

Os tipos de discurso no relato de experiência

Magna Lúcia da Silva*
Universidade Federal da Paraíba - Campus II

Resumo:

Este artigo tem como objetivo verificar os tipos de discurso presentes nos relatos de experiência publicados na revista *Linha d'Água*. A observação de dez desses relatos publicados entre os anos de 1995 a 1999 está ilustrada na análise de dois relatos que são representativos dos dois grupos de relatos identificados.

Os estudos sobre formação de professor têm defendido a prática de leitura e de escrita sistemática do relato de experiência como instrumento que permite o distanciamento e a reflexão sobre a escrita e sobre a prática docente desse profissional em formação (LIBERALI, 1996 & SANTOS et alii, 2000). Nessa perspectiva, torna-se relevante que o professor domine esse gênero, a fim de que, conhecendo-o, possa melhor produzi-lo durante sua formação acadêmica e, posteriormente, na prática profissional. Por isso, salientamos a necessidade de se elaborar um modelo didático do gênero relato de experiência, para que o professor-formador tenha um modelo de referência desse gênero, a partir do conhecimento obtido com a sua descrição. Com a preocupação de fornecer subsídios para a descrição do relato de experiência, este estudo tem como objetivo classificar os relatos de experiência da revista *Linha d'água*, segundo o tipo de discurso.

1. PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Como objeto de estudo, foram escolhidos relatos publicados na seção Diário de classe da revista "*Linha d'Água*", publicação da APLL (Associação de Professores de Língua e Literatura). Trata-se de uma publicação legitimada pela comunidade profissional de ensino de língua e literatura, podendo servir de referências para a construção de um modelo didático do gênero relato de experiência, que venha a ser objeto de apropriação pelo professor em formação.

O corpus que serviu de base para análise está constituído de dez textos que podem ser reconhecidos socialmente como pertencentes ao gênero relato. Os critérios de seleção desses textos se deu a partir da variação encontrada no plano global dos relatos nos diferentes números dessa mesma revista, publicados entre os anos 1995 e 1999, conforme discriminação a seguir:

* Bolsista de Iniciação Científica do PIBIC - CNPq/ UFPB. Esse texto retoma, com algumas modificações, parte do relatório de pesquisa apresentado ao PIBIC (CNPq/UFPB), sob a orientação da Prof^a. Dr^a M^a Augusta G. de M. Reinaldo, intitulado A planificação textual do relato de experiência na revista *Linha d'Água* (agosto de 2000 a junho de 2001). A preocupação central foi conhecer modelos de referência existentes na produção desse gênero destinada ao professor.

Ordem	Título do relato	Autor (a)	Periódico de referência
R1	"Escrever um romance em sala de aula"	Véronique Dahlet	<i>Linha d'Água</i> , n.9, p. 41-45, abril, 1995.
R2	"Introdução à literatura alemã na USP"	Celeste H.M. Ribeiro de Sousa	<i>Linha d'Água</i> , n.9, p. 47-57, abril, 1995.
R3	"Proposta política e ensino de leitura"	Ynah de Souza Nascimento	<i>Linha d'Água</i> , n.10, p. 57-59, julho, 1996.
R4	"Linguística textual em exercícios"	Carlos Alexandre Victório Gonçalves	<i>Linha d'Água</i> , n.10, p. 61-71, julhol, 1996.
R5	"Escrever: crescimento pessoal e profissional"	Eloísa Cardoso	<i>Linha d'Água</i> , n.9, p. 73-79, julho, 1996.
R6	"O ensino de língua materna: as atividades de análise linguística"	Durvali Emílio Fregonezi	<i>Linha d'Água</i> , n.11, p. 83-88, junho, 1997.
R7	"Uma reflexão sobre a elaboração e a correção da atividade de resumo"	Marli Francina Terra de Menezes	<i>Linha d'Água</i> , n.12, p. 87-94, dezembro, 1997.
R8	"Podem os clássicos voltar à escola?"	Benedito Antunes	<i>Linha d'Água</i> , n.13, p. 67-76, junho, 1998.
R9	"A leitura do <i>E</i> no cotidiano"	Maria Sidalina de Freitas Gouveia	<i>Linha d'Água</i> , n.13, p. 77-80, junho, 1998.
R10	"Sob a neutralidade do discurso jornalístico"	Suely Corvacho	<i>Linha d'Água</i> , n.14, p. 89-93, junho, 1999.

2. MODELO DE ANÁLISE

A análise está orientada pelas contribuições da teoria do funcionamento do discurso proposta por Bronckart (1999), que concebe a organização de um texto em três níveis superpostos e, em parte, interativos, chamados de estratos do folhado textual: a infra-estrutura do texto; os mecanismos de textualização; e os mecanismos enunciativos. A infra-estrutura do texto é constituída pelos seguintes componentes: o plano mais do texto, os tipos de discurso, as modalidades de articulações entre esses tipos de discurso e as seqüências que nele podem figurar. Considerando os objetivos do trabalho, descreveremos a seguir apenas dois desses componentes, quais sejam:

- Tipos de discurso – expressão que designa os diferentes segmentos que o texto comporta;
- Articulações entre tipos de discurso – mecanismos que podem tomar diferentes formas. Uma delas é constituída pelo encaixamento (conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação ao outro). Outra forma de articulação é a fusão, em um mesmo segmento, de dois tipos de discurso diferentes.

Bronckart (1999) afirma que o agente produtor deve tomar três tipos de decisões para levar a termo a ação verbal: 1) a decisão quanto ao gênero, em que o agente tem à sua disposição um conjunto de gêneros possíveis para essa situação, devendo assim escolher o que lhe parecer mais adequado, tendo em vista seus objetivos específicos; 2) as decisões quanto ao tipo de discurso, em que três categorias de operações ou de procedimentos psicológicos atuam: a constituição de um

mundo discursivo, a escolha quanto ao grau de implicação da situação material de produção, e a escolha das seqüências; e 3) as decisões relativas ao estabelecimento de coerência. em que três tipos de procedimentos de textualização atuam: os procedimentos de coesão e conexão, os procedimentos de modalização, e os procedimentos de planificação textual global

Ainda com relação aos tipos de discurso, Bronckart postula quatro grandes tipos, com os quais se podem construir diferentes e ilimitados tipos de texto: Interativo e teórico – que estão no eixo do EXPOR; e Relato interativo e Narração – que estão no eixo do NARRAR. Vejamos a seguir:

- O discurso interativo se caracteriza pela constituição de um mundo discursivo conjunto ao da interação social em curso, com referências explícitas aos parâmetros da situação material de produção;
- O discurso teórico também se caracteriza pela constituição de um mundo conjunto ao da interação, mas sem integrar as referências da situação material de produção (o aqui e o agora);
- O relato interativo se caracteriza pela constituição de um mundo discursivo disjunto ao da interação, integrando referências aos parâmetros da situação material de produção;
- A narração se caracteriza também pela constituição de um mundo disjunto, não integrando as referências aos parâmetros da situação material de produção.

É interessante ressaltar que, no eixo do EXPOR, admite-se ainda um tipo de discurso intermediário, o discurso interativo-teórico misto, que combina características tanto do discurso interativo quanto do discurso teórico. Além disso, há ainda uma outra subdivisão desses tipos de discurso: os discursos teóricos, os relatos e as narrações apresentam um caráter monológico ou monogerado e os discursos interativos podem apresentar-se tanto como monológicos, dialógicos ou poligerados, de acordo com o número de agentes envolvidos na produção do texto.

Tendo em vista que a decisão do produtor de texto quanto à escolha dos tipos de discurso está relacionada com a representação que ele tem da situação comunicativa em que o texto é produzido, faz-se necessário descrever o contexto de produção dos relatos em estudo, o que será feito em 4.

3. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS RELATOS

Os relatos de experiência objeto de estudo são publicações da revista Linha d'água, financiada pela Associação dos Professores de Língua e Literatura (APLL), entidade cultural, de âmbito nacional, que tem como objetivos básicos o apoio e o estímulo à docência e à pesquisa em linguagem e literatura, bem como a troca de idéias e experiências no campo do ensino e criação literária (Vargas,1997).

A APLL possui um público de leitores constituído por dois tipos de professor de língua e literatura do ensino fundamental e médio. O primeiro é um professor "interessado" que está a procura de questões que o levem a reavaliar sua prática. O segundo, por sua vez, é um professor cansado e explorado que está buscando respos-



tas para facilitar suas atividades pouco satisfatórias quanto aos aspectos educacionais e financeiros. Em ambos os casos, trata-se de um professor que se interessa por publicações de sua área, questionando as respostas prontas e buscando novas sugestões de ensino (Mariano, 1988)

Portanto, com a publicação da revista *Linha d'Água*, a APLL mantém-se fiel ao objetivo central que define sua especificidade: a integração entre professores-pesquisadores do ensino universitário e os de ensino fundamental e médio. Em razão disso, tem-se tornado respeitada como entidade séria que contribui para a formação dos professores e para a melhoria do ensino paulista e brasileiro, norteando-se sempre pela formação, através do intercâmbio de experiências entre professores dos três níveis e pelo diálogo contra a vulgarização e a massificação do ensino e em prol da reflexão do professor sobre sua própria prática, tendo em vista a mudança de perspectiva.

As publicações da *Linha d'Água* são escolhidas por um Conselho Editorial preocupado com o perfil do seu leitor, contando, para isso, com uma Comissão de Publicação. O agente-produtor é representado pelo professor do ensino superior, que está preocupado em divulgar seus trabalhos e em contribuir para a melhoria das práticas de leitura e produção de textos no ensino fundamental e médio ou pelo professor de ensino fundamental e médio em processo de pós-graduação. Revela-se, dessa forma, a importância e o reconhecimento da revista *Linha d'Água* como instrumento de apoio ao professor e como fonte de referências bibliográficas dos currículos escolares.

Compõe-se a revista basicamente de quatro partes: a) entrevista com professores de reconhecida atuação no ensino de língua e literatura; b) artigos e ensaios de professores e pesquisadores de reconhecida importância nos meios acadêmicos e perante a sociedade; c) diário de classe, que consiste num espaço em que o professor relata experiências importantes na prática da sala de aula; d) resenhas e inéditos.

Os relatos de experiência publicados na seção *Diário de Classe*, refletem a realidade do mundo físico e sócio-subjetivo relacionado com o processo de ensino-aprendizagem do professor, objetivando transmitir e construir conhecimentos. Algumas vezes, a publicação desta seção não tem a denominação de relato, o que mostra ser este um gênero em que os critérios de classificação ainda são muito móveis e/ou divergentes.

4. CLASSIFICAÇÃO DOS RELATOS QUANTO AOS TIPOS DE DISCURSO

Conforme explicitados em 3, o modelo de Bronckart (1999) apresenta quatro tipos de discurso: interativo, teórico, relato interativo e narração. De acordo com o autor, em cada tipo, há subconjuntos de unidades lingüísticas que aparecem regularmente e que têm um valor discriminativo, possibilitando-nos o reconhecimento e a diferenciação desses tipos presentes nos textos.

Nesta perspectiva, a observação dos relatos que constituem o corpus da pesquisa permitiu-nos distribuí-los do seguinte modo: sete (R1, R2, R4, R5, R6, R7, R8) apresentam discurso predominantemente teórico, dois (R9 e R10), discurso narrativo, um (R3) manifesta discurso misto, denominado interativo-teórico. A constatação de uma frequência maior dos discursos teórico e narrativo levou-nos a selecionar para a

presente análise dois relatos, um do eixo do expor- O ensino de língua materna: as atividades de análise lingüística (R6), representativo do grupo teórico, e outro, do eixo do narrar, A leitura do e no cotidiano (R9), representativo do grupo narrativo.

4.2.1. Relatos com discursos predominantemente teóricos

Dentre os vários subconjuntos de unidades lingüísticas, citados por Bronckart, que podem caracterizar o discurso como teórico, destacamos as seguintes categorias: o tempo verbal, os organizadores lógico-argumentativos, os segmentos de outros textos e a alta densidade sintagmática. Os relatos deste grupo estão aqui representados por R6, cuja análise passamos a apresentar.

Quanto ao uso do tempo verbal neste relato, detectamos que, de 112 verbos encontrados, 97 estão no presente do indicativo (simples e composto), 7 no pretérito perfeito (simples e composto) e 8 no futuro (presente e pretérito), demonstrando, assim, que o tempo verbal predominante é o presente do indicativo.

Ex.1:

- a) A bibliografia nas áreas de produção e recepção de textos é bastante numerosa. (parágr.1)
- b) Infelizmente, não podemos dizer o mesmo a respeito das atividades de análise lingüística. (parágr.1)
- c)...na reescritura do texto, podemos considerar os aspectos citados... podemos pedir aos alunos... podemos solicitar aos alunos a reescritura... (parágr.16)
- d) Como sabemos nos comunicamos através de textos. (parágr.5).
- e) As propostas curriculares de ensino de língua portuguesa centram as atividades de ensino/aprendizagem de língua materna em três blocos... (parágr.1).
- f) Itens lexicais que podem ser usados como sinônimos de navio... (parágr.7)

Como podemos perceber, todos os verbos, grifados nos exemplos acima, estão no presente do indicativo no seu valor atemporal, marcando assim a primeira característica do discurso teórico.

A segunda característica do discurso teórico, presente no relato em estudo, é a presença de organizadores com valor lógico-argumentativo, conforme podemos ver nos exemplos a seguir.

Ex.2:

- a) Além da utilização de apenas o mecanismo da substituição por "ele", o texto apresenta também muitas repetições. (parágr.8)
- b) Além do aproveitamento desses itens, o texto ainda fornece pistas para o estudo dos seqüenciadores oracionais. (parágr.9)
- c) Além das relações existentes entre os elementos que fazem parte do texto, existem outros tipos de relações. (parágr.10)
- d) O autor narra em terceira pessoa. No entanto, no momento em que se inicia a ação, o narrador deixa o distanciamento e se engaja no texto. (parágr.12)
- e) Estes são os dois únicos parágrafos de iniciar a ação... No parágrafo seguinte, que marca o início da ação, há a mudança de foco narrativo... (parágr.13)

f) Depois dessas observações, na reescritura do texto podemos considerar os aspectos citados, ou seja, o foco narrativo ou mesmo a estruturação dos discursos direto e indireto. (parágr.15)

Neste conjunto de exemplos, estão ilustrados alguns organizadores lógico-argumentativos que são responsáveis pela coesão e coerência textual. Os organizadores “além de” e “depois dessas” estabelecem relação gradativa entre as partes do texto; já o conectivo “no entanto” estabelece relação de oposição entre frases; e “no parágrafo seguinte” assinala uma informação nova no texto. Uma outra característica encontrada em R6 é a focalização de outros segmentos de textos, isto é, referência a outros textos lidos pelo autor, por exemplo:

Ex.3:

- a) As propostas curriculares afirmam que as atividades de análise lingüística vão substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural (parágr. 1)
- b) “Por meio da análise lingüística, o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza” (Proposta curricular do estado do Paraná, p.56) – (parágr.1)
- c) Poderíamos lembrar, por exemplo, três enfoques possíveis no trabalho com a linguagem (Halliday, 1976) - (parágr. 4).
- d) Muitos estudiosos conceituaram texto. Uma das conceituações mais simples é a que diz que “o texto é uma unidade de sentido” (parágr.5).
- e) Na função interpessoal, Halliday analisa as relações que se estabelecem entre autor-texto-leitor. (parágr.12).

Neste conjunto de exemplos, o autor de R6 apresenta várias focalizações de outros textos que se mostram de diferentes formas: a partir de referências nominais a autores, como em c e e, nos quais o autor expõe aspectos teóricos de Halliday acerca do trabalho com a linguagem, fazendo referência explícita; e de referências nominais a documentos, no caso do exemplo b, quando cita, entre parênteses, o documento específico de onde a citação foi retirada.

A partir de referências genéricas a estudiosos da área, como em d, já que não é revelada com precisão a origem efetiva do conceito de texto, e em a, que não especifica o documento das propostas curriculares. Em ambos os casos, há uma quantificação indefinida, expressa, respectivamente, pelos termos “muitos estudiosos” e “as propostas curriculares”.

A última característica observada diz respeito à densidade sintagmática do texto, marcado pela presença freqüente de conectivos, formando orações subordinadas, que se encaixam de diversas formas, conforme ilustramos a seguir.

Ex.4:

- a) O que percebemos no contato com professores da rede pública de ensino é que nosso professor não se encontra instrumentalizado para realizar “as atividades de análise lingüística”.

- b) Além dessa visão ideacional, em que se focaliza o conteúdo proposicional, podemos analisar a linguagem, também através de sua função interpessoal e de sua função textual.
- c) Os elementos que fazem parte de um texto têm que estar relacionados formando uma unidade, um todo.
- d) Pode ainda achar que aquilo que está escrevendo é possível...

Nestes exemplos, podemos verificar que em todos os segmentos, há inserções de orações subordinadas, tornando o enunciado complexo. No exemplo a, encontramos uma oração subordinada adjetiva, “que percebemos no contato com professores da rede pública de ensino”, e uma substantiva, “que nosso professor não se encontra instrumentalizado para realizar”. Nos exemplos b e c, há inserção de orações adjetivas, respectivamente: “em que se focaliza o conteúdo proposicional” e “que fazem parte de um texto”. No fragmento d, por sua vez, encontramos uma oração subordinada substantiva, “que aquilo é possível”, na qual se insere uma oração adjetiva, “que está escrevendo”.

4.2.2. Relatos com discursos predominantemente narrativos

Assim como fez com o discurso teórico, Bronckart (op.cit.) também assinala algumas características do discurso narrativo que nos permitem diferenciá-lo dos outros tipos de discurso. Dentre as características, selecionamos as categorias tempo verbal, organizadores temporais e anáforas pronominais e nominais, para a análise do relato A leitura do e no cotidiano (R9), que representa o grupo dos relatos predominantemente narrativos.

A observação do sistema dos tempos verbais, no relato em estudo, fez-nos perceber que, de 71 verbos encontrados, 41 estão no passado (35 perfeito e 4 imperfeito), com presença maior de formas simples, 27 no tempo presente do indicativo (composto e simples) e 3 no futuro (2 do presente e 1 do pretérito). Isso significa que há uma predominância do tempo passado, que marca a natureza cronológica da relação de anterioridade e posterioridade entre os enunciados, comprovando que esse texto é formado basicamente por segmentos de discurso da ordem do narrar, o discurso da narração. Vejamos alguns exemplos da frequência do tempo passado.

Ex.5:

- a) ...a determinação não foi suficiente para livrar-me da reputação de professora torturante... (parágr.3).
- b) Era visível o impacto causado pelas informações adquiridas... (parágr.9).
- c) Na verdade, tínhamos produzido, sem saber o cenário perfeito para a comunicação... (parágr.7).
- d) O primeiro contato dos meus alunos da 6ª série... foi precedido pela decisão de alterar a disposição das carteiras. (parágr.7).
- e) ... a turma, constituída em grande parte por meninas, fundamentava todas as suas opiniões. (parágr.9).
- f) O passo seguinte foi a leitura da entrevista de uma jovem que se confessava arre

pendida por ter abandonado seu bebê... (parágr.10).

A exposição destes fragmentos exemplifica a frequência do tempo pretérito no relato em estudo. Observamos que há uma predominância do tempo verbal simples. Além disso, temos casos do pretérito perfeito como "foi". "tínhamos produzido", "foi precedida", e casos do pretérito imperfeito como "fundamentava" e "confessava arrependida". Isso explica, neste tipo de relato, o grande número de informações referentes aos fatos da experiência do agente produtor do texto.

Outra característica freqüente neste tipo de relato é a presença de organizadores temporais. Observem-se os dados a seguir:

Ex.6:

- a) Há sete anos, removi-me para a escola de primeiro grau Antônio Manoel Alves de Lima... (parágr.1).
- b) A partir de 1995, a escola Antônio Manoel Alves de Lima passou a integrar o Projeto Qualidade no Ensino... (parágr.4)
- c) durante a introdução do trabalho com o jornal na sala de aula, no ano passado (parágr.6)
- d) ...a posição dos alunos em sala de aula... (parágr. 7)

No conjunto de exemplos acima, encontramos a presença de organizadores temporais expressos por advérbios ou expressões adverbiais. O primeiro excerto apresenta organizador temporal expresso em "há sete anos" e espacial, "para a escola". Nos fragmentos b e c, detectamos exemplos de organizador apenas temporal, "a partir de 1995", "durante a introdução do trabalho" e "no ano passado". E, no último caso, excerto d, temos um organizador de espaço, "em sala de aula".

Quanto à última categoria de análise, anáforas pronominais e nominais, estas tiveram presença saliente em R9, como pode ser visto a seguir:

Ex.7:

- a) ... qualquer semelhança entre mim e a Torturuga, a "professora" personagem da novela de Lewis Carroll em Aventuras de Alice no país das maravilhas... afinal, segundo uma de suas alunas, aprender com ela era uma tortura... (parágr.2)
- b) O Projeto de Qualidade no Ensino, patrocinado por empresas privadas da região de Santo Amaro ... o projeto também oferece aos professores de Matemática sessões de capacitação... A meta do projeto é fazer com que mais de 75% dos alunos dominem mais de 70% dos conteúdos... (parágr. 4)
- c) Achei oportuno aproveitar o auge do debate para propor outros textos sobre o mesmo tema. O primeiro deles... poderia ser caracterizado como "difícil", mas o interesse possibilitou o empenho em descobrir a mensagem veiculada e nem o desconhecimento de alguns vocábulos, a longa extensão do texto ou as idéias subentendidas impediram a sua compreensão. (parágr.10).

No fragmento a, temos uma retomada conjunta de anáfora nominal e de anáfora

pronominal, isto é, o nome "Torturuga" é retomado pelo sintagma nominal "a professora" e, em seguida, no mesmo parágrafo, pelo pronome "ela". Já no fragmento b, há uma retomada anafórica nominal, o sintagma "Projeto Qualidade no Ensino" é substituído pelo item lexical "projeto", retomada essa que ocorre várias vezes no texto. No último fragmento, c, detectamos novamente a retomada conjunta de anáfora nominal e pronominal. O sintagma "outros textos" é primeiramente retomado pelo pronome "deles" e depois pelo nome "texto".

4. CONCLUSÃO

Quanto ao tipo de discurso dos relatos de experiência, observamos que a análise dos dados da presente pesquisa revela que há uma diferenciação no grau de complexidade observado na construção dos relatos selecionados. O relato de discurso teórico apresenta em sua organização maior número de reflexões conceituais seguida de análise de dados. Tais reflexões e análise são marcadas pela presença de organizadores lógico-argumentadores, focalização de outros segmentos de textos e alta densidade sintagmática.

O relato de discurso narrativo tem sua organização marcada pela presença de procedimentos metodológicos usados na experiência de sala de aula. Apresenta um registro centrado basicamente na narração de procedimentos metodológicos usados na experiência em sala de aula, ou de fatos relacionados à experiência profissional do autor. Essa narração é construída basicamente no tempo verbal do pretérito, com a presença de organizadores de natureza espaço-temporal e de pronomes anafóricos.

Salientamos, por fim, a importância do conhecimento desse gênero para a formação inicial do professor. O acesso a relatos de experiência de ensino dos tipos aqui analisados conduz o aluno professor, por um lado, a não assimilar os conteúdos vistos nas disciplinas como verdadeiros e acabados e, por outro lado, a não aplicá-los em sala de aula, como se "a realidade social se encaixasse em esquemas pré-estabelecidos do tipo taxonômico ou processual" (Gómez, 1992 – apud Magalhães, 1998). Por sua vez, o alcance da condição de professor reflexivo poderá favorecer ao profissional em serviço, já egresso da universidade, o acesso a novas informações e experiências sobre o ensino de língua e literatura.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRONCKART, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EPUC.
- LIBERALI, Fernanda Coelho (1996). O desenvolvimento reflexivo do professor. *The specialist*. 17(1): 19-38.
- LOPES, L. P. da M. (1994). Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* 10(2): 329-338.
- MAGALHÃES, M^a C. C. (1998) Projetos de formação contínua de professores para uma prática crítica. *The specialist*. 19(2): 169-184.
- MARIANO, Ana Salles (1998) Interferências: leituras cruzadas. *Linha d'Água*. São Paulo, pp. 77-82.

- SANTOS, I. et alii. (2000). Variações em torno de um mesmo tema. In: *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- VARGAS, M^a Valíria A. de Melo (1997). O papel político-cultural da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL) na integração dos três níveis de ensino. *Linha d'Água*. n.º12. São Paulo, pp. 23-30.

Relatos consultados:

- ANTUNES, Benedito (1996). "Podem os clássicos voltar à escola?". *Linha d'Água*, n.13, junho. pp.67-76.
- CARDOSO, Eloísa (1996). "Escrever: crescimento pessoal e profissional". *Linha d'Água*. n.10, julho. pp.73-79.
- CORVACHO, Suely (1999). "Sob a neutralidade do discurso jornalístico". *Linha d'Água*, n.14, julho. pp.89-93.
- DAHLET, Véronique (1995). "Escrever um romance em sala de aula". *Linha d'Água*, n.9, abril. pp.41-45.
- FREGONEZI, Durvali Emílio` (1997). "O ensino de língua materna: as atividades de análise lingüística". *Linha d'Água*, n.11, junho. pp.83-88.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório (1996). "Lingüística textual em exercícios". *Linha d'Água*, n.10, julho. pp.61-71.
- GOUVEIA, Maria Sidalina de Freitas (1998). "A leitura do E no cotidiano". *Linha d'Água*, n.13, junho. pp.77-80.
- MENEZES, Marli Francina Terra de (1997). "Uma reflexão sobre a elaboração e a correção da atividade de resumo". *Linha d'Água*, n.12, dezembro. pp.87-94.
- NASCIMENTO, Ynah de Souza (1996). "Proposta política e ensino de leitura". *Linha d'Água*, n.10, julho. pp.57-59.
- SOUSA, Celeste H. M. Ribeiro de (1995). "Introdução à literatura alemã na USP". *Linha d'Água*, n.9, abril. pp.47-57.