

- _____. *Literatura: Leitores e Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. *Valores humanos na educação*. Uma nova prática na sala de aula. São Paulo: Editora Gente, 2003.
- PAIVA, José Luís; MARCELLINO, Nelson Carvalho. Possibilidades para a extensão universitária a partir de uma política de lazer, nas faculdades de educação física. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*. Brasília, v.12, n.1, p.85-90, jan./mar. 2004.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática, 1978.
- PERROTI, Edmir. *Leitores, leitores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor)*. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em: 28 jun. 2005.
- SAVIANI, Demerval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1995.
- SILVA, Maria Graça. “Universidade e Sociedade: cenário da extensão universitária?”. In: *23ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu/MG 2000. Obtido na Internet em 27/07/2005.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.
- SOUSA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. Campinas, Alínea, 2000.
- ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

A literatura na formação de professores para as Séries Iniciais da Educação Básica

Anterita Cristina de Sousa Godoy

RESUMO

Este trabalho destaca a leitura de um conto por alunas de Pedagogia, seguida de questões reflexivas que o associam à sala de aula. A partir dos resultados, embasados metodologicamente no enfoque histórico-cultural, priorizaram-se dois aspectos importantes: a formação do professor como leitor e as possibilidades do uso da Literatura nesse processo. No exercício de ler e provocar a leitura da escola pela ficção, que permite aos diferentes leitores diferentes interpretações, buscou-se reconhecer nas contradições as possibilidades de reorganização do olhar das alunas para pensar a docência e a escola numa dimensão relacional, já que a Literatura permite a discussão de assuntos humanos evitados pelo discurso pedagógico e que mediatizam as elaborações da professora em formação e da formadora.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação de leitores. Literatura.

Literature in the development of elementary first grade teachers

ABSTRACT

This work detaches the reading of a story for students of Pedagogy, followed by reflexive subjects that associate it to the classroom. Starting from the results, based on the historical-cultural focus, it was prioritized two important aspects: the teacher's formation as reader and the possibilities of the use of the Literature in this process. In the exercise of reading and provoking the reading of the school for the fiction, which allows the different readers different interpretations, one searched to recognize in the contradictions the possibilities of reorganization of the students' look to think the teaching and the school in a relational dimension, since Literature allows the discussion of human subjects avoided by the pedagogical discourse and that mediate the elaborations of the teacher to be and the teacher.

Key words: Teacher's formation. Readers' formation. Literature.

Anterita Cristina de Sousa Godoy é doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Coordenadora do Curso de Pedagogia – UNIFIAN/Pirassununga.

Endereço para correspondência: Rua Duque de Caxias, 1288, ap. 21. Bairro: Centro. Pirassununga – São Paulo. CEP 13.630-095. Fone: (19) 3561- 8393. E-mail: anterita.godoy@unianhanguera.edu.br

Textura	Canoas	n.15	p.58-67	jan./jun. 2007
---------	--------	------	---------	----------------

INTRODUÇÃO

Já há algum tempo, em meu trabalho com a Prática de Ensino no curso de Pedagogia, elejo, como meu objetivo central, olhar para a escola e desenvolver a análise dos fazeres pedagógicos efetivamente produzidos. Nessa análise, assumo tais fazeres não para julgá-los, mas para compreendê-los, buscando elucidar os princípios e as concepções em que se assentam e como se materializam nas suas condições sociais de produção (GODOY, 2005).

Ou seja, prop[onho]-me a tomar as relações de ensino como micro-eventos que indiciam a prática pedagógica, entendendo esta última como uma atividade humana concreta, mobilizada por necessidades diversas, socialmente enraizadas, organizadas com base em modos de ação, domínio e utilização de instrumentos, rituais, regras e gêneros de discurso de que os sujeitos se apropriam no curso de que os sujeitos se apropriam no curso de sua participação nas práticas escolares. (GODOY, 2005, p.58)

Nesse contexto, a literatura mostra-se uma alternativa fértil para que eu possa, com minhas alunas, explorar a complexidade da análise desejada, porque ela coloca em cena as relações humanas em sua dinâmica e como acontecimento, fato que Demartini e Doppenschmitt (2005) consideram como uma das vantagens que a arte leva sobre a ciência.

Os sujeitos, em sua complexidade e carregados de emoção afetam os leitores – e seus interlocutores – compartilhando com eles o contexto em que vivem sua experiência, seus conflitos, suas histórias. Pela palavra, permitem-lhes, até mesmo apropriar-se das suas histórias, identificar-se com elas, aprender com elas e apreender-se nelas. (GODOY, op. cit., 59)

A partir do enfoque histórico-cultural, pelos princípios de Vygotsky e Bakhtin sobre o desenvolvimento e constituição humana e seus apontamentos metodológicos, busco uma compreensão sistematizada das configurações singulares das atividades e de suas transformações nos processos de constituição, neste caso, da docência. Ao priorizarem o estudo do comportamento em mudança, nas suas condições sociais de produção e os sentidos postos em jogo nas interações verbais em suas formas, tipos e distinções, destaca[ndo] “o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social” (JOBIM E SOUZA, 1995, p.18), Vygotsky e Bakhtin permitem olhar para a dinâmica das relações que efetivamente são produzidas. Com essas sustentações teóricas, proponho-me a refletir sobre a formação do professor como leitor e sobre as possibilidades do uso da Literatura como um dos elementos imprescindíveis no processo de formação de professores para a educação básica.

A atividade tomada como objeto de estudo foi a leitura do conto “A conversão do diabo” – Leonid Andreiev – seguida das seguintes propostas de reflexões: o que o texto me disse?, o que eu digo ao texto? e pensando em escolas e salas de aula, o que é possível ler nesse texto?

PENSANDO O PROFESSOR COMO LEITOR

Apesar do discurso em prol da formação de leitores e do incentivo à leitura (ou das capacidades cognoscitivas básicas para a leitura) desde as séries iniciais da Educação Básica, os adultos, incluindo os professores, pouco contato têm com a leitura, embora a recomendem às crianças (alunos). Em estudo realizado em 2001, Godoy (2002) constatou que entre professores do ensino fundamental, alunos de um curso de Pedagogia, preponderava a ocorrência da “leitura obrigatória”, pois entre o final de 2000 e o início de 2001, a maioria das leituras foram justificadas pela indicação dos professores em vista da realização de um trabalho acadêmico.

A experiência da leitura, “como muitas coisas boas da vida, exige esforço [e] é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2004, p.38). Dificilmente ensinamos que para saber ler é preciso esforço, treino, também porque isso não nos foi ensinado, nem em nosso processo formação docente: será que havia a suposição de que já “sabíamos ler”? Para formar(-se) um leitor é imprescindível àquele que lê estabelecer uma comunhão assentada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação (AZEVEDO, op. cit.), pois a leitura:

é um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido. (...) Por isso, ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição. (LARROSA, 2001, p.101 / 141-142)

Então, leitores não são aqueles que decodificam palavras ou diferenciam uma obra literária de um texto científico ou de uma obra filosófica; esses são pseudoleitores.

Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, op. cit., p.38)

A formação de leitores, portanto, passa pelo ensinar e aprender. O princípio pedagógico que sustenta essa condição é que não se pode cobrar do outro aquilo que

ele não sabe, não se pode cobrar o não-saber. Segundo Silva (2004), ensinar, aprender e ler “são os primeiros sustentáculos do processo de conhecer” (p.26). Assim, o conhecimento do aluno é o primeiro compromisso de todo professor, dito de outro jeito: para promover o conhecimento junto aos alunos, “o professor tem de ensinar bem, e para ensinar bem ele deve aprender sempre e ler continuamente ao longo da vida” (ibid.). Mas, não podemos deixar de considerar as dificuldades trazidas por ele em relação ao ato e à ação de ler. Um dos maiores problemas da educação brasileira, destacado por Silva (op. cit.), é o fato de que um número considerável de professores se dispõe a ensinar o que não sabe e, por conseqüência, deixar livros e manuais didáticos, vídeos, programas ou softwares, assumam o seu papel de ensinar, transformando-se em “meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvantes de um processo (o processo de ensino) do qual tinham de ser sujeitos” (p.26).

Entendendo que “ler não é o instrumento ou acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender” (LARROSA, op. cit., p.144), devemos focar nosso olhar não apenas sobre ensino-aprendizagem, mas no trinômio aprendizagem-ensino-aprendizagem, pois “quem ensina precisa primeiro aprender para depois poder ensinar” (SILVA, op. cit., p.26).

Por isso, o aprender pela leitura não é a transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram em comum. E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras. (LARROSA, op. cit., p.143)

Somente por esses vieses possibilita-se ao professor “desaprender para reaprender” (SILVA, op. cit., p.27), inclusive para, ao acompanhar as rápidas mudanças impostas pelo mundo globalizado, ler criticamente o mundo. Há que se perceber que o professor não precisa de muletas impostas¹ para movimentar-se, entretanto, não podemos, ao possibilitar-lhe sua retirada, deixá-lo cair. É necessário que o professor (re)comece a ver as coisas e pessoas da escola como nunca viu antes e a tratá-las como merecem ser tratadas, ou seja, é preciso sair da cegueira gerada pelas orientações teóricas desencontradas e idealistas.

Quero dizer com isso que existe muito lixo teórico, acadêmico, pedagógico em nosso campo de trabalho. E, se esse lixo não for percebido criticamente por meio de leituras competentes, pode levar ao ofuscamento total do que vem a ser um trabalho docente digno desse nome (SILVA, op. cit., p.32)

¹ Segundo Silva (2004), tais muletas constituem-se no “conjunto de condicionantes que corroem a autonomia do professor” (p.31), podendo ser exemplificadas pelas normas regimentais escolares, pelos modismos pedagógicos, pelos guias curriculares, pelos livros didáticos, pelas lições prontas e acabadas.

Como, então, formar professores leitores? Acreditamos que uma das possibilidades está no uso de diferentes linguagens durante o processo de formação docente, pois elas permitem o uso da leitura em sua diversidade: filmes, contos, fotografias, poemas, romances, narrativas, relatos de experiências, relatórios de pesquisa, desenhos...

Ao propor o exercício da leitura de um conto, seguido de questões provocativas que permitiam às alunas “reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica” (BARTHES, 1988, p.42), porque era imprescindível o aprendizado da leitura para além da decifração e “da leitura da lição [que] é a escuta [porque] ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito” (LARROSA, op. cit., p.142), assumia a importância da formação do professor como leitor e a necessidade do aprendizado da leitura no processo de formação de professores. E, considerando que ler implica compreender, que implica réplicas, pois o texto “dá o que dizer”, assumia também a necessidade do aprendizado da escrita. Assim, em resposta à leitura a escrita, em suas condições sociais diversas.

Ler, escrever, ler... Escrever, ler, reescrever... Movimento que mobiliza e impulsiona o exercício de ler simultaneamente para fora e para dentro, como “um tecido que constantemente se destece e tece de novo” (LARROSA, op. cit., p.146). O professor, portanto, deveria ser aquele que ao se expor nas aulas, nas avaliações, nos planos, se dispusesse ao exercício da leitura de sua prática por seus reflexos/refrações no aluno e em suas produções, “porque educar é um ato público de partilha, é um acontecimento que só se efetiva no encontro e confronto com o outro, e dentro do qual não há refúgio” (GODOY, op. cit. 119).

NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A LITERATURA

Embora a Literatura, segundo Barthes (1988), possua características que a aproximam da ciência (“o que se ensina”), ao mesmo tempo ela apresenta atributos que não a definem como tal. O traço principal, de união e distanciamento, entre a Literatura e a Ciência, está no discurso, na linguagem que não professam da mesma maneira. O discurso pedagógico, segundo Orlandi (1996), é um discurso autoritário, um discurso do poder, “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que origina e para a qual tende: a escola” (p.28). Assim, no contato com a literatura didática, com os livros didáticos, o aluno estuda e sente-se “obrigad[o] a captar, entender e aprender uma lição e, com seus colegas, necessariamente chegar a mesma e única interpretação” (AZEVEDO, op. cit., p.39). Ou seja, enquanto a Ciência toma a linguagem como um instrumento, na Literatura ela é **o ser, seu próprio mundo**: “toda a literatura está contida no ato de escrever”, ressalta Barthes (op. cit.) designando que a mensagem toma sua própria forma como objeto. Enquanto a Ciência ensina, a Literatura “se realiza mais do que transmite (é apenas a sua história que se ensina). A ciência se fala, a literatura se

escreve; uma é conduzida pela voz, a outra acompanha a mão; não é o mesmo corpo e, portanto o mesmo desejo, que está por detrás de uma e de outra” (Ibid., p.24/25).

Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; (...) o jogo não deve ser entendido como distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é trabalhar o nosso corpo para o apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundeza achamlotada das frases. (BARTHES, op. cit., p.42)

Por essas possibilidades é que Fontana (2002) ressalta que a literatura está ocupando o lugar dos textos acadêmicos. Através dela, destaca, “vamos em busca das experiências que ajudam a romper os sistemas habituais de percepção, e a abertura à linguagem que, como sugere Larrosa, tem como virtude sua infinita capacidade para a desrealização do real” (p.11 – grifos do autor).

A Literatura, imprescindivelmente, remete ao discurso poético, lembra-nos Azevedo (2004), por meio do qual abre-se mão da linguagem lógica, objetiva, impessoal e sistemática dos textos didático-informativos que remetem o leitor à mesma e única interpretação, em favor de um texto mais subjetivo, que permite transgressões, duplos sentidos, plurissignificações, permitindo que diferentes leitores cheguem a diferentes interpretações. E, também, à ficção que permite abdicar de uma visão objetiva do mundo e adentrar no mundo da subjetividade, da singularidade, da fantasia.

Através de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados pelo discurso didático-informativo – e mesmo pela ciência – justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis (AZEVEDO, op. cit., p.40)

O conto, proposto como atividade de leitura, narra as aventuras de um diabo que, sentindo-se ocioso e cansado de seu ofício de fazer pequenas maldades às beatas e ao velho padre de uma igreja em Florença, em quem busca a ajuda necessária para compreender a doutrina cristã – o Bem. No discorrer dos fatos vão sendo enfatizados os esforços do padre para ensinar o Bem ao demônio que, por ter um espírito racional, era incapaz de suportar as contradições. Assim, esperava por respostas claras que pudessem guiar-lhe, com segurança e confiabilidade, em todas as situações da vida. Todas as máximas ensinadas pelo padre, inclusive as colocadas em um manual com os princípios da vida,

especialmente preparado para ele, deixam-no frustrado. O padre, aos poucos, começa a perceber o quão difícil era ensinar o Bem ao diabo. De forma bem irônica e amarga, Andreiev, nesse conto, diz sobre o fracasso das pretensões diante das contingências da vida (WIKIPÉDIA).

Em nosso contexto de sala de aula, considerando a temática que abordávamos – a função social do professor, a dinâmica da escola e da sala de aula e as relações de ensino – objetivava com a leitura desse conto uma discussão acerca dos fracassos das pretensões docentes diante da dinâmica da sala de aula, provocada e instigada pela questão solicitada: pensando em escolas e salas de aula o que é possível ler nesse texto?

Como era de se esperar, a maioria da classe “leu” o conto como um texto didático tentando captar, aprender e entender a lição para chegar, todos, às mesmas conclusões. Assim foi que a maioria ficou na leitura do “bem x mal” e na culpabilidade do docente (o sacerdote) pelo fato do aluno (o diabo) não aprender:

Pensando em escolas e salas de aula é possível ler nesse texto que, como educador, devemos amar nossos alunos, fazê-los sentirem-se importantes, amados e respeitados para que possamos ter êxito em nosso trabalho e nunca fazer diferenças e comparações e sempre acreditar em cada um deles. (Son)

O diabo por mais que quisesse aprender algo novo não conseguia enxergar as coisas de outro modo, ele só via o que queria e o sacerdote também não conseguia transmitir seus ensinamentos porque estava “desatualizado”. (Jos)

O texto faz com que pensemos nos ensinamentos. Faz com que orientemos nossos alunos para saberem qual o caminho a ser tomado, se é do bem ou do mal, fazer com que se tornem cidadãos críticos. (Ama)

As lições de “amor ao próximo” ele interpretava de maneira errônea. (Tan)

Mas encontrei alunas que buscaram experimentar-se no texto e, ainda com ressalvas, deleitar-se numa leitura prazerosa, lúdica, subjetiva, permitindo-se olhar para o fazer docente numa dimensão relacional e isento de qualquer tipo de receituário ou manual de condutas. Também, arriscaram olhar para o fazer do professor (sacerdote) sem cobrar-lhe pelo não-saber, no caso, pela mudança de sua prática que, sustentada nos princípios da racionalidade técnica, fazia do padre-professor o detentor do saber-verdade, inquestionável, crença comungada também pelo aluno-diabo.

O padre percebe que a tarefa de ensinar o Bem ao diabo era mais complicada do que podia imaginar. (...) O diabo tinha sem dúvida boas intenções, porém lhe faltava ter participado das experiências vividas. Várias vezes presenciamos isto acontecer em sala de aula, quantos professores não conseguem trabalhar com a experiência que a criança traz do seu meio social e ignora o seu conhecimento. (Sil)

O texto nos mostra o problema da linguagem, o quanto pode ser difícil a compreensão sobre o que o outro está falando. (...) Outra dificuldade é quando o professor passa informações como receita, esperando que sejam seguidas da maneira como colocada, não deixando o aluno construir seu aprendizado, que fica sem significado. (Si)

O texto para mim fala de uma forma, ao meu ver, errada de ensinar. O sacerdote passou para o diabo tudo aquilo que ele conhecia e da forma como sabia e não entendia o porquê dele não aprender. (Van)

Essas alunas de certa forma iniciaram que o nó da prática docente do sacerdote encontrava-se na prescrição como forma de trabalhar o conteúdo, caracterizada quando da passagem em que elabora um manual para o diabo seguir. No entanto, mais que regras, vivemos de excessões, principalmente nos processos de ensinar e aprender, exemplificadas nas máximas registradas pelo sacerdote no manuscrito: ‘Não matarás, porém se for necessário mata’; ‘Não mentirás, porém se for preciso mente’; ‘Dá tudo que tens ao próximo, porém em determinadas situações tira-lhe o que ele possui’ (ADREIEV, 2006, p.18), que confundem ainda mais o aprendizado do diabo. Ensinar e aprender são processos relacionais e não reprodutivos, ou seja, ensinar e aprender é relacionar-se com o outro, mediado pela linguagem e pelas palavras que são, em Bakhtin, uma “arena de lutas”.

Elas ainda conseguiram, meio que de forma incipiente, perceber que para que seja possível modificar, ou redimensionar a prática docente é preciso que o professor tenha clareza dos princípios pedagógicos que a sustentam, da mesma forma que, para não modificá-la, isso também precisa ser inteligível ao professor. No conto, o princípio que dá sustentabilidade ao fazer do padre é a crença de que o ensinar e o aprender se dão via repetição e memorização de conteúdos. Acontece que, ao decorar os conteúdos e colocá-los em prática o diabo-aluno percebe a existência de incoerências no ensino do padre-professor e inconsistência em seu aprendizado, porque não-significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de ler o conto e, com ele, provocar a leitura da escola e das relações entre o professor e o aluno, entre o ensinar e o aprender, por meio da

ficção, propiciou o reconhecimento das contradições, equívocos e possibilidades de (re)organização do olhar das alunas, futuras professoras da educação básica, para (re)pensar a vida e o mundo, a docência e a escola, colocando o foco nas relações tecidas.

Após a correção dessa atividade, a partir dos comentários que fiz, na tentativa de instaurar uma interlocução, também pela linguagem escrita, obtive o seguinte retorno de uma das alunas: “Você me fez ver as coisas de outra forma. Obrigada! (Van)”. Isso só foi possível justamente pela possibilidade que a Literatura oferece de discutir assuntos humanos relevantes, não contemplados pela escola e evitados pelo discurso didático-informativo, tais como: a paixão, as emoções, a compreensão da identidade, as dificuldades de interpretação do outro; as utopias, a ética, que acabam por mediatizar as elaborações da professora em formação e da professora formadora, pois “na vida concreta, todos os seres humanos queiram ou não, estão, permanentemente mergulhados num processo de aprendizado e busca de autoconhecimento” (AZEVEDO, op. cit., p.41).

De certa forma podemos entender que a Literatura, como a arte em geral, pode se constituir em um espaço para abordagem do contraditório e da ambigüidade, pois

o discurso poético e ficcional, quando respeitadas suas características, entre as quais (...) a possibilidade de poder abordar o contraditório, permite a identificação emocional entre a pessoa que lê e o texto e, assim, pode representar, dentro ou fora da escola, um preciso espaço para que certas especulações vitais – feitas pelo leitor, seja consigo mesmo, seja com outras pessoas – possam florescer. (AZEVEDO, op. cit., p.44/45)

REFERÊNCIAS

- ANDREIEV, Leonid. *A conversão do diabo*. Portugal: Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2006.
- AZEVEDO, Ricardo. “Formação de leitores e razões para a Literatura”. In: SOUZA, Renata J. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: Difusão Cultural, 2004.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DEMARTINI, Zeila B. F.; DOPPENSCHIMITT, Elen C. S. “Tempos de Espera”. In.: TEIXEIRA, Inês A. C.; LOPES, José S. M. (orgs.). *A mulher vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FONTANA, Roseli C. “Exercícios de aprender. Dos modos de ver, dos modos de ler e de dizer por escrito o ofício de professor/a nas experiências de formação.” In.: *Anais do XI ENDIPE – Igualdade e diversidade na educação*. 2002, Goiânia. CD-Rom.
- GODOY, Anterita C. S. *Aprendendo a ser formadora. Ensinando a ser formadora – A prática de ensino como trabalho e investigação no processo de formação de professores para a Educação Básica*. Tese de Doutorado. Piracicaba: UNIMEP, 2005.