

## **ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: RELAÇÕES PERTINENTES AO ATO EDUCATIVO**

Ana Carla Hollweg Powaczuk<sup>1</sup>  
Doris Pires Vargas Bolzan<sup>2</sup>

A escola constituiu-se historicamente, como uma instituição social, responsável pela educação formal e sistematizada dos indivíduos. Uma instituição própria e organizada para assegurar a apropriação de um conjunto de aprendizagens socialmente eleitas, num determinado tempo e contexto, como necessárias para o individuo viver em sociedade.

Em nossa sociedade, temos a leitura e a escrita, como uma das aprendizagens socialmente eleitas. Nossa cultura exige, até por sua complexidade, que o individuo seja capaz de ler, como forma de comunicação e de informação e ainda que ele saiba dizer “sua palavra”, não só oralmente, mas também por escrito.

Os que permanecem “analfabetos”, ficam incapacitados para compreender e apropriar-se dos conhecimentos que a humanidade construiu ao longo dos tempos, impedidos de fazer uso dos benefícios e afastados da real possibilidade de julgamento de valor sobre eles e de tomadas de decisão importantes e conscientes.

Nesta perspectiva, a leitura e a escrita, são encaradas com ferramentas básicas e indispensáveis à conquista da cidadania, uma vez que em nossa sociedade só é conferido o direito à cidadania, aqueles que manejam estas ferramentas com competência.

Desta forma, instaura-se o grande desafio da escola, incorporar todos os alunos à cultura do escrito, ou seja, conseguir que todos seus alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores, supondo com isso uma apropriação de uma tradição de leitura e de escrita

Infelizmente, muitas pesquisas têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, como indica a colocação do Brasil no PISA<sup>3</sup> (2000) e ainda os altos índices de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que a repetência, nestas séries, está estreitamente veiculada, a

---

<sup>1</sup> Graduada no curso de Pedagogia- habilitação séries iniciais- (UFSM) aluna do curso de Pós-graduação - Especialização em Gestão Educacional (UFSM)

<sup>2</sup> Professora Dr<sup>a</sup>do Programa de Pós-graduação em educação (UFSM)- Orientadora do projeto de pesquisa

<sup>3</sup> PISA- Programme for International Student Assesment, lançado em 2000, com uma avaliação em 32 países baseada em uma prova de competências administradas a cada três anos nas áreas de leitura , matemática e ciência.

problemas no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como indica Torres (2000) em seus estudos sobre o fracasso escolar.

Neste contexto, surge nosso interesse investigar questões referentes ao processo de alfabetização no sistema municipal de Ensino de Santa Maria, uma vez que segundo dados, obtidos na Secretaria Municipal de Educação (censo 2003), os maiores índices de repetência escolar ocorrem nas primeiras e quinta séries do Ensino Fundamental. Com relação às primeiras séries, algumas escolas apresentam índices de reprovação de até 42%.

Desta forma, nossa pesquisa, direciona-se sobre as implicações entre a forma de organização e mediação das atividades de leitura e de escrita, e o fracasso escolar na alfabetização

A reflexão sobre esta temática é fruto das experiências e reflexões promovidas no grupo de pesquisa: Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE), através do projeto de pesquisa e extensão “Atividades diversificadas na sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita”, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria.

Este projeto tem como eixo central refletir, como as crianças consolidam seus conhecimentos a cerca da lecto-escrita, através da dinamização de atividades diversificadas de leitura e escrita em turmas de alfabetização, como também discutir sobre as formas de intervenção e mediação capazes de favorecer o avanço das concepções infantis no processo de aquisição da leitura e da escrita.

As reflexões e discussões realizadas levaram-nos a refletir sobre a importância da organização e adequação da intervenção pedagógica, às condições e interesses dos alunos, para o estabelecimento de um clima que favoreça o processo de construção de conhecimento.

Temos consciência da complexidade de que se reveste a organização da atividade pedagógica, com vistas a atender de forma satisfatória os diferentes estilos cognitivos que se apresentam no espaço da sala de aula. Contudo, compreendemos que é justamente neste desafio que se fundamenta e se justifica a organização do trabalho escolar.

Assim, se faz necessário pensar numa redimensão do trabalho escolar, colocando como ponto de partida desta reflexão, os saberes e fazeres que constituem a organização da atividade pedagógica no processo da construção da leitura e escrita.

Posto isso, apresentamos à questão desencadeadora deste estudo: **em que medida a forma de organização e mediação do trabalho escolar, acerca da leitura e da escrita repercute nos resultados do processo de alfabetização?**

A partir desta questão, surgem os seguintes objetivos norteadores deste estudo:

- Compreender como acontece a organização do trabalho pedagógico, a partir da observação da realização das atividades propostas pelos professores das turmas de alfabetização.
- Identificar quais os critérios utilizados pelos professores para a organização e planejamento das atividades de leitura e escrita.
- Reconhecer os pressupostos teóricos que embasam a forma de organização das atividades de leitura e escrita.

Desta forma, nossa pretensão é investigar temas que fazem parte de uma rotina de sala de aula, pois entendemos que esta exige, a busca séria, persistente e organizada de dados além do compromisso de fundamentá-los dentro de uma abordagem que ofereça condições de estudar, discutir, debater e compreender a realidade social e pessoal donde eles emergem. Por isso, buscamos subsídios na abordagem qualitativa da pesquisa, cunho sociocultural, que será desenvolvida, através de observação das práticas educativas, como também pela análise das narrativas das professoras alfabetizadoras, de uma escola do sistema público municipal, tendo com critério de seleção, escolas que têm apresentado altos índices de reprovação, nas 1ª séries do Ensino fundamental.

A opção por esta abordagem está ancorada nos estudos de Bakthin (1992) e Vigotski (1977) quando propõe a relação pesquisador/pesquisado não como uma relação pesquisador/objeto, mas uma relação entre sujeitos vivos, que mesmos disfarçados por seus rótulos, são dialógicos, sentem o peso de sua humanidade e só podem ser compreendidos nessa perspectiva.

(...)O sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (Bakthin,1992;p403).

Para Bakthin e Vigotski, tudo é fruto de uma construção coletiva e por isso, necessita ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço, ou seja, nada pode ser compreendido de forma isolada, mas sim, levando em conta a teia de significados construída num dado universo.

Neste sentido, é possível antecipar alguns pressupostos teóricos, que consideramos relevantes para a reflexão da temática em questão.

A humanidade ao longo de sua existência, construiu um conjunto de respostas coletivas para superar as inúmeras dificuldades enfrentadas no decorrer de sua história. São valores, conhecimentos, instrumentos, crenças que se configuraram na cultura humana. A apropriação dessa cultura pelos indivíduos é o que se constitui a educação.

Por educação Coll (1984) designa o conjunto de práticas sociais, mediante as quais, um grupo assegura que os seus membros adquiram, a experiência do mesmo, historicamente acumulada e culturalmente organizada. Nesta perspectiva, a educação é entendida como a atualização histórico-cultural do homem, pois é pela apropriação da cultura que o indivíduo se faz homem.

Esta apropriação acontece de maneira informal, pela imersão do sujeito em situações da vida cultural, como também de forma deliberada, pela ação sistemática e intencional. Em nossa cultura, a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino ocorre. Diferentemente das situações informais, na escola os agentes educacionais têm o papel específico de interferir no processo de aprendizagem, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Neste sentido posiciona-se Coll (1994: p.124) ao apontar-nos que a existência da educação escolar justifica-se, na medida em que, se pense que existem certos aspectos do desenvolvimento pessoal, considerados importantes no domínio da cultura do grupo, que não terão lugar de forma satisfatória ou que não terão lugar em absoluto, a não ser que se ponha em marcha atividades, especialmente preparadas para esta finalidade. Desta forma, a educação escolar tem finalidade e, por definição, processos de intervenção que conduzem à aprendizagem.

Nesta perspectiva encontra-se a aprendizagem da língua escrita, uma vez que o contato com a cultura letrada, não garante por si só a aprendizagem deste conhecimento.

Para Oliveira (1996: p.65) a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita, depende de processos deliberados de ensino. Deixada sozinha a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta da estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

Neste sentido, aponta-nos para a escola, como criação das sociedades letradas, que possui um papel fundamental na construção do desenvolvimento pleno dos membros dessas sociedades, tendo a função explícita de tornar letrados os indivíduos, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e da escrita (ibidem. p.63).

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho do professor. Para Coll (1994) é o professor quem determina com sua atuação, com seu ensino, de quais as atividades que o aluno precisa participar possibilitando-lhe um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos, e sobretudo, assumindo a responsabilidade de orientar esta construção em determinada direção (p.157).

Aponta-nos ainda, que o professor conhece em princípio os significados que espera chegar a compartilhar com o aluno ao término do processo educacional e este conhecimento serve-lhe para planejar o ensino, assumindo, pois um papel de mediador e guia do processo de construção de conhecimento.

Nesta perspectiva, torna-se fundamental compreender a identidade do professor, seus saberes, pensamentos e decisões interativas na análise sobre como se constitui a organização da atividade pedagógica.

Nesta direção os estudos de Tardiff (2003) e Perrenoud (2002) nos possibilitam algumas reflexões que julgamos pertinentes a temática em questão.

Tardiff (2003) ao abordar a questão dos saberes docente, aponta-nos que o professor na sua prática pedagógica, integra e mobiliza vários saberes provenientes de sua formação pessoal, profissional e principalmente de sua experiência docente. Denomina estes saberes como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Por saberes profissionais denomina o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Nestes encontram-se os saberes pedagógicos apresentados com doutrinas concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa

no sentido amplo de termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento, de que dispõe a nossa sociedade. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores de vem aplicar.

Finalmente, os saberes experenciais, os quais são desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados.

Tardiff (2003) aponta-nos ainda que a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional docente. Ela filtra e seleciona os demais saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes, retraduzidos e submetidos ao processo de validação, constituído pela prática docente.

Nesta perspectiva, os saberes experenciais indicam-nos o conjunto de representações, a partir das quais, os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas suas dimensões. Este conjunto de representação, segundo Tardiff (2003), possibilita ao professor desenvolver os habitus.

Para Perrenoud (2002) o hábitus refere-se ao caráter estável das ações do indivíduo, onde estas, muitas vezes, referem-se a repetições com algumas variações pouco importantes, de uma conduta já adotada em uma situação similar.

Bordieu apud Perrenoud (2002) defini o hábitus como uma “gramática geradora” de práticas, ou seja :

Um sistema de disposições duradoras e transponíveis que ao integrar todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações, tornando possível à realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma que ao integrar a transposição de uma atitude anteriormente eficaz para mobilização na produção de uma ação adequada (p.147).

Nesta perspectiva, a noção de hábitus indica-nos o caráter rotineiro das ações do indivíduo, conferindo certa estabilidade ao indivíduo, uma vez que não necessita inventar novas respostas a todo o momento. Sua “gramática geradora” lhe possibilita reutilizar ou

reinvestir elementos de respostas já elaboradas em situações similares a novas situações que se apresentam (Perrenoud, 2002)

Vista sob esta perspectiva, o hábitus, na profissão docente pode se transformar em estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo os traços da personalidade profissional.

Desta forma, entende-se que para se compreender como se constitui a organização do trabalho escolar no processo de alfabetização, é necessário conhecer o que os professores pensam acerca do processo de construção da leitura e da escrita, quais os saberes-fazeres que orientam, justificam e compõem sua “gramática geradora de práticas”, que representações estão sendo construídas e consolidadas, em suas práticas.

Neste sentido, cabe apontar algumas considerações acerca do processo de alfabetização.

Ferreiro (2001) aponta-nos que a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada com uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica.

A autora propõe que, ao conceber a escrita como um código de transcrição, o qual se convertem as unidades sonoras em unidades gráficas, sua aprendizagem é concebida com a aquisição de uma técnica centrada na exercitação da discriminação, sem questionar sobre a natureza das unidades utilizadas. Este posicionamento embasa metodologias centradas nas unidades menores da língua, os fonemas, as sílabas, indo em direção as unidades maiores, a palavra, a frase e o texto, nas quais se pressupõe que para aprender o sistema de escrita, são necessários estímulos cuidadosamente selecionados e artificialmente construídos.

Mas em contrapartida, sendo a escrita é concebida com um sistema de representação, sua aprendizagem converte-se na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Ferreiro (2001) postula que a língua escrita refere-se a uma linguagem em outro nível, uma vez que as unidades da escrita não estão pré-determinadas pela fala, mas devem

ser redefinidas, uma vez que este objeto de conhecimento é um novo fenômeno lingüístico e cultural.

A autora enfatiza que esta aprendizagem sucinta a descoberta sobre o que este sistema representa e de que forma o faz. Nas palavras de Ferreiro(2001):

Isto significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais na língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a classes diferentes; por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que se introduzem diferenças na representação por conta das semelhanças conceituais (p.15)

Ferreiro e Teberosky (1989) apontam-nos que nesta descoberta, a criança passa por níveis que são construídos progressivamente através dos constantes conflitos conceituais que enfrentam. Estas situações conflituosas permitem a elaboração de hipóteses conceituais que vão sendo reformuladas ao longo do percurso psicogenético.

Nesta perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1987) aponta-nos para a existência de três grandes períodos:

No inicio do processo, a criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas, sendo assim, o primeiro período caracteriza-se pela busca de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, ou seja, a criança passa a descobrir que a escrita não é um desenho, pois quando se desenha, as formas do grafismo reproduzem as formas dos objetos e ao escrever isto não ocorre.

O segundo período é caracterizado pela construção de modo de diferenciação entre o encadeamento de letras, ou seja, a criança passa a se dar conta das características formais da escrita e constrói então duas hipóteses que vão acompanhá-la durante o processo de alfabetização:

- de que é preciso um número de letras, entre 2 e 4, para que esteja escrita alguma coisa;
- de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras “sirva para ler”;

O terceiro período é o que corresponde a fonetização da escrita, o qual começa pela apresentação da hipótese silábica, passando pela hipótese silábico-alfabético, culminando na hipótese ou nível alfabético.

Neste período a criança descobre que a escrita representa a fala. Esta descoberta leva-a a formular uma hipótese ao mesmo tempo falsa e necessária, é a hipótese silábica, ou seja, a criança passa a atribuir a cada letra o som de uma sílaba.

Essa hipótese gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que a criança recebe do mundo, como com as hipótese de quantidade e variedade de caracteres, construídas pela própria criança. A dificuldade de abandonar a construção precedente e de substitui-la por outra é representado por um período intermediário denominado hipótese silábico-alfabética.

A etapa final da evolução é o acesso aos princípios do sistema alfabético, no qual a criança, enfim consegue compreender como se opera esse sistema, entendendo quais são suas regras de produção.

Ferreiro (1990) aponta-nos ainda que muitos problemas ainda ficam por resolver, principalmente os problemas ortográficos, mas é imprescindível que se distinga os problemas de ortografia dos problemas da escrita propriamente dita.

Neste sentido, a criança aprende a ler e a escrever mediante conflitos que se estabelece em relação a este objeto de conhecimento, ou seja, a criança busca resposta para compreender o que a escrita representa e com esta se organiza, ultrapassando o limite da simples assimilação passiva. Logo, a criança aprende a ler e a escrever pela possibilidade de pensar sobre o objeto de conhecimento tal como ele é, isto é, a escrita em todas as suas possibilidades.

As crianças não aprendem porque simplesmente porque vêem letras e escritas e sim porque se propõe a compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem por que simplesmente vêem e escutam, e sim porque elaboram cognitivamente com que o meio lhes oferece (Ferreiro in Weisz:1985, p.37)

Ferreiro e Teberosky (1979) enfatizam que a ignorância destes princípios leva ao fracasso, um importante número de principiantes no processo alfabetizador, uma vez que as crianças vivem a aprendizagens a certas atividades escolares com angústia, as quais com o tempo tornaram-se nitidamente escolares (ler e escrever só para a escola).

Desta forma, entendemos que a organização do trabalho escolar, no processo de alfabetização necessita compreender os problemas tal com as crianças os colocam, e da seqüência de soluções que elas consideram aceitáveis, para estabelecer um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem ( Ferreiro: 2003 p.30) .

É imprescindível também que se perceba que este processo de apropriação não se inicia na escola. Ferreiro (1987) enfatiza que, as escolas tendem a esquecer-se de que representam somente um dos contextos para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez a criança inicia sua aprendizagem do sistema de escrita nos mais variados contextos, pois a escrita faz parte da paisagem urbana. Ela tem acesso desde muito cedo a informações das mais variadas procedências (embalagens, cartazes de rua, livros, tevê, entre outros).

Neste sentido, a escola não pode reduzi-la a uma função estritamente escolar, esvaziada de significado afetivo, cognitivo, contextual. Goodman apud Braggio (1992) corroboram com esta idéia ao enfatizar que a função necessita preceder a forma no desenvolvimento da língua escrita.

A partir destas considerações, acreditamos que a construção deste sistema de representação, que é a escrita, se dá, através de uma prática, que tem como ponto de partida e de chegada, o uso da linguagem e o livre trânsito pelas práticas sociais da escrita, isto é tomar contato com a linguagem escrita em suas diversas formas sociais.

Com relação à atuação do professor neste processo Bolzan (2001) aponta-nos que todas as atividades devem estar voltadas para questões sobre o que vem a ser a escrita, o que ela representa no cotidiano das crianças. As crianças devem se sentir motivadas a participarem de eventos de leitura e de escrita, cabendo aos professores mostrar-lhes que elas podem ler e escrever e que a leitura e a escrita estão em todos os lugares, devendo a leitura do mundo, do ambiente vivido tornar-se o foco do dia-dia na escola.

Ou seja, cabe ao professor proporcionar atividades significativas, que possibilitem as crianças perceberem que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela” (Ferreiro apud Moll, 1999: p. 60), pois é através de atividades de uso relevantes da escrita que as crianças aprenderão, uma vez que estas terão significado e propósito para elas.

Nesta perspectiva, compartilhamos com Ferreiro (2002; p. 82,83) ao indicar que se apontar que se alfabetiza melhor quando:

- se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...)

Em suas palavras, o processo de apropriação da leitura e da escrita, nesta direção, pressupõe a assunção da diversidade de experiências e níveis conceituais dos alunos, acerca da língua escrita, bem como o reconhecimento de que as crianças pensam sobre o que vem a ser a escrita (e nem todas pensam o mesmo, ao mesmo tempo), permitindo gerar situações de intercambio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas ao contrário favorecem o processo de construção desse conhecimento.

Nesta perspectiva, é possível antecipar que, muitos dos problemas de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização, são decorrentes de práticas pedagógicas que reduzem a aprendizagem da língua escrita, a um processo de decodificação, cabendo ao aluno a simples assimilação passiva, ou seja, um processo de aprendizagem reduzido a memória e cópia de letras, sílabas e palavras, totalmente desprovidas de sentido e significado, alheio aos esforços cognitivos das crianças e ao caráter de objeto social da língua escrita.

Desta forma, entendemos que a organização do trabalho escolar precisa ser pensada na direção de considerar o processo de alfabetização como espaço na qual se reconhecem as crianças como construtora de seu próprio conhecimento, devolvendo a elas seu natural desejo de conhecer, bem como reconstituir a língua escrita seu caráter de objeto social culturalmente construído e socialmente organizado.

## BIBLIOGRAFIA

BAKTHI, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes.1992

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção do conhecimento compartilhado:** um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. Porto Alegre:UFRGS,2001

\_\_\_\_\_. **Refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever.** In revista do Professor. Porto Alegre, 2001.

BRAGGIO, Silvia Lucia B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista a sociopsicolinguistica.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

COLL, E. MARTIN, T. MAURI, I. ONRUBIA, I. SOLÉ, A. ZABALA. **O construtivismo na sala de aula.** Editorial Graó, de Serveis Pedagogics, 1998.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Artes Médicas. Porto Alegre, 1987.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** Cortez, São Paulo 2000.

\_\_\_\_\_. **Atualidade de Jean Piaget.** Artmed. Porto alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo, Editora Cortez 2002

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2002

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002

SALVADOR, Coll César. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento.** Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1994.

TORRES, Rosa Maria. in PÁTIO. **Repetência escolar : falha do aluno ou falha do sistema.** Ano 3. N° 11. Artmed. Porto Alegre. 2000

VIGOTSKII, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.