

“AS PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA”.

NOEMI LENZ (UFMS), VERÔNICA CARDOSO AUSTRIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA).

Resumo

O trabalho aqui proposto constitui-se de um desdobramento da pesquisa “Aprendizagem docente no ensino superior: construções e tessituras da professoralidade”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas – GPFOPE, o qual tematiza a formação do professor da educação básica e superior. Considerando a acuidade de se pensar acerca dessa formação continuada dos professores, este estudo enfoca o processo de reflexão sobre a docência no ensino da Língua Materna, no qual objetivamos compreender as concepções teóricas explicitadas por professoras do Ensino Médio e reconhecer as concepções que permeiam a organização do trabalho pedagógico e sua repercussão na gestão da ação pedagógica. Desenvolvemos esta investigação de cunho qualitativo, a partir de uma abordagem narrativa sociocultural, pois o professor, ao falar de sua prática, à medida que narra também significa seu dizer ao se colocar como um sujeito em determinado tempo histórico, busca auxílio da memória e do seu espaço de atuação profissional e por meio de entrevistas semi-estruturadas, com as quais pudemos evidenciar as vozes/ditos das professoras, além do exame do Projeto Político Pedagógico. Três professoras de uma escola do sistema público estadual, localizada na cidade de Santa Maria foram sujeitos-colaboradoras. Com a finalidade de sistematizar a análise e a partir das recorrências narrativas foram construídas as seguintes categorias: Concepção cristalizada, Concepção contraditória e Concepção em construção. A partir das mesmas e em consonância com referencial teórico desenvolvido, evidenciou-se que o ensino da Língua Materna, nesse contexto específico, é visto de forma idealizada, porque seus referenciais permanecem no plano discursivo, como também não há garantias de que a reflexão na ação apresenta-se nas falas/vozes das professoras encontra-se efetivada nas práticas de ensino, situação esta evidenciada em suas próprias narrativas.

Palavras-chave:

Ensino da Língua Materna, Concepções teóricas, Professoras.

1. Apresentação

Este estudo é um desdobramento da Pesquisa “Aprendizagem docente no ensino superior: construções e tessituras da professoralidade”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFOPE, o qual tematiza a formação do professor da educação básica e superior.

A pesquisa aqui apresentada tem por objetivo compreender as concepções teóricas de professoras de Língua Materna de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Santa Maria - RS, relativas à prática pedagógica contextualizada, além de reconhecer as concepções explicitadas pelas docentes na organização do trabalho pedagógico e sua repercussão na gestão da ação pedagógica.

Compreender esse processo torna-se relevante, conforme temos evidenciado nos estudos desenvolvidos pelo GPFOPE (2007, 2008) e pelas pesquisas que vimos

desenvolvendo no Curso de Mestrado, sobre a situação do profissional da educação superior, por ser ele o responsável pela formação dos sujeitos que estão inseridos nos contextos de ensino na educação básica.

Considerando a importância de pensar e debater a formação continuada dos professores, é que enfocamos nesse artigo o processo de reflexão sobre a docência.

Nesse sentido, a investigação aqui apresentada foi desenvolvida a partir de uma abordagem narrativa sociocultural, através da qual as professoras entrevistadas explicitaram suas concepções acerca do ensino da Língua Materna na educação de nível médio. Os instrumentos de pesquisa foram entrevistas individuais, semiestruturadas, realizadas a partir de um roteiro de tópicos-guia, bem como o exame do Projeto Político Pedagógico da Instituição. A análise dos dados foi feita a partir da releitura das recorrências narrativas explicitadas pelos sujeitos e dos documentos escolares, o que permitiu a construção de categorias.

2. Dialogando com os autores

Formação de professores: o professor reflexivo no ensino da língua

Nesse contexto de virada de século, frente às transformações aceleradas que vêm ocorrendo, requerem-se novos olhares e procedimentos que direcionam a uma mudança no processo de ensinar e de aprender, repercutindo no processo formativo docente, dado que se faz necessário a construção de um saber plural, relegando a um segundo plano a idéia de um ensinar que consiste em transmitir, de forma ordenada, conhecimentos eruditos acima de tudo.

A redefinição de novos papéis, ao que sugere Perrenoud (2002), consiste em incorporar uma postura reflexiva que possibilita ao professor capacitar-se para agir de uma forma relativamente eficaz, nas mais diversas situações de ensino, o que pode transformar a sua maneira de gerenciar a prática docente.

Pensando reflexivamente e de forma crítica, é possível ao professor promover aprendizagens ao longo de sua carreira profissional, capazes de mobilizar outros saberes, como os pedagógicos e os da experiência, na medida em que forem reconhecendo a necessidade de irem além do domínio dos conteúdos a serem ensinados.

Acreditamos que transformar essas práticas pedagógicas seja possível a partir da construção coletiva e do gerenciamento do processo de ensinar como um espaço onde não podemos desconsiderar a realidade escolar. Nesta medida, apoiamos-nos nos estudos sociointeracionistas de Vygotski (2008) e Vygotski, Luria e Leontiev (1988), que consideram o aluno um sujeito que interage socialmente e, a partir disso, constrói relações que o possibilitam aprender, ou seja, ele faz parte de um espaço social e de um tempo histórico.

Isso significa que o aluno traz consigo conhecimentos que são adquiridos por meio do convívio social. Porém, esse conhecimento é apropriado de forma assistemática e aleatória, tornando-se imprescindível ao professor familiarizar-se com este saber do aluno e construir relações com o saber escolar, esforçando-se para, assim, "ir ao encontro do aluno e a entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-

o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar" (SCHON, 1997, p. 82).

Isso nos leva a considerar que a reflexão e auto-reflexão do educador possibilitam identificar os problemas; mas a intervenção, no sentido de sua solução, exige uma vinculação da prática educativa ao processo de investigação acompanhada de ações sistematizadas e compartilhadas que podem ser desenvolvidas através da formação continuada, articulando a teoria à prática.

Nesta perspectiva, a partir de uma dimensão reflexiva, o professor consegue ir além do caráter prescritivo de ensino, tendo a possibilidade de re-elaborar seus esquemas de intervenção docente, colaborando na reformulação dos seus processos de ensinagem.

Desse modo, evidenciamos a pertinência deste processo reflexivo no ensino da Língua pelo fato de esta ser, nas palavras de Jobim e Souza (1994, p.93), o "espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social", entendendo-se, assim, a denominação dada por Bakhtin (1986, p.36), de que a língua é um fenômeno social.

Já Freitas (1998) evidencia os aspectos significativos desenvolvidos dentro dos contextos em que a comunicação ocorre, pois a linguagem é o resultado da construção coletiva de um determinado grupo social, evidenciando o seu caráter sociocultural.

Conseqüentemente, por se tratar de um fenômeno social, consideramos que a Língua não é algo que se consegue transmitir e, sim, que precisa ser compreendida como inseparável do processo comunicativo e sendo despertada nessas relações pelo fato de que, através da linguagem, o ser humano tem acesso à cultura e ao conhecimento que o farão refletir na relação com o outro.

Nas palavras de Bakhtin (1986, p.108),

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]. Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Ademais, ao considerar o valor da fala, ligada ao seu aspecto social, Jobim e Souza (1994, p.111), ponderam que "as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissolúvelmente ligadas", porque o sujeito encontra-se mergulhado nesse espaço, e concluem afirmando que o "centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal", na medida em que convivemos e interagimos socialmente.

Além disso, Bakhtin (1986) também explicita que, ao expressar sua compreensão sobre determinado tema a outra pessoa, a palavra retorna sempre modificada para o interior do seu pensamento. Portanto, quanto mais falarmos e expressarmos nossas concepções, tanto melhor as reformularemos no interior do nosso pensamento.

Isso nos faz concluir que é, então, através do diálogo que se dá a ligação entre a linguagem e a vida. E a palavra é a 'arena' onde os valores sociais e contraditórios podem confrontar-se. Esses conflitos, através do processo dialógico, encontram terreno vantajoso para provocarem transformações sociais (Bakhtin, 1986).

Nesta direção, pensar na implicação da prática reflexiva docente no ensino da Língua Materna pressupõe compreendermos que a interação sociocultural é fator indissociável dos processos de aprendizagem discente, intermediados por meio da linguagem.

Isso significa que, ao dar relevância aos conhecimentos prévios do aluno, o professor auxilia-o a desenvolver a sua aprendizagem. E é esse o enfoque no qual o docente pode centrar-se e, a partir disso, dar continuidade para impulsionar o desenvolvimento discente.

Há que se considerar, do mesmo modo, que, no decurso dos processos de aprendizagem, o sujeito depara-se com diversos estágios de desenvolvimento.

Assim, o processo de desenvolvimento do sujeito tem sua origem nos espaços culturais e sociais onde vai internalizando os hábitos culturais e, dentre eles, podemos destacar as atividades de escrita e de contagem que são desenvolvidas e que abrirão caminho para, mais adiante, na fase da adolescência, desenvolver habilidades mais complexas e abstratas que permitem compreender os processos de formação dos conceitos, responsáveis pela "construcción sistemática y racional de la conciencia" (GALPERIN, 1979, p.134).[1]

Podemos afirmar que a atividade dialética de construção de conhecimento ocorre nesta relação dos 'fenômenos da consciência' com a atividade externa e social. E um dos elementos necessários para a realização dessa atividade é a utilização dos sistemas de signo e de linguagem como instrumentos de mediação, que aliados a construções e reconstruções significativas, permitem, conseqüentemente, formulações no plano do simbólico. Dessa forma, podemos inferir que o desenvolvimento da consciência tem seu lugar favorecido nos processos educativos, pois as atividades ali trabalhadas têm como elemento caracterizador o seu aspecto intencional e dirigido pelo docente.

Assim, podemos compreender que esse processo de construção dos conceitos que se manifesta mais claramente no período escolar adolescente começa a partir do momento em que a criança "gradualmente assimila a experiência cultural e se torna membro ativo de uma comunidade cultural laboriosa" (VYGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 86).

Dessa forma, o fator principal a ser entendido diz respeito aos espaços que o sujeito vai ocupando nas relações sociais, durante seu processo de desenvolvimento e que vai se alterando de acordo com a "influência das circunstâncias concretas de sua vida" (VYGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 59).

Assim, à medida que a criança vai crescendo, a realidade do mundo torna-se cada vez mais concreta e, frente aos desafios de enfrentar esse mundo que se abre para ela, percebe também certa dependência em relação aos adultos. Nessa fase, suas relações sociais serão mediadas por seus pais ou pessoas próximas ao seu convívio, transferindo esse papel, mais tarde, ao professor.

A partir de sua inserção no espaço escolar, ocorrem mudanças consideráveis em sua vida. Seus sistemas de relações sociais são reorganizados e a criança experimenta, pela primeira vez, responsabilidades e obrigações. E a maneira como

é orientada a encarar essa nova fase será decisiva para sua postura frente aos papéis sociais que assumirá.

Pensando nisso é que o desenvolvimento da prática reflexiva possibilita, na acepção de Perrenoud (2002), primeiramente, ajustar os esquemas de ações que levam a uma intervenção mais rápida e mais direcionada. Além disso, auxilia o professor a reforçar a sua imagem como profissional reflexivo, em processo de profissionalização, o que lhe permite compreender e buscar solucionar com mais pertinência os problemas do cotidiano.

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa torna possível gerenciar a mediação entre o contexto social mais amplo e o contexto individual do educando, possibilitando, dessa forma, um espaço interativo entre os alunos e objeto de conhecimento, tanto em sala de aula quanto no contexto geral da escola, através da perspectiva da participação de todos e que possibilita fundamentar a ação pedagógica do professor de Língua Materna.

Bolzan (2001, p. 79) denomina de "aprendizagem mediada" o momento de construção coletiva de saberes no qual o professor, ao atuar como mediador, organiza previamente as intervenções pedagógicas, promovendo a troca solidária entre os sujeitos envolvidos no processo de aprender.

Nesta medida, torna-se relevante superar o artificialismo com relação ao uso da linguagem, para que se possa dominar efetivamente a língua em suas modalidades oral e escrita, nas situações concretas de interação, e a produzir enunciados apropriados aos diversos contextos comunicativos, pois

centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da Língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da Língua (GERALDI, 1996, p. 71).

Essa reflexão mostra-nos da necessidade de redimensionarmos o ensino do Português, ao termos claro que trabalhar a descrição da Língua não proporciona ao aluno um desempenho no seu uso, uma vez que é tornando-a significativa, a partir de práticas de oralidade e de escrita, em contextos reais, que se pode propiciar a compreensão de sua função social.

3. Dialogando com a realidade

A partir das narrativas das professoras Gláucia, Ângela e Fernanda[2], explicitamos as compreensões que alcançamos por meio desse estudo. Partindo de uma perspectiva de análise qualitativa, organizamos e sistematizamos o estudo construindo categorias.

Dessa forma, permeado pelo referencial teórico discutido e pelas recorrências narrativas, evidenciamos as seguintes categorias de análise: 'concepção cristalizada', 'concepção contraditória' e 'concepção em construção'.

A 'concepção cristalizada' caracterizou-se pela falta de uma interlocução mais eficaz entre teoria e prática, na medida em que observamos um discurso das professoras não condizente, em muitos casos, com a realidade do que vinha sendo feito na escola e, também, ao evidenciarmos que as falas/vozes não vinham acompanhadas de uma abordagem teórica que fundamentasse suficientemente a ação pedagógica. Já a 'concepção contraditória' referiu-se à compreensão da gestão de ensino dentro de uma perspectiva burocrática e administrativa, além de caracterizar as respostas evasivas das docentes ao apresentar inseguranças nas afirmações. E a 'concepção em construção' foi caracterizada pela interlocução mais consistente entre a teoria e a prática, ao observamos apropriação de conhecimento pedagógico docente.

A análise de cunho qualitativo realizada está respaldada no entendimento de Bolzan (2001, 2002, 2006) sobre a abordagem narrativa sociocultural, ao referir que o professor à medida que vai narrando sua prática, vai significando seu dizer, ao se colocar como um sujeito em determinado tempo histórico, buscando, dessa forma, auxílio da memória sobre seu espaço de atuação profissional.

Desse modo, ao serem questionadas "para que serve o ensino da Língua Portuguesa?", as professoras-sujeito dessa investigação responderam explicitando elementos que constituem a categoria 'concepção em construção'.

Podemos observar pelas falas das professoras, a relação que estabelecem com a teoria ao discutirem suas ideias, demonstrando, dessa forma, possuírem certo conhecimento docente pedagógico[3]:

Para tudo eu acho que a língua é fundamental, eu penso em língua portuguesa, me comunico, eu preciso da língua para formalizar todos os meus pensamentos, eu acho que a língua é a base de tudo (Professora Gláucia).

Ele serve no momento em que o professor consegue, dentro de todo este contexto, fazer com que o aluno reflita um pouco (Professora Fernanda).

Para os alunos, eu acho que ela serve para o dia a dia deles, para expressar corretamente, falarem corretamente, manter um diálogo com uma pessoa, que hoje em dia os alunos falam muito errado (Professora Ângela).

Nessas vozes das professoras, evidenciamos a compreensão da função social da Língua e de que a mesma é necessária para a comunicação no dia a dia.

E se pensarmos que o aluno vive e interage socialmente, ao possibilitarmos essas práticas de diálogos, estaremos propondo e trabalhando a Língua Materna real e não somente o ensino descritivo que a gramática proporcionaria. Ao mesmo tempo, também, estamos atuando como mediadores no processo de construção de conhecimentos.

Também, observamos que as professoras pensam sobre a atuação pedagógica mais no seu aspecto teórico do que prático, ou seja, suas reflexões permanecem no plano das considerações discursivas, não sendo efetivadas por existirem vários

transtornos em colocar suas concepções em ação. Em suas falas, referem-se à relevância que é dada, na escola, ao aspecto gramatical e conteudista:

Muitas vezes não se explora, muitas vezes não há tempo, muitas vezes a escola também não trabalha. [...] novamente eu vou abrir contigo, nós somos reféns do conteúdo. [...] (Professora Fernanda).

[...] falta tempo porque na verdade o mau da língua portuguesa é o da gramática, não é só passar regras, encher o quadro de regras, explicar as regras e o aluno fazer o exercício e deu [...] (Professora Ângela).

Nesse aspecto, podemos confirmar, pelas manifestações das professoras, a 'concepção cristalizada', uma vez que ocorre uma interlocução mais efetiva entre o aspecto teórico em consonância com suas práticas, prevalecendo, desse modo, a preocupação em vencer o programa da disciplina. Ou seja, há a compreensão e reflexão acerca de aspectos teóricos, mas estes não foram suficientemente apropriados, para dar conta de mudar as práticas de ensino, caso contrário, existiria o entendimento de que são sujeitos ativos e responsáveis pela transformação que acontece na escola. Compreenderiam, de igual forma, que seus alunos, ao fazerem uso dos sistemas de signos e da linguagem, estrategicamente orientada nos processos comunicativos, de forma significativa chegariam à construção de conceitos e, segundo Bolzan e Ávila (2003), ao mesmo tempo, se apropriariam da experiência cultural.

Na mesma perspectiva, podemos compreender aqui uma 'concepção contraditória' acerca de como é gerenciado o ensino na sua prática, pois as docentes referem-se mais a uma forma de 'transmitir o conteúdo', pela falta de tempo e pelas cobranças da própria escola. E esta é uma visão limitadora do que realmente a escola poderia possibilitar ao seu aluno. Se o próprio professor restringe o seu fazer a esse aspecto e não relaciona com o contexto maior em que ambos estão inseridos, muito pouco o está preparando para o exercício consciente de sua cidadania (Projeto Político Pedagógico, 2002).

Além disso, as falas/narrativas das professoras demonstram um modo de trabalho solitário, no qual cada professora realiza seus planos de ensino e promove a aprendizagem do aluno sem buscar uma interlocução com as professoras da mesma disciplina, evidenciando não haver, ainda, na escola, um contexto instituído onde as professoras pudessem socializar suas dúvidas, angústias e concepções e buscar uma forma de compartilhar seus fazeres, na mesma direção que indicam os estudos desenvolvidos por Bolzan (2001, 2002). Assim, cada docente realiza seu trabalho sem discuti-lo com as demais, caracterizando-se, em muitos aspectos, como uma tarefeira. Isto pode ser explicitado quando uma das professoras refere-se ao fato de que possui quarenta e cinco minutos (cada período é de quarenta e cinco minutos e há três períodos de Língua Portuguesa por semana) e precisa responder por 'dar o conteúdo'. A preocupação está em transmitir o conteúdo em tempo determinado, emergindo, dessa forma, uma 'concepção contraditória'.

É assim que se manifestaram ao narrar seu modo de organizar a aula, no qual evidenciamos não haver uma interlocução mais consistente de ideias e referenciais entre as professoras sobre os seus fazeres, pois cada uma tem uma compreensão e um procedimento distinto, demonstrando não haver um espaço de gestão e colaboração coletiva:

[...] normalmente eu estruturo minha aula em cima de um texto, normalmente, informativo que eu possa ao mesmo tempo comentar e conversar com os alunos com algo que está acontecendo no momento. (Professora Fernanda).

A gente pega o planejamento do ano e eu separo por trimestre pelo que eu acho que é seqüencial e prioritário primeiro, para depois [...]. (Professora Ângela).

Eu procuro pelo menos fazer com que eles pensem, eu trabalho bastante leitura, interpretação de texto, discuto as idéias e faço-os escreverem, mas assim, a parte mais formal não me preocupa muito, claro que eu vou corrigindo [...] (Professora Gláucia).

Observamos, da mesma maneira, que essas narrativas expressam a falta de clareza sobre o que legitima de forma mais clara as ações docentes que são as orientações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, já que este documento organiza o seu funcionamento, além de ser ele o articulador dos referenciais teóricos na prática do cotidiano escolar. Assim, parecem prevalecer as determinações advindas verticalmente dos sistemas de ensino.

4. Apontamentos finais

Retomando a indagação inicial na qual buscamos compreender quais concepções sobre a docência fazem parte do contexto das professoras participantes desse estudo e quais delas são explicitadas na organização do trabalho pedagógico, evidenciamos que a categoria 'concepção em construção' prevaleceu na análise dos ditos/vozes das professoras, mas o ensino da Língua Materna é visto de forma idealizada, porque seus referenciais permaneceram no plano discursivo, segundo as próprias entrevistadas, em muitos casos.

Dessa forma, observamos que há uma cultura instituída sobre a eficiência da escola voltada à 'febre do vestibular' ou em preparar para o PEIES[4]. Isso acontece porque a própria Universidade contribui para essa situação ao enviar às escolas o programa desses processos seletivos. Há um estímulo para que fique no nível do domínio de conteúdos. Além disso, o professor precisa conviver com a exigência do próprio aluno e dos pais que também controlam se ele está seguindo esses programas.

A utilização de referenciais teóricos acerca dos processos de ensinar e de aprender a Língua Materna permanece no nível discursivo. Isso ficou evidente nas falas/vozes das professoras que demonstram qual a compreensão que possuem acerca dos aportes teóricos relacionados ao ensino desta Língua e da realidade deste contexto educativo.

Assim, finalizando esta etapa da pesquisa, evidenciamos como pensam as professoras de Língua Materna em um contexto específico de ensino. Compreendemos que a reflexão na ação apresenta-se nas falas/vozes das professoras, mas não há garantias de que se encontre efetivada nas práticas de ensino.

Observamos, ainda, que, nesta realidade educativa específica da educação básica, em Santa Maria, ainda não há instituído um espaço que privilegie um contexto de formação continuada. E isso se torna evidente ao constatarmos que essa realidade ainda está marcada pelo seu caráter reprodutivista: o professor reproduz informações/conhecimentos do mesmo modo que seu aluno as copia e repete nas atividades avaliativas.

Evidenciamos, portanto, que as professoras refletem sobre a sua prática pedagógica, mas não efetivam transformações na mesma, o que poderia ser alavancado por meio do conhecimento dos estudos socioculturais, a partir dos quais a troca entre seus colegas-docentes fosse estimulada e, conseqüentemente, estimularia a potencialização do processo reflexivo docente.

5. Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochnov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. POA: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ÁVILA, Vera Maria Z. **Construção de conceitos**: percursos vygotkianos. Porto Alegre: Cadernos do Aplicação, 2003.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Verbetes**. In: MOROSINI, Marília (Org.). Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anésio Teixeira, 2006. Glossário 2 V.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GALPERIN, P. **Introducción a la psicología: um enfoque dialético**. Pablo del Rio: Editor, 1979.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado das Letras - ALB, 1996.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotski e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. Santa Maria, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (p. 77-92)

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

[1] Tradução livre: construção sistemática e racional da consciência.

[2] Os nomes das professoras são pseudônimos, modificados como forma de preservar suas identidades.

[3] Entendido na mesma acepção de Bolzan (2006) que afirma caracterizar-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino - estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura.

[4] Programa de Ingresso ao Ensino Superior, da UFSM, o qual consiste na realização de provas semelhantes a do vestibular, porém, divididas nos três anos do Ensino Médio.