

ESTUDO DE ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Lúcia Pereira LEITE¹

Maria Salete Fábio ARANHA²

RESUMO

O objetivo do estudo foi verificar se a reflexão sobre a prática cotidiana de uma professora, mediada por questões provocativas de uma compreensão mais ampla da situação ensino-aprendizagem, afeta o seu pensar e o relato de suas ações. Partindo da análise dos episódios interativos entre pesquisadora e sujeito sobre a temática de atividade em grupo, foi possível identificar estratégias metodológicas que se mostraram úteis para uma proposta de formação continuada. Os resultados apontam que a intervenção reflexiva adotada foi eficaz, atuando como direcionadora da reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a relação professor-aluno, identificando o que é ensinar pesquisando.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; relação professor-aluno.

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP-Marília. Av. Hygino Muzzi Filho, n.737, Marília-SP, CEP. 17525-900, e-mail: luclite@marilia.unesp.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP-Marília. Rua Martinho Bueno, n.2-47, Jardim Paulista, Bauru-SP, CEP. 17045-160, e-mail: saranha@travernet.com.br

A escola tem como função primordial tornar acessível à toda população os conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pela humanidade, com o fim de favorecer às pessoas a compreensão dialética da realidade, a instrumentalização para uma melhor qualidade de vida e o envolvimento não alienado com a transformação constante da sociedade.

Este papel, em seu contexto molecular, efetivar-se-á (ou não) na sala de aula, local em que se manifesta a síntese de múltiplas determinações sócio-culturais envolvidas no processo de construção de conhecimento sobre a realidade, sendo o professor a figura que, fundamentalmente, desempenhará o papel de mediador desse processo, seu articulador.

Para que a escola cumpra seu papel junto a todos os cidadãos, ela conta fundamentalmente com o professor a quem cabe o domínio do conhecimento em questão e dos meios metodológicos necessários para o ensino de diferentes pessoas.

Fundamentado na leitura sócio-histórica sobre o desenvolvimento do pensamento e da construção do conhecimento, este estudo assume que ensinar implica em uma série de fatores, o que exige esforços na direção de se compreender os personagens que dão vida a esse processo: de um lado, o professor, a quem cabe a organização e a promoção de condições para que a aprendizagem ocorra; de outro, o aluno, participante interativo no processo de construção do conhecimento que ele fará seu; ambos interpostos e mutuamente influentes.

Necessita-se que o professor conheça como se dá o processo de construção do conhecimento de seus alunos, para que no planejamento de suas ações ele possa contar com pré-requisitos e condições desveladas para cada aluno.

A abordagem teórica adotada no estudo, sugere que o professor, ao ensinar, deva trabalhar no espaço representado pela *zona de desenvolvimento proximal* de seus alunos, ou seja, no *espaço* onde efetivamente ocorre a aprendizagem.

Este conceito é definido por Vygotsky (1994) como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou companheiros mais capazes (p.112).

É importante o pensar do professor sobre: a escola; o aluno; o processo ensino-aprendizagem; o ensinar; o aprender e a relação professor-aluno, pois tais conteúdos e significados serão essenciais no planejamento e efetivação de sua prática profissional, ou seja, na sua determinação de escolha, na sua tomada de decisões e na adoção das práticas de ensino. Assim, enfatizar-se-á neste estudo tal pensar do professor, dada a sua essencialidade para o processo ensino-aprendizagem.

Este estudo privilegiou estudar o pensar do professor da Educação Especial, por esta ser uma área do sistema educacional brasileiro que tem recebido constantes críticas. Embora todo processo educacional deva ser especial, pois que atento às peculiaridades individuais de cada aluno, o rótulo acima mencionado se deve a denominação de uma área do ensino que necessita de instrumental, aparelhagem e equipamentos especiais para a sua efetivação.

Como acontece com qualquer outro professor, o pensar do educador especial a respeito da escola, da classe ou da escola especial, de sua função e papel, do processo ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno e da deficiência é determinante para a sua prática pedagógica (ARANHA, 1991). Como ele vê a deficiência e a pessoa com deficiência direcionam suas ações como articulador dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de seus alunos.

O Ensino Especial deveria empenhar-se em não subestimar as possibilidades do aluno, e sim, em procurar desenvolver ao máximo as suas potencialidades. O professor, portanto, ao estabelecer um processo mediacional com seus alunos, deve trabalhar os conceitos apresentados em sala de aula, na zona de desenvolvimento proximal

de cada um, possibilitando a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que não ocorra, dentro da classe, uma limitação desta, e sim, uma motivação para se superar os limites pré-estabelecidos.

E, para que isto ocorra, faz-se necessário um projeto que possibilite ao professor o questionamento de suas atividades, do seu modo de pensar, bem como de sua busca de alternativas para enfrentar os problemas encontrados em sala de aula. Em outras palavras, é preciso dar oportunidade ao professor para repensar a prática pedagógica e o processo educativo dela resultante.

Fundamentados nesta análise, este trabalho teve por objetivo verificar se a reflexão que o professor fez sobre a sua prática cotidiana em sala de aula, mediada por questões provocativas por parte da pesquisadora, afeta o pensar e o relato de ações da professora.

MÉTODO

Sujeito

Professora, trinta anos, formada no magistério há dez anos. Iniciou curso de graduação em História, não chegando a concluí-lo. Fez curso de extensão em Reabilitação Profissional, não tendo frequentado, entretanto, curso de formação especializada para o ensino de pessoas com deficiência. É professora da Rede Municipal de Ensino de Bauru, desde que se formou, tendo iniciado sua carreira de Magistério na Educação de Jovens e Adultos. Há três anos assumiu classe de Educação de Jovens e Adultos em uma instituição filantrópica que atende pessoas com deficiência.

Local

Os dados foram coletados nesta instituição, entidade filantrópica, que tem por finalidade promover a integração social da pessoa com deficiência e é sede da Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino. Foi fundada em 1976, com o objetivo de promover a integração globalizada das pessoas com de-

Estudo de estratégias para a formação continuada de professores

Localiza-se na cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo. Atualmente a população atendida é composta de usuários que apresentam deficiência física, auditiva, mental e visual. Seu atendimento também se estende aos portadores de hanseníase e a seus familiares.

Esta instituição oferece vários programas aos usuários, dentre eles detalharemos o programa em que o sujeito deste estudo está inserido:

Programa de Educação Básica (PEB) – conta com duas classes que abrangem os conteúdos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental regular. O programa de escolaridade oferecido está voltado para o atendimento de jovens e adultos deficientes, na faixa etária de quinze a quarenta e cinco anos, visando suprir lacunas possíveis em sua escolaridade. O objetivo do programa é favorecer a integração social, através do desenvolvimento pessoal e social, levando o usuário ao auto-conhecimento.

A sala de aula em que realizou-se a coleta de dados tem as seguintes características:

1. 04 por 06 metros, com bom nível de iluminação e de arejamento;
2. 05 mesas; 15 cadeiras; 01 armário; 01 lousa; mesa e cadeira do professor;
3. atende a cinco alunos que se encontram na faixa etária de quinze a trinta anos, de ambos os sexos; quatro portadores de deficiência mental, um portador de deficiência mental e auditiva;
4. o horário de aula é das 08h 10min às 09h 30min, de segunda à sexta-feira;
5. o conteúdo programático é o estabelecido para 3ª série do ensino fundamental.

Procedimento de coleta

a. Instrumentos de coleta

a.1 Filmagem em Vídeo Tape (VT) – Foram realizadas filmagens focais, com tomadas contínuas da professora em suas interações com seus alunos em sala de aula. A filmagem foi feita uma vez por semana, em dias alternados, com a duração de vinte minutos, perfazendo um total de doze filmagens no decorrer do semestre letivo. Estas filmagens serviram de instrumento provocativo da reflexão sobre a prática pedagógica da professora. Os filmes foram utilizados somente para fundamentar a discussão da prática e não foram utilizados no tratamento dos dados.

a.2 Roteiro de questões – Após cada sessão de filmagem foram realizados encontros entre pesquisador e sujeito, momento em que os VT's foram assistidos e discutidos. Para auxiliar neste processo recorreu-se ao Roteiro Norteador da Reflexão Interativa. Elaborado por Aranha (1996) para utilização em seus estudos, em adaptação e ampliação do roteiro para registro elaborado por Almeida (1994), serviu para nortear a interação reflexiva sobre a prática pedagógica do sujeito. Continha as seguintes questões:

1. O que está acontecendo nessa cena?
2. Que conceitos estão sendo ensinados?
3. Por que estão sendo ensinados estes conceitos?
4. Quais são as ações do professor?
5. Quais são as ações dos alunos?
6. Quais são as dificuldades encontradas pelos alunos, sejam elas de natureza acadêmica ou de relacionamento pessoal?
7. Que dificuldades estão ocorrendo na condução do ensino?
8. Que estratégias tem adotado ou pensado para tentar resolver estas dificuldades, sejam elas do aluno ou sejam suas próprias?
9. Quais os efeitos de sua ação tal como ela tem sido exercida?
10. A que atribui tais efeitos?

Estudo de estratégias para a formação continuada de professores

11. Que outras variáveis poderiam ser consideradas?
12. Que sabe a respeito delas?
13. Quer saber mais informação? (Retomada a análise, incentivando e dando ajuda ao professor a pensar em novas alternativas, fundamentadas teoricamente)

a.3 Textos complementares – À medida que as discussões se encaminhavam fez-se necessário, por vezes, favorecer o acesso da professora a textos teóricos, da linha sócio-histórica, ou relatos de estudos, que contribuíssem com a ampliação de sua reflexão. Tais textos foram escolhidos em função da solicitação da professora de maiores informações sobre um determinado assunto, cuja adequação foi para elucidar questões surgidas na discussão, bem como para provocar reflexões acerca da temática apresentada.

a.4 Encontros – Os encontros ocorreram uma vez por semana, em dias alternados, no período da tarde, perfizeram um total de doze sessões no decorrer do semestre; o tempo de duração foi de cerca de noventa minutos para cada sessão.

Durante alguns encontros (na maioria das vezes, a cada duas sessões) foram discutidos textos ou relatos de estudos (GÓES, 1993, p.17-24; LARANJEIRA, 1995, p.56-67; FONTANA, 1993, p.121-149; NOGUEIRA, 1993, p.15-33; SMOLKA, 1993, p.25-61; VYGOTSKY, 1994, p.103-120), escolhidos em função da solicitação da professora de maiores informações sobre um determinado assunto, cuja adequação foi para elucidar questões surgidas na discussão, bem como para provocar reflexões acerca da temática apresentada.

Terminada a discussão do texto, reproduzia-se o momento em que pesquisadora e sujeito assistiam as cenas juntas, pelo VT gravado durante a semana.

Logo após, iniciava-se a discussão acerca do que tinha sido visto. Em todos os encontros foi utilizado o Roteiro Norteador.

As discussões entre pesquisadora e sujeito foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas.

Procedimento de análise

Após conclusão da coleta de dados, foi realizada a transcrição das gravações das fitas cassete que continham os registros de todas as discussões ocorridas entre pesquisador e sujeito, durante os doze encontros.

Decidiu-se, então, por ensaio e erro, organizar as falas *por tema* abordado nas discussões entre pesquisadora e sujeito, obedecendo, entretanto, a sua seqüência temporal de ocorrência. O tema *atividade em grupo* mostrou-se não somente o mais freqüente, todavia o que provocou maior número de perguntas, solicitações de informação, e verbalizações de interesse da parte do sujeito. Além disto, foi nesta área que se pode constatar, assistematicamente, mudanças mais conspícuas na fala da professora. Assim, optou-se por ignorar as demais falas, e recortar somente as seqüências de episódios que a este tema estivessem relacionadas.

Foram, portanto, recortadas das transcrições, todas as seqüências em que pesquisadora e sujeito se referiam a atividades coletivas (duplas ou grupos), em sua ordem temporal de ocorrência, o que constituiu um novo conjunto de dados. O tema foi abordado nas sessões 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 12. Não foi mencionado nas sessões 3, 10 e 11.

Definiu-se como unidade de análise, um *episódio* – a seqüência de *fala da pesquisadora seguida de fala do sujeito*, considerando que em todas as sessões a pesquisadora foi quem iniciou a interação verbal. Isto permitiu acompanhar quais e como as ações dos dois membros da díade se afetavam mutuamente, e que mudanças houve no pensar e na ação da professora, a partir de seu relato.

Após ter recomposto a seqüência dos dados, continuou-se buscando uma forma de sistematizar as informações neles contidas. Cada episódio foi lido e categorizado quanto à *estrutura* e ao *conteúdo* das falas nele contidas.

Chamou-se *estrutura*, o tipo de categoria comunicativa utilizado pelos membros da díade. Utilizou-se um número bastante limitado de categorias, considerando que esta informação teria a função única para este estudo, de desvelar os padrões básicos da comunicação entre sujeito e pesquisador, nesse contexto de reflexão da prática profissional do sujeito. Para tanto, foram definidas as seguintes categorias estruturais:

- *questionar* – solicitar informação objetiva ou manifestação subjetiva do parceiro, acerca de pessoas, situações e eventos;
- *responder* – prestar informação objetiva, solicitada pelo parceiro;
- *dissertar* – expor significados subjetivos, opiniões pessoais referentes a: conteúdos teóricos, fatos, situações, eventos, pessoas e procedimentos;
- *reiterar* – reafirmar conteúdo anteriormente exposto.

Foi considerado sempre, nesta análise, a parte da estrutura da frase à qual o parceiro respondeu em sua fala seguinte.

Chamou-se *conteúdo* o conjunto de significados expostos pelos membros da díade durante a reflexão sobre a prática da professora em sala de aula. A análise do conteúdo foi de natureza qualitativa, caracterizando-se do seguinte procedimento:

1. primeiramente, leu-se cada episódio inúmeras vezes, separada e seqüencialmente, buscando-se a apreensão do significado de cada fala.
2. em seguida, as falas foram reescritas, sendo substituídas pelo conjunto de significados entendidos como representativos das falas de **P** (pesquisador) e **S** (sujeito): o que os membros da díade estão transmitindo em suas falas?
3. descreveu-se, então, o conteúdo das discussões, no tocante as mensagens que estavam sendo transmitidas nas diferentes falas.
4. por último, discutiu-se o significado dos dados descritos, tendo como parâmetro os objetivos postos para este estudo.

RESULTADOS

Passar-se-á agora, à apresentação dos resultados obtidos.

Tabela 1 - Frequência absoluta e relativa das ocorrências das categorias

Encontro	Número de episódios	Q-R		Q-D		D-Q		D-D		R-D		Re-D		Q-Q	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%								
1	14	3	21.5			1	7.1	7	50	2	14.3			1	7.1
2	14	7	50	4	28.5			3	21.5						
4	02					1	50			1	50				
5	03	2	66.7	1	33.3										
6	21	8	36.4	3	13.6	2	9	9	41						
7	11	5	45.4	4	36.6			1	9.1					1	9.1
8	03					1	33.3			1	33.3	1	33.3		
9	12	7	58.3	2	16.7			3	25						
12	09	8	89	1	11										
09*	89	40	40.8	15	15.5	5	11	23	16.3	4	10.98	1	3.7	2	1.8

* Somatória dos números representados

legenda das categorias

q-r: questiona-responde **q-d**: questiona-disserta **d-q**: disserta-questiona

d-d: disserta-disserta **r-d**: responde-disserta **re-d**: reitera-disserta

q-q: questiona-questiona

A partir da análise da tabela pode-se constatar que das sete categorias, a mais utilizada foi a *questiona-responde*, aparecendo em 40 episódios, em segundo lugar aparece a categoria *disserta-disserta*, em 23 episódios, seguida da *questiona-disserta*, em 15 episódios. Já as categorias *disserta-questiona* e *responde-disserta*, aconteceram em 5 e 4 episódios, respectivamente. As categorias que apareceram com a menor frequência foram *questiona-questiona* e *reitera-disserta*, em 2 e 1 episódios. Durante a realização dos nove encontros, ocorreu a manifestação de 89 episódios interativos entre pesquisadora e professora.

Na análise das categorias percebeu-se que categoria *estrutura* não foi muito usada, mas a partir de sua análise pode-se constatar que a pesquisadora direcionou grande parte dos episódios. Estas deter-

minaram a direção do olhar da professora na análise das cenas gravadas e na discussão dos textos teóricos $\{(Q-R = 40,8\%) + (Q-D = 15,5\%) = 56,3\%\}$. Tal direcionamento não foi impeditivo da exposição do pensar da professora, que dissertou em 37,2% das vezes (Q-D, D-D, R-D, Re-D).

DISCUSSÃO

A pesquisadora, ao introduzir gradativamente questionamentos sobre atividade de grupo, interação, mediação, papel de parceiro mais capaz, entre outros, favoreceu a possibilidade de mudanças na ação pedagógica da professora.

No que se refere à atividade de grupo, constatou-se que, anteriormente, era realizada poucas vezes, somente em aulas direcionadas à realização de atividades artísticas. A partir das discussões entre pesquisadora e professora, esta passou a utilizar dessa estratégia pedagógica em outras atividades e contextos.

Outro fator importante a ser abordado ainda, no que se refere ao processo interativo, é a constatação de que as discussões favoreceram à professora, perceber seu papel de parceira dos alunos no processo ensino-aprendizagem, e do conseqüente papel de organizadora das condições de aprendizagem. Tal compreensão diferia da anteriormente assumida, de que era ela exclusiva ministradora de conteúdos programáticos, numa posição tradicional e autoritária de ensino. As reflexões, portanto, possibilitaram uma revisão dos papéis e de posicionamentos reproduzidos na relação professor e aluno, propiciando que este último se expusesse e participasse mais em sala de aula, diminuindo a distância entre professor e aluno e favorecendo a maior ocorrência de trocas interativas pedagogicamente produtivas.

É necessário relatar a contribuição da leitura sócio-construtivista sobre o processo de construção de conhecimento, pois durante o desenrolar deste estudo, a professora começou a entrar em contato com discussões teóricas e práticas, que lhe estimularam a busca de

um novo posicionamento a ser adotado durante a sua prática pedagógica: o de mediadora da construção do conhecimento.

A professora começou a relatar sua avaliação sobre a diminuição de ocorrência de comportamentos de insegurança – descritos como momentos em que ela solicitava algo e os alunos esperavam que ela corrigisse, ou desse *pistas* para iniciar a resolução dos exercícios. A partir da inserção da atividade conjunta as trocas interativas aumentaram, favorecendo, de um modo geral, o desempenho dos alunos, num processo em que começa a trabalhar com o outro, a buscar informações com o parceiro, a participar do exercício dele e finalmente, a apresentar maior segurança ao ir à lousa para fazer a correção dos exercícios.

À medida que foi se familiarizando com os conceitos teóricos abordados nos encontros, começou-se a tentar trabalhar, em sala de aula, a partir do desenvolvimento real de cada aluno. Dessa forma, ela buscava identificar que conhecimentos o aluno já possuía e qual o próximo espaço cognitivo a ser trabalhado, de forma a favorecer a aprendizagem, respeitando-se a peculiaridade de sua individualidade.

Além destas contribuições, faz-se necessário demonstrar que o estudo aponta para algumas direções interessantes referentes ao método de trabalho:

1. vem confirmar estudos anteriores (ALMEIDA, 1994; ANDRÉ, 1995), mostrando que é possível promover a mudança do pensar do professor.

2. dá indicações de estratégias de instigação que se mostram bem sucedidas no favorecimento de condições para a construção de conhecimento:

- realização da filmagem em VT – Esta estratégia de coleta favorece além da recuperação seqüencial dos dados, arranja condições para que o professor *reviva* a situação de ensino-aprendizagem, analisando-a, afastado da complexidade do momento real;

- estabelecimento de relação entre o conteúdo estudado nos textos e a prática cotidiana de sala de aula, foi de grande valia por-

Estudo de estratégias para a formação continuada de professores

que possibilitou um resgate do contato da professora com produções científicas, que abordavam, muitas vezes, conteúdos teóricos relacionados à prática vivenciada por ela em sala de aula, ou vinham de encontro a alguns dos seus questionamentos;

- compartilhar a análise das cenas gravadas, acrescentando gradual e constantemente uma nova variável, um novo espaço perceptual para ampliação da análise é uma estratégia que parece realmente favorecer o andar um *passo além*, essencial para a intervenção na zona do desenvolvimento proximal;

- viabilizar a aplicação de um roteiro norteador de perguntas, em pesquisas de investigação de percepção e compreensão.

CONCLUSÃO

Este estudo apresentou indicações de estratégias de instigação bem sucedidas no favorecimento de condições para a construção de conhecimento. Instigou o experimentar de novas estratégias: olhar para o aluno, analisá-lo no contexto de ensino e da aprendizagem, levantar hipóteses a respeito de que condições favoreceriam sua aprendizagem, planejar estratégias alternativas, implementá-las com o espírito de investigação, observando-se o efeito da nova estratégia adotada e reiniciando os reajustes, quando necessário.

Os dados demonstraram que os questionamentos e as opiniões apresentadas pela pesquisadora produziram sempre uma resposta da professora, em geral de concordância, através de respostas, dissertações e em alguns momentos, de questionamentos firmes, explicitando a relação complementar cooperativa. Isto mostra a eficácia do roteiro norteador enquanto instrumento que auxilia o favorecimento da busca de informações, de tornar explícito o pensar do sujeito e de propiciar a troca de conhecimentos e experiências entre os personagens do processo reflexivo.

A adoção de novas estratégias em sala de aula parece ter produzido maior ocorrência de comportamentos participativos e a apreensão de conteúdos já ministrados anteriormente, por parte dos alunos. Fica ainda, portanto, o grande desafio de se testar tal

procedimento com um número maior de sujeitos, na busca da viabilidade e de economia na atenção a um problema de tão grande monta em nossa realidade educacional.

THE STUDY OF STRATEGIES FOR THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

ABSTRACT

The goal of the study was verify whether daily practice of a teacher in classroom, mediated by provocative questions with a broader understanding of the teaching-learning situation, affects the thinking and the reporting of the teacher's actions. Based on the analysis of the interactive episodes between researcher and subject, and concerning the topic of group activity, it was possible to identify methodological strategies that proved themselves useful in proposal for continuing education. The results indicate that the adopted reflective intervention was effective, acting as a guide for reflection on the teaching-learning process and about teacher-student relation, identifying what teaching-researching is.

KEYWORDS: Continuing education; teacher-student relation

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, N. V. F. **Os modos de pensar do professor: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos.** 1994. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Estudo de estratégias para a formação continuada de professores

ANDRÉ, M. I. do N. **Como os professores de educação especial concebem suas ações em sala de aula: um estudo comparativo entre novatos e experientes.** 1995. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ARANHA, M. S. F. **Interação social e estabelecimento de relações sociais.** 1991. 145f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARANHA, M. S. F. **Roteiro norteador da reflexão interativa.** Bauru, 1996. Mimeografado.

FONTANA, R.A .C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Editora Papirus, 1993. p.121-149.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Editora Papirus, n.24, p.17-24, 1993.

LARANJEIRA, M. I. **Da arte de ensinar ao ofício de aprender: relato, em reflexão, de uma trajetória.** 1995. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Editora Papirus, 1993. p.15-33.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Editora Papirus, 1993. p.25-61.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.