

LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA: MEDIÇÃO PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Clarice Vaz Peres Alves¹

RESUMO

Este artigo discute a importância de se conceber a linguagem como processo interlocutivo nas práticas educacionais e o papel desse sistema simbólico na formação da consciência do indivíduo. Também chama atenção para a importância de o docente desenvolver uma prática reflexiva e uma formação continuada não só na construção de novos caminhos, mas também na desconstrução de outros já instaurados.

INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos principais instrumentos de ação e de práticas sociais formadora do mundo cultural, pois ela traz em si a construção e a expressão do conhecimento, os valores e as normas de conduta que norteiam a vida do indivíduo em sociedade. Através desse sistema simbólico, podemos julgar, defender, condenar, ocultar, argumentar, enfim, expressar idéias e sentimentos.

Além de ser um instrumento revelador do sujeito, a linguagem também faz parte da formação da consciência desse sujeito, uma vez que ela ocupa espaço privilegiado na constituição do psíquico, do social e da educação. A esse respeito, Palangana (1996) diz que, através da linguagem que circula em sala de aula, o aluno adquire um conjunto de riquezas produzidas pelos próprios homens, dentre elas a consciência, que pode ser um fato alienado ou um forte instrumento na leitura de mundo. Portanto, compete à escola assumir a parte que lhe é de direito e obrigação, viabilizando aos indivíduos que a freqüentam, condições necessárias à formulação de consciência para que possam atuar como 'cidadãos' na realidade social em que estão inseridos.

LINGUAGEM – CONSCIÊNCIA – PRÁTICAS EDUCACIONAIS

O desenvolvimento do indivíduo está entrelaçado à linguagem, pois é através dela que o sujeito compreende e age no mundo. Ele se constitui como tal à medida que interage com os outros, visto que sua concepção e conhecimento de mundo resultam desse trabalho social de interação. Esse sistema comunicativo é, pois, uma forma de ação, um lugar de interação que possibilita aos indivíduos de uma sociedade a prática de diversas ações. É na interlocução que a linguagem e o sujeito se constituem.

Assim, uma das funções da escola é proporcionar um encontro adequado entre o aluno e a linguagem para que ele tenha condições de fazer uso adequado desse sistema simbólico a fim de atender às necessidades básicas de comunicação em uma sociedade que está em constante transformação. Entendemos que abordar a linguagem como processo interlocutivo nas práticas educacionais exige uma práxis permanente, sem cristalização de caminhos.

O texto, escrito ou oral, é uma unidade lingüística básica de comunicação, pois as pessoas organizam seu dizer em textos, frutos de suas formações discursivas e interdiscursivas. Logo, partimos do pressuposto de que o aluno é perpassado pelas práticas discursivas predominantes na instituição escolar e que as formulações (isto é, aquilo que o enunciador diz) das crianças revelam suas filiações a regiões de um saber que circula na escola. Esse saber discursivo é que constitui a identidade da criança enquanto aluno, uma vez que as práticas, os valores e os significados de uma determinada sociedade são organizados por comportamentos específicos que são revelados através da linguagem.

Geraldi (1997) diz que, na escola o “eu” do professor indica a sua objetividade discursiva. O “eu” do aluno é sempre silenciado ou, dito de outra forma, na relação de trocas eu/tu, o “eu” que se destaca é sempre o “locutor-professor”, e, quando o “tu-aluno” produz lingüisticamente, tem sua fala marcada pelo “eu-professor-escola”, sua voz não é a voz que fala, mas a voz que devolve, re-produz a fala do “eu-professor-escola”. Dessa forma, percebemos que a realidade escolar inibe o diálogo, pela prática de linguagem em que cada locutor se apresenta como sujeito do discurso. Essa prática faz instaurar, na sala de aula, a autoridade da voz do “eu-professor”, ocasionando uma ruptura em um espaço que deveria emanar a interação e a produção de novos sentidos.

A instituição escolar precisa abrir espaço para que os alunos expressem sua “voz”, visto que diversos problemas podem ser resolvidos de maneira menos desgastante e bem mais eficaz quando os alunos são sistematicamente ouvidos. Eles estão inseridos no processo educativo, por isso percebem com facilidade determinadas situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Se a escola oportunizar um momento para uma escuta atenta e qualificada, um fecundo diálogo pode emergir desse contexto. Esse caminho contribui não só para a formação de cidadania, como também para a uma nova concepção de ensino. Como diz Moretto (1999) “Aprender é construir significados e ensinar é oportunizar essa construção”.

A linguagem é um trabalho social e histórico do sujeito com o outro e é para o outro e com o outro que ela se constitui, visto que não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nos seus textos orais e escritos através de uma relação interlocutiva. Assim, se desejarmos traçar uma especificidade para nossa prática docente é no trabalho reflexivo com textos que a encontraremos.

Cabe ressaltar que, o trabalho com leitura e com prática de textos na sala de aula não é responsabilidade apenas do professor de língua materna, mas de todos profissionais envolvidos no processo educativo, já que é através da linguagem verbal que o docente constrói conhecimento com seus alunos. Não existe disciplina que possa realizar sua ‘caminhada’ sem fazer uso da língua. Portanto, se esse compromisso com a linguagem for assumido por todas as áreas, certamente nossos alunos serão mais críticos e as atividades de leitura e escritas não se tornarão tão complexas. Além disso, o educando desenvolverá a capacidade de ‘entrelaçar’ as informações adquiridas em cada disciplina, pois sabemos que a construção do conhecimento não se dá de forma compartimentada como a escola, normalmente, trabalha.

Na instituição escolar, não raro, assiste-se a um apagamento da voz do aluno ou a manifestação dela apenas para fins gramaticais, no caso de línguas, ou de repetição

de conteúdos, em outras disciplinas (Souza, 2003). O ensino da língua materna, consideradas algumas exceções, tem adotado duas tendências diferenciadas. Uma está direcionada para o ensino da metalinguagem, ou seja, privilegia-se o saber a respeito da língua em detrimento do uso da língua. A outra está centrada na supervalorização do texto produzido pelo aluno, sem nenhuma análise reflexiva sobre sua ação lingüística, com o objetivo de adequar o escrito a intenção comunicativa.

A primeira tendência explica-se não só pela forte valorização histórica da gramática, mas também porque ser 'gramatiquero' dá menos trabalho ao professor. Na gramática não há reflexão; é um conjunto de regras que está à disposição dos usuários da língua. Com isso, não se pretende dizer que a gramática não seja importante. É, mas como uma 'ferramenta' a serviço da língua. Na segunda tendência, há ausência de práticas reflexivas sobre os elementos da tessitura. Os professores raramente privilegiam a construção do sentido, a organização de idéias, a imagem do leitor e o contexto durante as atividades de leitura e produção. Assim, o aluno não concebe o texto como uma prática social.

Urge, enquanto educadores, termos claro que não iremos obter muito sucesso em nossa atividade docente se não mudarmos a concepção de língua e de ensino que norteiam as ações educativas, pois a aprendizagem é resultado de práticas significativas e contextualizadas. Furlanetto (2003) diz que "Desenvolvimento "pleno" não se obtém sem práticas específicas e sistemáticas, que envolvem socialização, cognição, ética. O elemento fundamental de mediação para a apropriação e manuseio de conhecimentos é a linguagem verbal". Portanto, para que tenhamos alunos capazes de compreender o mundo e nele agir, é preciso abordar a linguagem como atividade interlocutiva e com esse olhar direcionar o processo educacional instaurando-o sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição.

Nas palavras de Geraldini (1997), o aluno não desempenha uma função de sujeito dentro da prática escolar. Ele está assujeitado às condições ideológicas da cultura predominante na escola. É produto do meio das práticas discursivas escolares, e não produto de interações verbais onde ao mesmo tempo em que repete atos e gestos constrói novos atos e gestos através de um movimento histórico em que a repetição e a criação andam juntas.

A escola necessita deslocar o processo de ensino como transmissão e entender a sala de aula como espaço de interação onde aluno e professor tenham a oportunidade de aprender e ensinar um ao outro, construindo novos contextos e situações, assim, transformando os sentidos que circulam na sociedade (Alves, 2003). Dessa forma, o diálogo é o caminho para uma ação docente mais humanizante e construtiva. A preocupação de um educador comprometido com sua prática deve estar voltada para a construção de novos caminhos, visto que muitos alunos não terão acesso a uma nova forma de 'olhar' o mundo se a escola não a disponibilizar. Vasconcelos (2007, p.119) diz que:

Enquanto não houver uma mudança mais radical na forma de organização da sociedade, não sairemos totalmente da alienação, mas podemos combatê-la, criar espaços de desalienação, onde as pessoas possam tomar consciência e ter uma experiência alternativa de relacionamento (ainda que limitada). Os sujeitos vão sendo despertados para uma nova consciência pela convivência reflexiva, e isto permite a cada um assumir tarefas num nível cada vez mais profundo e crítico. Esta prática vai minando a corrente da alienação e prepara um movimento maior de mudança. A escola deve participar deste processo:

uma nova estrutura, para favorecer a reagregação do homem, deve permitir o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade, numa práxis libertadora.

Uma práxis libertadora exige além de construir um novo caminho, desconstruir outros já enraizados. Para isso, é preciso não só desencadear um conjunto de ações, mas também sustentar um processo de mudança. Não podemos imaginar que vamos implantar de repente um ensino de qualidade. Muitas vezes, só vamos encontrar um ponto de equilíbrio, embora provisório, depois de algumas tentativas e alguns erros cometidos. Esses erros, freqüentemente, são usados como justificativa para interromper a nova caminhada, ao invés de servirem de elemento de aprendizado e avanço. Alterar a realidade é um desafio. Uma transformação significativa depende de uma série de pequenas transformações na mesma direção. Por isso, é preciso perseverança, paciência e clareza de onde se quer chegar.

Entendemos que o papel da escola, numa práxis libertadora “deve ser o de preparar gerentes de informação e não meros acumuladores de dados” (Moretto, 1999). Porém, para que tenhamos realmente ‘gerentes’ em nossas salas de aula, é preciso que os profissionais da educação tenham clara a função social da escola, como se dá a construção do conhecimento e a responsabilidade que cabe a cada educador no contexto escolar. É o professor quem gerencia o processo de aprendizagem; que investiga o conhecimento que o aluno já tem sobre o assunto que será trabalhado; que propõe atividades significativas para que ocorra aprendizagem; que está em contato dia-a-dia com a criança, observando se a mesma está construindo ou não conhecimento. Portanto, o educador é a ‘essência’ para que se tenha uma educação de qualidade, pois o que transforma a realidade é a ação.

Estamos inseridos em uma sociedade do conhecimento. Essa situação redefine o perfil dos profissionais, principalmente os da educação. Logo, o desafio maior é criar uma ação docente na qual leve o aluno “a aprender a aprender”. Para que isso ocorra, é preciso compromisso, reflexão, renovação teórica, quebra de caminhos cristalizados e, principalmente, força de vontade para a **ação**, porque o caminho é longo e árduo.

Jacques Delors (1998) no “relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” diz que a sociedade do conhecimento exige uma formação continuada. O educador deve estar em constante renovação, visto que o conhecimento é uma produção social, portanto um conjunto de verdades relativas que se transformam em função do desenvolvimento das sociedades e dos recursos disponíveis. Assim, a visão de terminalidade que anteriormente foi atribuída aos cursos, em especial aos de graduação, deve ser substituída pela formação profissional continuada.

Delors propõe para a educação uma aprendizagem ao longo de toda a vida firmada em quatro pilares: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.*

O autor apresenta como primeiro pilar o *aprender a conhecer*:

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como meio e como finalidade da vida humana. Meio porque se pretende que cada um aprenda a

compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (Delors 1998, p. 91)

Através dessa visão privilegia-se o prazer da descoberta, da análise e compreensão da realidade, da construção e reconstrução do saber. *Aprender a conhecer* é também refletir sobre o conhecimento e concebê-lo como um processo inacabado, em constante renovação. Assim, compreendemos que o aprender a aprender deve ser uma constante nas práticas educacionais. O sujeito precisa ser provocado a buscar o conhecimento, a desenvolver e a organizar o pensamento a fim de transformar a realidade da qual faz parte.

Delors (*idem*, p. 93) aponta o *aprender a fazer* como o segundo pilar e diz que:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

O segundo pilar revela que a criticidade deve permear o ato educativo. Não há mais espaço na nova concepção de educação para o simples exercício da repetição. O desenvolvimento das habilidades e das competências deve nortear o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os dois pilares: aprender a conhecer e aprender a fazer exigem que teoria e prática caminhem juntas na ação docente. Toda a prática deve ter como base uma boa teoria, caso contrário, o fazer docente corre o risco de tornar-se sem sentido – tanto para o educador como para o aprendiz.

De acordo com Delors, o terceiro pilar refere-se ao *aprender a viver juntos*, “levar os alunos a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (*idem*, p.97). Entendemos que o indivíduo está inserido em um contexto social amplo e, por isso, precisa conviver harmoniosamente com todos os seres. *Aprender a viver juntos* é aprender a viver em uma sociedade marcada por imensas diferenças sociais, econômicas e intelectuais. É respeitar e compreender o outro com suas limitações e seus conflitos. É participar cooperativamente na organização de uma sociedade mais igualitária, de uma educação realmente para todos.

Conforme Moram (2004) “A visão de inter-relacionamento, de interconexão e de totalidade, proposta pelo novo paradigma da ciência, busca a superação das verdades absolutas e inquestionáveis, do positivismo, da racionalidade e do pensamento convergente.” A concepção do *aprender a viver juntos* exige uma nova postura da escola e das práticas docentes, visto que a relação interativa passa a ser privilegiada no contexto de sala de aula e professor e aluno caminham lado a lado na construção do conhecimento. Não há mais espaço na sociedade do conhecimento para um professor autoritário, que diz deter o conhecimento, e sim para um professor que se aproxima do aluno num processo de colaboração e de parceria, e juntos vão refletir e aprender administrar as diferenças existentes e desenvolver senso crítico frente à realidade da qual fazem parte. Se assim não for a postura do educador, a escola não estará preparando o aluno para enfrentar as exigências da nova sociedade.

O quarto pilar refere-se ao *aprender a ser*. Delors diz que:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente, graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (*Idem*, p.99)

O quarto pilar nos faz refletir que tipo indivíduo a escola está formando? O processo de hominização está presente em nossas práticas ou somos profissionais apenas preocupados com o conteúdo? É urgente proporcionarmos a formação de um sujeito mais “humano”, mais social – social no sentido de comprometido com o bem-estar da coletividade. O homem está voltado para si, preocupado com competitividade exagerada. Cabe à escola realizar o caminho inverso, pois sabemos que ela é o principal pilar na formação da sociedade.

Nosso compromisso como educadores é ajudar nossos alunos a se conhecerem, a entenderem o contexto histórico em que estão inseridos, a acompanharem a evolução das profissões e instrumentalizá-los para encontrar alternativas dignas de vida. Nossa juventude precisa acreditar em si, precisa de sonho e de esperança para reconstruir uma sociedade para todos. Vasconcellos (2007, p: 96:97) diz que:

O que muda a realidade é a práxis; precisamos chegar a ela. Não há mais espaço para intenções genéricas; é preciso transformar idéias em ações concretas, para assim, dialeticamente, transformar a própria consciência, enraizando o lampejo inicial que provocou a ação, bem como alterando-a de acordo com o confronto com o movimento do real. Mas, se desejamos transformar realidade, não pode ser através de qualquer prática. Esta deve corresponder a uma nova visão (logo, pautada numa reflexão crítica) e, mais do que isto, a uma nova postura (adesão interior, crença, convicção). A práxis plena, portanto, é muito complexa, já que envolve não apenas a reflexão e emoção (*necessidade*), mas também, para que possa realmente acontecer, a correspondência a determinadas condições objetivas (*possibilidades*).

A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho. Ela deve ser ao também espaço de formação, de estudo, de reflexão, de análise e de mudança. O processo de transformação exige a prática, pois o que muda a realidade é a ação e a reflexão sobre essa ação, no entanto sabemos que não é qualquer ação que produz a mudança que desejamos. Um dos caminhos para uma prática docente qualificada é o planejamento e a reflexão sobre esse planejamento. É fundamental que o professor tenha clareza da importância do planejamento para o desempenho de qualidade da atividade docente, visto que se não planejar conscientemente, a tendência é reproduzir. Não basta o docente dominar o assunto, é preciso refletir sobre o que pretende ensinar a partir da realidade do grupo, e assim organizar as informações de maneira significativa, isto é, que corresponda a alguma necessidade do sujeito no seu processo de desenvolvimento, compreensão e transformação da realidade. Para saber o que fazer, devemos primeiramente localizar as necessidades. O ponto de

partida para mudar uma determinada situação é o desejo de mudança, de aperfeiçoamento, de querer algo melhor.

Devemos estar comprometidos com a construção de um sujeito que domine tanto o 'por que', o 'para que' e o 'como' aprender determinados conteúdos. No processo de desenvolvimento, o indivíduo deve ser capaz buscar o conhecimento por si, construir sua autonomia. "Uma das maiores violências que se pode fazer a um ser humano é negar-lhe um horizonte de futuro, uma perspectiva de vida, um projeto onde ele possa se incluir." (Vasconcellos, 2006)

Acreditamos que as ações educativas são carregadas de valores, de intenções, interesses e teorias que orientam o educador na construção de uma nova postura educativa. Porém, é fundamental que no decorrer do processo, esses elementos sejam teorizados e utilizados para guiar as ações e reflexões. Os professores precisam ter consciência acerca das ações que necessitam empreender para superar seus problemas e limitações. Mas para organizar a ação e suscitar transformações em nossas práticas educacionais diárias, faz-se necessária uma investigação ativa e emancipatória. Esse processo de tornar-se investigador de sua própria prática não pode se dar de forma isolada, pois essa investigação educacional deve ser uma investigação participativa para que a mudança seja possível nas diversas instâncias da sociedade. De acordo com Mion (2001, p. 121)

Refletir sobre a própria prática significa verificar como se constrói, na prática, o conhecimento crítico. Isto implica em mostrar como se faz o afastamento para poder refletir *sobre*; inclusive, mostrar como a investigação-ação educacional contribui para os processos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, médio e superior, além de mostrar a viabilidade desta parceria na formação inicial e continuada de professores. Isto implica também em responder a questão "O que é produzir conhecimento?" e encaminha-nos para o desenvolvimento profissional, entendendo esse desenvolvimento como um processo de formação continuada, isto é, escolaridade formal.

É preciso que o educador tenha consciência da incompletude; a percepção de que sempre há mais para conhecer, transformar, crescer; que educar é um constante desafio; uma luta diária à superação de si e à construção do outro. Ser **educador** é transformar-se continuamente, transformar o outro e a realidade, desvelando, assim, as condições de alienação e omissão que estão presentes no cotidiano.

A prática reflexiva envolve um reconhecimento de que o professor necessita desempenhar uma função ativa na construção de metas e finalidades de seu trabalho e de que precisa desempenhar uma ação de liderança na reforma educativa. É importante mencionarmos que a produção de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem não é compromisso apenas dos pesquisadores, dos bancos universitários; os professores de ensino fundamental e médio também possuem teorias, de que podem contribuir com a construção de um conhecimento comum sobre as práticas de ensino. O conceito de professor como um profissional reflexivo surge para compreender e aperfeiçoar a própria experiência docente. Como diz Esteban & Zaccur (2002 p. 21)

É fundamental, portanto, que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a

propor alternativas, que se transformam em novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe.

Alguns educadores fazem uma divisão entre teoria e prática e dizem p.ex., que a reflexão fica no “antes” da atividade pedagógica, no pólo da teoria, e a ação fica no “depois” da reflexão, no da prática. Essa visão faz uma justaposição (e não interação) e rompe a concepção de educação como práxis transformadora. Na perspectiva dialética, a atividade educativa engloba tanto a *Elaboração* quanto a *Realização Interativa*, qual seja, reflexão a partir da prática, prática refletida, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão (Vasconcellos, 2005).

Teoria e prática se completam. Somente uma prática embasada pela teoria se sustenta, tem clareza de onde de quer chegar e que tipo de indivíduo quer formar. Portanto, dissociar esses dois pólos é fragmentar o processo educativo, ou melhor, mascará-lo, visto que quando não se tem uma teoria corremos o risco de reproduzir outras que, muitas vezes, não correspondem a nossa concepção de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola constitui-se espaço fundamental para a formação da consciência, por isso seu papel é essencial na construção de uma nova sociedade. No entanto, para que isso ocorra é preciso que os educadores percebam a função social da escola e a responsabilidade que os mesmos possuem para que essa função realmente seja cumprida.

Não há dúvidas de que o sistema educacional como um todo precisa rever seus processos pedagógicos e estratégias de ensino. Necessita também desenvolver a interdisciplinaridade e a transversalidade, qualificar os docentes e ter uma postura ativa na formação de novos caminhos para a construção da cidadania, só assim teremos uma *práxis libertadora*.

Enquanto não houver um processo de conscientização por parte dos educadores e da sociedade que a transformação da realidade só acontecerá através da educação; que somente com uma prática reflexiva e uma formação continuada dos docentes poderá sustentar esse processo de mudança, todo esforço para a transformação será em vão.

A escola deve ser o lugar que promove o espaço para a autoria vista como produção de sentidos e não como reprodutora de conhecimento. É preciso permitir que o aluno produza sentidos. A instituição escolar tem de perder o medo da heterogeneidade e assumir-se como sociedade de discurso e, assim, contribuir para a abertura, para o novo, construindo a heterogeneidade da linguagem e dos sujeitos.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, C. V. P. *Aluno: produto discursivo das práticas escolares*. In: BOHN, Hilário e SOUZA, Osmar (orgs.) **Escrita e Cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

DELORS, Jacques e outros. **Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.

ESTEBAM, M. T. e ZACCUR, E. **A pesquisa como eixo de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FURLANETTO, M. M. *Escrita e Cidadania: desafio político-pedagógico*. In: BOHN, Hilário e SOUZA, Osmar (orgs.) **Escrita e Cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MORAM, J. M. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: Moram, João Manuel, T. Masetto e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORETTO, V. P. **Construtivismo: a produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MION, R. A. *Emancipação e esclarecimento na investigação-ação*. In: MION, Rejane Aurora e SAITO, Carlos Hiroo (orgs.) **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

PALANGANA, I. C. *Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar*. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.) **Trama & texto**. São Paulo: Plexus, 1996.

SOUZA, O. *O texto nas atividades escolares, produção de conhecimento e autoria*. In: BOHN, Hilário e SOUZA, Osmar (orgs.) **Escrita e Cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento – projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

ⁱ Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas - UCPEL