

LEITURA E A ESCRITA INICIAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA).

Resumo

Esta pesquisa insere-se na linha de Formação, Saberes e desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. O objetivo foi investigar quais são as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e compreender a repercussão dessas concepções na suas práticas diárias. Estudos de Ferreiro (1993, 1999, 2001, 2005), Bolzan, (2001, 2002) Vygotsky, (2003) Nóvoa, (1991, 1992, 1997), entre outros, foram utilizados como aportes teóricos para o desenvolvimento dessa investigação. A pesquisa foi realizada com quatro professoras que atuavam em primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental em uma Instituição de Ensino, localizada na zona periférica da cidade de Santa Maria-RS. A investigação foi desenvolvida através de um estudo qualitativo narrativo, fundamentado nas falas/vozes das professoras. A busca dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e de observações das aulas. Os achados da pesquisa evidenciaram que a prática pedagógica das professoras estava diretamente relacionada com a concepção de alfabetização que elas construíram ao longo de sua experiência escolar, acadêmica e profissional. Essas construções teórico-práticas repercutiram diretamente no modo como desenvolviam suas atividades pedagógicas. Assim, os achados apontam que o momento que as professoras estão vivendo é de desestabilização entre a necessidade de implementar novas formas de atuação em sala de aula e os conhecimentos objetivados por elas durante sua formação. A disponibilidade e o interesse por parte das professoras em aprofundar estudos relacionados à alfabetização mostram que o investimento na formação continuada do professor a partir do processo de reflexão é indispensável à assunção da relação teoria e prática no cotidiano da escola.

Palavras-chave:

Alfabetização, Formação de professores, Leitura e escrita iniciais.

Os tempos atuais desafiam a grandes reflexões, face às intensas mudanças, em todos os campos da sociedade - político, econômico, cultural, científico, tecnológico. O ser humano encontra-se imerso na era da informação e, muitas vezes, perplexo diante de tão rápidas transformações em curto espaço de tempo. É uma época de crises de concepções, de incertezas, que impõem o repensar do processo educativo.

Não há como ignorar a crise pela qual passa a educação em sentido geral e, principalmente, a educação escolar, pois por muito tempo ela era destinada a uma minoria - os filhos das elites - sendo que o restante da população permanecia analfabeta. Tal situação histórica reflete nas práticas escolares nos tempos atuais. Um exemplo que pode ser observado é quando se ouve educadores falarem: "antigamente o ensino era muito melhor, hoje as crianças estão saindo da escola com muitas deficiências". Essa é uma constatação real, porém, pensar a alfabetização para a minoria "privilegiada" da população, geralmente crianças que muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita já exploram e têm acesso a diferentes tipos de materiais escritos, é muito diferente de pensar o processo de alfabetização de crianças que pertencem às classes sociais mais pobres com menor contato com o escrito, e também com pessoas que fazem

uso e exploração do mesmo. Conseqüentemente, as hipóteses dessas crianças sobre a escrita são ainda primitivas.

Assim, para compensar essas diferenças e acompanhar a própria exigência de mudanças impostas pela evolução da sociedade é preciso que os alfabetizadores tenham o entendimento de como a criança se apropria da escrita.

Essa realidade desafia os educadores a transpor concepções arraigadas, de um ensino tradicional, que acredita na centralização docente como modo de promover e controlar o avanço da compreensão do sistema da escrita pela criança, para então, compreendê-la como sujeito cognoscente, isto é, que busca ativamente o conhecimento do mundo à sua volta.

Essas reflexões, aliadas a muitas outras, fazem parte de minha trajetória profissional, desde a atuação como alfabetizadora em uma escola particular de Santa Maria/RS, na qual atuei por seis anos, adotando o método silábico para ensinar as crianças a ler e a escrever, quando então, comecei a perceber a necessidade de buscar algo novo, que provocasse e estimulasse a criança a ser autônoma, a produzir seu próprio saber.

E, assim, procurando entendimento relativo aos estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, comecei a preocupar-me com as questões referentes a como a criança aprende a ler e a escrever.

A escolha da temática decorreu do meu interesse em aprofundar estudos, buscando aprimoramento da minha prática. E, também com o intuito de contribuir na formação das professoras com as quais desenvolvo esse estudo, sendo a pesquisa uma possibilidade de aprendizado mútuo, tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos da pesquisa.

Esse estudo insere-se no contexto de ampla discussão acerca do trabalho de professores alfabetizadores, uma vez que a possibilidade de explicitar suas concepções, seus anseios, suas práticas poderá desafiar muitos educadores a repensar a forma como lidam com a construção do conhecimento da leitura e da escrita inicial. Muitas vezes, esse processo se reduz à reprodução e à memorização de letras, sílabas, palavras, e, posteriormente, a textos vazios de significado e sentido para a criança.

Essa realidade pode ser considerada um entrave à melhoria na qualidade do ensino da leitura e da escrita inicial. Isso se atribuiu, em grande parte, ao fato de que, durante muitos anos, a língua escrita foi compreendida como um código, e aprender a decifrar esse código era a garantia de que a criança havia aprendido a ler e a escrever. Assim, a preocupação do professor alfabetizador era com o método mais eficaz para a apropriação da leitura e da escrita inicial pela criança, reduzindo-as a aprendizagens de uma técnica.

Entretanto, é sabido que esse entendimento de ensino e de aprendizagem no qual a prática pedagógica é organizada a partir de exercícios de reprodução predeterminados pelo professor, torna o processo de alfabetização artificial, e, conseqüentemente, irrelevante para o aprendiz. Freitas (1998) complementa a idéia, mencionando que a ênfase dada ao desenho das letras e à mecânica de ler o que está escrito compromete o significado que a escrita possa vir a ter para a criança.

E, assim, muitos outros fatos contribuem para a perpetuação das referidas práticas como exemplos: uma história de formação que resultou na fragmentação dos

saberes, o estudo de teorias longe dos problemas reais do dia-a-dia, e, ainda, a maioria dos professores atuantes nas instituições que vêm de uma formação inicial na qual essas concepções é que permeavam os cursos de formação. Também quando recorrem às recordações da infância na escola, geralmente, o que vem à memória são métodos, cartilhas, treino de habilidades motoras, cópia e repetição de um conjunto de tarefas, em sua maioria sem sentido e significado.

As práticas de alfabetização podem evidenciar as concepções que o professor tem acerca do processo de ensinar e de aprender; assim, o objetivo desse estudo foi investigar quais concepções sobre a leitura e a escrita iniciais estão presentes nas práticas docentes das alfabetizadoras e compreender as suas repercussões na prática pedagógica.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A investigação foi desenvolvida a partir da abordagem sociocultural de cunho qualitativo narrativo, com quatro professoras de 1ª e 2ª séries do Sistema Estadual de Ensino de Santa Maria/RS. As questões que nortearam o estudo foram as seguintes: Quais são as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita inicial evidenciadas nas suas práticas pedagógicas e nas suas narrativas? E qual a repercussão das concepções sobre a leitura e a escrita das alfabetizadoras na prática cotidiana?

Os estudos de Bakhtin (1992) Vygotsky (1984, 2003, 2005) Freitas (1994,1998) e Bolzan (2001, 2002) serviram como fonte iluminadora para a construção da abordagem metodológica desta investigação. Esses autores colocam como base em suas pesquisas o processo interativo entre os sujeitos, e a valorização do contexto histórico, social e cultural para a construção do conhecimento.

O trabalho de coleta de dados foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação participada em sala de aula.

A partir da temática estudada: *As concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e a sua repercussão na prática pedagógica*, foram construídos subsídios que nos possibilitaram refletir e [re]pensar as práticas de alfabetização vigentes, numa perspectiva de transformação.

Considerando os objetivos e as questões de pesquisa surgiram as categorias de análise que foram baseadas nos estudos de Bolzan,(2001,2002) sendo elas: **resistência, ruptura da resistência, tomada de consciência**

Nessa pesquisa, essas categorias foram utilizadas, em virtude de que, durante todo o processo de pesquisa percebemos nas falas/narrativas e nas práticas das professoras participantes os mesmos movimentos de **resistência**, de **ruptura de resistências** e, em certos aspectos, a **tomada de consciência** com relação à compreensão da alfabetização como um processo de construção do sujeito aprendiz.

Assim, as categorias evidenciadas podem ser explicitadas a partir de suas características:

A categoria de **resistência** apresenta como um de seus elementos a contradição entre as narrativas e a prática pedagógica realizada pelas professoras. Por um lado, aceitam que a construção da leitura e da escrita pela criança acontece por meio de um longo processo, manifestam em suas narrativas que o ensino não pode acontecer via transmissão de produtos acabados. Porém, por outro lado, na prática, há uma forte tendência de valorizar somente as escritas convencionais das crianças, desconsiderando as suas concepções prévias sobre a leitura e a escrita.

Um outro elemento que se pode observar foi a dificuldade de algumas das professoras em promover estratégias didático- pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador, no qual elas assumissem o papel de mediadoras no processo de ensino.

Desse modo, algumas das professoras manifestaram, em suas narrativas, esses pressupostos como necessários às práticas de alfabetização, porém, na prática, a idéia de interação estava relacionada à idéia de reunir as crianças em grupo, sendo que a organização das atividades não era pensada com a finalidade de provocar novos conflitos entre os pares, no qual um pudesse colaborar com o outro, gerando dessa forma, novos conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Ao refletirmos e propormos referenciais teóricos onde pudéssemos discutir e relacionar as práticas vivenciadas foi possível observar, em alguns casos, **resistência**, caracterizada pela dificuldade de refletir sobre a prática e de compartilhar conhecimentos entre as colegas.

Entretanto, a emergência da categoria de **Ruptura da resistência** é observada em suas ações e em suas vozes, ficando evidente a disponibilidade para refletir e repensar as suas práticas. Desse modo, houve uma maior aceitação em estudar teorias e compartilhar conhecimentos com as colegas. Elas perceberam essa necessidade, como suporte para a organização das suas ações pedagógicas.

Conforme os estudos iam avançando, foi possível observar, em suas práticas, a aceitação do papel de mediadoras, pois permitiam a interação entre as crianças. Isso podia ser visto na maneira como conduziam as aulas. Se uma criança levantava para trocar idéias com os colegas, para ver o que o outro estava fazendo, não era repreendida. Entendiam como um suporte necessário para que a criança pudesse confrontar as suas idéias com as dos colegas e avançar em suas aprendizagens.

Assim sendo, a idéia que a alfabetização é um processo de construção do sujeito aprendiz passava a ser evidenciada, de alguma forma, em suas práticas. Vale lembrar que essa compreensão vai acontecendo em diferentes tempos da formação profissional dessas professoras.

Com esse entendimento, procuravam encontrar novas estratégias que atendessem às necessidades cognitivas e emocionais dos seus alunos. Existia um movimento de busca pela transformação das práticas. É o processo de **Tomada de Consciência** que é a terceira categoria de análise, caracterizada pela capacidade das professoras de refletirem sobre suas ações, a partir da apropriação dos conhecimentos relativos ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essas apropriações e discussões, tornaram-se a âncora para as professoras mobilizarem-se a mudar as práticas que vinham implementando. Ou seja, elas compreenderam, por exemplo, o porquê de promover estratégias didático- pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador. E, assim, começaram a implementar outros tipos de atividades que contemplassem essa forma de

dinamizar as aulas. Por isso, enfocamos que a transformação da prática aconteceu em alguns aspectos, em decorrência da **tomada de consciência** da necessidade de transformá-la.

Assim sendo, essa organização categorial contribuiu significativamente para que tivéssemos uma compreensão mais ampla das questões e da temática de investigação. Colaborou também, para que pudéssemos compreender como o professor apropria-se ou não do conhecimento necessário para o desenvolvimento da sua ação pedagógica.

Ao longo do processo, as professoras foram explicitando o que pensavam sobre aprender e ensinar, como entendiam que a criança se apropria da leitura e da escrita inicial, como desenvolviam suas propostas de alfabetização, que importância davam as atividades interativas, aos conhecimentos prévios das crianças sobre a leitura e a escrita, o que compreendiam por alfabetização.

Nesse sentido, muitas discussões foram se estabelecendo, possibilitando que pudéssemos compreender a relação existente entre as concepções das professoras sobre a leitura e a escrita iniciais evidenciadas nas suas narrativas com a prática pedagógica implementada por elas e a repercussão das concepções na prática diária dessas professoras.

Desse modo, os resultados deixam evidente que há momentos de coerência, entre o que elas explicitam em suas narrativas e o que conseguem efetivar em suas práticas. Na maioria das vezes, as professoras levam em consideração as concepções prévias das crianças sobre a leitura e a escrita inicial e respeitam o ritmo de aprendizagem de cada uma delas. As professoras, por valorizarem o diálogo, a comunicação, conseguiam direcionar o trabalho de forma que as crianças tivessem espaços para expressarem suas idéias sobre suas escritas, e grande parte das atividades propostas mobilizavam as crianças a usarem os seus conhecimentos prévios.

Assim sendo, é possível dizer que a prática pedagógica das professoras estava diretamente relacionada com a concepção de alfabetização que elas construíram ao longo de sua experiência, escolar, acadêmica e profissional.

As vozes explicitadas na análise dos achados esclarecem o quanto o processo de apropriação das novas formas de pensar o ensino é marcado por movimentos oscilatórios entre as categorias de análise. Isso acontece, justamente porque desestruturar concepções construídas ao longo da vida é algo que exige das professoras, além de romper resistências, ou seja, querer mudar, refletir sobre sua atuação, o que, por sua vez, torna necessários referenciais que dêem suporte a essas reflexões e, também, a participação dos demais colegas, para que realmente a reflexão seja estabelecida. Coll (1998, p.14), a respeito da relevância do trabalho compartilhado, diz que:

A dimensão formadora da função do professor não é uma dimensão individual, (...). Pelo contrário, um bom desempenho individual costuma encontrar parte de suas condições e de sua justificação no âmbito de finalidades e tarefas compartilhadas, de decisões tomadas coletivamente, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais e respeitados.

Assim, podemos mencionar que o momento que as professoras estão vivendo é de desestabilização, reconhecendo concepções de um ensino tradicional, no qual se prioriza a técnica e os procedimentos para decifrar o código escrito e que não atende às necessidades dos alunos e, conseqüentemente, não produz a boa qualidade do ensino.

Entretanto, falta-lhes maior sustentação teórica, pois essa pode contribuir significativamente para que as professoras tenham autonomia na hora de tomar as decisões e saber como intervir em determinada situação. Também, faltam-lhes espaços de aprendizagens compartilhadas no próprio sistema. A formação continuada proporcionada na escola em termos de estudos teóricos, discussões entre o grupo, a partir da prática que estão vivenciando, foi tratada de forma muito superficial e descontínua.

Contudo, sabemos que é no "compartilhando idéias", em espaços onde as professoras tenham a oportunidade de estudar teorias, de explicitar suas opções, suas construções teórico-práticas, que elas poderão perceber que precisam atuar de outra maneira ou ir além do que já fazem. Também, é por meio dessa dinâmica que compreenderão que são sujeitos produtores de saberes. A legitimação desses saberes está diretamente relacionada com o grau de reflexão e dialogicidade do grupo. Pois, onde não se tem espaços e tempos para dialogar, não se tem como produzir e muito menos legitimar saberes.

Pensar em transformações das práticas pedagógicas implica, entre outros tantos desafios, em constantes reflexões, diálogos, e aprofundamentos de estudos a partir da prática vivenciada no dia-a-dia em sala de aula. Esse processo precisa ser um movimento dinâmico interativo, no qual as professoras possam estar buscando novas alternativas conjuntas que dêem conta das necessidades presentes, produzindo assim, novos sentidos à prática vivida.

Nessa direção, Bolzan (2001, p.197), escreve que:

(...) a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que os conceitos e idéias são reconstruídos em uma síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática. Esse processo se caracteriza como um ciclo que não tem início, nem final, uma vez que o "novo" influi sobre o antigo, sendo incorporado aos múltiplos elementos que constituem o novo saber-fazer.

Os achados da pesquisa evidenciam que muitos avanços foram conquistados pelas professoras, caracterizando assim, o processo da apropriação de conhecimentos. Por exemplo, a maneira como elas conduzem a aula repercute de maneira positiva na aprendizagem dos alunos. As crianças têm autonomia para manifestarem suas idéias, são incentivadas a escrever do jeito que sabem.

Entretanto, apesar do esforço das professoras em tentar transformar as suas práticas, ainda estão fortemente vinculadas às concepções tradicionais de ensino, evidenciando que as vivências pessoais, acadêmicas e profissionais permitiram poucos espaços para atividades de construção, apropriação, internalização. Ou seja, o modelo de ensino experienciado durante a maior parte de suas vidas privilegiou a reprodução de modelos externos.

Quando nós dizemos que a ação do professor depende das suas construções teóricas, é fundamental perguntar: - Que possibilidades eles tiveram no percurso de sua formação de explicitar, intercambiar, questionar, numa perspectiva em que a troca entre os pares levasse a uma aprendizagem mútua, em um exercício interativo?

Frente a esse questionamento fica evidente que as limitações apresentadas pelas professoras no desempenho do que têm vontade de realizar é fruto da falta de efetivação de práticas formativas ao longo de suas vidas que permitam ao professor construir conhecimentos, desenvolver sua criatividade para poder exercer com eficiência seu papel de mediador do ensino, pois o professor de sala de aula tem poucas oportunidades de estudar a fundo as teorias necessárias às suas práticas. Ele apenas recebe a síntese da proposta sem saber a sua origem, isto é, saber qual concepção de conhecimento está inserida naquela atividade que ele está propondo a seu aluno. Na maioria das vezes, cabe a ele seguir o modelo instituído sem participar da construção do projeto da escola e de estudos que possibilitem a reflexão e a compreensão dos seus fazeres pedagógicos.

Acreditamos, pois, que é nessa direção, que os professores necessitam construir espaços e tempos para compartilhar com seus pares, suas concepções, suas idéias, falar, refletir, compreender as práticas que implementam - com isso gradativamente poderão conquistar mudanças significativas no processo de ensinar e aprender em seu cotidiano.

Bolzan, (2001, p.196) reforça essa idéia ao dizer que:

Compreender a prática equívale, de certa forma, a ser capaz de falar a língua dessa prática. Por isso, as mudanças nos discursos sobre a prática podem indicar as mudanças da prática. Nesse sentido, os professores podem explicitar suas ações, vinculando-as a seus objetivos e explicando a natureza de suas condutas e idéias.

Portanto, o interesse das professoras em redimensionar a prática revela que é possível transformar as práticas de alfabetização, desde que se invista numa formação permanente em que o professor seja auxiliado e tenha o direito de ele próprio refletir sobre sua prática.

Enfim, esta idéia precisa ser o ponto de partida à organização da escola, à conquista de uma maior autonomia docente, e também à conquista de apoio das autoridades educativas, uma vez que o avanço no sentido de um ensino de qualidade não é apenas uma questão dos professores, mas podemos afirmar que a união de docentes comprometidos e conhecedores das suas possibilidades e limites poderão representar uma nova direção às práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. **Vygostski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Bakhtin, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C.A. et al.(Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Ed. da UFPR, 1996.

BOLZAN, D.V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional**. Santa Maria: CE/UFSM, 2002, 2003, 2004, 2005.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Revista Nova Escola, nov./2003.

ENGERS, M.E.A. Aprendizagem: representações e vivências de professoras. In: MELLO, E.M.B.; COSTA, F.T.L.; MOREIRA, J.C. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Passado e presente do verbo ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio - histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Atica, 1994.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento de professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GARCIA, C.M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitárias de Barcelona, 1999.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação - UFSM**. Vol. 29, nº 2, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LURIA, A.N. O Desenvolvimento da Escrita na Criança In: VYGOTSKI, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MELLO, S.A.; FARIA, A.L.G.F. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. (Org.). A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola. In: **Revista Inovação**. Vol 4. Nº 1. Lisboa, 1991.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEREZ, F.C.; GARCIA, J.R. (orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAZ, D.; SOLIGO, R. O desafio da prática pedagógica. In: **Revista Viver Mente & Cérebro**: Coleção Memória da Pedagogia, n. 5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. Edição Especial, Nº 5, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Revista Mente e Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia, Nº 2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

WEISZ, T. A revolução de Emília Ferreiro. In: **Revista Viver Mente & Cérebro**: Coleção Memória da Pedagogia, n. 5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. Edição Especial, Nº 5, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.