

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL DA LEITURA ¹

Maria Angélica Lauretti CARNEIRO

RESUMO *Dadas as condições históricas que caracterizaram a assimetria do discurso em sala de aula, como o professor está construindo relações dentro do ensino/aprendizagem de leitura em língua materna? Partindo dessa reflexão, este trabalho analisa a interação, com foco nas estratégias discursivas e nas concepções teóricas sobre leitura de duas professoras em dois contextos sócio-culturais distintos. Utilizando como unidade de análise o par pergunta-resposta, propusemo-nos a investigar as concepções teóricas sobre a tarefa de leitura traduzidas nas práticas sociais e as tentativas de simetrização dentro da sala de aula, bem como as marcas lingüísticas evidenciando diferentes estratégias para condução das interações. Esses elementos constitutivos dos eventos de sala de aula foram analisados sob enfoque da perspectiva sociolingüística interacional, complementada pela dimensão macro-social, segundo a Análise Crítica do Discurso da escola faircloughiana. Constatou-se que as relações interpessoais foram mais simetrizadas no contexto menos privilegiado, ao juntarem-se estratégias de comunicação flexíveis e elementos intertextuais de referência de leitura. Verificou-se como o controle e a percepção do professor de seu papel foram fundamentais para uma (re)configuração da estrutura de participação dos alunos na relação interpessoal.*

Esta tese é um estudo sobre a construção da interação nas aulas de leitura de duas professoras com grau alto de letramento e tem como cenário dois contextos sócio-econômicos distintos, um de uma escola pública de Campinas, cujos alunos advêm de meio pouco letrado, e outro de uma escola privada desta mesma cidade, com alunos provenientes de um contexto que valoriza muito a escrita. Neste trabalho analisamos a interação centrando o foco nas estratégias discursivas e nas concepções teóricas sobre leitura das professoras R e V.

Utilizando como unidade de análise o par pergunta-resposta, propusemo-nos a investigar, primeiramente as concepções teóricas sobre as tarefas de leitura traduzidas nas perguntas mediadoras sobre texto, por considerar que através delas possa se dar a

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 19 de novembro de 1997, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Kleiman.

emergência das concepções de leitura. Em segundo lugar, a estrutura de participação social, procedendo à análise das tentativas de maior ou menor simetria da fala do aluno dentro das tarefas, e das marcas lingüísticas evidenciando as diferentes estratégias para condução das interações. Esses elementos foram analisados sob enfoque da perspectiva da etnografia interpretativa (Erickson, 1982), da sociolingüística interacional gumperziana (Gumperz, 1982), complementada pela dimensão macro-social, segundo a Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1992).

Neste estudo da interação em ensino de leitura levou-se em conta que, no contexto da escola brasileira contemporânea, são inúmeras as formas de mediação que estabelecem as relações interpessoais entre os participantes, produzindo efeitos nas interações. É evidente que toda escola não funciona da mesma maneira. No interior de uma mesma instituição, entre classes paralelas, o poder do professor cria modos distintos de relações, ao mesmo tempo em que a autonomia deste pode vir mais restringida ou menos pela instituição.

Mas, a despeito da diversidade de situações contextuais que estão produzindo sentidos, as práticas sociais exercidas dentro da sala de aula nascem de algumas regularidades que favorecem a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis. O professor tem exercido seu poder naturalizado dentro de uma "matriz pré-existente incompleta" (Kleiman, 1996). No seu interior, professor e aluno têm papel conversacional diferenciado. Como então, o professor tem exercido este poder no ensino de leitura? O padrão discursivo clássico com preponderância da voz do professor, a nosso ver pode tanto impedir, como permitir a inserção da participação do aluno. Isto implicaria em importantes questões para o ensino de leitura. Como saber sobre o modo pelo qual está se dando a compreensão se a voz do aluno não está sendo ouvida? Ao mesmo tempo, a inclusão do conhecimento do aluno a respeito de como ele está compreendendo a leitura implicaria em mudanças no movimento discursivo de sala de aula.

Sabe-se que as escolas públicas servem a uma população que está colocada numa posição subordinada às relações dominantes, que seus métodos ou currículos de ensino de língua materna são, por vezes, inadequados. O aluno está numa posição em que se desprezam seus interesses e valores, sua linguagem, sejam suas concepções genéricas acerca do mundo, sejam os fins almejados pela escolaridade. Isto explicaria como o ensino tem perpetuado a formação de "analfabetos funcionais". Contudo, como explicar que o ensino de LM tem formado leitores pouco críticos, mesmo que as condições de ensino não se constituam fatores de exclusão? Mesmo sem desconsiderarmos a vantagem sócio-cultural inicial dos alunos vindos de grupos mais privilegiados?

Quanto ao ensino de leitura hoje, em que pesem as variações nos diversos tipos de escolas no Brasil - públicas ou particulares - existem poucas diferenças no que tange ao modelo de leitura praticado. São práticas tradicionais de leitura marcadas pela desconsideração da perspectiva do aprendiz nas tarefas de entendimento dos textos. Caracterizam-se pelo reducionismo da especificidade do ensino de língua, seja pela imposição de uma norma somente, seja porque as noções de ensino/aprendizagem de leitura e escrita abrigam concepções correntes que consideram leitura como

decodificação, e escrita como transposição da oralidade. Essas práticas demonstram não conceber que a leitura seja a (re)atribuição de sentidos.

Estudar a interação nos dois contextos distintos sugeria primeiramente que, sob ponto de vista da negociação de sentidos na leitura, as relações assimétricas fossem muito mais marcadas na escola pública, dado o nível de letramento dessa comunidade de alunos. Contudo, o estudo mostrou que atribuir as diferenças na dinâmica interacional dos contextos analisados somente às características sócio-culturais encobriria outras variáveis. Considerávamos, ao mesmo tempo, que o papel do professor era uma variável importante. É o que se pretende demonstrar neste estudo: como o controle e a percepção do professor de sua atuação foram fundamentais para uma (re)configuração da estrutura de participação dos alunos. Constatou-se que a professora da escola pública teve papel preponderante para construção de relações mais simetrizadas incidindo nas aulas de leitura, ao juntar estratégias de comunicação mais flexíveis e elementos intertextuais de referência de leitura do aluno.

Analisamos a estrutura de participação acadêmica, tendo em vista as concepções de leitura traduzidas nas práticas discursivas e pedagógicas fornecendo matrizes de condutas das professoras dentro das práticas sociais de leitura. Para isso, recorreremos aos pressupostos da teoria do texto para tratar da noção da *intertextualidade* (Jenny, 1979; Beaugrande e Dressler, 1981; Koch, 1982, 1991); Vigner, 1988) e a relação com a legibilidade.

A primeira premissa fundamental com respeito à noção de intertextualidade remete ao sentido atribuído por Koch (1982), denominado “amplo” de intertextualidade. A segunda premissa diz respeito ao modo como não só a produção, mas a recepção de textos depende do conhecimento que se tenha dos outros textos com os quais, de alguma forma eles se relacionam. Nesse sentido, quanto à recepção de textos, o ato de ler é acionar protocolos de leitura já constituídos pelo leitor. Assim, consideramos as manifestações do conhecimento prévio do leitor-aluno no corpus, também como manifestações de intertextualidade presentes nas tarefas de leitura conduzidas por uma das professoras. Se o aluno já dispõe de uma experiência com textos anteriores e de um certo número de categorias interpretativas, ou uma “competência de leitura” e esquemas textuais internalizados, a isto chamaremos repertório intertextual. Portanto, uma implicação pedagógica importante é que a intertextualidade não é somente uma característica intrínseca do texto, mas está também relacionada à experiência de leitura do aluno como uma das condições de legibilidade. O professor, como mediador entre o autor do texto/aluno, é o responsável por considerar os elementos de conhecimentos prévios ou de referência de leituras para execução das tarefas de leitura na construção do contexto de aprendizagem. Estes conhecimentos prévios, ao integrarem-se à tarefa de entendimento de textos, constituem-se em importantes elementos de significação, seja para o professor avaliar o entendimento, seja para construção desse entendimento.

Há, no corpus, exemplos de manifestações intertextuais de referência de leitura do aluno pela inserção da sua fala, implicando, conseqüentemente, numa modificação da estrutura de participação social. Estes exemplos, entretanto, não estarão ilustrando a presente síntese pelas limitações das normas dessa edição.

Utilizaremos, contudo, dois exemplos das análises das estratégias discursivas reguladoras das relações interpessoais nas aulas das professoras R (escola pública) e V (escola particular). Para essas análises das interlocuções e dos encadeamentos na interação professor-aluno recorreremos a categorias que possibilitassem elucidar aspectos dos movimentos conversacionais que caracterizaram a assimetria mais acentuada e a assimetria mais controlada nas relações interpessoais. Para demonstrar como as duas professoras interagem com seus alunos averiguamos quais as evidências que pudessem justificar a interpretação de maior ou menor assimetria considerando três tipos de estratégias de comunicação centradas na fala das professoras: Reenuniação, Modalidade e Proximidade.

O objetivo dos exemplos que se seguem é mostrar contrastivamente que a professora R da escola pública recorreu a procedimentos discursivos mais *atenuadores*. Já V utilizou estratégias características de uma Modalidade *mais reguladora e prescritiva* (deôntica).

A aula ministrada por R era sobre interpretação de uma poesia lida na aula. A professora dirige-se diretamente a uma aluna (A1) e lê a pergunta do livro à qual a aluna responde:

seqüência 3 - professora R (escola pública)

((Os alunos têm que responder a seguinte pergunta: *Por que os dois homens estão silenciosos?*))

/.../

- 1A1 Acho que é pelo medo.
2 R Por que elas não conversam?
3A1 Um não conhece o outro...
4.R hum...
5.A1 Fica meio cismado assim.
6.R É... acho que o próprio medo pode, como você colocou...pode provocar o silêncio deles... podia ser também uma pessoa que inspirasse pelo menos pra mim, hum, medo...distância...nenhum ia abrir a boca pra conversar com o outro...
7.A2 Podia ser mudo também...
(risadas)
8.A3 Ah, isso é meio improvável dois mudos...
(risadas)
9.A4 Por causa do silêncio da noite...
10.R Por causa do silêncio da noite...porque a noite estava silenciosa e isso passou pras pessoas... elas também...tá outra opção de resposta... normalmente quando você está andando numa rua escura...alta madrugada...a gente quer chegar logo em casa...
11.A1 É...ansiedade.
12.A2 Antigamente a gente tinha mais liberdade...agora...

13. R E você podia falar com qualquer pessoa. Hoje, qualquer pessoa na rua pode parecer suspeita...o que é uma pessoa suspeita pra vocês?
(A5 faz uma narrativa longa sobre um caso de roubo acontecido com o seu pai))

Aqui procuramos demonstrar como R recorre a estratégias menos reguladoras e mais alinhadoras do discurso do aluno. Na tomada de turno 6, a professora inscreve explicitamente, na sua própria formulação, a opinião do aluno “é...acho que...como você colocou...”. Note-se que nesse turno há uma reenuniação, “como você colocou”, na medida em que R inscreve a outra perspectiva na tarefa, em que a estrutura de participação se modifica. A reenuniação (revoicing) é o mecanismo discursivo que serve como elemento contextualizador pela expansão e parafraseamento da fala do aluno para sociabilização da mesma (O’Connors & Michaels, 1993). Logo em seguida, partindo ainda da fala do aluno, a professora elabora um comentário reflexivo “podia ser também uma pessoa que inspirasse...pelo menos para mim (...)”. No mesmo turno, o modal “*acho que*” na fala de R funciona como um abrandador do compromisso com4 uma proposição mais categórica, assertiva e autoritária. A modalidade reflete o grau de afinidade com a proposição, que poderá ser objetivo ou subjetivo em que há um maior ou menor distanciamento. O modal objetivo implica maior forma de poder, já que projeta como universal a perspectiva de quem fala. O modal *acho que* nesse caso, abranda a asserção e está funcionando como um comentário reflexivo. Ora, como ressalta Cazden (1988), o procedimento de se fazer um comentário reflexivo pode promover mudanças nos turnos canônicos de conversação. De fato, imediatamente após, no turno 7, ocorre uma mudança na seqüência de tomadas, já que o turno de A2, deu-se sem nomeação ou convite da professora para iniciação dessa fala.

A Proximidade refere-se, no corpus, às relações interpessoais orientadas para um co-envolvimento conversacional mais como indivíduos (exemplo de R); e mais marcadamente como portadores de um papel institucional (exemplo de V) como mostrarei adiante.

Nesta mesma seqüência aqui apresentada, há uma relação de Proximidade pela mistura do gênero “conversacional” ao pedagógico. Pudemos constatar esse movimento conversacional através da análise do modo como se dão as relações inter-turnos.

R desestabelece algumas regras do discurso pedagógico, nos momentos em que alterna o que denominamos modos conversacionais, o que obrigou-nos associar na análise procedimentos interpretativos do gênero constituínte de “conversa natural” imiscuído ao gênero pedagógico. Identificamos que os movimentos interacionais próprios do evento marcaram uma mistura genérica que se realizou no nível textual de modo heterogêneo.

No turno 9 há uma colaboração da aluna “por causa do silêncio da noite”, sem nenhuma nomeação prévia pela professora - contrária ao esquema tradicional IRA - iniciação do professor, resposta do aluno e novamente avaliação do professor. A elocução foi avaliada positivamente através de nova reenuniação da resposta mediante as estratégias de repetição e a explicitação de R das premissas possíveis no turno 10. Nesta mesma fala, a professora finaliza com outra reflexão “normalmente quando você

está andando numa rua escura...alta madrugada...a gente quer chegar logo em casa ...”, o que provoca outras duas interferências também espontâneas de A1 e A2 (turnos 11 e 12). Na tomada 13, o marcador coesivo “e” inscreve definitivamente a fala do aluno sinalizando coesão interturnos, aceitação e compatibilidade, “e você podia falar com qualquer pessoa...”.

Identifiquei que a mistura do gênero mais conversacional constitui as relações sociais nesse contexto. Mas se hoje, na prática discursiva em sala de aula, encontrei elementos mais frouxos incidindo nas relações interpessoais, não desconsiderarei que a determinação da formalidade numa situação de poder assimétrico é, em geral, determinada pelo interlocutor de maior poder na interação. Também as informações sobre o que é relevante ou suficiente, em termos de negociação de informações, são tomadas unilateralmente.

No diálogo houve uma ruptura da estrutura de participação, mas não do tópico acadêmico, já que ele foi mantido mesmo que por meio de conversação “natural” em que a assimetria é menos acentuada pela proximidade maior.

Ainda é importante mencionar que nas atividades de discussão sobre os textos, R mantinha um certo controle sobre a atenção e uma relativa independência do livro didático, a despeito de o tópico vir determinado pelo autor ausente.

Pesquisas sobre interação em sala modulada pelo livro didático (Kleiman, 1990:10; Bortoni e Lopes, 1991:56), revelam que há diferenças na interação, dependendo se o livro ocupa lugar central ou não no desenvolvimento das atividades. Ou seja, nas aulas centradas nas tarefas do livro didático, o autor ausente (virtual) assume o papel dominante na interação definindo o tópico e direcionando o foco da atenção empobrecendo a situação de aprendizagem.

R formula uma pergunta “o que é uma pessoa suspeita para vocês?”(turno 13), que não se encontrava no livro didático, assumindo, assim, um maior controle. A pergunta dá início a um tópico que foi introduzido pela professora, não pelo autor, abrindo possibilidade para que outras formulações fossem incorporadas; o que de fato ocorreu com a narrativa do aluno. A aceitação da sua participação no curso da tarefa incorreu numa extensão maior da conversa até que se passasse para a pergunta subsequente.

Já na seqüência conduzida por V, professora da escola particular, há presença de formas que marcam um tom professoral caracterizado por um distanciamento e uma estruturação do discurso voltada mais para indicação das posições e de uma modalidade mais reguladora.

Antes de se iniciarem as respostas propriamente ditas a respeito do texto em questão, V tenta “classificar” com os alunos os tipos de perguntas sobre o texto em “decodificadoras e “de interpretação”, antes de passar às tarefas responsivas a respeito do conteúdo. A aluna responde a uma pergunta de V sobre o que seja decodificar.

seqüência 4 Professora V (escola particular)

- 1 A1 Decodificar... quando você pegava o texto geralmente uma cópia...
- 2 V Praticamente uma cópia, né... pronto, quem mais quer falar? É o seguinte o professor dá um texto faz umas perguntinhas... como é que são essas

- perguntinhas? o que elas esperam que o aluno faça? Elas esperam que o aluno leia o texto...
- 3 A2 Interprete
 - 4 V I::sso...entenda, interprete...e algumas perguntinhas são tão fáceis que não exigem nenhum esforço quase/ de compreensão, sem que o aluno volte a página, leia o texto que está escrito/ se ele for uma cópia fiel ele vai colocar aspas claro e se for responder com as próprias palavras quero que todo mundo grave/ quando vocês acham a resposta com muita facilidade ela está praticamente escrita em algum lugar do texto, você estará apenas...
 - 5 A3 Decodificando
 - 6 V: Decodificando, isso lendo e revendo aquilo que o texto falou/ e quando você precisa pensar, ler outra vez o texto você estará...
 - 7 A(s): Interpretando.

Constata-se que a *Modalidade* do discurso neste contexto é mais marcada pela informatividade e prescrição na fala da professora como importantes forças argumentativas. A fala de V parece confirmar implicitamente as posições sociais de cada participante no contexto escolar reproduzidas no modo prescritivo **“o que elas esperam que o aluno faça”** (turno 2) e nas palavras pronunciadas em sentido deôntico, **“quero que todo mundo grave”** (turno 4), estabelecendo relação mais assimétrica.

Pode-se perceber que as estratégias de prescrição eram muito recorrentes no discurso de V nas vezes em que o tópico de leitura que estava sendo conduzido por um fluxo interacional era mudado e o fluxo interrompido, principalmente quando a professora introduzia aos diálogos, questões relacionadas a normas.

Há outras formas modais marcantes da concepção ideologizada da entidade aluno nessa seqüência e que são incidentes no interpessoal pelo uso do modo “infantilizado” de tratar o referente. Este modo simplificador parece indicar uma fala condescendente da professora. Observe-se o uso do diminutivo no turno 4, **“algumas perguntinhas tão fáceis (...)”**, em reforço à idéia da posição de passividade.

Ao dirigir-se a alunos reais, utilizando-se mudança de referente **“sem que o aluno volte a página”** (para o aluno decodificar) , no turno 4, ou **“ele vai colocar entre aspas”**(para o aluno reproduzir uma fala literal), há a confirmação das posições e dos papéis. Essas marcas que estruturam o modo como a professora fala indicam a posição professoral e, segundo Cicourel, (1985) têm o objetivo de legitimação das posições estatutárias.

Dentro deste contexto específico, a interpretação de *você* tem conotação mais genérica, já que nele não há predominância de uma estrutura dialógica com perguntas pessoais.

Note-se o uso do pronome da segunda pessoa do singular, pronunciado de forma genérica **...e quando você precisa pensar(...)**, turno 6, referindo-se a um ator

imaginário, não do dêitico *você* referindo-se ao aluno-pessoa. No que concerne à relação interpessoal, os usos dos pronomes, neste exemplo, descaracterizam uma relação mais personalizada com o interlocutor, ao contrário da interação com R, marcando um distanciamento.

Note-se o movimento de preenchimento da elocução de V sinalizado pela entonação ascendente da professora, “**você estará apenas...**”, no turno 4 que abre permissão para a complementação da elocução pelos alunos. O modelo de elocução predominante, ou muito comum no discurso professoral - que se faz através de uma fala incompleta com entonação de pergunta à qual os alunos têm que completar a sílaba, a palavra ou a frase - como num verdadeiro ato de adivinha, pode ser responsável por um apagamento da participação do aluno na interação. As perguntas que exigem preenchimento contam com a atenção do aluno à fala do professor e parecem mais constituir um jogo cujas regras tácitas devem ser seguidas, em que a qualidade de participação é suposta. Sob o ponto de vista do ensino de leitura, a aula tem como foco não o trabalho com a linguagem, mas a distinção estabelecida entre os conceitos “decodificar” e “interpretar”.

O foco centra-se na distinção estabelecida entre os conceitos “decodificar” e “interpretar”, que são transmitidos de modo informativo e circular. Essa circularidade é característica constitutiva do discurso pedagógico imiscui-se na mediação do professor e no conhecimento científico do qual ele se apropria e repassa, falando da perspectiva de um saber legitimado pela instituição escolar, através de um veículo que pode acentuar essa autoridade, a metalinguagem, como um meio linguístico de manipulação de significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese discutiu-se a respeito das implicações para o ensino de leitura da utilização de algumas metodologias incidindo dos modos de participação; ao mesmo tempo procuramos demonstrar que, tanto as concepções de ensino como as estratégias discursivas do professor na interação - sempre reguladas pela presença da representação do poder - mostram a normatividade ou a criatividade no uso das convenções linguísticas, reproduzindo, ou (re)estruturando o discurso de sala de aula. As estratégias de linguagem, de modalização, mediação reguladora, com interferência da perspectiva do aluno na do professor e do encontro recíproco dos significados serviram para construção do objeto de investigação. As análises permitiram que chegássemos a algumas conclusões relativas ao processo de construção do contexto de ensino de leitura, dentro das situações estudadas localmente. Elas mostraram que o controle e a percepção do professor de seu papel e a sua postura nas relações podem tanto impedir, como não, a construção conjunta de significados nas aulas de leitura. As práticas de *flexibilidade comunicativa*, legitimam o conhecimento do aluno e suas significações de leitura nas relações de interação, uma vez que, além de considerarem as relações entre os textos como condição de legibilidade, levam em conta o repertório anterior de leitura

na (re)construção do sentido. As implicações pedagógicas disto levaram-nos a concluir que o professor, como mediador entre autor do texto e o aluno, exerce um papel importante na criação das condições de ensino/aprendizagem. Verificamos que a inserção da perspectiva e do discurso daquele que aprende, se, por um lado, pode tornar evidente a maneira como se está construindo o sentido na leitura, por outro lado, essa inclusão implica em mudanças nos movimentos discursivos de sala de aula, e nos modos de participação. As referências nas práticas de leitura do aluno constituem-se em importantes elementos de significação, seja para orientar o professor na avaliação do entendimento, seja para (re)construir com o aluno os sentidos.

Torna-se importante comentar que não se trata de idealizar sobremaneira as relações que se encontram implícitas dentro da organização escolar. Tampouco, de esvaziar as relações de conflito ou poder em favor de uma imagem idílica da escola como uma grande família. Qualquer organização implica, quase por definição, relações de poder e estruturas de autoridade, desigualdades e estratégias individualizadas. Mas acreditamos que, sem negar a tensão entre as necessidades individuais e os objetivos da instituição escolar, podemos pensar em um funcionamento mais cooperativo. Entendemos que a preservação do aluno como indivíduo se efetive pela legitimação do seu conhecimento, mesmo que seja uma prerrogativa do professor permitir a simetria e a transformação dos papéis institucionais. Evidenciamos que o exercício de papéis sociais diferenciados, inerente ao próprio aparato institucional, bem como as concepções sobre prática de leitura estão traduzidos nas práticas discursivas, e são interpretados através de pistas lingüísticas contextualizadoras. Nesse sentido, os estudos analítico-críticos do discurso são de grande utilidade para o esboço de uma pedagogia crítica da leitura em língua materna. Poderiam elucidar os compartilhamentos falsos na interação, ao mesmo tempo, explicitar, em práticas cotidianas, os aspectos constitutivos no processo de elaboração do conhecimento e produção de sentidos nas interações. Este aparato possibilitaria visualizar a inadequação de algumas práticas pedagógicas de leitura reducionistas; as que não utilizam nem legitimam o conhecimento do aluno, sua linguagem, significações e as relações intertextuais para a construção de um conhecimento novo .

BIBLIOGRAFIA

- BEUGRAND, R. A. e DRESSLER, W. Intertextuality. In: **Introduction to Text Linguistics**, Londres: Longman, 1981, pp.182-208.
- BORTONI, S. M. e LOPES I. A interação x alunos x texto didático. In: Kleiman, A. B. (ed.) **Trabalhos em Lingüística Aplicada, Interações assimétricas**. n.18, 1991.
- CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse**. The Language of teaching and Learning. Portsmouth, N. H. Heinemann, 1988.
- CICOUREL, F. Parole sur Parole ou le metalanguage dans la class de langue. **Didactique de Langues Étrangères**, Cle International, 1985.

- ERICKSON, F. Classroom Discourse and Improvisation: Relations between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons, in WILKINSON, L.C. (ed.) **Communicating in the Classroom**. New York: Academic Press, 1982.
- _____. School, literacy, reasoning and civility and antropologist's perspective. **Review of education research**. V. 54, n. 4, winter, 1984, pp. 525-546.
- _____. **Qualitative methods in research on teaching**: Michigan State University, Michigan. paper n. 81, 1985.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Ideology**. Trabalho em Linguística Aplicada, 1991, 17, pp.:113-131.
- _____. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992a..
- _____. **Critical language awareness**. London: Routledge, 1992 b.
- _____. Ideologia e Mudança de Identidade na Televisão Política. **RUA**: Nucredi Campinas, 1995, 1: pp.91-111.
- GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.
- _____. **Language and social identity**. Cambridge: Cabridge Univ. Press, 1982b.
- JENNY, L. A estratégia da forma: a intertextualidade implícita e explícita. **POÉTIQUE**, n.27. Coimbra: Almeida, pp.5-49, 1979.
- KLEIMAN, A. B. **Leitura:Ensino e Pesquisa**, Campinas, S.P: Pontes, 1989.
- _____. Cooperation and control in teaching, the evidence of classroom questions. **DELTA**, 1990.
- _____. A construção da identidade em sala de aula. **Trabalho apresentado o XI Encontro nacional da ANPOLL**, João Pessoa, PB. 2a 6 de junho, 1996.
- KOCH, I. G. V. Intertextualidade como fator de textualidade. **Cadernos Puc** - 22, 1986, pp.39-46.
- _____. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? **DELTA**, vol.7, n.2, 1991, pp.529-541
- O'CONNORS e MICHAELS. Aligning Academic Task and Participation Status through Revoicing: Analysis of a Classroom Discourse Strategy. In: **Anthropology & Education Quarterly**, vol.24, 1993.
- VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, C. (Org.) **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988, pp 31-37.