

**IMPLEMENTAÇÃO DE PESQUISA NA SALA DE AULA DE
LÍNGUAS NO CONTEXTO BRASILEIRO ***

**MARILDA C. CAVALCANTI
UNICAMP
LUIZ PAULO DA MOITA LOPES
UFRJ**

No contexto educacional brasileiro, a sala de aula de línguas tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa. Acreditamos que isso se deva a pelo menos dois fatores (cf. Cavalcanti, 1989) deste contexto: a) a formação do professor indiretamente voltada para o ensino, e b) a ausência de tradição de pesquisa em nossas universidades no que se refere à área de ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras e materna).

Os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira, por exemplo, idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que esta ênfase de alguma forma seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino. E esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática (vide, entretanto, Celani, 1989), restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula. Esta reflexão, em nossa opinião (cf. Cavalcanti, 1989), deveria ser vista como o embrião da atividade de pesquisa e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno-professor, seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, ou observador-crítico de sua própria prática de aprendiz e de professor de línguas. Esse embrião, a nosso ver, deveria ser desenvolvido de tal forma a passar por estágios de familiarização com metodologia de pesquisa e análise de dados de tal modo que ao

* Uma versão preliminar deste trabalho foi utilizada como texto-base no mini-curso Implementação de Pesquisa na Sala de Aula ministrado no X ENPULI no período de 30/7 a 03/08/90 na PUC-RJ.

terminar seu curso de licenciatura, o professor, deixando de ser aluno, não precisasse da ajuda de um pesquisador para "traduzir" resultados de pesquisa (vide Cavalcanti, 1990). A expectativa que se levanta é que o aluno-professor, ao sair da universidade, tenha potencial para participar de um projeto de pesquisa, se quiser.

Com sua licenciatura concluída, o mais urgente para o professor de línguas passa a ser o que fazer em sala de aula. E aí se já não havia espaço para a reflexão sobre a prática durante o curso de graduação muito menos vai existir agora. A sala de aula se cristaliza tão somente como um lugar a ser preenchido com atividades de ensino, onde, por exemplo, a presença de um gravador como instrumento de pesquisa ou de um pesquisador representam uma ameaça. Observe-se aqui que há uma reclamação constante por parte dos pesquisadores que querem coletar dados em sala de aula quanto a não colaboração do professor. Não há mesmo como esperar que um professor de primeiro/segundo grau aceite participar de uma pesquisa se na experiência de sua formação para o magistério tanto no segundo grau como na universidade seus próprios professores não estavam envolvidos na investigação do que ocorre em suas salas de aulas.

Além do mais, a graduação concluída parece implicar o término do processo de formação do professor. A nosso ver, um professor, como qualquer profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua auto-formação e que fosse oportunizada de várias maneiras, por exemplo, cursos de extensão, especialização, e pós-graduação oferecidos pelas universidades. A crítica que aqui se coloca às universidades é que não há planejamento efetivo de apoio ao professor que deixa de ser aluno-professor. Os cursos de extensão e especialização que existem deixam a desejar uma vez que enfatizam, regra geral, conteúdos que não favorecem a discussão da questão da interação professor-aluno que gera a construção do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Esta questão é geralmente tratada nos poucos programas de Lingüística Aplicada existentes no país.

A ausência de tradição na produção de conhecimento sobre a construção do processo de ensino/aprendizagem de línguas nas universidades está retratada na escassez de pesquisa, como se pode ver nos encontros de professores de línguas (estrangeiras ou materna) que registram um número inexpressivo de relatos de pesquisa e um grande número de relatos de experiências que, além de não serem resultado de investigação, não são geralmente informados teoricamente. Nestes encontros, além de relatos de experiência que, sem dúvida, são relevantes para o levantamento de questões pesquisáveis na sala de aula, às vezes nos deparamos com relatos de pesquisas sobre assuntos de menor importância que infelizmente

te não refletem a complexidade teórica da área de investigação de ensino/aprendizagem de línguas e como tal não colaboram com o desenvolvimento da Lingüística Aplicada no Brasil. É importante observar também que os pesquisadores na área muitas vezes não consideram mais prestigioso pesquisar em áreas afins do que propriamente do que no ensino/aprendizagem de línguas ou na formação de professores de línguas.

Como se vê, os dois fatores estão ligados como em um círculo vicioso, ou seja, o ensino completamente desligado da reflexão sobre o que é ensinar/aprender línguas, da visão do professor como investigador, da necessidade de educação continuada para desenvolvimento de autonomia crítica: não há envolvimento em pesquisa da parte do professor, seja enquanto aluno-professor seja enquanto professor, porque não existe tradição de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas na universidade. Não se pode deixar de mencionar, todavia, que há cada vez mais pesquisas no Brasil, vinculadas principalmente a programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada, voltadas para a questão da interação no ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula (vide, por exemplo, Moraes, 1990; Cançado, 1990).

Ampliando a questão para fora do contexto brasileiro, observa-se que a preocupação com a sala de aula de línguas como objeto de investigação é também bastante recente. Isto não quer dizer, porém, que a sala de aula, principalmente a de línguas estrangeiras, não tenha sido o foco de ação de lingüistas aplicados interessados na questão do ensino/aprendizagem de línguas. Contudo, o que curiosamente acontecia é que a investigação sobre a construção do processo de ensino/aprendizagem tradicionalmente merecia pouca atenção, isto é, o foco de pesquisa na sala de aula era indireto.

Os lingüistas aplicados, a partir de subsídios teóricos advindos da lingüística e da psicologia, formulavam métodos de ensino de línguas, isto é, apresentavam abordagens fundamentadas de como isto é, apresentavam abordagens fundamentadas de como a apresentação/recebimento do insumo lingüístico deveria se dar, e mediam os resultados provenientes deste processo através da administração de testes de conhecimento lingüístico.

Este tipo de pesquisa, quando se tratava de uma investigação em ensino/aprendizagem de línguas, se dava freqüentemente dentro de um paradigma (quase-)experimental em que se partia de uma hipótese a ser testada, cujo objetivo era comparar uma abordagem de ensino (tratamento experimental) com outra (tratamento de controle), manipulando-se variáveis específicas que ameaçassem a validade interna e externa da pesquisa. A finalidade deste roteiro de investigação era então estabelecer relações

de causa e efeito entre o comportamento de grupos de controle e experimental em pós-testes, resultando em dados analisados estatisticamente.

Pode-se dizer, então, que o interesse dos lingüistas aplicados centrava-se na definição dos conteúdos dos cursos, em abordagens de ensino e no produto final da aprendizagem. Em outras palavras, o foco de ação do pesquisador era colocado no que antecede o processo de ensino/aprendizagem e no seu resultado, permanecendo o que ocorre na sala de aula, isto é, a construção do processo de ensino/aprendizagem, fora de alcance como objeto de investigação.

O que a pesquisa na sala de aula de línguas pretende é exatamente dar conta dessa construção ao investigar não o que antecede este processo e o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. O foco é então deslocado do planejamento de cursos e do produto de ensino/aprendizagem para a construção da aprendizagem via interação. Parece óbvio que a relevância deste foco é essencial para a Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas, já que, em última análise, o que se quer é compreender como o professor opera e como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender. Além disso, há evidência (cf. Moita Lopes, 1990) de que pesquisas que se centram só no produto da aprendizagem são facilmente criticáveis se o processo que levou a aquele determinado produto não for considerado dentro da investigação, uma vez que a interpretação dos resultados representados por este produto é meramente especulativa.

A grosso modo, pode-se dividir o campo de pesquisa na sala de aula em duas grandes áreas: a área de análise interativista e a área de pesquisa de base antropológica (cf. Long, 1980). Estes dois tipos de pesquisa são caracterizados por um aspecto comum: o foco na observação do que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas. São, porém, diferenciados pelo modo como esta observação e a interpretação dos dados são levadas a efeito, conforme demonstrado abaixo.

A análise interativista é caracterizada pelo uso, por parte do pesquisador-observador, de uma grade com categorias previamente estabelecidas, com o objetivo de codificar o que os alunos e professores fazem na sala de aula, isto é, detectar os processos que subjazem ao ato de ensinar/aprender línguas. Entre os vários tipos de grades de observação encontrados na literatura, a mais conhecida é a de Flanders (1970), uma grade (cf. quadro a seguir) para a análise interativista composta de dez categorias que pretendem dar conta do papel do professor, do aluno e do silêncio na sala de aula.

CATEGORIAS DE FLANDERS (1970)	
	1. Aceita e esclarece uma atitude por parte do aluno
	2. Elogia e encoraja
	3. Aceita ou usa idéias dos alunos
PROFESSOR	4. Faz perguntas
	5. Trata do conteúdo da aula
	6. Dá instruções para os alunos
	7. Critica ou justifica sua autoridade.
ALUNO	9. Inicia a interação
SILÊNCIO	10. Silêncio ou confusão

Note-se, porém, que esta grade foi elaborada para ser usada em aulas que sejam tipicamente de conteúdo, embora a partir dela outras grades com foco na sala de aula de segunda língua, onde o próprio meio de instrução é o conteúdo, tenham sido desenvolvidas, como, por exemplo, a chamada FLINT (cf. Moskowitz, 1971 e 1976).

O pesquisador-observador, então, se utiliza destas grades para reduzir a aula que investiga a um determinado número de categorias detectadas dentro de um espaço de tempo determinado que define a unidade básica de análise (por exemplo, de três em três segundos). Os resultados destas análises são expressos em números que podem, então, receber um tratamento estatístico, tendo estes instrumentos de investigação demonstrado um alto grau de fidedignidade ao serem usados por pesquisadores diferentes. Assim, a pesquisa de análise interativista, embora centrada no processo, pretende dar conta do ideal positivista de objetividade.

As críticas feitas a este tipo de investigação são, no nosso entender, principalmente as seguintes: 1) a dificuldade operacional na utilização do instrumento, visto que a unidade de análise é definida com base em um curto espaço de tempo; 2) a natureza arbitrária desta unidade de análise baseada em tempo e não em uma unidade que refletisse a natureza do próprio discurso, isto é, uma unidade discursiva (por exemplo, a mudança de turno da fala como na análise do discurso da sala de aula de Sinclair & Coulthard (1975)); 3) a natureza pouco clara das categorias que não permite uma diferenciação explícita entre elas; 4) a impossibilidade de preservar o encadeamento entre os eventos discursivos neste tipo de análise, uma vez que simplesmente codifica a frequência de ocorrências de eventos dentro de categorias específicas (cf. Mitchell, 1985:33); 5) o fato

das categorias serem pré-estabelecidas, o que anula a possibilidade de se considerar aspectos outros que os implícitos nas mesmas, orientando, portanto, a observação para determinados pontos que podem até não ser encontráveis em contextos educacionais específicos; 6) a análise limita-se à visão do observador, não levando em conta, portanto, a percepção dos actantes na interação (cf. Delamont & Hamilton 1976:8); 7) não considera que a presença do próprio pesquisador-observador na sala de aula já introduz um elemento da natureza subjetiva, que não pode ser ignorado, e que, portanto, questiona a característica de objetividade deste tipo de pesquisa.

O outro tipo de investigação na sala de aula é o que chamamos de pesquisa de base antropológica. Na verdade, usamos o termo antropológico para fazer referência a uma tradição de modelos de investigação conhecidos na literatura por incorporarem à pesquisa na sala de aula princípios, instrumentos e táticas de investigação típicos da antropologia, especificamente, pesquisa iluminativa (cf. Parlett & Hamilton, 1972), pesquisa participante (cf. Brandão, 1980), pesquisa-ação (cf. Nixon, 1981, e Stehhouse, 1975), e pesquisa etnográfica (cf. Erickson, 1986; van Lier, 1988, e Moita Lopes, 1989). Neste trabalho, ao invés de nos centrarmos em cada um destes modelos em separado, vamos preferir realçar a sua base comum, pois entendemos que seus limites são determinados somente pela ênfase que colocam em determinados aspectos*.

A diferença básica entre pesquisa de base antropológica na sala de aula e a pesquisa interativista é calcada no modo de levar a efeito a observação do contexto de sala de aula, como já mencionado anteriormente. Aqui a observação é feita através da elaboração de notas de campo que vão fornecer os meios para a posterior construção de diários em que o pesquisador-observador procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto de ensino/aprendizagem.

Geralmente, o desenho da pesquisa inclui instrumentos outros,

* A **pesquisa iluminativa**, é caracterizada por ser pesquisa avaliativa, ou seja, envolve necessariamente a avaliação de uma inovação em ensino; a **pesquisa participante** enfatiza a questão política do ato de investigar, no sentido de que os sujeitos da pesquisa devam estar envolvidos efetivamente na pesquisa, de modo que os resultados revertam na transformação do mundo em seu benefício; a **pesquisa-ação** centra-se na questão de que os resultados de uma investigação devam ser continuamente incorporados ao processo de pesquisa constituindo novo tópico de pesquisa, de modo que os professores estejam continuamente envolvidos com a investigação de sua própria prática, e, portanto, com a produção do conhecimento; e a **pesquisa etnográfica** realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social.

por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, documentos, etc. na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Desta maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades -- ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação -- na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade.

Este tipo de pesquisa é, portanto, exploratório, pois além de não incluir verificação de hipótese, a decisão sobre os aspectos a serem estudados tomada anteriormente à entrada no campo pode ser redefinida durante a realização do estudo. Além disso, não se opera aqui com categorias pré-estabelecidas - a teorização é calcada nos dados. Assim, a pesquisa de base antropológica na sala de aula é parte de uma tradição de pesquisa nas Ciências Sociais que questiona a validade da utilização do paradigma positivista, típico das Ciências Naturais, devido à natureza subjetiva de investigação das Ciências Sociais. Portanto, baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado/verdade único(a) - típico da visão positivista - mas a construção de significados pelos participantes do contexto social - no caso em questão alunos e professores. E o que se quer em pesquisa de base antropológica, em essência, é examinar a construção da realidade social. As duas críticas principais que têm sido feitas a este tipo de pesquisa são relativas à questão da falta de cientificidade e da impossibilidade de generalização em investigação de base antropológica. Tem-se argumentado (cf. Hitchcock & Hughes, 1989), porém, que este tipo de pesquisa obedece a critérios de cientificidade no sentido de que é metódico (ou seja, segue procedimentos explícitos), sistemático (ou seja, o conhecimento produzido interrelaciona variáveis), e é submetido à crítica. Quanto à questão da generalização, pode-se dizer que só se torna possível através da realização de pesquisa em várias salas de aula, pois é exatamente a preocupação com o particular que caracteriza a pesquisa de base antropológica. Investigar outras salas de aula é, portanto, crucial, pois possibilita examinar como outros alunos e professores se comportam, de modo que a elaboração de teorias seja concretizada.

Uma das características centrais do uso de modelos de pesquisa de base antropológica na sala de aula, principalmente aquele conhecido como pesquisa-ação, é o foco que se coloca no professor como produtor de pesquisa. Esta tendência é conhecida por deslocar o professor da função de objeto de pesquisa para o papel de sujeito, no sentido de que a atividade de ensinar é conceptualizada como um ato de constante investigando, de modo que possa haver progresso educacional (cf. Stenhouse, 1975, Elliot, 1976 e Nixon, 1981). Assim, entende-se que o crescimento

profissional só se dá através da crítica, um processo dinâmico, que é desenvolvido através do conhecimento reflexivo por parte do professor sobre sua própria prática.

A investigação em sala de aula seria, portanto, grandemente incentivada pela ação direta do professor como pesquisador. Para tanto, há necessidade do professor se familiarizar com o processo de pesquisa e de procurar também o apoio de um pesquisador externo como assessor/consultor. Para ilustrar, apresentamos a seguir um desenho de pesquisa de base antropológica em que o professor volta-se sobre a investigação de seu desempenho no contexto hipotético da sala de aula de prática oral de inglês em um curso de graduação em uma universidade brasileira.

ROTEIRO:

1. Observação de aulas com elaboração de notas de campo que serviriam como informação para construção de diários. Esta fase é exploratória e serve para aumentar a percepção do professor em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Objetivo: descrição do contexto de ensino/aprendizagem.

Tempo: mínimo de 2 meses (tempo estabelecido com base em nossa prática: pode, no entanto, haver variação dependendo da experiência do pesquisador com trabalho de campo e/ou do contexto de coleta de dados).

2. Interpretação dos dados

2.1. Leitura global para tomar consciência dos diários como um todo.

2.2. Leitura(s) detalhada(s) para identificação de padrões de regularidades, i.e., aspectos recorrentes nos dados

3. Codificação dos dados

4. Definição do tópico de investigação

Tópico hipotético: dificuldades na iniciação e manutenção do tópico no discurso na interação professor/aluno.

5. Definição dos instrumentos de investigação

5.1. Observação do professor através de notas de campo e diários

5.2. Gravação de aulas em áudio ou vídeo

5.3. Diário de alunos explicitando suas dificuldades

- 5.4. Entrevistas retrospectivas com alunos (Base: tópicos determinados pelos diários do professor, dos alunos e gravações)
- 5.5. Questionário sobre o contexto escolar (informação sobre os alunos, a universidade, etc).

6. Análise e interpretação dos dados

Usar os procedimentos apontados em 2 e 3 acima.

7. Formulação de teorias

Embora o roteiro acima seja auto-explanatório, parece ser necessário explicitar o objetivo dos instrumentos escolhidos no item 5.

O item 5.1. visa uma descrição de como o professor vê o aluno iniciar e mantém o tópico, por exemplo, informação a respeito do espaço que o professor dá ao aluno e da relevância desta questão para sua prática.

O item 5.2. é uma tentativa de detecção de como se dá a interação em aula de língua estrangeira.

O item 5.3 objetiva uma descrição das dificuldades em questão sob o ponto de vista do aluno, por exemplo, informação sobre a existência ou não de tentativas, por parte do aluno, de iniciação e manutenção do tópico.

O item 5.4. é uma tentativa de atualização da triangulação dos instrumentos.

O item 5.5. busca informações básicas para a descrição do contexto sócio-escolar em que o aluno está inserido, por exemplo, práticas interativas dentro e fora da sala de aula.

CONCLUSÃO

Neste artigo partimos de uma descrição sucinta do que acontece na área de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. A escassez de pesquisa nessa subárea da Linguística Aplicada ao mesmo tempo que reflete o foco indireto no ensino na formação do professor nos Cursos de Letras existentes coloca em questionamento a ausência de integração entre a universidade e a escola de primeiro grau.

Mostramos a sala de aula como um lugar privilegiado para a pesquisa sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, mas que tem merecido ainda pouca atenção por parte dos pesquisadores tanto no Brasil como no cenário internacional. Sendo a sala de aula assim conside-

rada, o professor não pode senão ser visto como um pesquisador em potencial, devido à sua visão privilegiada sobre o que ocorre neste contexto. Para promover esta visão do professor, discutimos duas abordagens de pesquisa e nos centramos em um tipo de pesquisa dentro de uma destas abordagens que é plausível de ser desenvolvido pelo professor, mostrando a adequação e relevância da pesquisa de base antropológica para a investigação da prática sem a necessidade de um segundo pesquisador, além do professor, mas com o acompanhamento de um pesquisador externo como assessor ou consultor.

A ênfase que damos à questão é decorrente do fato de acreditarmos que a criação da tradição do professor como investigador de sua prática refletir-se-á positivamente não somente no contexto universitário mas também no contexto do primeiro e segundo graus. Em outras palavras, a prática de sala de aula como tema permanente de investigação por parte do professor deverá certamente resultar em uma reflexão questionadora que muito contribuirá para o desenvolvimento e fortalecimento da área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil tanto em termos da formulação de teorias como em termos da prática de ensino de línguas materna e estrangeira.

Não queremos, no entanto, advogar aqui a idéia de que todo professor(a) de 1º e 2º graus deva necessariamente se tornar um pesquisador. Ele/ela deveria, sim, ter familiaridade com pesquisa devido à natureza, complexa da sua área de atuação para poder ter sua prática como foco de reflexão.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, C.R. (org) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CANÇADO, M. Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: Avaliação das potencialidades e limitações da metodologia. Dissertação de mestrado. UFMG, 1990.

CAVALCANTI, M.C. "Pesquisa e qualidade de ensino de língua estrangeira no Brasil". Conferência proferida no IX ENPULI. Natal, RN, 21-25/08/1989.

———. "O discurso do professor de línguas: implicações para a formação do professor". Mesa redonda Método e Discurso do Professor. Simpósio Interuniversitário, UNICAMP e PUC/SP, 03-04/09/90.

- CELANI, M.A.A. "O uso de diários como elemento revelador de mudanças de atitudes em alunos de prática de ensino". Comunicação apresentada no II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, UNICAMP, CAMPINAS, SP, 3 A 06/09/1989.
- DELAMONT, S. & HAMILTON, D. "Classroom research: A critique and a new approach" in M. Stubbs & S. Delamont (orgs). **Explorations in Classroom Observation**. Londres: Wiley and Sons, 1976: 5-20.
- ERICKSON, F. "Qualitative methods in research on teaching" in M. Wittrock (org.) **Handbook of Research on Teaching**. Nova York: Macmillan, 1986.
- FLANDERS, N. A. **Analysing Teaching Behaviour**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in Practice**. Londres: Routledge, 1989.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. **Research and the Teacher**. Londres: Routledge, 1989.
- VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner**. Londres: Longman. 1988.
- LONG, M.H. "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning". **Language Learning**, 30/1, 1980: 1-42.
- MITCHELL, R. "Process research in second language classrooms". **Language Teaching**, 18/4, 1985:330-352.
- MOITA LOPES, L.P. da "Ensino de leitura em inglês em escolas públicas de primeiro grau: análise de alguns dados etnográficos". **Anais da IV ANPOLL**, PUC-SP, 1989:
- . "The evaluation of an EFL reading syllabus model: integrating experimental and qualitative/ethnographic data". Trabalho apresentado no 9th World Congress of Applied Linguistics Thessaloniki, Grécia, 15 a 21/03/1990.
- MORAES, M.G.D. O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1990.
- MOSKOWITZ, G. 'Interaction analysis - a new modern language for supervisors". **Foreign Language Annals**, 5/2, 1971: 211-221.
- . "The classroom interaction of outstanding foreign language teachers". **Foreign Language Annals**, 9, 1976:135-143, 146-157.
- NIXON, J. (org) **A Teacher's Guide to Action Research**. Londres: Grant McIntire Ltd, 1981.

PARLETT, R.D. & HAMILTON, D. Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovation Programs. Occasional Paper, 9, Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972.

SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. **Towards an Analysis of Discourse**. Londres: Oxford University Press, 1975.

STENHOUSE, L. **Introduction to Curriculum Research and Development**. Londres: Heinemann, 1975.