem prestar exames de seleção em colégios técnicos, a problemática da gramática normativa chega a ser levantada, mas não é discutida mais amplamente, como podemos observar abaixo.

“P: Hoje, vamos ver as classes de palavras, porque tinham muitas classes e os gramáticos resolveram dividir, é didático unicamente. É apenas revisão, porque vocês já viram isso.”

A professora já introduz a discussão apresentando ressalvas com relação à maneira como o tópico é tratado pela gramática normativa. O desenvolvimento da discussão é uma tentativa de explicitar o papel de tal aprendizagem no uso efetivo da linguagem pelos alunos.

“P: Você não precisa pensar nas classes de palavras para escrever, mas você precisa ter a noção. Por exemplo, não precisa pensar que o advérbio vem somente unido ao verbo, adjetivo ou substantivo.”

Paralelamente, há a tentativa de apresentar argumentações de fundo histórico e lingüístico. Entretanto, como o ponto motivador da discussão é a necessidade de se aprender a responder aos exercícios comumente solicitados nos vestibulinhos, a discussão não é desenvolvida.

“P: O que vocês precisam ter claro é que não existiam as classes e depois surgiram as palavras. As palavras vêm antes das classes, da sistematização. Vão aparecer palavras que não poderão ser encaixadas em nenhuma classe.”

Como se vê, a contradição entre um posicionamento teórico e uma suposta necessidade do aluno parece levar o professor a adotar uma estratégia de ensino/aprendizagem pouco produtiva: constrói-se um objeto de estudo cuja validade é derrubada em seguida, sem que se reconstrua outros possíveis objetos.

2.2.2. O desenvolvimento da leitura

A leitura era uma atividade amplamente desenvolvida, na qual

a leitura de textos curtos (crônicas, contos, etc.) era privilegiada.

Em alguns casos, a atividade aparecia relacionada ao estudo de literatura (exemplo: função do uso de linguagem conotativa e denotativa dentro de um texto literário), em outros casos era relacionada aos conteúdos gramaticais (procura de encontros vocálicos ou consonantais e outros) ou à produção de textos (discussão escrita dos textos lidos pelos alunos, por exemplo).

Embora os professores recém-formados procurassem desenvolver uma leitura que buscasse a interação leitor-texto na construção de significados, por exemplo, discutindo o tratamento dado pelo autor ao tema central do texto versus o posicionamento do aluno frente ao tema, a leitura não era considerada uma atividade distinta. Os alunos perdiam a oportunidade de pela leitura desenvolver, por exemplo, a análise do continuum existente entre as diferentes modalidades de uso da linguagem, no qual os interlocutores às vezes se aproximam e às vezes se distanciam, no qual vão estabelecendo ou modificando relações através do inter-relacionamento forma x conteúdo.

Exemplo 3: Os sentidos na leitura e a leitura dos sentidos

Contexto: 1ª colegial/sujeito 3

A professora fornece dois textos que tratam do mesmo tema: a seca. O primeiro texto é extraído da revista *Veja* (17/08/83) e relata a fuga de uma família nordestina com seus pertences. Já o segundo texto, retirado de *Vidas Secas* (Graciliano Ramos), é um fragmento que relata um momento de dúvida vivido por Fabiano sobre deixar seu filho e seguir viagem.

O objetivo do trabalho com esses textos é discutir a diferença entre denotação e conotação, junto a questões sobre o uso da linguagem.

A reflexão sobre os textos tem início com a delimitação do tema e dos diferentes tópicos a ele relacionados nos textos. O desenvolvimento da atividade gira em torno de um levantamento de palavras que estejam sendo usadas em sentido figurado. Paralelamente, a professora procura relacionar o uso da linguagem nos textos e a subjetividade do autor, distinguindo realidade e ficção, pessoas e personagens.

Posteriormente, a professora propõe aos alunos dois quadros que distinguem a estrutura dos textos:

“Texto A

fato: migração (seca)

código utilizado: língua portuguesa

função da linguagem predominante: informativa
objetivo do autor: informar o leitor
interpretação da mensagem: única
ponto de vista: objetivo/imparcialidade
elementos humanos: pessoas

Texto B

fato: migração (seca)
código utilizado: língua portuguesa
função da linguagem predominante: poética
objetivo do autor: envolver emocionalmente o leitor
interpretação da mensagem: mais de uma possível
ponto de vista: subjetivo/parcialidade
elementos humanos: personagens''

A professora analisa os textos a partir de dois caminhos. O primeiro momento de análise relaciona-se à extração de palavras que teriam diferentes possibilidades de interpretação. Com isso, a professora consegue desenvolver seu segundo passo na análise, o trabalho com os quadros, pois dificilmente será possível ao aluno refletir até onde vão os limites que diferenciam a construção dos sentidos nos dois textos. Assim, ao deixar-se de lado uma atividade de leitura que possa abranger a construção do texto pelos autores, através das relações entre as diferentes partes dos textos, reduz-se também o papel do leitor e da atividade propriamente dita.

2.2.3. A produção da escrita

A produção de textos ocupava uma boa parte das atividades em sala de aula (com exceção de algumas aulas do sujeito 2, que ministrava no segundo grau um curso profissionalizante para auxiliares de escritório).

Os professores enfatizavam, na correção dos textos, mais a apresentação do conteúdo e menos as questões formais pelas próprias características das variantes de seus alunos. Entretanto, eram estas as questões discutidas nas atividades complementares à produção de textos (vide exemplo 1). Assim, não existiam, como se disse anteriormente, discussões sobre o tratamento dado pelos alunos aos temas apresentados em seus textos, mesmo sendo essa a ênfase dada na leitura de diferentes textos fornecidos pelos professores. Além disso, não havia um trabalho específico com o ato de se produzir textos em suas diferentes fases de constru-

ção. Em consequência, não se discutia o aspecto interlocutivo do texto escrito, no sentido de que seu produtor deve posicionar-se em alguns momentos no papel do leitor, para elaborar e responder as possíveis questões que surjam na leitura do texto.

Exemplo 4: O respeito ao conteúdo e a opção pela forma

Contexto: 5ª série/sujeito 1

Em uma aula dupla, a professora propõe que, após a correção de um exercício de interpretação, reescrevam uma produção escrita de um dos alunos da turma.

Para ilustrarmos o desenvolvimento da atividade, apresentamos abaixo o fragmento inicial do texto:

“O ladrão e o Álesson

O Álesson estava no quintal da casa dele soltando a sua pipa estava chegando a sua prima toda de Branco ai ele pençou que era um ladrão e largou a sua pipa e saiu correndo para dentro de sua casa asustado tancou a porta, a janela ai sua prima bateu na porta ai ninguem respondeu ai ele bateu de novo. Abre ai tia sou eu ai a mãe do Alesson abriu a porta.”

A professora propõe a reestruturação do texto, que se percebe bem ligado à oralidade, com o objetivo de discutir a pontuação e a concordância:

“P: Gente, quando nós falamos como é que fica?

Pode ficar: Você! Não fica aí.

Você não. Fica aí!

Você não fica aí!

Você não fica aí?

Para os outros entenderem é importante a pontuação, para passar o que vocês querem dizer.”

A professora começa a corrigir o texto na lousa e, enquanto corrige, vai dando informações suplementares:

“P: Quando você fala a pessoa percebe por outros sinais o que você quer dizer. Por exemplo, pela entonação. Quando você escreve, ela não pode entrar em seu pensamento e é por isso que a pontuação é tão importante.

Não fala usual, nós falamos muito 'aí', quando narramos, mas isso não funciona na escrita."

A atividade de reestruturação do texto se relaciona a um levantamento de elementos formais, mais voltado à pontuação.

Embora a abordagem escolhida tenha sido o trabalho com a relação entre oralidade e escrita, não se realiza uma discussão extensiva sobre o tópico.

A professora deixa de lado as possibilidades do trabalho com a coerência, dentre outros. Uma questão relevante, por exemplo, seria a análise do fato do personagem se assustar, enquanto brincava no quintal de sua casa, com uma pessoa chegando de branco. Um outro ponto de interesse poderia ser a discussão conjunta sobre o momento em que, no texto, o suposto ladrão, cuja verdadeira identidade era conhecida pelo narrador, mistura-se a Alesson (na linha 6). Esses questionamentos poderiam abrir caminhos para a percepção, por parte dos alunos, do texto como um objeto que se (re)constrói em um processo que exige diferentes perspectivas de reflexão.

O enfoque dado na avaliação dos textos sobre a apresentação do conteúdo sugeriu haver por parte dos professores recém-formados efetivamente um respeito à variante dos alunos (que em sua maioria eram de periferia e não utilizavam a variante padrão). Porém, a inexistência de uma discussão mais ampla sobre o posicionamento das diferentes variantes dentro da sociedade (Gnerre, 1985), ou nos diferentes tipos de textos (por exemplo, no que se refere a em que medida as diferentes variantes são "aceitas" em diferentes tipos de textos), apresentou-se novamente como um problema no que diz respeito a uma maior conscientização das questões de uso da linguagem pelos alunos.

Vygotsky (1989) propõe que o ensino/aprendizagem da linguagem escrita deve levar o aluno a passagem da linguagem escrita de um simbolismo de segunda ordem a um simbolismo de primeira ordem. Ou seja, se em um primeiro momento "os símbolos funcionam como designação dos símbolos verbais", gradativamente, a linguagem falada deve desaparecer como "elo intermediário" e adquirir "o caráter de simbolismo direto". E, nesse caso, vemos comprovada a validade das propostas acima, visto que parece ser esse o pressuposto de que parte a professora no último exemplo apresentado.

3. DISCUSSÃO

A interação professor-aluno, tal como apresentamos na dispo-

sição dos dados, pode sugerir uma apreciação negativa das abordagens dadas aos conteúdos em sala de aula. Afinal, a análise das observações em sala de aula demonstrou a presença de um certo distanciamento entre concepção e prática do ensino/aprendizagem, ou mesmo entre o que o professor imagina ser a sua prática e o que ela parece ser realmente: os sujeitos se mostravam satisfeitos com relação ao trabalho com produção de textos e leitura, pois não chegam a questioná-lo, como fizeram com relação ao ensino de gramática nas entrevistas pessoais. Entretanto, um aspecto fundamental para a investigação sobre a interação no ensino/aprendizagem se encontra exatamente na necessidade de relativizarmos o olhar lançado à sala da aula e verificarmos a complexidade de seu contexto.

Partindo da proposta de Erickson (1986), podemos observar tal questão. Segundo o autor, a escola é uma unidade especialmente complexa por envolver alguns membros da sociedade por algumas horas por dia e em apenas alguns dias do ano. Essa comunidade possui uma organização interna complexa: atores x hierarquia x papéis. Ao mesmo tempo, a escola faz parte de uma organização maior (a cidade). A cidade é, por sua vez, elemento de uma unidade maior, o estado, que também é elemento de uma outra unidade: o governo federal. Assim, para construir os papéis dos atores envolvidos em tais relações é necessária a retomada de seus papéis em outras unidades e os papéis da unidade escola para os próprios atores.

Se trabalharmos com a noção da complexidade da unidade escola com relação à problemática da formação do professor e ao vínculo entre necessidades e/ou objetivos dos alunos versus exigências sociais, poderemos compreender o que se passa com a prática de nossos sujeitos.

Os professores acompanhados possuem embasamento teórico que orienta sua prática para uma "Pedagogia culturalmente sensível", e esse foi o fato motivador de nosso trabalho. Entretanto, verificamos que a busca de abordagens interativas no ensino/aprendizagem por esses sujeitos muitas vezes recaía em fórmulas tradicionais (por exemplo: "a gramática pela gramática"). Paralelamente, vislumbramos uma contradição entre os objetivos, anseios e expectativas de professores e alunos e a prática em sala de aula. É fundamental, nesse sentido, percebermos as dificuldades decorrentes de tal orientação teórica.

Por um lado, poderíamos arrolar, conforme citamos anteriormente, uma série de variáveis sócio-econômicas interferindo na prática desses professores. Por outro lado, devemos enfatizar que esses professores enfrentavam, segundo verificamos, variáveis que vão desde a ausência de um trabalho intensivo, em sua formação, de discussão de estratégias possíveis no ensino/aprendizagem de LM, até o conflito entre o que acreditavam ser um trabalho produtivo em sala de aula e as relações entre de-

manda social e demanda escolar.

Devemos refletir, ainda, sobre a existência de propostas que, mesmo que não fossem completamente levadas a efeito, procuravam, a busca de soluções no trabalho com questões da linguagem.

Os professores recém-formados ensinavam “a gramática pela gramática”, mas possuíam a consciência de sua ineficiência. Nesse sentido, viviam um conflito de escolha entre o que acreditavam ser necessário à demanda escolar e as contradições presentes na demanda social. Como tentativa de resolução desses problemas, os professores recém-formados ensinavam a gramática normativa por intermédio de estratégias que demonstrassem sua falta de eficácia.

Não acredito ser fácil a discussão sobre o ensino de gramática, mas vejo como fundamental lembrar uma das afirmações de Vygotsky (1962, p.100) sobre essa questão:

“Grammar is a subject which seems to be of little practical use. Unlike other school subjects, it does not give the child new skills. He conjugates and declines before he enters school. The opinion has even voiced that school instruction in grammar could be dispensed with. We can only reply that our analysis clearly showed the study of grammar to be of paramount importance for the mental development of the child”.

Em estudos mais recentes vemos definida a relevância do ensino gramatical como a possibilidade do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas do aluno, no sentido de que ele (re)conheça o seu próprio conhecimento da língua e que desenvolva a “prática de análise lingüística” de maneira crítica (Geraldí, 1985; Kato, 1988).

Na verdade, parece haver um embate entre a consciência que os professores recém-formados tinham acerca do que seria um trabalho produtivo com a gramática e o trabalho efetivamente realizado.

A necessidade de se trabalhar com gramática é decorrente, segundo os professores, da cobrança por parte dos próprios alunos e de seus pais, por parte de professores com outras concepções de ensino/aprendizagem do português como LM e pela exigência de conhecimento de regras gramaticais em empregos ou concursos públicos aos quais os alunos se vêm sujeitos. Entretanto, se forem contrapostos esses dados a uma visão interativa do ensino/aprendizagem de gramática, que valoriza o seu estudo como fonte de desenvolvimento no trabalho com metalinguagem, isto é, como possibilitando a conscientização do falante de suas próprias habilidades lingüísticas e de um movimento social e histórico, perce-

bemos um certo distanciamento entre a concepção desses professores, a abordagem e os resultados efetivamente procurados e obtidos. Afinal, os professores questionam a realização desse tipo de trabalho, usando como argumentação os resultados práticos obtidos pelo trabalho com gramática tradicional, por exemplo, no desempenho de seus alunos na produção de textos.

A contradição parece se estabelecer, então, a partir do choque entre a concepção dos professores recém-formados e dos outros sujeitos envolvidos no ensino/aprendizagem e entre a concepção dos professores recém-formados e as exigências sociais (ou o que se imagina ser a solução para essas exigências: o ensino de gramática tradicional). Contudo, não se pode esquecer de que a ausência de material disponível ao professor para o desenvolvimento de seu trabalho (e não somente com os conteúdos gramaticais), como os sujeitos afirmaram em diferentes momentos de nossa coleta de dados, pode ser um ponto importante para a compreensão desse distanciamento entre concepção e abordagem.

Com relação à leitura, a estratégia de trabalho dos professores recém-formados objetivava desenvolver a visão crítica dos alunos no que se refere ao conteúdo sem, no entanto, enfatizar como se constrói, através do uso efetivo da linguagem, esse mesmo conteúdo. As atividades de leitura não enfatizavam, de um modo específico, o caráter particular do ato de ler na construção do conhecimento, embora propusessem continuamente a busca de uma visão crítica dos textos pelos alunos.

Em uma visão da leitura como atividade interativa têm-se a noção de que o aluno não deve ser passivo frente ao texto. E ser passivo, nesses termos, pode ser visto como o estabelecimento de uma relação unívoca com o texto, no sentido de que o texto é visto como "autoridade" sobre o qual o leitor não pode estabelecer trocas ou criar, confirmar ou refutar hipóteses.

Kleiman (1989), ao discorrer sobre a natureza da atividade de leitura, deixa claro tais pressupostos ao afirmar que a leitura é "... a atividade cognitiva por excelência" e que "... o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multi-facetado, multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução" (p.07).

Uma possibilidade mais frutífera de abordagem da leitura seria a diversificação de atividades em torno do texto lido, levando-se em conta o desenvolvimento pelo aluno de estratégias cognitivas e meta-cognitivas através da leitura³, com o fim de que o aluno pudesse a partir de uma tal atividade tanto "reconstruir a informação mediante a utilização do conhecimento prévio" como "reestruturar o conhecimento prévio graças à nova

informação” (Kleiman, 1989) (grifo meu).

Os professores recém-formados podiam não aproveitar todo o potencial das atividades de produção de textos, mas procuravam sempre valorizar o aluno como indivíduo que tem o que falar e que o faz através das práticas discursivas às quais têm acesso.

Em uma abordagem interativa esperaríamos o surgimento de discussão no que se refere a valorização do aspecto multi-funcional da linguagem e o desenvolvimento na produção de textos como a evolução da habilidade de elaborar textos claros, coesos e objetivos. Novamente, transparece a necessidade de discussão do inter-relacionamento entre forma e conteúdo, ou seja, do questionamento de como a escolha de vocábulos, estrutura frástica, tempos verbais, etc., apresenta por si um ponto de vista. Além disso, seria de se esperar, como já dissemos anteriormente, a valorização dos diferentes papéis passíveis de ocupação pelo aluno, isto é, o aluno como leitor e escritor, nos dois momentos construindo significados, que na vida não lhes serão cobrados unicamente pelo professor-interlocutor.

A postura desses professores, tal como foi discutida acima, nos leva a refletir sobre o que Clark et al. (1990) delimitam como sendo a diferença entre a “conscientização lingüística”, aquela que busca a integração social e que vê a linguagem como uma ordem natural, e a “conscientização lingüística crítica”, aquela que busca a emancipação social e que vê a linguagem como uma ordem naturalizada. Uma das questões levantadas pelo texto é a de que desenvolver o processo de ensino/aprendizagem a partir da “conscientização lingüística” não é satisfatório, mas significa um certo avanço frente as tendências tradicionais no ensino de LM.

Os dados analisados indicam estarem os professores recém-formados acompanhados quase que em um nível intermediário entre essas duas propostas de abordagens, definindo-se em momentos diferentes em sala de aula por uma ou outra abordagem de ensino/aprendizagem⁴. Assim, embora muitas das discussões que poderiam abrir caminho para sua visão crítica da linguagem não ocorram, há uma relativa abertura dessa perspectiva interpretativa para os alunos. Além disso, o fato de os professores demonstrarem respeito ao papel do aluno como sujeito implicava em um contexto de sala de aula motivador para o ensino/aprendizagem.

Resumidamente, nossos dados confirmaram a existência de conflitos entre embasamento teórico e prática em sala de aula, que transpareciam nas contradições existentes entre o objeto de estudo construído e aquele que se pretendia construir pelas estratégias adotadas.

Cabe agora que essas reflexões cheguem a ser discutidas diretamente com relação à formação e atuação dos professores.

Um aspecto que chamou a atenção nos dados foi o fato de que as questões mais comuns aos profissionais do ensino de Português como LM não apresentavam por si grandes problemas aos professores formados pelo IEL, e que eles podiam estar indagando-se sobre uma outra questão: "Como desenvolver, ampliar, reformular e utilizar todo o conhecimento teórico que obtivemos no decorrer da graduação na nossa prática de ensino?". Em complementaridade a essa questão estariam algumas de caráter mais específico, tais como: O que é, na prática, ensinar gramática, produção de textos e leitura? Como apresentar os conteúdos, relacioná-los e distingui-los entre si? Quais são os reais objetivos do ensino de Português como LM? Como elaborar um planejamento com relação aos objetivos pretendidos? Como delimitar esses objetivos? Como escolher os textos a serem trabalhados? Quais seriam atividades alternativas passíveis de execução? Tais questões, embora não tivessem sido explicitadas, mas apresentadas pelos dados como subjacentes ao questionamento anterior, seriam algumas das prováveis chaves para a resolução de alguns problemas na formação de professores. Afinal, relacionar o conhecimento teórico decorrente do curso de graduação à experiência em sala de aula significa ter conhecimento de **como**, na prática e na interação cotidiana no ensino/aprendizagem, as questões de uso da linguagem **podem** ser discutidas. Assim, observamos que a proposta e a discussão mais intensificadas de diferentes abordagens de conteúdos podem significar possibilidade de transições entre concepções do ensino/aprendizagem e a prática em sala de aula.

Obviamente, não estamos com isso querendo dizer que um simples preenchimento de lacunas no curso de Letras e Linguística do IEL/UNICAMP, onde fossem estabelecidas disciplinas mais diretamente voltadas ao ensino/aprendizagem, resolveria milagrosamente os problemas que nos foram indicados pelos dados de nosso projeto. Sabemos que o ensino não se faz por técnicas ou aplicações teóricas, mas pelo desenvolvimento do próprio processo de ensino/aprendizagem, onde quem orienta, no caso o professor, também aprende em uma relação de troca e de (re-)elaboração constante do material a ser discutido. Não negamos, conforme já dissemos, que, tanto as condições de trabalho dos professores de primeiro e segundo grau, como as condições de vida dos alunos que frequentam a rede estadual de ensino, realmente representam uma interferência negativa na prática de ensino/aprendizagem, nossos dados confirmaram esse fato. Por outro lado, também não nos esquecemos de que, mesmo não havendo uma excessiva rigidez na estrutura educacional, há a existência de cobrança aos professores, seja pela própria classe (professores que possuem concepções de ensino diferentes), seja por alunos, seja

por pais de alunos, seja pela sociedade.

Queremos ressaltar que a discussão de questões como as levantadas acima: trabalho e concepções de leitura, produção de textos e gramática, integração e distinção dos diversos aspectos da linguagem e de seu desenvolvimento, estrutura de planejamento com relação a objetivos pretendidos, dentre outros; deveriam estar em pauta constantemente na formação de professores de Línguas; e mais, que deveriam fazer parte de um projeto maior que visasse o avanço da pesquisa especificamente no que se refere ao ensino de Português como LM.

Um outro aspecto que merece destaque é a possibilidade de que muitas respostas às inquietações dos alunos em formação profissional, ou dos professores como um todo, podem ser procuradas na investigação da interação em sala de aula. Tal estudo pode ser desenvolvido através da reflexão sobre a prática de outrem ou sobre a própria prática.

NOTAS

1. O pesquisador, nesse sentido, disserta sobre duas tendências de se explicar o fracasso escolar. A primeira delas, a explicação do processo comunicativo, procura explicar o fracasso escolar como decorrente unicamente de dificuldades de interação entre professor e aluno devido às diferentes redes de falas às quais eles pertencem. Na segunda explicação, a fonte do fracasso escolar encontra-se na falta de perspectiva do aluno no que se refere a relacionar o sucesso escolar e o mercado de trabalho. Erickson propõe que “uma forma de se conciliar as duas posições é considerar a motivação e o rendimento escolares como um processo político no qual questões de legitimidade institucional e pessoal, identidade e interesse econômico são centrais” (p.08), e que, para tanto, o educador pratique uma “pedagogia culturalmente sensível”.
2. “Triangulation ... refers to the use of two or more methodological approaches to a given problem in preference to a single approach. Multiple measures of a concept or multiple observations of a phenomenon will result in a more rounded and accurate view of these aspects of reality than will be the case with conclusions based on a single criterion measure” (p.15).
3. Kato define tais estratégias da seguinte forma: “... as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo procedimento automático e inconsciente, enquanto as meta-cognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situação de problema”(p.111)
4. Recentemente foi possível a discussão, no encontro de professores e pesquisadores da área de LM proporcionando pelo IX Congresso da ALFAL (1990), do peso

de uma distinção entre a linguagem como ordem natural ou como ordem naturalizada e de se “desnaturalizar a noção de variedade” tanto na formação de professores como no ensino/aprendizagem do Português como LM; no sentido de que se possibilite a reflexão crítica sobre a linguagem (embora tenha-se consciência de que não serão as escolas as únicas a remover as diferenças encontradas na sociedade).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, M.C. e LOMBELLO, L. “As atividades de leitura e produção de textos e o livro didático”. DLA/IEL/UNICAMP, mimeo. Campinas/SP, 1987.

COHEN, L. & MANION, L. **Perspectives on classrooms and schools**. Londres: Holt, Rinehart & Winston, 1981.

CLARK et al. “Conscientização Lingüística Crítica” (versão reduzida e adaptada do original “Critical Language awareness” por KLEIMAN, A.B. e CAVALCANTI, M.C.) in **CLSL Working Papers 1**. Centre for Language in Social Life, University of Lancaster, 1987.

ERICKSON, F. “What makes school Ethnography ‘Ethnographic?’” in **Anthropology and Education Quarterly**. 15/01. Spring 1984. (pp.51-66).

———. “Transformação e sucesso escolar: a política e cultura do êxito educacional” (tradução provisória de BORTONI, S.M./UnB) mimeo/1990.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. RJ/RJ: Paz e Terra; 5ª edição, 1975.

———. **Extensão e comunicação?** RJ/RJ: Paz e Terra; 7ª edição, 1983.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel/PR Assoeste Ed. Educativa; 2ª edição, 1985.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. SP/SP: Martins Fontes; 1985.

KATO, M. “Estratégias cognitivas e meta-cognitivas na aquisição de leitura”. in **Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura**. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 1984.

———. “A conceitualização gramatical na História, na aquisição e na escola” in **Anais do I Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Trabalhos em Lingüística Aplicada nº 12. DLA/IEL/UNICAMP. Campinas/SP: 1988.

KLEIMAN, A.B. “Deseducando a criança...O ensino de gramática no livro didático”. Campinas/SP: DLA/IEL/UNICAMP (mimeo), 1987.

———. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas/SP: Pontes, 1989.

MEIRELLES, M.L.A. "Ensino de Português: observação e análise com enfoque no professor recém-formado". (Relatórios enviados à FAPESP, a partir do projeto de iniciação científica): março/1988 a janeiro/1990.

RICHARDS, J.C. et al. "Method: Approach, Design, and Procedure" in TESOL Quarterly: 16/02.

VYGOTSKY, L.S. **Thought and Language**. Massachusetts Institute of Technology: Cambridge, Massachusetts, USA, 1962.

_____. **A formação social da mente**. SP/SP: Martins Fontes, 2ª edição brasileira, 1988.