

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE PENSAM E O QUE FAZEM AS PROFESSORAS

Francisca de Lourdes dos Santos Leal - UFPI

GT 02 – Formação de Professores

Situando o problema

O presente trabalho tem como objetivos analisar a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos da rede municipal de Teresina-PI e identificar as propostas metodológicas adotadas, estabelecendo relações entre estas e os saberes construídos pelas professoras.

A preocupação com esse tema alfabetização e sobretudo com a prática pedagógica do professor está relacionada com a nossa história profissional, pois ao longo de treze anos de magistério, dedicados a alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da escola pública, deparamo-nos com o fantasma do fracasso escolar. Além de trabalharmos como professora, atuamos na equipe técnica da Secretaria de Educação do Município, ministrando cursos de atualização e aprofundamento dos conhecimentos para professores de 1ª a 4ª séries e acompanhando a prática pedagógica dos professores. Tal experiência nos proporcionou certa insatisfação por não percebermos, na prática docente, efeitos positivos desse trabalho. Esse fato motivou-nos, de alguma forma, a priorizar a prática pedagógica do professor em nossa pesquisa. A opção por esse tema tem a ver, também, com a nossa prática alfabetizadora de jovens e adultos, exercida durante alguns anos em escola pública e com nossas atuais atividades profissionais, pois como professora de Didática e de Alfabetização, continuamos aprofundando estudos e reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem da língua escrita e como integrante da coordenação do Projeto “Ler para Viver” (alfabetização de jovens e adultos) estamos em permanente contato com as questões relacionadas ao ensino da leitura, para jovens e adultos.

Um dos sérios problemas que enfrentamos em nosso país é o do analfabetismo adulto. As estatísticas do nível educacional no Brasil apontam dados que nos colocam numa situação pouco confortável. De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, em 1999, o índice de analfabetismo adulto caiu para 13,3%, mas, só o Nordeste apresenta um índice de analfabetismo, em relação a pessoas acima de 15 anos, de 26,6%. Esse é, sem dúvida, um dos graves problemas que o Brasil precisa enfrentar, pois numa sociedade letrada como a nossa não saber ler nem escrever é estar privado de exercer plenamente sua cidadania.

Erradicar o analfabetismo exige dos governantes a adoção de sérias medidas políticas que possam não apenas dar oportunidade de freqüentar a escola àquelas pessoas que, por várias razões, não tiveram acesso à escola em idade regular, mas também garantir a sua presença na escola e assegurar-lhes uma educação de qualidade.

Pressupondo que o quadro de referências epistemológicas do professor alfabetizador direciona sua forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem da língua escrita, este estudo investigou: como as professoras alfabetizadoras de jovens e adultos da rede municipal de Teresina-PI conduzem o processo ensino-aprendizagem da língua escrita? Que elementos teóricos-metodológicos estão presentes na prática pedagógica dessas professoras e até que ponto essa prática tem contribuído para a melhoria desse processo? Para responder o problema, buscamos investigar as seguintes questões.

- Quais as características da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos?

- Até que ponto as professoras alfabetizadoras de jovens e adultos resistem em redirecionar sua prática pedagógica e por quê?

Referencial para análise dos dados

Estudos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, realizados por FERREIRO e TEBEROSKY (1991) e SOARES (1997), manifestam uma nova forma de conceber a língua escrita que, por sua vez, produz mudanças na forma de conceber a aprendizagem e o ensino desse objeto. Esses estudos enfatizam o papel ativo do aprendiz na construção desse conhecimento ao mesmo tempo em que concebem a escrita como sistema de representação, cujo domínio exige a aprendizagem de certas habilidades e convenções, tais como: conhecimento das letras disponíveis, a relação entre elas e os sons da fala, as suas regras de combinação, o seu traçado, direcionalidade da escrita, etc.

Toda essa complexidade resulta em dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens das camadas populares, cujo contato sistemático com a escrita se dá na escola. A essas dificuldades somam-se outras advindas da organização do trabalho pedagógico, da metodologia adotada e da postura do professor em sala de aula.

A concepção de escrita (escrita como um sistema de representação) não parece ser dominante em nossas escolas. É possível encontrar, na literatura, estudos que mostram ser predominante na prática escolar a concepção de escrita como transcrição da fala, cuja aprendizagem reduz-se ao treino de habilidades perceptomotoras (ROAZZI, FERRAZ, CARVALHO, 1996; SOARES, 1997).

As concepções de escrita (como representação e como transcrição de fala) conduzem as diferentes formas de atuação do professor e, conseqüentemente, levam a diferentes resultados da aprendizagem. Com certa abundância, encontra-se, na literatura da área, registro de dificuldade de aprendizagem que as crianças das camadas populares enfrentam durante o processo de alfabetização e que, na maioria das vezes, resultam no seu encaminhamento as classes especiais.

Tratando-se da alfabetização de jovens e adultos, as dificuldades de aprendizagem são freqüentes e a conseqüência imediata é a evasão escolar. A nosso ver, o trabalho pedagógico deve ocupar lugar central quando se pretende refletir sobre tais dificuldades, pois a forma como a leitura e a escrita são desenvolvidas na escola repercutirá diretamente na aprendizagem dos alunos.

Este estudo teve como referencial teórico FERREIRO e TEBEROSKY (1985), FREIRE (1987), VYGOTSKY (1991). Com as idéias de FERREIRO e TEBEROSKY buscamos a descrição dos níveis de construção da escrita para entendermos como se dá o processo de aquisição da língua escrita pelos alfabetizandos e refletirmos as abordagens mais adequadas para o processo de ensinar e de aprender, com as de FREIRE, apropriamo-nos dos princípios da politização e da dialogicidade, pois estas idéias nos permite compreender a dimensão política do processo pedagógico; com as de VYGOSTSKY, utilizamos os conceitos de mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal, pois estes nos permitem compreender o papel desempenhado pela intervenção pedagógica e pelo outro nos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Esse referencial norteou a análise dos dados obtidos nessa investigação, nos possibilitando a análise da prática das professoras pesquisadas.

Metodologia

Na realização desse estudo utilizamos a abordagem qualitativa do tipo interpretativo, buscando estudar uma situação contextualizada para compreender os significados apresentados pelos sujeitos pesquisados.

O estudo foi realizado nas 20 (vinte) escolas da rede municipal de Teresina, que atendem a jovens e adultos na 1ª série. Organizamos a investigação em dois momentos. No primeiro momento visitamos todas as escolas e fizemos observação na sala de todas as professoras de 1ª série, objetivando investigar o processo da aula. Com base nos aspectos levantados nessa primeira aproximação (receptividade, organização do trabalho pedagógico e a relação professor/aluno), selecionamos as escolas com as quais trabalhamos num outro momento. No segundo momento da investigação, trabalhamos com 06 (seis) das professoras de 1ª série que atuam na alfabetização de jovens e adultos nas escolas pesquisadas. A opção pela 1ª série justifica-se pelo fato de ser nessa série que se inicia o processo de alfabetização.

Nesse segundo momento do estudo, fizemos observações sistemáticas em sala de aula para estabelecermos a relação entre a teoria e a prática das professoras e utilizamos um roteiro, procurando levantar os aspectos mais relevantes do seu ensino, tais como: conteúdos, metodologia, recursos didáticos adotados, condução da aula, situações de interação na sala de aula e formas de avaliação da aprendizagem. Para cada professora fizemos uma semana de observação de 03 (três) horas diárias, que corresponde as horas de trabalho das professoras de 1ª a 4ª série do ensino noturno, cujo horário de trabalho é das 19:00 às 22:00 horas, totalizando 90 (noventa) horas de observação. Para registro das observações da prática pedagógica das professoras utilizamos o diário de campo, descrevendo ações, gestos e fazendo as reflexões necessárias.

Para complementar os dados das observações, realizamos uma entrevista com todas as professoras, objetivando identificar os conhecimentos que têm sobre o processo de alfabetização e quais as bases teóricas que orientam sua prática. Bases teóricas, nesse trabalho, significa os conhecimentos teórico-metodológicos que as professoras construíram para desenvolver sua prática pedagógica. A coleta de dados foi realizada com cada professora, em uma só etapa sem haver interrupção. Iniciamos a coleta de dados no mês de setembro/2001 e concluímos no início de março/2002.

Optamos pela entrevista semi-estruturada, a qual possibilitou-nos uma interação entre a pesquisadora e as professoras concedendo liberdade e espontaneidade em suas repostas. Participamos ainda de momentos de planejamento nas escolas, onde observamos a prática dessa atividade.

Organização, análise e discussão dos dados

Os dados coletados na investigação foram organizados em 05 (cinco) aspectos e analisados a luz do referencial teórico explicitado nesse estudo. São eles:

- Conceito de alfabetização – Este aspecto compreende a alfabetização como um processo que permite aos alfabetizados inserirem-se nas práticas sociais de leitura e escrita;
- O processo de ensino-aprendizagem – Esta categoria compreende a forma como se dá à aprendizagem e como podemos organizar o ensino para favorecê-la;
- Processo de formação – Refere-se ao modelo da racionalidade prática que exige do professor capacidade de refletir, inovar e criar no desenvolvimento de sua prática;
- Processo de atualização e aprofundamento dos saberes/conhecimento para ensinar – Refere-se a formação continuada, que se dá no decorrer da própria prática, através de um processo sistemático e contínuo de estudo;

- A sistematização do trabalho pedagógico – Esta categoria é entendida como o momento de discussão, reflexão, análise das dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem e do registro do resultado desse processo.

Objetivando uma melhor compreensão dessa análise explicitamos algumas evidências das práticas pedagógicas investigadas, identificando as professoras por pseudônimos.

Quanto ao conceito de alfabetização, algumas professoras concebem a alfabetização referindo-se ao saber usar a leitura e a escrita. Podemos observar o seguinte depoimento:

Alfabetização para mim hoje é bem diferente da visão que tinha anteriormente, que alfabetização anteriormente era ler e escrever o nome. Hoje uma pessoa para está alfabetizada precisa ler, escrever e interpretar, ter uma visão de mundo, ou seja, o que ela ler e escrever precisa entender e saber os usos e funções da escrita (Professora Elza)

Percebemos no depoimento, que um dos pontos que orienta o trabalho da professora é compreensão de que o ensino da língua deve privilegiar situações significativas de aprendizagem que levem em conta sua funcionalidade.

Embora algumas das professoras pesquisadas concebiam a alfabetização referindo-se ao saber usar a leitura e a escrita, os dados apresentados evidenciam também a idéia de que alfabetizar implica apenas ensinar a decodificar. Vejamos o seguinte depoimento:

Alfabetização para mim é aprender a escrever o nome para assinar um documento, uma ficha no trabalho, no emprego. Então alfabetizar é isso, é você colocar no aluno o ler e o escrever (Professora Elza)

Esta professora refere-se ensino-aprendizagem da língua escrita, algumas professoras afirmam que possibilitam aos alfabetizandos desde o início do processo de alfabetização, a oportunidade de entrarem em contato com práticas de leituras e escritas reais, significativas. Apresentamos a seguinte declaração:

No meu caso, veja o que meus alunos necessitam de imediato, ou seja, seus interesses e necessidades, e início o trabalho com os nomes dos alunos, nomes das linhas de ônibus do bairro, nomes de seus familiares, suas referências, ou seja, uso uma linguagem real, significativa. Em se tratando de materiais de leitura mais utilizados, diria que é a grande diversidade de textos (listas, texto didáticos, carta, bilhete, poesia, cheque, notícia de jornal, receita culinária, manual de instrução, etc). (Professora Débora)

É possível observar nesse depoimento que a professora privilegia situações significativas de aprendizagem, sendo o texto o contexto privilegiado para tal.

Na condução do processo pedagógico, algumas professoras evidenciam o entendimento de que o conhecimento é produzido nas interações sociais, favorecendo momentos de interação possibilitando aos alunos a troca de idéias e informações. Vejamos como a professora conduz a aula.

A professora Elza, geralmente procede da seguinte forma:

(Inicialmente organizou um momento coletivo para discussão de um tema – nossa moeda).

(Os alunos participam, dando opiniões, questionando, solicitando informações).

(A professora propôs que os alunos se organizassem em dupla para fazerem um levantamento de preço de alguns produtos).

(Houve um momento de socialização da atividade)

Observamos que a professora acompanha o desenvolvimento da atividade proposta, fazendo as intervenções pedagógicas necessárias, e respeitando o aluno como pessoa e como sujeito de seu próprio conhecimento.

Apesar dos dados mostrarem que algumas professoras consideram o aspecto social da escrita, constatamos também que algumas delas focalizaram a escrita distanciada das situações de uso do dia-a-dia. Observamos a seguinte fala:

O método que desenvolvo com eles é mais o da soletração, o silábico. Silaba por silaba mesmo, as famílias, aí vai juntando para formar palavras e depois frases. (Professora Fernanda).

Esta constatação também está pautada no registro das aulas observadas de algumas professoras.

A professora Ana, propôs a leitura de um texto do livro didático adotado.

- Inicialmente fez a leitura individual e sugeriu que os alunos lessem o texto para em seguida procederem a leitura individual;
- Os alunos fizeram a leitura individual do texto;
- Após a leitura, a professora distribuiu um papel contendo algumas questões como:

Fafá é _____

O nome da foca é _____

Percebemos que o processo de aquisição da língua escrita também é desenvolvido a partir de situações de aprendizagem que não possibilita aos alunos refletirem sobre o que sabem e nem valorizam o papel da interação na construção do conhecimento. A prática pedagógica explicitada não revela nenhuma forma de intervenção didática apresentada pela professora.

Com relação ao modelo de formação, os dados evidenciam que duas professoras conduzem o trabalho pedagógico adequando as características do modelo da racionalidade prática, ou seja, a prática pedagógica é desenvolvida de forma criativa e reflexiva propiciando a reconstrução do conhecimento. Vejamos como a professora procede:

A professora Ana iniciou uma aula apresentando aos alunos cédulas e moedas e fazendo a leitura desses dinheiro.

(Depois elaborou oralmente alguns problemas matemáticos envolvendo dinheiro e explorou estratégias de calculo mental com os alunos).

(Os alunos participarem da aula respondendo as perguntas, perguntando, complementando as informações).

(Em seguida, a professora propôs aos alunos a organização de pequenos grupos para reapoderem um exercício envolvendo o uso de dinheiro em situações cotidianas).

(Os alunos socializaram suas repostas).

A professora conduz todo o processo, orienta o desenvolvimento das atividades, sistematiza as discussões e socializa as atividades desenvolvidas.

Na prática pedagógica explicitada, percebemos momento de questionamento, reflexão e análise que embora desenvolvidas de forma elementar se adequam ao desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Constatamos também que a prática pedagógica desenvolvida pela maioria das professoras pesquisadoras está centrada na transmissão do conhecimento refletindo portanto, o modelo de formação da racionalidade técnica. Vejamos extrato da aula observada:

A professora Bernadete escreveu no quadro um problema envolvendo adição e subtração e propôs que os alunos copiassem e resolvessem.

(Os alunos copiaram).

(A professora leu o problema).

(Ela sistematizou os dados do problema no quadro e respondeu).

A prática pedagógica explicitada não apresenta uma boa situação de aprendizagem, ou seja, não possibilita aos alunos fazerem uma análise e reflexão sobre a língua. A professora desempenha um papel que valoriza o conteúdo sem considerar a prática de desenvolver nos alunos a capacidade de observar, analisar e solucionar. Esta prática pedagógica consiste na reprodução do modelo de formação que a professora recebeu. Vejamos o depoimento:

“Fui alfabetizada num processo rígido, não tinha de conversar com a professora. A maneira de trabalhar da professora era perguntando letra por letra., soletrando, usando a carta de ABC. Não havia discussão entre professor/aluno.” (Professora Bernadete)

Quanto ao processo de atualização e aprofundamento dos conhecimentos, os dados desse estudo apontam que um número significativo de professoras acrescentam cursos de atualização e capacitação à sua formação profissional. Podemos observar no seguinte argumento:

[...] diante disso cabe aos professores participar de encontros com frequência para estudos e socialização das experiências vivenciadas em sala de aula. Estes encontros são enriquecedores, pois um grande professor aprende com outro grande professor (Professora Débora).

Percebemos no depoimento que essa professora concebe os cursos de capacitação como momento de socialização, de troca de experiências que contribuam para aprimoramento de sua prática pedagógica.

Cabe ressaltar que a relevância do processo de atualização profissional não é defendida por todas as professoras pesquisadas. Opondo-se a esse entendimento constatamos o ponto de vista de uma professora. Vejamos:

Curso de capacitação é difícil eu fazer, devido eu ter muito problema de não ter ninguém em casa, quase não fiz curso. Atualmente estou fazendo o estudo dos PCNs. Acho que está clareando muito pouco as idéias (Professora Carla).

Constatamos, no depoimento dessa professora, que não há uma valorização da formação continuada como elementos de estudos, de trocas de experiências e de aprendizagem. Ela evidencia que pouco participa desses momentos e aponta os cursos de capacitação como algo que pouco contribui para o seu processo de atualização e crescimento profissional.

Quanto ao último aspecto, sistematização do trabalho docente, constatamos que algumas professoras concebem o planejamento como um momento de discussão, reflexão e análise do processo de ensino-aprendizagem e do registro do resultado desse processo. Vejamos o que diz uma professora:

Planejamento é um levantamento de objetivos que o professor deseja alcançar. O planejamento é importante porque o professor tem base daquilo que vai trabalhar na sala de aula (Professora Bernadete).

A professora valoriza o planejamento como algo que vai subsidiar a conduta do trabalho pedagógico, atribuindo a este um valor meramente técnico e instrumental. Não percebemos a importância da reflexão nesse processo.

Constatamos também, que a prática do planejamento docente tem se constituído num ato burocrático dentro das escolas. Observamos o que diz a professora:

O momento do planejamento na escola é um momento roubado, porque não é destinado um momento para planejamento. No dia do planejamento eu nem me sinto, porque não existia planejamento, um momento em que podemos relatar nossas dificuldades.” (Professora Débora).

A declaração explicitada mostra que o momento destinado ao planejamento escolar resume-se num ato individual sem haver reflexão. Essa prática revela uma certa insatisfação, descrédito e desprezo do professor para com o planejamento. É favorável que essa experiência negativa que muitos educadores tem em relação ao planejamento, ocorra pelo fato de muitos não possuírem momentos específicos para a realização desse trabalho e até mesmo orientações adequadas.

Conclusão

As análises dos dados coletados nesse estudo, referentes à prática pedagógica das professoras, possibilitaram-nos algumas conclusões. Uma conclusão desse estudo refere-se ao fato das professoras investigadas apresentarem duas visões opostas de alfabetização. Os dados apontaram que duas professoras concebem a alfabetização como um processo que permite, aos alfabetizados, saber usar a leitura e a escrita, ou seja, inserirem-se nas práticas sociais de leitura e escrita, enquanto as outras quatro professoras evidenciaram a idéia de que alfabetizar limita-se a decodificação, isto é, refere-se apenas ao saber ler e escrever.

Essa constatação remete-nos à discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. A esse respeito, os dados mostraram que, embora as professoras investigadas apresentem como características comuns (formação pedagógica profissional, participação em momentos de estudos), elas conduzem o processo ensino-aprendizagem de forma diferenciada.

As análises revelaram que as professoras Débora e Elza apresentaram uma compreensão do processo ensino-aprendizagem diferenciada das outras professoras investigadas e, conseqüentemente, mostraram uma prática pedagógica diferente. Essas professoras, enfatizam as atividades de leitura e produção de textos possibilitando aos alunos compreender a língua escrita e dela se tornar usuários competentes, possibilitando também aos alfabetizados um outro aprendizado: o de ler e compreender a realidade por meio da leitura de mundo e por sua vez estas professoras concebem a alfabetização como leitura do mundo. Parece evidente que o referencial teórico que elas construíram orienta sua prática pedagógica. Dessa forma, outra conclusão apontada nesse estudo é que a concepção de ensino e de aprendizagem manifestada pelas professoras investigadas direciona sua forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem da língua escrita.

Em relação à diferença entre a prática pedagógica dessas duas professoras e a desenvolvida pelas outras professoras investigadas, apontamos o fato delas participarem de um processo sistemático e contínuo de estudos, atualização e aperfeiçoamento; de conhecimentos; terem formação em nível superior e, possivelmente, uma maior identificação com o trabalho que desenvolvem. Esses aspectos contribuem para o crescimento profissional e, conseqüentemente, para uma melhor atuação pedagógica.

Outro aspecto abordado, e que consideramos uma conclusão importante, refere-se à formação inicial das professoras, que está centrada ao modelo da racionalidade técnica, caracterizado pela forma instrumental de conduzir a ação docente, de acordo com os dados obtidos na pesquisa. Apesar das críticas concedidas a supervalorização desse modelo de formação, os dados também apontam que, na prática pedagógica desenvolvida por essas

professoras, predomina a reprodução desse modelo, cuja ênfase é centrada na transmissão de conhecimento e no domínio de conteúdo.

Este estudo também constatou que não existe, na realidade pesquisada, um processo efetivo de organização e sistematização do trabalho docente. As análises dos dados revelaram que a prática de planejamento nas escolas investigadas consiste num ato burocrático e mecânico. As professoras limitam-se a copiarem os conteúdos programáticos e algumas atividades apresentadas no livro didático, sem haver momentos de reflexão, discussão e socialização de situações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Retomando as questões dessa pesquisa, podemos concluir que a prática pedagógica na realidade investigada é caracterizada, sobretudo pelo predomínio de um trabalho com a memorização de letras, sílabas e palavras descontextualizadas. Os dados analisados revelaram que as professoras pesquisadas conduzem o processo ensino-aprendizagem da língua fazendo prevalecer as situações artificiais e desprovidas de significado. Essa forma de conduzir esse processo está fundamentada na concepção de escrita como transcrição da fala, em cujo ensino, a ênfase está centrada no código e a aprendizagem reduz-se ao treino de habilidades perceptomotoras. Apesar dessa concepção de ensino predominar na prática escolar investigada, percebemos a disposição dessas professoras em receber sugestões que contribuam para o redirecionamento de sua prática pedagógica. Parece que essa forma de conduzir o processo não contribui na superação das dificuldades com leitura e a escrita apresentadas pelos alunos. No entanto, as dificuldades da prática pedagógica explicitando a necessidade de um outro estudo com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas buscando suas implicações para a educação.

Os dados analisados evidenciam relação entre a forma de conceber a língua escrita e a prática pedagógica. Esses dados apontam para a necessidade de repensar a atuação profissional das professoras.

Portanto, é fundamental repensarmos a qualificação profissional e construirmos um proposta de formação profissional que possibilite as professoras conhecimentos e habilidades necessários na condução do processo ensino-aprendizagem da língua escrita.

Uma proposta de desenvolvimento profissional, vem incrementando a atuação do professor, é a formação continuada (Ministério da Educação, 1999). Esta é aqui entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional. O processo de formação continuada possibilita a atualização e aprofundamento de temas educacionais, reflexão sobre a prática educativa além da construção de competências profissionais.

Acreditamos que, garantindo um processo efetivo e sistemático de formação continuada do professor, será possível desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e eficiente.

bibliografia

- ALARCÃO. **Formação Reflexiva de Professoras: Estratégias de Supervisão**, Porto; Porto Editora, 1996.
- FERRERO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2ª ed. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2000.
- PIMENTA, S. G. (org) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 2001.
- RIBEIRO, V. M. M (coord.) **Educação de Jovens e Adultos: propostas curriculares para o 1º segmento do ensino**. São Paulo/Brasília: Ação Educativa.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autentica, 1998.
- VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem. In: **o diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.