
CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM OLHAR PARA AS
TAREFAS EM SALA DE AULA

DAIANA CAMPANI-CASTILHOS*
ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES**

RESUMO

Este artigo relata os resultados de uma experiência de um grupo de mestrandas em Linguística Aplicada, que, voltando seu olhar para a sala de aula da escola formal, procurou refletir sobre o papel das tarefas nas aulas de língua materna e sua intrínseca relação com o tripé didático “aluno–professor–objeto de ensino”. A experiência trouxe constatações instigantes: encontraram-se, nas realidades observadas, aulas mais voltadas ao “disciplinar” ou ao “mostrar o caminho a seguir” do que ao “construir” e ao “interagir”.

PALAVRAS-CHAVE: Tarefas, língua materna, aluno-professor, objeto de ensino.

INTRODUÇÃO

De acordo com Dolz et al. (2004, p. 9), uma tarefa didática é “constituída por um conjunto de instruções que definem um objetivo suscetível de ser atingido na atividade em aula, assim como pelas condições concretas de atingir esse objetivo e pelas ações a executar”. Tais pesquisadores apontam também que, em ciências da educação, num contexto escolar, a noção de tarefa presta-se a descrever o processo cognitivo de aprendizagem. O ensino é entendido como uma organização voluntária de um ambiente, para orientar ou provocar mudanças nas capacidades dos alunos, em vista da realização de tarefas específicas, que refletem os objetos de ensino. Ainda de acordo com esses autores,

* Professora do Curso de Letras das Faculdades de Taquara-RS.
E-mail: daianacampani@yahoo.com.br.

** Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos – São Leopoldo (RS).
E-mail: anag@unisinos.br.

“é essencialmente através e pelas tarefas a realizar que os conhecimentos e as capacidades dos alunos se transformam”. Nesse sentido, o trabalho do professor seria definido “como concepção e condução de tarefas organizadas entre si numa sucessão temporal e de acordo com um progresso planejado” (DOLZ et al., 2004, p. 3). A tarefa do aluno torna-se, portanto, um dos objetos nodais do trabalho do professor.

No texto citado, resultado da conferência do Colóquio Didática do Francês Língua Materna (DFLM), realizado em 2001, Dolz et al. dedicam-se a analisar o uso da noção de tarefa no trabalho de pesquisa em didática. Pautados nos trabalhos do colóquio e nas pesquisas desenvolvidas em didática, os autores apontam a estreita ligação entre as tarefas e o tripé didático “aluno–professor–objeto de ensino”. Apesar de os autores enfocarem o francês como língua materna, o artigo traz algumas reflexões teóricas que podem ser aplicadas às discussões relacionadas à didática do português como língua materna e que sugerem o quão pertinente pode ser um debate que envolva as tarefas dadas em sala de aula. Afinal, como bem ressaltam, “colocar as tarefas no centro dos debates didáticos [...] significa tentar saber o que se faz nas práticas de sala de aula” (DOLZ et al., 2004, p. 9). Dessa forma, observar se as tarefas são elaboradas e construídas na interação entre esses três elementos mencionados ou se são focadas em apenas um deles, perceber se são consideradas mais um produto do que um processo ou ainda verificar se estão propiciando a transformação das capacidades dos alunos podem ser ações bastante produtivas quando se deseja refletir sobre o trabalho didático envolvendo a língua materna.

É importante lembrar aqui que a concepção de linguagem que subjaz às reflexões que aqui propomos toma como base as idéias do interacionismo sociodiscursivo, teoria que considera a linguagem como prática social, em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem. O grupo de pesquisadores dessa corrente, em que se inserem Schneuwly, Dolz e colaboradores, partindo das idéias

de Bakhtin e de Vygotsky sobre a linguagem, dedica-se ao funcionamento dos textos/discursos, ao processo de sua produção e às diferentes capacidades de linguagem que são desenvolvidas no ensino-aprendizagem formal dos gêneros textuais (MACHADO, 2004). Daí a importância dos trabalhos desses pesquisadores, que trazem muitas contribuições sobre diferentes temas em didática de língua materna, tais como interações em sala de aula e a construção de objetos ensinados, transposição didática, ensino de gramática etc.

Com base nesses pressupostos teóricos, este artigo discute os resultados de uma experiência de um grupo de mestrandas¹ que, após a discussão, em sala de aula, do texto dos autores franceses anteriormente mencionados, voltou-se à realidade escolar da Educação Básica e observou aulas, predominantemente de língua materna,² em algumas escolas. O propósito da experiência era o de focar a questão das tarefas em sala de aula e sua intrínseca relação com o tripé mencionado. O trabalho foi realizado no segundo semestre de 2004, quando cada uma das mestrandas foi responsável por observar, gravar em áudio e transcrever as interações observadas em uma aula de uma escola de sua escolha. A experiência propiciou ao grupo importantes constatações e reflexões, algumas das quais buscamos, neste artigo, em nome de todas as pesquisadoras, dividir com o leitor – especialmente com aquele que também for professor.

É pertinente destacar, inicialmente, que as observações aqui objeto de análise não se restringem a uma determinada realidade em particular. Pelo contrário, a pesquisa envolveu uma realidade bastante abrangente, uma vez que foram realizadas observações em diferentes escolas, públicas e privadas, das mais variadas regiões do Rio Grande do Sul. Os professores responsáveis pelas turmas, da mesma forma, possuíam variados graus de instrução e tempo de profissão: eram desde professores estagiários, recém-formados no magistério ou cursando a Graduação, até aqueles que haviam terminado seus estudos – Graduação ou Magistério – há mais tempo.

Apesar de diferentes em muitos aspectos, tais realidades proporcionaram dados que parecem convergir em alguns pontos, sendo, como

tentaremos mostrar adiante, no mínimo, instigantes. Classificamo-las como instigantes porque talvez elas possam despertar no leitor, assim como o fizeram em nosso grupo, uma certa preocupação ou incômodo e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de auto-reflexão sobre sua prática docente. A partir das observações, nosso grupo constatou que a maioria das aulas estava mais voltada para o “disciplinar” ou para o “mostrar o caminho” do que para o “interagir” e para o “construir”, centrando-se mais no professor do que no aluno. Na verdade, as aulas, as tarefas e os professores observados poderiam estar sintetizados no que Moreira (2004) apontou como as práticas do “Assim ó” e do “E não fiquem parado pensando”, cujas características expomos a seguir.

A PRÁTICA DO “E NÃO FIQUEM PARADO PENSANDO”

O título dessa prática remete a uma frase dita pela professora titular de uma 4ª série de uma escola pública durante a aula observada por Moreira. Nessa realidade, encontravam-se dois professores: a titular e um estagiário de um grupo de pesquisa de uma universidade. Enquanto o professor estagiário encarregava-se da aplicação da tarefa, que envolvia um trabalho com o gênero textual história em quadrinhos, a professora titular permanecia com a “tarefa” de disciplinar. Algumas de suas falas, como “vamo trabalhá, não é hora de ler gibi!”, “só brigando de novo as três”, “eu vô recolhe estes gibis, ficam lendo gibi agora” e a já mencionada – e talvez mais marcante – “não fiquem parado pensando”, parecem sugerir algumas de suas características. Ao intitular essa prática com a fala da professora, Moreira refere-se àquelas ações “disciplinadoras” (veja que “pensar” parecia ser, para a professora, um problema de disciplina) que parecem se sobrepor às ações que levariam o aluno à construção dos conhecimentos acerca do objeto de ensino visado na tarefa. Pensar e ler as revistas de histórias em quadrinhos, material usado para o trabalho proposto pelo professor estagiário, eram motivos para recriminações. Qual seria, então, perguntamos, o verdadeiro objetivo

dessa tarefa se os alunos não poderiam “pensar” e nem ler as revistas? Que conhecimentos e que capacidades dos alunos seriam transformadas?

Outras falas de professoras observadas pelo grupo parecem também trazer à reflexão alguns elementos importantes sobre a discussão ora levantada. Veja, por exemplo, a fala de uma professora do 1º ano de Ensino Médio de uma escola privada. Durante uma explicação sobre sujeito e predicado – resalte-se, bastante centrada na professora – e enfrentando desinteresse por parte dos alunos, ela se dirigiu a eles assim:³ “Continuem assim que amanhã nós vamos ter uma provinha bem boa”. Essa fala, que não foi a única “ameaça” feita durante a aula, remete também a um possível questionamento acerca do objetivo da tarefa. Como os alunos não estavam respondendo às questões feitas sobre o tópico gramatical em questão, a professora deixou claro que o maior objetivo daquele ensino era a “provinha” e a punição.

Ora, qual seria o verdadeiro sentido dessa tarefa? Que capacidades e que conhecimentos poderiam se transformar com um conteúdo que, parece-nos, não amplia a capacidade comunicativa dos alunos e só serve para “punir” na provinha “bem boa” de amanhã? A própria concepção de avaliação como punição – e não como processo necessário à construção de conhecimentos – também poderia ser repensada aqui. Embora saibamos que a tarefa se traduz em um produto específico, acreditamos, pautadas em teóricos como Demo (1995) e Barreto (2001), que a avaliação deve sempre priorizar o processo de acompanhamento do aluno, muito mais do que o produto. Ela deve sempre indicar as construções, os limites e as potencialidades dos alunos e ser um elemento importante para redimensionar o trabalho pedagógico – e não para punir o aluno. Essa ênfase no processo é, conforme Barreto (2001, p. 63), uma “condição essencial” para que educadores, alunos e instituições usufruam do papel “redirecionador” da avaliação.

O desinteresse por parte dos alunos também foi um elemento presente em grande parte das observações. Veja o relato de uma professora de 5ª série de uma escola pública a uma das pesquisadoras.

Após culpar a televisão e o computador pelo desinteresse do aluno, equipamentos esses que “estragaram tudo”, ela assim se manifestou:⁴

- 1 P: eles têm interesse noutras coisa essas daqui ((aponta para algumas meninas)) elas dançam que é
- 2 uma beleza. Se tu deixa elas dançam a aula toda (elas dançam) têm interesse uma com a outra, mas tá
- 3 cada dia pior é difícil assim. antigamente na época que eu comecei era diferente não sei as crianças se
- 4 preocupavam mais.

Essa fala da professora aponta para uma característica por vezes marcante da escola: a função disciplinadora sobreposta a qualquer outra. É preciso que nos lembremos de que a função da tarefa em sala de aula não é a de “disciplinar”, mas sim a de transformar os conhecimentos e as capacidades dos alunos. Mas essa parece ser, realmente, uma discussão a respeito da qual se poderia ficar horas “parado pensando”. Na certeza de que não esgotamos esse assunto, passamos agora à análise da prática do “Assim ó”, que não exclui, mas às vezes está bastante ligada à anterior.

A PRÁTICA DO “ASSIM Ó”

A fala que dá título a esta seção também foi gravada por Moreira (2004), porém dessa vez não mais produzida pela professora titular, mas sim pelo professor estagiário. Ao aplicar a tarefa proposta pelo grupo de pesquisa da Universidade, toda ela com base em uma concepção de linguagem bastante interativa, baseada em um trabalho com gêneros textuais, frases iniciadas por “pode fazer assim ó” eram características marcantes da fala do professor. Essa constatação parece revelar não uma prática de construção, por parte do aluno, de um caminho, mas, sim, conforme bem ressalta Moreira (2004, p. 4), uma prática de orientar o aluno a andar no caminho, aquele já traçado pelo professor. Apesar de a tarefa ter sido elaborada pelo grupo de pesquisa para uma aula mais interativa, o professor estagiário parece tê-la conduzido centrando-a em si mesmo.

Outras professoras observadas, ao conduzirem as tarefas, pareciam tentar, mesmo que inconscientemente, conduzir o aluno por esse caminho já traçado. Inicialmente, cabe uma alusão bastante ilustrativa à aula de uma professora de 5ª série de uma escola pública, responsável por quatro disciplinas nessa mesma série, muito embora não tenha a habilitação específica em nenhuma delas, mas sim a formação no curso de Pedagogia. Durante a aula de Artes, ao propor que os alunos realizassem um mosaico, ela se dirigiu a eles assim:⁵

- 1 P: MOSAICO. o que que é mosaico? cada um shhhh ((pedindo silêncio)) depois vão fazer errado,
- 2 não vai ganhar outra folha, não vai ter material. deu ((nome da aluna))? Com recorte de revista, este
- 3 aqui é o modelo da ((nome da aluna)) de dois anos atrás. lembram da ((nome da aluna))?
- 4 As: sim! não!
- 5 P: tudo com quadradinho (.) os quadrados não é desse tamanho, nem muito pequenininho mais ou
- 6 menos desse tamanho, mas um pouquinho menos. QUADRADO não é compridinho, não é bolinha.
- 7 não é triângulo, tudo quadradinho.

Cabe observar que a professora, após valer-se de uma prática mais “disciplinar” (linhas 1-2), mostra o modelo de trabalho de uma aluna dos anos anteriores. Estendendo os limites para uma discussão que abranja uma outra disciplina que não a Língua Portuguesa, tornamos a pensar que capacidades seriam transformadas durante essa tarefa. Talvez a de copiar quadradinhos! E não triângulos ou bolinhas!

Voltando esta análise novamente para a questão da língua materna, aludimos a um tipo de tarefa feito pela mesma professora de escola pública que culpara a televisão e o computador pelo desinteresse do aluno. Ela mencionou a uma das pesquisadoras que, para trabalhar com ortografia, ela faz ditado e pede que os alunos preencham linhas com as palavras “erradas”, muito embora tenha constatado que o exercício não estava adiantando. As semelhanças com os “quadrinhos” parecem evidentes!

Tome-se como exemplo também para essa prática o fato de algumas das componentes do grupo terem-se deparado com professoras que seguiam – ou precisavam seguir – os livros didáticos e as apostilas

adotadas pela escola a fim de vencerem todos os conteúdos necessários,⁶ bem como com outras que, a exemplo do professor estagiário, mesmo aplicando uma tarefa de concepção mais interativa, pareciam centrar a ação em sua figura e em seus conhecimentos, por meio de tomadas de turnos bastante “autoritárias”, por exemplo. Ora, parece dispensável uma alusão ao comprometimento que essa “centralização” no livro e no professor pode ocasionar em relação à transformação dos conhecimentos dos alunos durante a realização das tarefas...

Outro ponto que merece ser abordado nesse sentido são os casos relacionados às tarefas cuja ênfase na gramática normativa torna-se a maior preocupação das aulas de língua materna. Convém, mais uma vez, citar o exemplo de uma professora de 5^a série, também estagiária. Apesar de possuir uma elogiável preocupação em não seguir um livro didático e de realizar, ela mesma, a pesquisa e seleção dos textos que utiliza com seus alunos, ela relatou que sua maior preocupação era a de que seus alunos soubessem usar e classificar as classes gramaticais dentro de um texto. A tarefa proposta na aula analisada apresentava um determinado texto e, nos exercícios, após as perguntas de interpretação, eram feitas questões sobre a classificação de determinadas palavras retiradas da leitura. Preocupada, a professora quis que os alunos resolvessem juntos as questões, tanto que realizou o trabalho em pequenos grupos. Entretanto, uma interação, como a registrada no trecho destacado a seguir – fragmento gravado após um pedido de esclarecimento dos alunos sobre um exercício de classes gramaticais –, suscita alguns questionamentos:

- 1 P: é a mesma coisa ((que a questão anterior)) é dizer o que que ela é oh o que que ela é um
- 2 pronome, um substantivo, um verbo, ou um adje[tivo?]
- 3 A2: [é que] a gente não tinha entendido muito
- 4 bem sora.
- 5 P: agora vocês conseguiram entender?
- 6 Ag: ahã.
- 7 P: tá, e o que que fura-bolos é?
- 8 Al: fura-bolos? é uma ação.
- 9 P: é um verbo? (.) daí eu vou dizer assim eu furo, tu furas (l.0) e o bolo? eu furo bolos, tu fura
- 10 bolos, ele fura bolos?

- 11 (3.0)
12 P: não né:: furar o bolo furar o bolo é uma ação mas é furar é que é verbo, a palavra fura-bolos
13 escrita assim ó isso aqui é um hífen uma palavra só não é um verbo.
14 (4.0)
15 Al: um adjetivo sora.
16 A2: ãi!
17 P: pode dar qualidade pra alguma pesso::a assim?
18 Al: furador de bolo.
19 P: é até pode existir alguém alguém que seja um furador de bolo né ma::s mas daí tu vai ta
20 fazendo uma ação, vai continuar sendo verbo né:: furar a ação de furar o bolo.
21 (3.0)
22 P: e o que será que é? é um pronome?
23 A2: não.

Essa interação demonstra quão abstratas, para um aluno de 5^a série do Ensino Fundamental, são as classes gramaticais e a classificação das palavras. É claro que, ao final, os alunos conseguiram realizar a tarefa corretamente, mas apenas após a ajuda da professora é que compreenderam o que era necessário fazer. Ainda sobre essa mesma questão, relatamos uma resposta no trabalho escrito: “A palavra fura-bolos classifica-se como dedos”. Diante desses dados, propomos outras reflexões: será que, ao classificarmos conteúdos gramaticais que parecem tão abstratos para os alunos do Ensino Fundamental como extremamente necessários ao currículo, não estaríamos também dizendo “Assim ó”? Que conhecimentos e que capacidades dos alunos se transformariam? A resposta do aluno seria, de fato, tão “absurda”? Não estaria ele traçando um “caminho” que aponta direções diferentes do “Assim ó”?

A QUEM CABE A “TAREFA” DE MUDAR AS “TAREFAS”?

Após esse breve – mas cremos que provocador – relato, gostaríamos de propor que o leitor, mais uma vez, tentasse responder a algumas questões, cujas respostas, de fato, talvez não sejam fáceis de encontrar. Ao remetê-lo novamente às constatações teóricas mencionadas na introdução deste trabalho, perguntamos: que conhecimentos e que

capacidades dos alunos se transformaram (ou deveriam ter-se transformado) com a realização de tarefas a que subjazem as duas práticas vistas anteriormente? Se os alunos não podem ficar parados pensando ou lendo histórias em quadrinhos, se os alunos precisam entender os tipos de sujeitos e de predicados para a provinha “bem boa”, a que resultados chegamos? Ou a que resultados chegamos ainda se os alunos precisam seguir os “modelos”, e o único novo “caminho” a ser traçado é aquele das “palavras erradas” nas linhas em branco do papel? As tarefas e os objetos assim vistos são tomados como um produto ou um processo? Constroem-se progressivamente na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem? Transformaram-se na interação? Realmente, talvez não seja fácil – ou confortável – ficar “parado pensando” nessas respostas...

Não temos a intenção, neste texto, de criticar os professores aqui observados. Muito pelo contrário, eles demonstraram, em grande parte, uma boa vontade muito grande. Há, de fato, muitas questões relacionadas ao ensino de língua materna cuja discussão ainda não está esgotada e que parecem ser característica da grande maioria das salas de aula brasileiras, e não só daquelas aqui observadas. Apesar da grande divulgação de pesquisas que enfatizam a necessidade de aulas e de uma concepção de linguagem mais interativas, o ensino de nossa língua materna nas escolas de todo o país parece não incorporar, na prática, essas mudanças teóricas. Tome-se como exemplo um estudo de Neves (2002, p. 237), que, ao entrevistar 170 professores, constatou que 100% deles afirmam ensinar gramática e confessam acreditar que seu trabalho, nessa perspectiva, “não serve para nada”. Ainda de acordo com a autora, com essa realidade, “despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem”, e o resultado disso são “trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, redação e leitura com interpretação [...] e, de outro, gramática” (NEVES, 2002, p. 238-239). A autora constatou ainda que os professores, para fugir da acusação de trabalhar artificialmente a gramática, declaram em sua grande maioria trabalhar a partir de textos, o que, para ela, nada mais representa do que

retirar palavras e frases dos textos e trabalhar com elas como um estatuto autônomo.

A aprendizagem cobrada é [...] a catalogação de unidades e o reconhecimento de funções na estrutura frásica. O texto, se é usado, é apenas *o estoque escolhido para fornecer palavras que o exercício manipulará*, palavras que, do texto retiradas, deixam de ser as peças que o constituíram e passam a ter vida própria e a justificar, cada uma, a sua gramática. (NEVES, 2002, p. 239. Grifo nosso).

Corroboram esses dados Cordeiro e Rojo (2004, p. 9), segundo as quais no Brasil, assim como em outras partes do mundo, a perspectiva de ensino sobre as propriedades de um texto “deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser um ‘pretexto’ não somente para o ensino de gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que ‘quem sabe as regras sabe proceder’”.

De fato, muitas das constatações preocupantes que aqui foram evidenciadas, acreditamos, passam muito perto de uma reflexão teórica sobre a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem que subjaz a essas tarefas e a essas práticas. Contudo, com uma baixa remuneração e com uma jornada de trabalho alta, são poucos os professores que podem estudar e entrar em contato com – ou deveríamos dizer “compreender”? – os trabalhos que evidenciam uma concepção de língua como interação e que, de fato, trazem resultados concretos e positivos. E aqui falo não só do professor de língua, mas sim de todos os professores que acabam “jogando” para o colega da língua materna a “tarefa” do trabalho lingüístico. Some-se a isso o fato de a escola, desde seu surgimento, não deixar de ter uma “função” “disciplinadora”, o que praticamente não oferece muitas escolhas ao professor, a não ser a de apelar, muitas vezes, para a prática do “não fiquem parado pensando”. Assim, parece que não são tantas – como deveriam ser – as diferenças entre o professor de ontem e o de hoje.

Diante dessas constatações, perguntamos, finalmente: a quem cabe, pois, a “tarefa” de mudar as “tarefas” encontradas nas aulas?

Cabe ao professor, sim. Mas, às vezes, por outros fatores que vão além de sua capacidade, a “tarefa” parece ser árdua demais. Mais do que possa ser talvez, para um aluno, a de descobrir se a palavra “fura-bolos” é um adjetivo, um pronome, um verbo ou um substantivo, ou a de preencher linhas com as palavras erradas no ditado... Em qualquer circunstância, o ponto de partida é a possibilidade de o professor refletir sobre sua prática e questionar-se a respeito de estar ou não seguindo as práticas do “assim ó” e do “não fiquem parado pensando”.

CONSIDERATIONS ON FIRST LANGUAGE TEACHING: A LOOK AT CLASSROOM TASKS

ABSTRACT

This article reports the results of the experience of a group of Masters students in Applied Linguistics who considered the classroom of formal education and reflected upon the role of tasks in the classroom of first language and its intrinsic relation with the pedagogic triangle ‘student-teacher-object of study’. The experience provided intriguing assertions: within the diversity of realities observed, there were more classes oriented to ‘disciplining’ or to ‘showing the way to be followed’ than to ‘constructing’ or to ‘interacting’.

KEY WORDS: Tasks, first language, student-teacher, object of study.

NOTAS

1. Atividade organizada para a disciplina Aprendizagem de Língua Materna, do curso de Mestrado em Lingüística Aplicada da Unisinos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães. Faziam parte do grupo as seguintes mestrandas: Andréa Peixoto Scaffaro, Carmem Regina Teixeira de Quadros, Carmem Ângela Lazarotto, Cleusa Santos, Daiana Campani Castilhos, Juliana A. de Camargo de Souza, Maria Paula S. Brock, Sandra A. Pacheco da Costa, Stefanie M. Moreira e Vanessa D. Damasceno.
2. Uma pesquisadora voltou-se também para uma aula de Matemática e para uma de Artes.
3. Transcrição sob a responsabilidade de Costa (2004).

4. Transcrição sob a responsabilidade de Scaffaro (2004).
5. Transcrição sob a responsabilidade de Lazarotto (2004).
6. Brock (2004) relatou o contentamento dos alunos quando a professora, de fato, “saiu da rotina” e tentou mudar um pouco a atividade da apostila seguida

REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BROCK, Maria Paula S. *As tarefas em sala de aula de língua materna*. São Leopoldo, 2004. Texto digitado.

CORDEIRO, Glaís Sales; ROJO, Roxane. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 7-20.

COSTA, Sandra Andréa Pacheco da. *Observando o trabalho docente em sala de aula*. São Leopoldo, 2004. Texto digitado.

DEMO, Pedro. Lógica e democracia na avaliação. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 323-330, jul./set. 1995.

DOLZ, Joaquim et al. *As tarefas e suas ambiências em aula de francês*. CD-ROM Colóquio DFLM 2001 (Didática do Francês Língua Materna). Tradução de Ana Maria de Mattos Guimarães, 2004. Texto digitado.

LAZAROTTO, Carmem Â. *Observação e análise da realidade encontrada em uma sala de aula*. São Leopoldo, 2004. Texto digitado.

MACHADO, Anna Rachel. Prefácio. *Calidoscópico*. São Leopoldo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2004. p. 1-3.

MOREIRA, Stefanie Merker. *...e não fiquem parado pensando!* São Leopoldo, 2004. Texto digitado.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SCAFFARO, Andréa Peixoto. *O processo de pós-alfabetização na escola*. São Leopoldo, 2004. Texto digitado.

APÊNDICE: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Sinal gráfico	Representação
[]	Início e término de sobreposição de falas.
=	Sem intervalo entre as falas.
PALAVRA	Letra maiúscula em palavra ou parte dela indica aumento de volume.
::	Prolongamento do som imediatamente anterior
.	Término de entonação.
,	Continuação de entonação, como em itens de uma lista.
<>	Aceleração no ritmo de fala.
(X)	Transcrição incompreensível. Número de X equivale, <i>grosso modo</i> , ao número provável de sílabas do enunciado pronunciado.
(())	Comentários do transcritor.
(.)	Micropausa, inferior a um segundo.
(1.0)	Pausa, com o número entre parênteses indicando o tempo em segundos.
h	Expiração.
@	Risada.

Convenções baseadas em TEM HAVE, T. Doing Conversation Analysis: a practical guide. London: Sage Publications, 1999.

Convenções para nomes e pseudônimos:

P: professora

As: alunos

A1, 2, n: designação dos diferentes alunos

Ag: alunos do grupo.