

DISCURSO NA SALA DE AULA E O PROCESSO DE CONHECIMENTO

José Ribamar Tôres Rodrigues¹

resumo

Este trabalho, parte de monografia apresentada em disciplina do curso de doutorado em educação da universidade de São Paulo-USP, tenta refletir sobre representações e interações do processo de conhecimento, implícitas no discurso de sala de aula de um professor de Didática, do 3.º ano do curso de Formação para o Magistério, de 1.º grau, 1.º a 4.º séries, de uma escola CEFAM². Para isto, fez-se entrevista, análise documental e gravaram-se em vídeo três aulas em momentos diferentes de formação: duas em **seminários** apresentados pelas alunas e uma do professor sobre **Competência Textual** a qual serviu para esta análise. Parte-se da suposição de que representações e interações estão, mutuamente, relacionadas. As interações incorporam significados gerados a partir de representações e estas são reelaboradas pelas interações, criando novos significados. A entrevista para professor e alunas procurou saber suas concepções sobre ensinar, ser bom professor, suas características e seu papel no ensino. Para análise, utilizaram-se categorias sociais (representações e interações) e categorias teóricas (hegemonia, resistência, controle, conflito e negociação).

resumé

Ce travail fait partie d'une monographie présenté dans le cours du doctorat dans l'éducation à l'université de São Paulo-USP. Il fait des réflexions sur les représentations et interactions du processus de connaissance dans le discours d'une classe d'un professeur de didactique de la troisième année du cours de formation pour l'enseignement du premier degré, 1^o au 4^o année d'une école. CEFAM³. On a fait des interviews, des analyses documentaires et on a enregistré trois classes en video, en différents moments: deux classes présentées par les élèves et une autre par le professeur sur le "compétence textuel" qui a servi à cette analyse. Comme point de départ l'hypothèse que les représentations et les interactions sont relationnées. Celles-ci ont des signifiés gérés à partir des représentations et elles sont reelaborées par les interactions en créent de nouveaux signifiés. Le but de l'interview, c'est savoir les conceptions sur l'enseignement, la bonne formation du professeur, ses caractéristiques et son rôle dans la salle de classe. On a utilisé, au long de l'analyse, des catégories sociales (représentations et interactions) et catégories théoriques (hegemonie, résistance, contrôle, conflit et négociation).

Parte-se da premissa de que o discurso na sala de aula é um fenômeno histórico, portanto, social e ideológico. Desse modo, as representações e interações de professores e alunos se dão na dinâmica das relações sociais do

1 - Professor do Departamento de Fundamentos da Educação - CCE - UFPI

processo de construção do conhecimento, determinadas pelo horizonte onde estes sujeitos atuam.

Representações e interações vinculam-se a corrente do Interacionismo Simbólico, inserida nas tradições da pesquisa qualitativa. Frequentemente, esta corrente é chamada de Escola do Interacionismo Simbólico de Chicago. Surgiu, inicialmente, do trabalho de George Herbert Mead (1863-1931) e desenvolvida por Herbert Blumer (1937) que cunhou a denominação Interacionismo Simbólico. Este tem suas raízes na Fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e seus seguidores, dentre os quais: Martin Heidegger, Max Scheler e Nicolai Hartmann.

O Interacionismo Simbólico defende que as experiências dos indivíduos são mediatizadas pelas suas interpretações, criadas nas interações com os outros e usadas para fins específicos. Os significados são vistos como produtos sociais e embora criados através da interação social o uso deles não se dá automaticamente, são modificados pelo processo interpretativo do indivíduo.

A abordagem interacionista opõe-se a certas tendências da psicologia e das ciências sociais que dão pouca importância ao processo de auto-interação com base na qual os indivíduos elaboram representações e interações. Para estes autores, in Jacob, o comportamento humano não é causado em uma direção determinista por forças internas humanas (instintos, orientações, etc.) ou por forças externas (normas culturais, forças sociais, etc.). O comportamento humano é causado por uma interpretação reflexiva e derivada socialmente de estímulos internos e externos presentes.

De acordo com Penin (1994) há diferenças do entendimento de representação nas ciências humanas, principalmente na sociologia que trabalha com a idéia de “Representações Coletivas”, incorporadas no social, externo ao sujeito e que determina sua consciência. Na psicologia, de influência fenomenológica, empírica e cognitiva, a representação é entendida como intrínseco ao sujeito e a psicologia social se aproxima da sociologia, dando para a representação uma conotação cultural, independente das experiências individuais. Para ela, como conceito filosófico, a representação aparece, apenas, no século XVI, com Kant (algo intermediário entre a verdade e a falsidade), mas como noção, ela existe desde os pré-socráticos, para os quais era uma opinião comum. Para Lefebvre “e na confluência do concebido e do vivido que as representações se formam”.

As representações e interações de sala de aula incorporam valores e experiências pessoais, mas também, normas gerais da sociedade e das

instituições. A sala de aula é um espaço social e, em consequência, as representações e interações são parte dele e se concretizam através do discurso, principalmente verbal, assumido, predominantemente, pelo professor. Assim, os papéis são determinados, em parte, pelos limites institucionais e, em outra, pelos acordos, quase sempre, tácitos. O professor, através do processo de negociação, entre resistência e colaboração, vai modelando um espaço de ação possível e acomodando expectativas recíprocas dos papéis de professor-aluno-instituição.

Nesse aspecto, Goffman diz que “um acordo tácito é mantido entre atores (professores) e a platéia (alunos) para agir como se um dado nível de oposição e concordância existisse entre eles”. “...os atos comunicativos se traduzem em atos morais. As impressões que os outros dão, tendem a ser tratadas como reivindicações e promessas que implicitamente fizeram e estas tendem a adquirir um caráter moral”.

Desse modo, na sala de aula, professores e alunos projetam uma imagem legitimada pelas regras vigentes na escola. De outro lado, a imagem real, espontânea, jamais é revelada porque ela significa uma ameaça a representação do acordo implícito nas interações. Por trás dessa interação aparente, existe uma hierarquia de conflitos sufocados por armaduras pedagógicas, ou seja, a representação de práticas, aparentemente inovadoras cujo objetivo é convencer a “platéia”, solidificar acordos, controlar a resistência e o conflito e manter o status hegemônico, legalmente constituído, do professor.

A luta pela hegemonia e o controle passa pelo processo de negociação da resistência e do conflito, mas tal negociação se desenvolve desigualmente, uma vez que os alunos jamais participam na determinação do processo pedagógico.

Várias são as formas pedagógicas estratégicas utilizadas pelo professor para manter sua posição hegemônica na sala de aula. Uma delas, refere-se a atividades que exigem a participação do aluno, no entanto, só lhe é permitido participar do processo, nunca das escolhas. Muda-se a metodologia e mantém-se o controle pelo conteúdo.

Com relação a isso, Sousa (1995), com base na crítica de Bakhtin a sala de aula tradicional, afirma que “...os conteúdos... são pré-estabelecidos de uma forma unilateral pelo professor e pela instituição, independente de qualquer grupo específico de aprendizes” que é visto como ser abstrato, desprovido de caráter social vontade e voz próprias”.

Outra estratégia pedagógica parece ser o desenvolvimento de atividades por meio de questionamentos. A pergunta ao aluno ao mesmo tempo que reflete uma abertura para a participação do mesmo e, portanto,

aparentemente democrático, uma vez que todos são livres para falar, constitui-se uma espécie de controle, não diretamente do professor, mas do aluno que diante da autoridade intelectual do professor, limita-se a ficar em silêncio. Desse modo, o sentido autoritário do controle simula desaparecer, uma vez que, aparentemente não parte do professor. A aula a base de perguntas, ao mesmo tempo que parece abrir espaços para as diferentes experiências dos alunos, parece, também, pressupor que todos os alunos estejam aptos a expor suas diferentes concepções.

O silêncio de alunos pode significar conflitos, resistências, auto-defesas de si e do grupo e, por outro lado, um mecanismo para não comprometer o papel que representam no acordo tácito das interações em sala de aula.

Contrariamente, ao mesmo tempo que parece dar consistência a representação de papéis, em sala de aula, o silêncio pode constituir-se numa fonte de ruptura da representação. Supõe-se que estas contradições nas representações e interações de professor e alunos possam ser explicadas em Goffman (1987) quando atribui ao sujeito papéis de ator e personagem nas suas representações. Essa duplicidade de representação interativa, acredita-se ser possível explicar-se por Bakhtin, in Sousa (1995), através dos conceitos de “sujeito híbrido” e “heteroglossia” que mostram o “sujeito sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam”.

Na sala de aula, as representações e interações de professor e alunos ocorrem, principalmente, através do processo comunicativo e constroem representações e interações hierarquizadas onde o papel hegemônico, via de regra, é exercido pelo professor, de diferentes formas: legal, pelo conteúdo, pela metodologia, pela avaliação, pelo planejamento, pelo poder de decisão a revelia do aluno e outras. É nessa perspectiva que se tentará refletir sobre a aula “Competência Textual” cujo vídeo dá suporte a este trabalho, intercalando trecho do diálogo estabelecido em sala de aula e das entrevistas.

A metodologia dialógica da aula embora aparentemente compartilhada oculta as desigualdades e conflitos nas relações professor-aluno. O professor, em análise, evidencia uma concepção de ensino centrado no aluno embora exerça o papel hegemônico pelo controle realizado em função do script que só ele tem conhecimento a priori. Com referência a esse fato, Sousa diz com Bakhtin que considerando-se a heteroglossia “o papel do professor ... é ... dominante embora, no caso do ensino centrado no aluno, esse papel seja aceitavelmente negociado com o aluno”. Em entrevista, buscando-se a representação do professor sobre o que é ensinar e o que é ser bom professor, ele diz “Ensinar é abrir possibilidades...para ampliar outras

formas de pensamento e conceitos. Preparar situações de descoberta... por meio de problematizações.... Ensinar é desestabilizar”. Quanto a ser bom professor, para ele “É ser um bom perguntador; possuir competência e domínio em sua área de conhecimento; também deve ser um bom pesquisador... deve ter um compromisso ético com sua profissão”. Com relação as características (pessoais, intelectuais) de um bom professor, diz ele: “não reduzir seus conhecimentos, apenas, a sua área de atuação, ser um leitor, ser responsável e ter clareza de seus valores”.

As concepções do professor estão coerentes com sua prática na sala de aula. Ele abre espaços a participação dos alunos através de problematizações de situações do cotidiano e do imaginário cultural deles. No entanto, na prática, esse discurso enfrenta contradições uma vez que a instituição escolar se mantém anacrônica a essas representações, mantendo um funcionamento com base em regras rígidas onde o professor fica no campo do possível. Enquanto as representações se vinculam a dinâmica social, a escola embora seja um espaço catalizador do ethos social é destinada a manter uma função tradicional em função da cultura que a determina. Por outro lado, quando a professora diz “ensinar é desestabilizar” pressupõe um momento anterior onde as concepções dos alunos estariam estabilizadas, isolando o processo da sala de aula do cotidiano. Se admitirmos, com Bakhtin, in Sousa, que a sala de aula “pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído...”, então, os momentos da sala de aula não podem ser isolados de outros fenômenos sociais e sim, deve ser visto como um momento de conflitos concorrentes. Assim, como não há momentos de estabilidade, parece possível dizer que a tarefa do professor é levar o aluno a tomar consciência de si no coletivo, dos níveis e dos movimentos do processo de conhecimento e sua relação com o cotidiano.

A problematização do professor sobre “coesão” e “coerência” na competência textual reflete-se a través de questões abertas, fechadas, metacognitivas, principalmente e de situações de dúvida, de sistematizações de idéias dos alunos, de estímulo a participação, de ilustração com exemplos, comparações, abertura para diferentes processos e resultados e deixando questões, a partir de situações concretas, para reflexão dos alunos. Além disso, identificaram-se, pelo menos, três rupturas do processo dialógico da aula que se consideram mais evidentes e importantes.

O professor enfatizou em sua aula, questões, principalmente, metacognitivas, estimulando os alunos a reelaborarem suas idéias, possibilitando-lhes a torná-las mais lógicas e sistematizadas. Esse tipo de recurso aparece em todo o processo dialógico da aula.

Aluna - “Qualquer tipo de texto temos que ter coesão das idéias.

Professor - “O que no texto indica esta coesão? Coesão e coerência são a mesma coisa? Como no texto eu visualizo essa coesão de idéias?”

Aluna - “Acho que uma idéia está ligada a outra”.

Aluna - “Vai ocorrendo um encadeamento de idéias”.

Professor - “Tenho de usar alguma coisa especial para construir essa coesão? Para garantir esse encadeamento de idéias?”

As questões abertas aparecem na introdução do texto e questões fechadas em situações que exigem conhecimento gramatical, como se pode constatar no trecho abaixo. As questões abertas evidenciam o estímulo do professor as idéias espontâneas dos alunos que Bakhtin chama de “ideologia do cotidiano”. Esse mecanismo favorece a participação do aluno, uma vez que ele se sente em um espaço do seu domínio, portanto, de fácil representação e de vários resultados possíveis.

Professor - “...Alguém quer falar sobre esse item? Vocês já ouviram falar sobre isso?”

Professor - “Mas Chapeuzinho Vermelho...”. “Qual é a conjunção?”. “...Que outras conjunções vocês conhecem?”.

Já as questões fechadas podem inibir o aluno uma vez que é exigido dele um conhecimento sistematizado e abstrato que ele, provavelmente, estudou em séries anteriores pelo processo de memorização, com pouca vinculação com o seu horizonte social.

O mesmo raciocínio se aplica nas situações de dúvida, lançadas aos alunos pela professora, conforme citações abaixo. Observam-se, nessas situações, que quanto mais a dúvida exige dele resposta estruturada, maior a dificuldade. No entanto, essa estratégia favorece a criação de um processo reflexivo nos alunos.

Professor - “Não só! Ou só?” Em suma, é conjunção? Então, esse “um dia” liga ou não liga? Vincula ou não vincula? Rompe ou traz um novo acontecimento?”.

Enquanto vai lançando dúvidas, a professora, também, aponta pistas, sistematizando algumas idéias dos alunos, conforme os trechos a seguir. Nessas situações, embora a professora relacione idéias de alunos, como em outros trechos citados, não confronta as idéias deles e entre eles e entre os conhecimentos sistematizados e os do cotidiano deles.

Professor - “Em qualquer tipo de texto: narração, descrição e dissertação”

Aluna - “Porque foi passado para mim assim: “Era uma vez....”

Professor - Então, "Era uma vez..." faz parte da estrutura do texto?

Todos - "Sim!"

Professor - "Então, o que é estrutura? Uma informação importante: o tipo de texto "Era uma vez...", como conto de fadas, é alguma coisa como a Viviane colocou. Foi passado para nós assim...."

Em outros trechos, a professora cria situações de estímulo a participação dos alunos, evoca exemplos e estabelece comparações, como citado abaixo. Nesse, a professora estabelece o confronto entre dois espaços de produção do saber: o cotidiano e a suprarrealidade, ou seja, a literatura, a ficção. O que favoreceu a participação e o interesse dos alunos, nesse momento do diálogo, foi o evidenciamento de fatos do cotidiano. A estória de "Chapeuzinho Vermelho" evoca elementos do imaginário cultural desses jovens e a notícia do jornal representa o dia a dia da vida deles.

Professor - "Vamos fazer o seguinte: alguém lembra de uma história? Então, para compreendermos melhor, vamos pegar um exemplo melhor, um conto de fadas. "Chapeuzinho Vermelho". Como começa a estória ?

A professora, também, favoreceu a abertura para diferentes processos e resultados, como no trecho a seguir. Essa abertura para múltiplas respostas funda-se na crença do professor na autonomia intelectual dos alunos embora nesse momento ele legitime sua fala pela representação de sua função. Isso, também, estimula o aluno a tomada de consciência de sua potencialidade que pode traduzir-se em auto-confiança.

A professora propõe questões ao final da aula, não deixando o aluno com respostas fechadas, conclusivas, mas com elementos para refletir e tirar suas próprias conclusões e buscar suas próprias respostas, como trecho da aula a seguir.

Professor - "... Quando um professor pede: vamos ler um texto; parágrafo por parágrafo e pára e pede para dizer o que significa, será essa a melhor forma? Isso permite uma melhor compreensão?"

O processo dialógico da aula apresenta rupturas, não na representação dos papéis de professor e aluno, mas na lógica interativa do processo comunicativo e na lógica das idéias desenvolvidas onde fica evidente o poder do controle do professor sobre as idéias e condutas dos alunos. A aceitação do controle do professor pelo aluno pode significar o conflito sufocado em favor do acordo tácito da representação de papéis de cada um, definido pela imposição da norma institucional e pelas representações culturais deles.

Nos fragmentos a seguir, o professor em vez de responder a

inquietação do aluno, remete a questão para se estabelecer o confronto entre idéias deles, constituindo-se na primeira ruptura. A professora substitui um tema do cotidiano (notícia do jornal) por um conto de fadas. Supõe-se que o segundo tema (conto de fadas) tivesse sido o que o professor preparou para aquela aula, o que lhe daria maior segurança, ao passo que uma notícia de jornal poderia ameaçar seu “script”. No entanto, uma notícia de jornal poderia fazer emergir problemas do cotidiano (questões econômicas, culturais, políticas, religiosas, valorativas, etc.), vinculadas a questões sociais (violência, pobreza, trabalho, justiça, direitos humanos) e poderia ameaçar as representações até ali construídas.

Aluno – “Argumento seria mais no texto dissertativo, onde você tem o seu ponto de vista, não é isso?”

Professor – “Numa narrativa também esse encadeamento de idéias?”

Aluno – “O texto é vago não dá idéia do que aconteceu”.

Aluno – “Falta informação, mas temos que levar em conta que é exemplo de narrativa”.

Professor – “Então para compreendermos melhor vamos pegar um exemplo melhor, um conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”.

O conto de fadas, ficção, não ameaça o “script” do professor ou a instituição porque sendo abstrato, liga-se ao imaginário cultural. Isso representa ruptura porque sufoca o conflito do cotidiano que nele aparece, apenas, simbolicamente e porque supõe um momento harmonioso.

Esse ponto de ruptura seria importante se a professora o explorasse para relacionar o conteúdo de ensino a realidade social do aluno. A interação professor-aluno, como mecanismo de tomada de consciência e elaboração de novas representações da realidade, fermenta no social e não no campo do imaginário cultural. Nesse sentido, seria o que Bakhtin chama de “atividade mental para si”.

O processo dialógico da aula reflete uma concepção democrática da professora, abrindo espaços à participação e substituindo a imposição pela negociação, como no texto abaixo:

Professor – “Vamos fazer o seguinte: alguém lembra de uma história?”

Aluno – “Eu tenho uma aqui, posso ler?”

O processo de negociação implica em administrar interesses divergentes e esse trecho anterior citado do texto, representa uma oposição ao “script” preparado, a priori, pelo professor, onde a temática do aluno se faz presente, através de uma notícia de jornal.

Nas citações a seguir, o processo de negociação evidencia o conflito

através da oposição da palavra do aluno. Isso Bakhtin chama de “contra-palavra”. Um aspecto importante e ausente nesse processo dialógico da aula, diz respeito a não confrontação de idéias entre os alunos. É o ponto falho da interação que se dá sempre aluno-professor-aluno. Essa linearidade pode representar um nível de conflito instalado e ainda não negociado.

Professor – “Então, esse “um dia” liga ou não liga, vincula ou não vincula, rompe ou não rompe ou traz um novo acontecimento?”

Aluno – “totalmente, não!”

Professor – “Rompe, mas parece que continua dando sentido para a estória”.

Nas entrevistas com alunos sobre o que eles pensam “o que é ensinar”, “o que é ser bom professor” surgem contradições. Para eles, o professor tem bom desempenho, no entanto eles concebem que ensinar é “transmitir, passar, dar, domina conteúdos” e ser bom professor para estes mesmos alunos é “ser dinâmico, gostar, fazer com carinho, saber impor, ser paciente”. Somente dois alunos divergiram, referindo-se a “abrir diálogo e interagir”.

Supõe-se que estas representações dos alunos são incorporadas através dos discursos pedagógicos divergentes da prática de seus professores ao longo da vida estudantil e valores religiosos, burocráticos, sentimentais e do senso comum, chamadas por Bakhtin de “sujeito híbrido”.

Por fim, é importante ressaltar alguns aspectos dessa reflexão que tenta compreender, no processo de conhecimento, as representações e interações docente em sala de aula.

Nesse sentido, não há representação e interação elaboradas, mas em processo de elaboração e de permanente transformação. Não parece possível compreender as representações de papéis nas interações de sala de aula, professor-aluno, sem levar em conta as representações e interações dos alunos.

Na sala de aula, embora prevaleça o discurso verbal, outros tipos de discursos (gestual, silêncio, ações e reações não expressas) permeiam, decisivamente, o processo de representações e interações, gerando situações ocultas que refletem na construção de novos significados.

A hegemonia do professor não é só determinada por mecanismos legais, mas também pelas representações que os alunos têm dele. A utilização tácita desses mecanismos leva o professor a exercer sua posição hegemônica pelo controle, seja através do conteúdo, dos métodos pedagógicos ou da avaliação de cuja decisão os alunos são excluídos.

A prática do diálogo na sala de aula parece escamotear duas questões

fundamentais. De um lado, o conflito e resistência dos alunos pelo estabelecimento de uma aparência democrática das interações e, de outro, pela aparente liberdade do aluno de participar, discutir um determinado tema com o professor quando as regras desta interação são conhecidas, apenas, pelo docente.

Os vários tipos de perguntas que permeiam o diálogo podem representar uma estratégia de controle, acionada pelo professor, mas realizada pelo aluno que se vê em xeque diante da “platéia”. Assim, a temática do aluno quase sempre é subjugada pela temática científica.

O espaço aberto a participação, pelo professor, oculta os mecanismos de controle na tentativa de diminuir a resistência do aluno e passar conceitos, teorias e valores de modo que ele não perceba que está fazendo o que o professor impõe e que o professor não tenha ameaçada sua posição hegemônica.

O espaço reservado à participação do aluno é simbólico, no sentido da negociação dissimulada para chegar a objetivos que o docente elabora a priori.

As construções de representações e interações em sala de aula são legitimadas pela reação do professor às posições dos alunos e aí não mais são questionadas o que reflete uma hierarquia desse processo interativo.

O controle exercido pelo professor nessas interações parece garantir uma representação convincente frente aos alunos e a realização de seu “script”. O silêncio do aluno pode tanto ser indício de conflito, do medo do erro, quanto de romper com o papel que ele incorpora de si diante dos outros.

As questões, em geral, instigam mais o aluno a evocar regras estudadas e menos a construir um caminho para reelaborar seu pensamento. Os alunos têm, quase sempre, de lembrar de respostas ou devolvê-las ao professor em forma de um misto de dúvida e pergunta. Isso parece refletir sua insegurança e a necessidade de legitimação da autoridade do professor incorporada nas suas representações.

Nesse sentido, nas questões fechadas, as respostas dos alunos são reticentes. Não chegam a desenvolver um “tema”, como diz Bakhtin, isto é, um enunciado de sentido completo, ou melhor, não desenvolvem a capacidade de construir uma explicação lógica, científica, para superar suas idéias espontâneas.

As representações e interações de aluno e professor em sala de aula ocultam conflitos de interesses não expressos claramente, mas através de estratégias dissimuladas que garantem a efetividade do “pacto de não-ameaça”.

No entanto, as rupturas internas criam novos conflitos, que vão exigir novas negociações. É nesse processo que as representações e interações vão se modificando no discurso dos interlocutores para produzirem novos significados reais ou estereotipados da realidade que, por sua vez, vão gerar novas interações.

É provável que a diversificação de propostas de formação do professor, a partir de sua base empírica, possa torná-lo mais capaz de perceber a escola como unidade social plural e de se perceber como um dos mediadores desse processo, mas é igualmente importante que a escola, enquanto instituição e espaço de correlação de forças sociais, reelabore suas próprias concepções de unidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo. Editora Hucitec 3^o Ed. 1986.
- GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis. Vozes. 1987.
- HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis. Vozes. 1987.
- JACOB, Evelyn. **Qualitative Research Traditions: A Review**. Review of Educationnal Research. Spring 1987. Vol 57. N 1. Pp. 1-50.
- LEFEBVRE, Henri. **La présence et l'absence**. (Contribution á la théorie des Representation) Paris. Casterman. 1980.
- MELLO, Guiomar N de. **Magistério de 1^o grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo. Cortez, Autores Associados. 1983.
- PENIN, Sônia T. de Sousa. **A Aula: Espaço de Conhecimento e Lugar de Cultura**. Campinas. Papyrus. 1994.
- PEREIRA, Luiz. **O Magistério Primário Numa Sociedade de Classe**. São Paulo. Liv. Pioneira Editora. 1969.
- RODRIGUES, J. R. T. **Magistério Leigo Rural do Piauí: Concepções e Práticas**. Dissertação de mestrado. PUC. São Paulo. 1985.
- SOUSA, Lynn M. T. M. "O Conflito de Vozes na Sala de Aula." IN CORACINI, Maria J. R. F. (ORG) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. (Língua Materna e Língua Estrangeira) 1995.