

**CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA SÓCIO-  
HISTÓRICA PARA A COMPREENSÃO DOS  
CONTEXTOS INTERACIONAIS DA SALA DE AULA  
DE LÍNGUAS: FOCO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

Maria Cecília Camargo MAGALHÃES (PUC-SP)

**Abstract**

*This paper discusses classroom interaction as socially and culturally situated, based on the theoretical framework provided by (a) socio-cultural and historical research (Vygotsky and his followers); and (b) the research on the poliphonic and dialogue nature of classroom discourse (Bakhtin/ Voloshinov and his followers). It aims at rethinking the discussion of the processes of knowledge negotiation in the language classroom and the quality of student learning based on a socio-historical frame and its crucial importance for teacher development.*

**Key-words:** *interaction; co-construction; negotiation; dialogy.*

**Resumo**

*Este artigo discute a interação em sala de aula situada social e culturalmente, com base em quadros teóricos oferecidos por (a) pesquisa sócio-cultural e histórica (Vygotsky e seus seguidores); e (b) a pesquisa sobre a natureza polifônica e dialógica do discurso em sala de aula (Bakhtin/Voloshinov e seguidores). Seu propósito é repensar a discussão dos processos de negociação de conhecimento durante a aula de línguas e a qualidade do aprendizado do aluno a partir de*

*um quadro sócio-histórico e sua importância crucial para o desenvolvimento do professor.*

**Palavras-chave:** *interação; co-construção; negociação; dialogia.*

## **1. Introdução**

A pesquisa em aprendizagem de sala de aula de línguas tem salientado a importância em se criar contextos interacionais em que alunos e professores colaborem na construção de significados sobre o quê, por quê, como, e quando usar um determinado conhecimento. Isto é, contextos que possibilitem aos alunos não só a construção de conhecimento como também a organização e o controle de seu aprendizado; em outras palavras, um metac conhecimento.

A ênfase na interação da sala de aula, que, entendida em seu sentido amplo, relaciona-se com qualquer troca de palavras entre dois interlocutores ao menos - aluno/aluno/professor, parte do pressuposto de que o exame do padrão interacional da sala de aula pode propiciar a compreensão da construção do conhecimento. Essas pesquisas, como discutido por Moita Lopes (1996), têm investigado a interação com ênfase diferentemente colocada no professor, no aluno, ou em ambos. Por exemplo, na ênfase tradicional o foco foi colocado na investigação das ações do professor e sua consequente influência na aprendizagem do aluno - a pesquisa denominada de processo-produto por Dunkin e Biddle (1974).

O exame da interação com foco nos papéis do professor dominou a pesquisa por aproximadamente dez anos. A aprendizagem na sala de aula de línguas estava relacionada a categorias de fala, como, por exemplo, tipos de questões e

reforço positivo pelo professor, e objetivava investigar a efetividade das ações do professor na aprendizagem do aluno. A seguir, a investigação da interação passou a enfatizar os papéis do aluno com o objetivo de entender seus processos de construção de conhecimento. Mais recentemente, com base na pesquisa sócio-construtivista (Vygotsky e seus seguidores, e.g., Bruner, 1977; Cazden, 1983; Wertsch, 1985; Rogoff, 1985) o foco na investigação do padrão interacional da sala de aula de línguas deslocou-se para a compreensão da construção conjunta do conhecimento por professor e alunos em lugar da atuação individual de cada um deles.

Este trabalho objetiva, assim, discutir (a) a compreensão da interação com ênfase na construção do conhecimento pelos participantes, isto é, no processo de negociação, social e culturalmente localizado com base no quadro teórico dado pela pesquisa sócio-histórica/cultural (Vygotsky e seus seguidores) que discute a construção social do conhecimento a partir da interação e da linguagem, principalmente entendidas sob a ótica de neo-vygotskianos americanos e ingleses, (Bruner, 1977; Cazden, 1983; Wertsch, 1985; Rogoff, 1985; Góes, 1994), (b) a rediscussão desse quadro (Góes, 1994; Wertsch e Smolka, 1993) e (c) a importância da compreensão pelo professor dessas construções em sua sala (Magalhães, 1994 a, b).

## **2. A construção do conhecimento na negociação**

Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do **outro**, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente de idade, como social e contextualmente situada, como um processo de

reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental. Esta abordagem pressupõe dois níveis de desenvolvimento: **Real** e **Proximal** ou **Potencial** e a compreensão de que a instrução tem que estar sempre localizada na **Zona Potencial de Desenvolvimento** do aluno (**ZPD**). Isto é, para Vygotsky (1930), um aluno, na resolução de problemas e de tarefas na sala de aula, apresenta construções que emprega de forma independente, sem ajuda, em qualquer momento de seu desenvolvimento. Estes conhecimentos estão na **Zona de Desenvolvimento Real**, foram desenvolvidos em padrões culturais interacionais (interpessoais) e, através do mecanismo de internalização, isto é, de apropriação, foram transformados em intrapessoais (intramentais).

Todavia, para este aluno, outras construções (conhecimentos, construtos culturais) ainda estão em processo de elaboração. Encontram-se na **Zona Potencial de Desenvolvimento** e, uma vez que ainda estão em desenvolvimento, dependem da participação de um **outro** (professor ou colega) para sua realização. Dessa forma, o que Vygotsky denomina **ZPD** é o espaço de tempo entre os dois níveis de desenvolvimento: **Desenvolvimento Real** e **Desenvolvimento Potencial**, isto é, entre o que o aluno realiza de forma independente e o que realiza com ajuda. A instrução efetiva, isto é, a que resulta em aprendizagem, pressupõe que o professor tenha avaliado os dois níveis de desenvolvimento de seus alunos, isto é, as atividades em que agem independentemente e as em que necessitam da participação do outro para agir e que é onde deve situar a instrução.

Para dar conta desse processo de internalização/ apropriação, em pesquisas com aquisição de linguagem, Bruner (1977) elabora a noção de **andaime** (scaffolding),

posteriormente desenvolvida por Cazden (1983), que distingue três maneiras do adulto assistir a criança:

1. andaimes vertical e sequencial,
2. modelo de linguagem e
3. instrução direta.

No **andaime vertical**, o adulto age para ampliar a capacidade de linguagem da criança, fazendo perguntas ou pedindo elaborações. No **andaime sequencial**, o adulto e a criança interagem em atividades que têm um padrão rotineiro, e por isso se constituem em um suporte que ajuda a criança a desenvolver a linguagem, bem como padrões culturais. No **modelo**, o adulto demonstra para a criança, fornecendo modelos de linguagem que são apropriados por ela. Na **instrução direta**, o padrão típico da escola, o adulto diretamente trabalha o conhecimento formal e científico de forma sistemática.

O conceito de **andaime**, na escola, pressupõe, assim, a avaliação constante dos dois níveis do desenvolvimento cognitivo do aluno, a crescente retirada do suporte pelo professor e a ação do aluno em assumir cada vez mais o trabalho antes realizado pelo professor (Magalhães e Rojo, 1994). Uma proposta, que objetiva a compreensão da construção de sentidos no ensino e aprendizagem de leitura com alunos com dificuldade na compreensão de textos, e que está embasada nesse quadro teórico, é o trabalho de Palincsar e Brown (1984), que as autoras denominam "reciprocal teaching". Nessa proposta, professor e alunos alternam o papel de organizador na construção do significado na leitura - isto é, o papel do professor.

A discussão de andaime traz alguns problemas como a redução da complexidade do processo de internalização, uma

vez que o foco ainda está na ação facilitadora do professor e na resposta do aluno em lugar de focar a construção social, isto é, a co-construção do conhecimento. Por exemplo, discutindo a proposta de andaime, Góes (1994:126) salienta que uma proposta de análise, para dar conta do processo de internalização como proposto por Vygotsky, tem que enfatizar os dois lados de uma mesma moeda. A pesquisadora enfatiza a dificuldade em operacionalizar este conceito de **internalização**, uma vez que as ações dos outros não estabelecem diretamente, mas somente delimitam a construção do conhecimento e a constituição do sujeito. Há, também, a contribuição do sujeito que circula através de um espectro de possibilidades e de limites configurados pelo contexto sociocultural/histórico. Nesta abordagem o foco estaria não na ação do professor em construir andaimes e em sair de cena, permitindo que o aluno se aproprie dessas ações, mas no funcionamento da inter-regulação. Segundo Góes, os **modos de participação** do professor só podem ser definidos na intersecção das ações e na compreensão dos ganhos nas ações da criança. Nas palavras de Góes (:125), "O sujeito é constituído pelos relacionamentos com os outros. 'Eu' e 'Outro' são conceitos relacionais e não duas entidades que são formadas separadamente e então entram em contato".

A discussão do processo de **internalização** vem sendo abordada com a contribuição de outros quadros teóricos. Inúmeras pesquisas sobre o padrão interacional da sala de aula têm revelado um típico padrão (Sinclair e Coulthard, 1975, Mehan, 1979) formado pela sequência **Iniciação** pelo professor, **Resposta** pelo aluno e **Avaliação** pelo professor (**IRA**) como recursos mediacionais que configuram os processos inter e intramentais na sala de aula. Segundo Wertsch e Smolka (1993) com base em Bakhtin (1952-1953; Voloshinov, 1929) e Lotman (1988), a função principal desse padrão interacional estaria na transmissão precisa de

informações do professor ao aluno e do aluno ao professor. O professor estaria, assim, tomando todas as decisões e fazendo todo o trabalho cognitivo, enquanto o aluno apenas segue as orientações do professor e devolve o conhecimento dado. Os autores estão embasados na dialogia bakhtiniana, isto é, nas "muitas formas como duas ou mais vozes entram em contacto" (Wertsch e Smolka, 1993:127) e na discussão de Lotman (1988, apud Wertsch e Smolka, 1993) sobre o dualismo funcional dos textos, segundo o qual os textos desempenhariam duas funções básicas: comunicar significados adequadamente e criar novos significados, embora uma das funções sempre predomine. Nos casos em que a função principal está na transmissão precisa de informações do professor ao aluno e do aluno ao professor - que parece caracterizar a da sala de aula - predominaria a função unívoca. Nesse caso, segundo Lotman, qualquer diferença entre o input e o output da mensagem aconteceria apenas como uma falha na comunicação, uma vez que fugiria ao padrão esperado. Assim, como salientado por Wertsch e Smolka (1993: 138), "(...) a resposta do aluno não é tomada como uma enunciação que pode servir como estratégia de pensamento ou como o início de uma negociação capaz de criar novos significados". O excerto descrito abaixo (Anexo 1, texto em inglês) descreve uma interação entre professor (T) e alunos de um grupo de reforço em leitura (B, C, D e M) em uma escola elementar da rede oficial americana, localizada na zona rural, e exemplifica o padrão interacional acima descrito<sup>1</sup>. Neste instante, a

---

<sup>1</sup> Dados coletados por Magalhães (1990), durante sua pesquisa de doutorado, em que colaborou com uma professora de classe especial em leitura (remedial reading) para alunos que liam a nível de terceiro ano primário (classificação da Escola). Professora e pesquisadora, juntas, discutiram, durante 11 semanas, videograções diárias (45 minutos) da sala de aula, transcrições de sessões individuais de leitura entre pesquisadora e alunos e textos sobre ensino/aprendizagem de leitura trazidos pela pesquisadora. Trabalho desenvolvido com o suporte da CAPES.

professora introduz a tarefa - continuar a leitura iniciada na aula anterior:

*T1: Vamos rever um pouco hoje antes de continuarmos a leitura. Qual é o título da história, C?*

*C1: Elefantes nunca pulam.*

*T2: Certo. Você se lembra do que dissemos sobre elefantes nunca pularem, C?*

*C2: O vendedor está assustando as pessoas.*

*T3: Por quê?*

*D1: Ele diz 3 mais 3 são 6 mais 2, Boo.*

*T4: Por quê? Tentem lembrar.*

*B1: Porque ele (vendedor) quer que eles pulem.*

*T5: Por quê?*

*D2: Porque elefantes nunca pulam.*

*T6: Nós falamos sobre elefantes, na história?*

*B2: Não.*

*T7: Por que ele (vendedor) está fazendo com que eles pulem, por quê?*

*M1: Ele faz isso três vezes.*

*T8: Por quê?*

*M2: Ele quer brincar com as pessoas.*

*T9: Certo, ele está brincando, não é? Você se lembra do que aconteceu com a Sra. Porco?*

No exemplo acima, o professor questiona os alunos à procura da resposta que considera correta até que, finalmente, a aluna M devolve a informação considerada adequada. As respostas consideradas inadequadas não são exploradas. A avaliação de inadequação é dada pela colocação de perguntas iniciadas por "por quê" como em T3, T4, T5, T7 e T8, que sinalizam aos alunos que informações adicionais devem ser procuradas, ou por perguntas que enfatizam o conteúdo lido e marcam que a resposta está errada, como em T6.

A transformação desse tipo de discurso de sala de aula (IRA), com a ênfase na função dialógica das enunciações, e, portanto, a transformação do padrão interacional, propiciaria,

como já salientamos, diferentes formas do relacionamento intramental. Isto é, se o padrão interacional da sala de aula permite que (a) os alunos assumam papéis antes reservados ao professor, como o de ter voz e participar da construção do significado, em lugar de adivinhar e devolver a mensagem que o professor objetiva construir e (b) professor e alunos juntos problematizem situações, revelem suas ações cognitivas na solução de problemas, relacionem o conteúdo focado a situações significativas de uso, comportamentos auto-reflexivos e construções de novos significados estariam sendo enfatizados.

### **3. A compreensão do professor dos sentidos negociados em sua sala**

Considerando resultados de pesquisas de intervenção como a de Palincsar e Brown (1984) e de Magalhães (1990), que trabalharam com alunos que apresentavam dificuldades com a construção de significados e faziam parte de classes especiais para o trabalho com a linguagem escrita (leitura e produção), de Garcez (1996), que trabalhou com reescrita com alunos de 3º colegial em escola da rede oficial, bem como de Giosa (1994) no trabalho com alunos de turmas iniciais de Inglês Oral, notamos que, como discutido por Góes (1994) e por Wertsch e Smolka (1993), o que parece ter propiciado a possibilidade de atuação mais efetiva desses alunos foi a mudança do padrão interacional. Isto é, os alunos foram estimulados a "tomar as enunciações dos outros como estratégias de pensamento" como ponto de partida para a criação de novos significados. A interação da sala de aula não enfatizou apenas os conteúdos previamente preparados pelo professor ou pelo livro didático. Resultados semelhantes são apresentados por Freeman (1992) ao investigar a autoridade sobre o conteúdo e o controle sobre a atividade em uma sala

de francês como língua estrangeira. Segundo o autor, a ênfase da interação estava no processo de criar compreensões negociadas sobre o que e como aprender, ênfase esta que permitiu que os alunos adquirissem auto-controle sobre sua produção e autoridade sobre a linguagem. O exemplo a seguir (Anexo 2, texto em inglês), escolhido por revelar uma situação bastante comum na sala de aula de línguas - exercícios de compreensão (Magalhães, 1990, ver nota de rodapé 1) - revela esta co-construção entre os participantes da interação. Uma professora (T) de uma classe de reforço em leitura interage com uma aluna (C) na resolução de exercícios de compreensão de símbolos gráficos de um mapa. Os alunos deveriam relacionar os símbolos gráficos no mapa com os significados da legenda. É interessante salientarmos que C era uma das alunas que apresentavam maiores dificuldades de compreensão no início do trabalho:

C1: Ah! Dona F, eu entendi, agora o (exercício) número 1.

T1: Ótimo C: É aquele que você não conseguia resolver, certo? Como você entendeu como resolvê-lo? (Muitos alunos estavam revelando a mesma dificuldade.)

C2: Eu observei o desenho (no mapa) e vi aqui (faz o gesto de uma ponte).

T2: Então, você olhou para o desenho e isso te ajudou a entender .

C3: Sim.

T3: É importante que você tenha entendido o que não sabia e como agiu para resolver seu problema.

Assim, o excerto acima revela como a professora toma a enunciação de C (C1) como uma estratégia para a construção de novos sentidos, isto é, para que C revele o processo de solução de um problema que não era só seu, e assim criando contextos para que todos os alunos repensem as ações cognitivas empregadas na solução da tarefa. Propicia ainda a C a possibilidade de clarificar suas ações e adquirir

auto-controle sobre elas, fato extremamente importante em uma classe com alunos que já haviam desenvolvido um história de dificuldades com a construção do significado.

Todas essas questões não são novas e muito vem sendo discutido sobre isso. Embora, em muitos momentos na sala de aula, o professor objetive que os alunos aprendam um determinado conteúdo, o contexto interacional da sala de aula raramente difere do **IRA** - iniciação, resposta e avaliação. A questão não me parece estar no domínio pelo professor do conhecimento teórico, mas na relação do conhecimento teórico com o conhecimento prático. Isto é, na transformação de uma prática que, muitas vezes o próprio professor sabe que necessita ser inovada, mas que, apesar de ter o conhecimento formal, teórico de novas maneiras de organizar a sala de aula, encontra dificuldade em implementá-las, mesmo porque as mudanças envolvem a transformação de modos de participação sedimentados não só por professores, mas também por pais e alunos, donos de escolas, coordenadores e diretores. É também necessário que o uso do livro didático seja repensado, pois como salientou minha filha na 6a. série, "Mãe, fazê lição de inglês é bico. Você só tem que prestá atenção e seguir o modelo, não precisa saber inglês."

A discussão de Magalhães e Rojo (1994) sobre o padrão interacional em duas aulas de leitura em segundo ano do primeiro grau menor de duas escolas, que diferiam radicalmente quanto ao nível sócioeconômico de seus alunos, revela que as professoras participantes parecem dominar a teoria que pesquisas em leitura vêm discutindo como efetivas. Todavia, o padrão interacional excessivamente controlado por elas, a ênfase no conteúdo e na resposta correta dificultam aos alunos a apropriação do processo construtivo. As autoras concluem que esse resultado "não é devido ao treinamento

das professoras em estratégias de leitura, mas à educação dos professores em ensino e aprendizagem" (: 88).

Parece-me que a questão que devíamos colocar agora é como criar nas escolas possibilidades para que os professores se distanciem de sua prática, reflitam sobre o padrão interacional de sua sala, sobre os significados que estão realmente sendo construídos e sobre como transformar a ação comunicativa de forma a permitir que novos processos intramentais tenham lugar. Na verdade, muitos pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas em que professores e investigadores colaboram na compreensão e na transformação dos padrões interacionais da sala de aula, mas há ainda muito a ser feito.

Essa dificuldade em relacionar os conceitos teóricos - saber que - e o conhecimento prático - saber na ação, saber como agir - deve-se, segundo formadores de professor (Grossman ,1992, Wideen, 1987, Gitlin, Siegel e Boru, 1988, Schön, 1987, 1992), a um modelo hierárquico de treinamento de professores anterior à ação, isto é, na universidade ou em cursos de formação de professor, no nível secundário, ou na ação (em serviço) com ênfase na transmissão do conhecimento, em que a teoria e a prática do professor são dissociados. Isto é, primeiro o professor "aprende" o conteúdo e depois deve usá-lo, aplicá-lo em sua sala. O professor é um aplicador de técnicas.

Na verdade, qualquer modelo de formação de professores em ação em que conhecimento teórico e conhecimento prático estejam dissociados não oferece ao professor experiências que lhe possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual possa relacionar a discussão teórica (conhecimento declarativo) à sua ação em sala de aula (conhecimento procedimental ou prático que

envolve metacognição). Dessa forma, a ênfase na teoria dissociada da reflexão sobre a prática dificulta para o professor a transferência do conhecimento novo para informar as experiências que efetivamente são criadas nas aulas e a compreensão dos diferentes processos cognitivos que têm lugar durante as sessões instrucionais. Por outro lado, a ênfase na prática dissociada da teoria deixa o professor sem instrumentos para entender e refletir sobre sua ação e/ou durante sua ação (Magalhães, 1994 a, b).

#### **4. Conclusão**

O que estou propondo é que as escolas repensem o papel das coordenações, as universidades os cursos de formação de professores em serviço e pré-serviço para propiciar contextos em que o conhecimento prático tenha lugar. Em outras palavras, o que a escola enquanto instituição necessita é criar condições para que professores e coordenador e/ou professores e alunos (no caso da universidade) colaborem na construção do conhecimento enquanto refletindo sobre a ação (refletindo sobre a prática da sala de aula através de vídeos, diários, audiografações), agindo e refletindo na ação (durante o diálogo com outros professores ou com o coordenador e durante as sessões instrucionais).

Nesse processo de construção conjunta do conhecimento, o professor aprende a se distanciar de suas ações e ver sua classe com outros olhos. É um processo em que os participantes da interação colaboram na interpretação da realidade, na colocação dos problemas que desejam discutir, na compreensão do que acontece e na solução dos problemas. Esta colaboração não pressupõe que todos tenham as mesmas compreensões ou o mesmo "poder" de decisões,

mas as mesmas chances de colocar problemas a serem discutidos, refletir, negociar e de tornar suas teorias, representações e propósitos claros. Em outras palavras, novos padrões interacionais devem ser construídos também na interação de coordenadores, pesquisadores e instrutores com professores, seja na escola ou em cursos de formação. A ênfase da colaboração deverá estar no processo de construção da prática do professor. Os colaboradores, sejam eles pesquisador, professor ou coordenador, agirão no sentido de tornar seus processos mentais claros, explicar, demonstrar suas teorias sobre o desenvolvimento da linguagem escrita com o objetivo de criar experiências vicárias e de permitir que processos reflexivos tenham lugar e possibilitem reorganizações intramentais.

Recebido em 07/1996. Aceito em 08/1996.

### **Referências Bibliográficas**

- BAKHTIN, M. (1992) Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 277-326.
- \_\_\_\_\_. (VOLOSHINOV) (1992) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução feita a partir do francês. São Paulo: Editora Hucitec.
- BRUNER, J. S. (1977) Early social interactions and language development. In: H.R. Schaffer (ed.) *Studies in mother-child interaction*. London: Academic Press.
- CAZDEN, C.B. (1983) Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction. In: R. P. Parker and F. A. Davis (eds.) *Developing literacy*. Delaware: International Reading Association.
- DUNKIN, M. J. & B. J. BIDDLE (1974) *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- FREEMAN, D. (1992) Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom. In: D. Nunan (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: The Cambridge University Press, 56-80.
- GARCEZ, L. H. C. (1996) *A interação e os modos de participação dos interlocutores na construção do texto*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP .
- GIOSA, E. (1994) *O Processo Colaborativo no Ensino e Aprendizagem de Inglês Oral*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.
- GITLIN, A.; M. SIEGEL & K. BORU (1988) Purpose and Method: Rethinking the Use of Ethnography by the Educational Left. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- GOES, M.C. R. (1994) The modes of participation of others in the functioning of the subject. In: N. Mercer & C. Coll (eds.) *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- GROSSMAN, P. L. (1992) Why models matter: an alternate view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, **62.2**: 171-80.
- LOTMAN, Y. U. M. (1988) Text within a text. *Soviet Psychology*, **26.3**: 52-58.
- WERTSCH, J. & A.L.B. SMOLKA (1993) Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: H. Daniels (org) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus Editora, 121-50.
- MAGALHÃES, M.C.C. (1990) *A study of teacher/researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students*. Doctoral Dissertation. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- 
- (1994a) An understanding of classroom interactions for literacy development. In: N.

Mercer & C. Coll (eds.) *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

---

(1994b) Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In: A. Alvarez & P. del Rio (eds.) *Education as social construction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

---

(1994c) Linguagem e Escrita: os processos de leitura e produção escrita. In: J. A. N Conceição (Coord) *Saúde Escolar: A Criança, a Vida e a Escola*. São Paulo: Sarvier, 111-116.

MAGALHÃES, M. C. C. & R. H. R. ROJO (1994) Classroom interaction and strategic reading development. In: L. Barbara e M. Scott (eds.) *Reflections on language learning*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 75-88.

MEHAM, H. (1979) *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.

MOITA LOPES, L. P. (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras.

PALINCSAR, A. S. & A. L. BROWN (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, **1**: 117-115.

ROGOFF, B. (1984) Adult assistance of children's learning. In: T. E. RAPHAEL (ed.) *The contexts of school-based literacy*. New York: Handom House.

SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

---

(1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (ed.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. San Francisco: Jossey-Bass.

- SINCLAIR, J. McH & R. M. COULTHARD (1975) *Towards an analysis of discourse: the English used by teacher and pupils*. London: Oxford University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1930) Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: M. Cole et al (Org.) *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. & A. L. SMOLKA (1993) Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: H. Daniels (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus Editora, 121- 150.
- WIDEEN, M. F. (1987) Perspectives on staff development. In: M. F. Wideen and I. Andrews (eds.) *Staff development for school improvement*. New York: The Falmer Press.

## Anexo 1

- T1: We have to review a little bit today before we go on reading. What 's the title of the story, C?
- C1: Elephants never jump.
- T2: All right. Do you remember what we said about elephants never jump, C?
- C2: The grocer is scaring people.
- T3: Why?
- D1: He says 3 plus 3 makes 6 plus 2, BOO.
- T4: Why? Remember.
- B1: Because he wants them to jump.
- T5: Why?
- D2: Because elephants never jump
- T6: Have we talked about elephants in the story?
- B2: No.
- T7: Why is he making them jump, why?
- M1: He's done three times.
- T8: Why?
- M2: He likes to cause people to play around.

T9: Right, he's playing, isn't he? Do you remember what happened to Mrs. Pig?

## **Anexo 2**

C1: Ah! Mrs. F, I know now about number one.

T1: Good C. That's the one you're mixed up, right? How did you figure it out?

C2: I looked at the picture and saw here and (makes a gesture of a bridge).

T2: So, you looked at the picture and it helped you to figure it out.

C3: Yes.

T3: It's very important to realize what you do not know and how to proceed to solve your problems.

*Maria Cecília Camargo Magalhães has a PhD in Education from the Curriculum and Instruction Department of the Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, USA. She is a teacher at the Post-graduate Programme of Applied Linguistics (LAEL), PUC-SP, and works with questions related to continued teachers' and coordinators' education, focussing on reflection and on collaborative research.*