

A CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pedro Antonio Gomes Melo • Mestre em Letras. Professor Assistente da
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: petrus2007@ibest.com.br

Bartolomeu Melo Brito • Mestre em Educação. Professor
efetivo na SEMED. E-mail: bart.brito@hotmail.com

Envio em: Julho de 2013

Aceite em: Fevereiro de 2014

RESUMO: Este texto tem como finalidade realizar uma reflexão sobre a prática pedagógica de leitura e a construção de sentidos na formação de um sujeito-leitor no ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, na educação básica. Insere-se em um estudo discursivo norteado pela ação educativo-crítica, própria da prática educativa transformadora numa interlocução com a Análise do Discurso de linha francesa, no intuito de realizarmos um gesto de interpretação que nos possibilite percebermos que não desvelamos os sentidos subjacentes às leituras e compreensão de textos realizadas em sala de aula como também não compreendemos em quais direções apontam os discursos materializados nos textos estudados na escola de educação básica.

Palavras-chaves: Leitura. Construção do Sentido. Análise do Discurso. Língua Portuguesa.

THE DESIGN OF READING ASSIGNMENT DIRECTIONS ON HOW TO PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This text aims to develop a reflection on the pedagogical practice of reading and meaning construction in the formation of a subject-reader in teaching Portuguese as mother tongue in basic education. Inserts into a discursive study guided by educational action-criticism own transformative educational practice in a dialogue with the Discourse Analysis of French line in order to accomplish an act of interpretation that enables us to realize that there were revealed the meanings underlying the readings and text comprehension performed in the classroom but also do not understand in what direction the show materialized discourses in the texts studied in basic education school.

Keywords: Reading. Meaning Construction. Discourse Analysis. Portuguese.

1. INTRODUÇÃO

Frentes às várias possibilidades de investigação das práticas pedagógica de leitura e interpretação do texto, na área da educação, procuraram discutir e apresentar uma proposta de atividade docente, na qual a formação do sujeito-leitor na construção dos sentidos no trabalho com o texto seja colocada em ênfase, ou seja, pensando a língua não apenas a partir de sua estrutura, mas também como meio de apreensão e manifestação dos sentidos compreendendo o texto como a materialização do discurso.

A linguagem não se constitui somente de formas linguísticas ou de uma enunciação monológica isolada, mas sim, da interação verbal no fenômeno social. Ela deve, dessa forma, ser estudada e entendida dentro da esfera da relação social organizada. Com efeito, a prática pedagógica da leitura e a construção de sentidos nesse processo não poderiam estar desvinculadas desse princípio, uma vez que o texto enquanto objeto simbólico produz efeitos de sentidos e estão investidos de significância para os sujeitos e pelos sujeitos.

Essas teorizações nos levam a uma relação com a concepção de língua postulada por Bakhtin (1986). Para este teórico:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1986, p.123).

Dessa forma, acreditamos que a atividade de docência numa perspectiva intercultural deve estar afinada pelas novas políticas implantadas ao sistema educacional brasileiro, dentro duma relação de indissociabilidade, de intercomplementaridade, de interdependência entre o currículo e a ação docente.

Para Fernandes e Paula (2008, p.48), é preciso que “ao acesso linguístico ao texto so-me-se o acesso pragmático através da proposição de atividades que envolvam a percepção de diferentes papéis sociais desempenhados por todos nós nos diferentes contextos comunicativos aos quais temos acesso.” Seguindo essa ideia, a linguagem deve ser analisada não apenas em relação ao seu aspecto gramatical, exigindo de seus usuários um

saber linguístico, mas também em relação aos aspectos social-histórico e ideológico que se manifestam por meio de um saber socioideológico.

Logo, na prática pedagógica de leitura e construção de sentidos, devemos ultrapassar o plano da forma, uma vez que a linguagem é constitutivamente heterogênea, incompleta, não-transparente e a palavra é por definição polissêmica, plurissignificativa, podendo abrigar vários sentidos e conotar esquemas semanticamente opostos. Empregada por grupos diferentes, ela muda de sentido, conforme seja utilizada por um ou por outro grupo. Nenhum texto é monológico, ao contrário, a dialogia está presente e caracteriza qualquer discurso.

Cumpramos destacar que viver em uma sociedade em letramento requer de todos nós uma competência de concretizar distintas formas de leituras que emergem cotidianamente, seguindo esse ponto de vista, pretendemos realizar uma reflexão sobre o trabalho pedagógico de leitura e a construção de sentidos no processo de formação de um sujeito-leitor no ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, na Educação Básica. Uma prática pedagógica de natureza inclusiva e emancipatória.

Neste texto, buscaremos manter uma interlocução com a Análise do Discurso (AD), no intuito de realizarmos um gesto de interpretação que nos possibilitem compreender como, normalmente, não desvelamos os sentidos subjacentes às leituras e compreensão de textos realizadas em sala de aula na Educação Básica e ainda, não detectamos em quais direções apontam os discursos ali materializados.

Na perspectiva da AD de escola francesa a linguagem é concebida “de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2005, p. 65). Portanto, não se limita a um estudo puramente imanente da linguagem. Sendo assim, consiste num excelente instrumento teórico de análise discursiva.

Não temos a pretensão de fazer análise do discurso, mas um diálogo com a referida Teoria no intuito de realizarmos um Gesto de Interpretação da docência em Língua Portuguesa que nos possibilite pensar sobre as questões de leitura, construção de sentidos e formação de um sujeito-leitor na escola básica nas aulas de Língua Portuguesa como Língua Materna.

Cumpramos ressaltarmos que a problematização aqui apresentada é resultado de uma interlocução entre nossas atividades como professor-pesquisador, ou seja, nossas práticas docentes como professor do ensino básico no Estado de Alagoas e nossas pesquisas com a corrente teórica da Análise de Discurso Pecheutiana alicerçadas em reflexões e experiências em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa no ensino básico, em

Maceió, vividas pelos autores deste artigo em suas atuações profissionais.

2. LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO FORMAL DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA

Convém destacarmos inicialmente que a escola, em tese, deve oferecer condições reais para a preparação do educando a níveis mais elevados do conhecimento, oferecer-lhe acesso a conteúdos contextualizados, assegurar relações entre conhecimento produzido e a realidade social em que os atores sociais atuam, estimular o protagonismo do aluno e sua autonomia intelectual, no intuito de compreender e refletir sobre a lógica do capital, tendo como interesse central a sobrevivência da própria sociedade. Sob esta perspectiva:

[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, eles (sic) devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

Entender bem a realidade concreta, parece-nos ser o primeiro passo no desafio da construção de uma nova perspectiva social que se apresenta para educação básica brasileira. Tal entendimento é fundamental no tocante ao ensino de Língua Materna, no momento em que ainda ocorrem as recentes reformas educacionais da década de 90, do século XX, quando a educação nacional recepciona a atual Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional - LDB de 1996 que lhe dá sustentação.

A educação escolar no Brasil se configurou historicamente como uma educação de caráter elitista e ao mesmo tempo excludente, tendo em vista as determinações ocorridas na esfera política, econômica, social e cultural. A partir da década de 1990, muitas mudanças têm ocorrido na educação pública brasileira e em outros países da América Latina, resultante de uma série de reformas educacionais desencadeadas pelas políticas neoliberais pautadas nos interesses das agências financiadoras do capital internacional.

Na contemporaneidade, podemos conceber o espaço educacional como um lugar de construção crítica e reflexiva. Isto pode ser (re)pensado a partir da abordagem sócio – histórica, considerando que o aluno ao ser escolarizado, torna a sociedade melhor. Nas palavras de Sacristán (2005) o valor do sujeito escolarizado como um referente essencial para projetar, desenvolver e avaliar a qualidade da educação. O que exige olhar

e se dirigir para o aluno, que, ao melhorar como pessoa, aprendiz e cidadão, torna a sociedade melhor.

Na atualidade, um dos maiores desafios do momento é a formação docente em Língua Portuguesa que totalize competências e capacidades ao ponto de viabilizar mudanças significativas em sua prática pedagógica.

Vivemos momentos decisivos de reformas do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Isso faz com que os efeitos sobre o trabalho docente tenham repercussão direta. O professor, ao transitar por saberes plurais, vai construindo a sua identidade profissional, num processo constante próprio do seu trabalho e das trocas de experiências.

Daí, a atividade docente “é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante” (TARDIF, 2012, p.50). Ela deverá ter como perspectiva o desenvolvimento dos discentes como sujeito nas suas múltiplas capacidades – e não apenas a transmissão de conteúdos específicos de disciplinas do currículo. Isso implica em uma atuação profissional, intelectual e política. “Ao vivenciarmos a prática de ensinar/aprender com autenticidade, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética” (FREIRE, 1996, p. 31). E nesse processo, é possível de flagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador, crítico, sujeito da construção e reconstrução do saber, ao lado do educador, também sujeito do processo.

Nessa perspectiva, entendemos que a capacidade de leitura realizada na escola de Ensino Básico não se circunscreve apenas às estratégias cognitivas e metacognitivas acionadas no momento em que se dá a leitura; devendo ir muito além da mera decodificação.

Os sentidos de um texto são acessados a partir daquilo que o leitor consegue lhe atribuir de significações. Compreendemos que apreender um texto significa se apropriar dele. Não se caracteriza pela realização de uma capacidade, de leitura, mas a capacidade de atribuir significações.

Como todo texto retoma outros textos, compreendendo o texto como “unidades complexas, que se constituem um todo que resulta de uma articulação de natureza linguístico histórica” (ORLANDI, 2003, p. 70), entende-se que o texto é um objeto linguístico-histórico, considerando-se a materialidade significativa como historicamente produzida.

Nesses termos, nas salas de aulas de Língua Portuguesa, as práticas de leitura e compreensão/interpretação devem primar pela interlocução com o texto que é portador da voz de seu autor. Na capacidade de leitura como prática social de distintos gêneros discursivos, os leitores interagem com o autor e outros sujeitos via texto, podendo atribuir diferentes sentidos ao que lê em decorrência das mudanças de suas posições como sujeitos-leitor. Para Orlandi (2002, p. 72), o que podemos chamar

de relação entre “o sujeito-leitor e o texto não é, pois, nem direta nem mecânica. Ela passa por mediações, por determinações de muitas e variadas espécies que são a sua experiência da linguagem.”

A leitura de um texto, independentemente do gênero, retoma o seu discurso e revela os valores que permanecem e os que se modificam, de acordo com as coerções sociais e o subjetivismo do enunciador, atualizados no texto. Ela pode revelar a ideologia que governa as estruturas sociais (ARE e AIE). Por conseguinte, é interessante que observe o texto enquanto materialização de um discurso, articulando às (re)leituras a noção de interdiscursividade, formação ideológica, formação discursiva, paráfrase e polissemia, pois os discursos são retomados e materializados.

Entendemos discurso como algo que ultrapassa o nível puramente linguístico e, nele, é importante levarmos em consideração sobretudo os interlocutores (com suas crenças, valores, atitudes) e a situação (lugar e tempo geográfico, histórico) em que é produzido (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2004).

3. LEITURA E FORMAÇÃO DE SUJEITO-LEITOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Num movimento de ida e vinda, na leitura do mesmo texto ou de diferentes textos, os sentidos são múltiplos, logo, as várias (não qualquer uma) leituras podem acontecer para um mesmo texto. A leitura é, portanto, uma prática social que deve se realizar compulsoriamente na escola e que pode propiciar a reflexão crítica. Assim,

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaicho da inteligência do texto como se fosse ele produção apenas de seu autor ou de sua autora (FREIRE, 1996, p.14).

Na relação entre o linguístico e o simbólico “toda leitura tem sua história, para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro” (ORLANDI, 1999, p. 41). Logo, no ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, na Educação Básica, as atividades pedagógicas de leituras devem privilegiar textos de gêneros diversos que possibilitem novas leituras. Na ideia de Pêcheux (2008, p.44), uma leitura que consista em “multiplicar as relações entre o que é dito aqui [em tal lugar], e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito”. Já que o discurso está sempre

atravessado pela subjetividade; não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem.

Pensamos que na prática pedagógica de leitura na escola - levando em consideração a formação de sujeito-leitor na construção dos sentidos no ato de ler nas aulas de Língua Portuguesa – o deslocamento da ideia de sujeito físico, empírico, real para o sujeito do discurso, defendido pela AD, temos a possibilidade de os alunos identificarem não o que se quer dizer, mas, sim, com base em materialidades, de que forma é interpelado ideologicamente e qual a relação interdiscursiva que marca o funcionamento do dizer.

Paradoxalmente, observamos que os modelos teóricos centrados na capacidade de Leitura que têm como foco apenas os processos cognitivos e estratégias metacognitivas envolvidos no ato de ler - uma abordagem que coaduna com uma concepção de língua(gem - para a comunicação, sem privilegiar a atribuição de sentidos do sujeito leitor/produtor de textos) são normalmente empregados nas práticas desenvolvidas em salas de aula do Ensino Básico, em que as atividades de leitura são embasadas na decodificação e interpretação direta das ideias do autor e a compreensão do que se lê se realiza de modo direto autor-leitor-texto, como fosse possível existir uma transparência de sentido sem haver a possibilidade de qualquer outra significação que não a que o livro didático determina e o(a) professor(a) segue como único modo de realizar sua prática pedagógica.

Não devemos deixar de considerar que o discurso é significativo; quando interpretado, esclarece o significado e as relações com outros conjuntos de enunciados e articulações com instituições e esferas do social. Na verdade, explicitar o conteúdo e o sentido de um texto facilita a recuperação da informação e a compreensão da conjuntura.

Vale a pena ressaltarmos que na Abordagem Cognitiva, a língua é considerada nos seus aspectos mentalísticos, assim, sua aquisição é recepcionada como um processo cognitivo contínuo, no qual o aprendiz vai internalizando as regras da língua, a que está sendo exposto, por meio do contato e da organização dos elementos linguísticos. Desse modo, a aprendizagem é considerada como um processo de conquista do próprio indivíduo, em que atividades de natureza cognitiva individualizada por um lado, e as de socialização por outro, conduzem à aquisição e ao desempenho linguístico.

Seguindo esse raciocínio, para ser leitor proficiente o aluno necessita, tão somente, de “um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto” (KLEIMAN, 2008, p. 50). Disso decorre que para a atividade de leitura e interpretação/compreensão de textos, o discente necessita apenas desenvolver o conhecimento do código linguístico em que o texto foi redigido, mas não o possibilita atribuir sentido ao que ler.

“Todo texto é o registro da leitura de mundo desenvolvida por um sujeito” (FERNANDES; PAULA, 2008, p.22). Logo, para a construção do sujeito-leitor, advogamos que a concepção de língua(gem) adotada em sala de aula deve primar

pela interlocução, por sua natureza dialógica, e isso se dá através dos distintos gêneros discursivos. A noção de gêneros discursivos está diretamente associada às teorizações de Bakhtin (1992):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...]. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p.279).

Não devemos nos esquecer de que eles são portadores de sentidos e que “a materialidade da língua funde-se à materialidade da história e opera nas relações sociais” (FLORENCIO et al, 2009, p.21), provoca um deslocamento na rede de filiação dos sentidos, pois os sujeitos e os sentidos se deslocam, realizam suas próprias trajetórias. Movimentos esses que podem ser observados nos mais diversos discursos que são veiculados a partir das leituras dos gêneros discursivos que circulam nas sociedades contemporâneas.

O trabalho com a leitura como prática social nas escolas, pensado-se pela via discursiva, ou seja, que visa a um processo de produção de sentidos múltiplos, a partir de uma visão de linguagem como opaca, na relação entre o que se diz e o que não está dito, possibilitará ao aluno tomar consciência de que a língua não serve unicamente como instrumento para comunicação; veicula também, posições políticas e ideológicas na sociedade de classes da qual faz parte.

■ 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos abordados no presente trabalho, envolvendo questões ligadas à leitura e à construção de sentidos na formação de sujeitos-leitores na atividade pedagógica de Língua Portuguesa no ensino básico, permite-nos tecer algumas considerações finais.

Primeiramente, destacamos que o texto aqui apresentado objetivou, a partir da interlocução com a teoria da Análise do Discurso, realizar uma reflexão crítica por meio dum gesto de interpretação da prática pedagógica de leitura não-discursiva no ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, alicerçado em reflexões e experiências em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa no ensino básico, em Maceió, vivida pelo autor deste artigo em suas atuações profissionais.

A vida contemporânea exige o constante exercício da leitura, nesses termos, temos como hipótese que uma análise da produção de leitura e compreensão de textos no ensino de Língua Portuguesa alicerçado em atividades pedagógicas de leitura como prática social na educação básica, reveste-se de uma exigência de valor indiscutível, para que seja oportunizada a todos os aprendentes, participação nas conquistas de

direitos sociais, dentre os quais o direito a uma educação que oportunize uma leitura da sua realidade circundante. E ainda, deveríamos buscar desenvolver um aluno que pudesse desvelar o discurso subjacente que normalmente está veiculado às atividades de leituras e compreensão de distintos gêneros textuais desenvolvidas em sala de aula, uma vez as produções textuais variam conforme as demandas sociais. No entanto, observamos que isso geralmente não se concretiza.

Nós, professores de língua portuguesa, temos que não apenas incentivar e/ou motivar o aluno para a leitura, mas principalmente re-significar a leitura para os alunos da educação básica.

Com efeito, advogamos que as atividades pedagógicas de leitura e compreensão de textos devem ser pensadas como prática social. Assim, poderá oportunizar ao sujeito aprendiz a possibilidade de refletir através de discussões em sala de aula, do que pode estar implícito/silenciado nas referidas atividades e ao levantamento de hipóteses de associação da leitura ao meio sociocultural no qual está inserido.

Desse modo, consideramos a real possibilidade de valorização de seus conhecimentos histórica e socialmente acumulados circulantes em seu meio, como também, outras formas de expressão de linguagem com as quais utilizava e utiliza em ambientes outros que não o escolar, pondo em foco os mecanismos que operam a/na produção dos efeitos de sentidos, privilegiando a linguagem como conhecimento, transmissão e, principalmente, interação entre os sujeitos e o mundo.

Finalizamos, enfatizando que esta perspectiva de abordagem no trabalho pedagógico de leitura e construção de sentidos nas aulas de Língua Portuguesa, como língua materna, pode favorecer à preparação de alunos e professores para uma educação crítica, que possibilite tomadas de posição frente a demandas sociais da atualidade em favor dos menos favorecidos e os conduza a posicionamentos que viabilizem estratégias de emancipação humana dos sujeitos que se encontram em sala de aula. Como também, a possibilidade de se romper com a lógica perversa do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Com efeito, sabemos que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, é construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal.

5. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação em Bakhtin e seu Círculo. In: (org.) BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Anna Beatriz. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e língua estrangeira**: Compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira. Curitiba : IBPEX, 2008.

FLORENCIO, Ana Maria Gama et. al. **Análise do discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: Edufal, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 12 ed. Campinas: Pontes, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. Trad. (Coord.) Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4 ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas : Pontes, 2003.

_____. **Discurso e leitura**. 4. ed. Campinas : Cortez / UNICAMP, 1999.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, Campinas : Pontes, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.