

Aquisição da regra discursiva de sequência por licenciandos em Química durante o estágio supervisionado

Acquisition of discursive rule of sequence by pre-service chemistry teachers during their training practices

Beatriz dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
biaquimica6@gmail.com

Bruno Ferreira dos Santos

Universidade estadual do Sudoeste da Bahia
bf-santos@uol.com.br

Resumo

Este artigo aborda uma pesquisa realizada com uma turma de estagiários da licenciatura em Química durante a regência no Ensino Médio. Seu foco foi o discurso instrucional, especificamente a regra discursiva sequência, baseada na perspectiva teórica de Basil Bernstein. Buscamos compreender quais elementos influenciam a aquisição da regra discursiva sequência, e o tipo de saber mobilizado por eles neste processo. Para caracterizar a prática pedagógica utilizamos diferentes fontes de dados, como entrevistas semiestruturadas e documentos. A análise dos dados possibilitou, além da caracterização da prática em relação a essa regra discursiva, verificar que os saberes experienciais são os mais influentes nesse momento. Verificou-se ainda a relação entre a Universidade, a escola e o estagiário como um aspecto importante para a aquisição da regra discursiva. Esperamos com este resultado proporcionar reflexões sobre a prática pedagógica dos estagiários, sobretudo relacionadas com a instrução em sala de aula.

Palavras chave: estágio supervisionado, regra discursiva, discurso instrucional, saberes docentes.

Abstract

This paper presents a research accomplished with a group of pre-service chemistry teachers during their training practices in secondary schools. The research focused on instructional discourse, specifically the discursive rule of sequence, based on theoretical perspective of Basil Bernstein. We search to understand which elements influence the acquisition of this discursive rule, and also the kind of knowledge they mobilize at this particular moment. To analyze the pedagogical practice we used several source of data, like interviews and documents. The data analysis allowed us to characterize the discursive rule and to find out that experiential knowledge was the most influential. We found out the relationship between the University, the school and the pre-service teacher as an important element to the acquisition of this discursive rule. Based on this study we hope to supply some observations

about teacher's education, especially those linked to their instructional practice inside the classrooms.

Key words: teacher's training, discursive rule, instructional discourse, teacher's knowledge.

Introdução

O trabalho de Basil Bernstein está relacionado com a transmissão e aquisição de conhecimentos por meio das relações pedagógicas. A teoria do discurso pedagógico, que é de suma importância para este trabalho, foi construída centrada *no que é* transmitido de acordo com certo modelo educacional. Nessa perspectiva, Bernstein (1990) concebe o discurso pedagógico como aquele que é constituído por dois discursos, o regulador e o instrucional. No contexto da sala de aula o discurso regulador seria responsável pela transmissão de valores morais, relacionando-se com o comportamento social, e se refere à ordem e aos princípios. O discurso instrucional estaria relacionado com a transmissão e a aquisição de conteúdos específicos, no que é, e como é transmitido enquanto conhecimento, conteúdo, ou seja, uma disciplina específica.

Para este estudo consideramos especificamente o discurso instrucional. Este, no contexto da sala de aula, pode ser caracterizado pelas regras discursivas - seleção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação. O nosso foco foi analisar a aquisição da regra discursiva sequência em um grupo de alunos do oitavo semestre do curso de licenciatura em química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A regra discursiva sequência está relacionada com a estrutura e organização das aulas, e permite aos professores distribuir os conteúdos entre a explicação teórica e as atividades e tarefas, ou seja, relaciona-se com a maneira pela qual a aprendizagem dos aprendizes é pensada (MORAIS; NEVES, 2007). Assim, o objetivo central da pesquisa foi investigar quais saberes são utilizados por licenciandos em Química durante a realização do Estágio Supervisionado relacionados com as regras discursivas de sequência, analisando qual o papel e as contribuições da formação inicial nesse momento crucial da vida dos licenciandos.

O Discurso Instrucional e os Saberes Docentes

A sala de aula é um ambiente onde ocorrem vários tipos de interações sociais que são resultados das relações de poder e controle entre professores e alunos e todo o ambiente escolar. A sala de aula faz parte de um processo de recontextualização que é um princípio que retira um discurso do seu contexto de origem e o faz atravessar um processo no qual ocorrerão transformações ao ser inserido em um novo contexto, permitindo, dessa maneira, novas leituras e interpretações para esse discurso (MORAIS *et al.* 2004). De acordo com as autoras, essas relações de poder e controle estão relacionados com os conceitos de classificação e enquadramento. Assim, o conceito de classificação estaria relacionado com o poder estabelecido entre diferentes categorias, como entre os professores e alunos, e o conceito de enquadramento se refere ao controle da comunicação no interior dessas relações.

Especificamente no contexto instrucional, que é o nosso foco, de acordo com Morais *et al.* (2004) essas regras discursivas que representam a relação entre professor e aluno na sala de aula podem ser classificadas com diferentes valores de enquadramento. Os valores fortes de enquadramento caracterizam uma prática de instrução mais centrada no transmissor e, no caso

da regra discursiva sequência, significa que o professor explora os conteúdos e atividades em uma ordem rígida, a qual nunca é alterada, independentemente das intervenções dos estudantes. Os valores fracos de enquadramento caracterizam uma prática de instrução mais centrada no adquirente, ou seja, o professor explora os conteúdos e atividades, mas é capaz de alterar sua ordem, por exemplo, como resultado das intervenções feitas pelos alunos.

Para a caracterização da prática pedagógica relacionada à sequência das aulas desses licenciandos, além das supostas intervenções dos alunos, precisamos levar em consideração outros fatores que possam influenciar em seu planejamento e em sua execução. Para isso, apoiados em Tardif (2008), refletimos sobre a natureza dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica. Tardif define esses saberes como sendo “a mobilização de conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades de professores, em seu trabalho diário, na sala de aula e na escola” (2008, p.10).

Para Tardif (2008), a prática docente é constituída por uma variedade de saberes, e esses podem ser classificados como: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais estariam relacionados com aqueles transmitidos pelas instituições de ensino, escolas, faculdades, etc. Esses saberes estão direcionados à formação científica dos professores e, para isso, mobilizam outros saberes, como os saberes pedagógicos, por exemplo. Os saberes disciplinares estão relacionados aos conhecimentos ofertados pelas instituições de ensino sob a forma de disciplinas específicas. Por sua vez, os saberes curriculares estão relacionados com os métodos de ensino utilizados pelas instituições e a forma de organização dos programas escolares. Por último, os saberes experienciais estão relacionados aos conhecimentos construídos pelos próprios professores através das experiências cotidianas, sendo elas no exercício da profissão ou no contexto em que o profissional está inserido (TARDIF, 2008).

Ainda de acordo com a perspectiva de Tardif (2008), no que diz respeito aos saberes curriculares e disciplinares, os professores ocupam uma posição de transmissores ou portadores de conhecimentos. Desta maneira não podem ser considerados como produtores de conhecimentos, pois não participam e nem interferem na seleção dos saberes que são transmitidos enquanto saberes escolares. Diante disso, os saberes experienciais são essenciais para a prática pedagógica, pois por meio deles o professor tem a oportunidade de relacionar suas experiências anteriores com sua prática, exercendo, desta maneira, algum controle sobre os saberes por eles adquiridos.

O papel do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas

Pensando no estágio como a dimensão prática dos cursos de formação de professores e levando-se em consideração que é o momento em que os licenciandos têm contato direto com seu futuro campo de atuação profissional, o estágio constitui um espaço propício para o desenvolvimento de saberes docentes e, portanto, fez-se necessário um levantamento sobre a importância do estágio supervisionado para os cursos de licenciatura. Com isso, buscamos analisar qual o papel das disciplinas de estágio para o curso de licenciatura de um modo geral, neste momento em que o estagiário tem que organizar e estruturar suas aulas.

Para a realização desse levantamento sobre a importância dos estágios nos cursos de formação inicial, nos apoiamos principalmente em Pimenta & Lima (2004). Segundo essas autoras, o modelo de ensino tradicional confere ao professor um papel de reprodutor do conhecimento. O estágio, neste modelo, é encarado como uma atividade técnica, em suas três esferas: observação, participação e regência, e a premissa básica é de que conhecimento adquirido pode ser aplicado em diferentes situações. Este tipo de ensino configura um distanciamento

com a realidade do seu campo de atuação profissional, levando-se em consideração que as demais disciplinas ofertadas durante os cursos de formação não estabelecem inter-relações com o contexto escolar.

Sendo o nosso objeto de estudo uma determinada turma de licenciandos em Química, julgamos necessário também uma revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da licenciatura em química da UESB. Com isso, pretendemos analisar a proposta do curso no que se refere ao estágio supervisionado e de que forma esta proposta pode vir a refletir na prática pedagógica desses estagiários, quanto à organização e estrutura de suas aulas. A revisão foi realizada no PPP de maio de 2007 e as informações que são expostas neste trabalho foram baseadas inteiramente neste documento.

No curso de licenciatura em Química da UESB o estágio está organizado em duas modalidades, os estágios curriculares e os estágios complementares e em seis disciplinas: Estágio curricular I, Estágio complementar I, Estágio curricular II, Estágio curricular III, Estágio complementar II e Monografia e estágio curricular. Essas disciplinas compreendem um total de 405 horas ou 9 créditos de estágio. Os estágios curriculares incluem atividades de observação, coparticipação, regência de classe (planejamento, avaliação, preparação do material didático e relatório de estágio) e monografia de final do curso. Os estágios complementares I e II contemplam a atividade de regência de classe nas quatro últimas séries nos ensinos Fundamental e Médio, respectivamente.

De acordo com o PPP, o estagiário deverá conhecer o projeto político pedagógico da escola em que desenvolverá seu estágio, bem como participar de reuniões pedagógicas, preparar e organizar a unidade em que irá exercer a regência, o material didático, conhecer o modelo de ensino da escola e refletir criticamente sobre ele.

Aspectos gerais da metodologia da pesquisa

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Gil (2008) afirma que este tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico, documental e entrevistas não-padroneizadas e tem por finalidade esclarecer ou modificar ideias e conceitos a partir do levantamento de problemas ou hipóteses pesquisáveis. Os sujeitos investigados constituíam uma turma de 10 alunos, todos do VIII semestre do curso de licenciatura em Química e que haviam desenvolvido o estágio no segundo semestre de 2013. O período total do estágio foi equivalente a uma unidade letiva do calendário escolar (aproximadamente dois/três meses).

Metade dos estagiários (nomeados A, C, F, I e J) não possuía experiência como professor de Química, enquanto que a outra metade (nomeados B, D, E, G e H) possuía alguma experiência prévia ao estágio. Para a caracterização da prática desses estagiários utilizamos diferentes valores ou graus de enquadramento (E), que variam entre muito forte a muito fraco (E^{++} , E^+ , E^- , E^{-}), na análise de indicadores construídos por nós relacionados às nossas questões de pesquisa.

Assim, estruturamos a pesquisa em três momentos: o primeiro incluiu a análise dos relatórios de estágio, quando procuramos conhecer a sequência em que as aulas foram organizadas. Além dessas descrições também focamos nos planos de aula. Buscamos identificar os diferentes momentos da aula, e qual a sequência de atividades estabelecida por estes estagiários. O segundo momento abrangeu a entrevista, com a qual tratamos de identificar quais fatores levaram os alunos a organizar e estruturar as aulas da maneira que foram feitas, verificar quais dificuldades eles encontraram e quais orientações eles receberam durante o curso e, principalmente, durante a disciplina de estágio em relação a este momento específico.

O terceiro momento consistiu na análise do projeto político pedagógico da licenciatura em Química da UESB, em que analisamos especialmente o plano de curso do estágio supervisionado, buscando verificar o papel e as finalidades dos estágios e sua relação com a sequência das aulas dos estagiários, bem como identificar que tipo de orientação e apoio os estagiários recebem para seus planejamentos.

Análise de dados e resultados

Para conhecer a estrutura das aulas dos estagiários, focamos principalmente nas metodologias de ensino constantes nos planos de aula. Os alunos apresentaram diferentes configurações na distribuição de sua carga horária em sala de aula. Alguns tiveram suas aulas em dias diferentes durante a semana, outros possuíam os 100 minutos de aula consecutivos. Os estagiários B, E e F tiveram suas aulas em dias distintos, e foi possível identificar diferentes momentos nas aulas: explicação do conteúdo, discussão de exemplos e aplicação de exercícios quando era possível. Os demais estagiários possuíam horários geminados de aula, e nestes foi possível identificar, além do momento descrito anteriormente, a introdução do conteúdo. Os licenciandos utilizavam a introdução de diferentes maneiras: revisão da aula anterior, questionamentos sobre o conteúdo ou ainda a experimentação como ferramenta para introduzir o assunto que seria abordado naquela aula.

Partindo do pressuposto que os planos de aula são elaborados com antecedência, buscamos identificar por meio das entrevistas se as aulas seguiam a mesma estrutura planejada ou se sofriam modificações, além de levantar quais fatores podiam interferir neste planejamento. Em sua maioria, os estagiários afirmavam ocorrer modificações e elencavam os que consideravam como principais motivos: o conteúdo, o tempo disponível, a compreensão dos alunos, os recursos didáticos e a necessidade de relacionar os diferentes momentos das aulas. Dentre estes, eles elegeram a dificuldade dos alunos em compreender o conteúdo abordado e sua própria dificuldade em recontextualizar os conteúdos na sala de aula como os principais motivos para alterar o planejamento. Em seguida, eles alegavam dificuldade em organizar a proposta da aula dentro do tempo disponível. Os estagiários ainda manifestavam muita dificuldade em relacionar os diferentes momentos das aulas (introdução, explicação do conteúdo, aplicação e correção de exercícios). Essas dificuldades foram apresentadas pela maioria dos estagiários, em diferentes contextos. Por último, a falta de recursos didáticos, que foi mencionado por dois estagiários como fatores que os levaram a alterar a aula no último momento. De posse desses dados foi possível caracterizar a prática desses estagiários com relação ao indicador *Execução do planejamento quanto às dúvidas e questionamentos dos alunos* utilizando diferentes valores ou graus de enquadramento, de acordo com a tabela a seguir:

Enquadramento muito forte (E ⁺⁺)	Enquadramento forte (E ⁺)	Enquadramento fraco (E ⁻)	Enquadramento muito fraco (E ⁻)
O estagiário elabora e executa o planejamento, sem considerar as possíveis dúvidas dos alunos.	O estagiário elabora e executa o planejamento, permitindo que, ao final de cada aula, o aluno possa manifestar suas possíveis dúvidas.	O estagiário elabora e executa o planejamento, mas permite que os alunos exponham as dúvidas ao longo da aula.	O estagiário modifica seu planejamento, levando em consideração as dúvidas apresentadas pelos alunos durante a aula.

Tabela 1: Referência dos valores de enquadramento para o indicador *Execução do planejamento quanto às dúvidas e questionamentos dos alunos*.

Três dos estagiários entrevistados (C, I e J) apresentaram um enquadramento entre forte (E^+) muito forte (E^{++}), isto porque suas aulas seguiram um padrão rígido em sua estrutura, sem sofrer alterações, e quando estas aconteciam não eram originadas nas intervenções, dúvidas ou no comportamento dos alunos. Os demais estagiários apresentaram um grau de enquadramento entre fraco (E^-) e muito fraco (E^{--}), o que significa uma maior participação dos alunos na aula e na execução do planejamento. Estes estagiários mostraram-se preocupados com as intervenções dos alunos e procuraram modificar seus planejamentos com base nessas intervenções.

Diante da novidade que o estágio representa para os licenciandos, é comum que os mesmos apresentem inseguranças e dificuldades na tomada de decisões. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p.105), “o fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso”. Essas dificuldades explicam a necessidade dos estagiários de modificar seus planejamentos, o que implica em um menor controle e uma maior intervenção dos alunos nesse momento.

Assim, questionamos também os estagiários em relação à autonomia que eles possuíam para estabelecer a sequência durante as aulas a nível macro (seleção de conteúdos e plano de unidade) e a nível micro (cada aula). No que se refere ao nível macro, percebemos que os estagiários não possuíam nenhuma autonomia ou mesmo participação neste momento, pois eles afirmaram que a escola apresentou um plano de curso pronto que não podia ser alterado, com exceção dos estagiários C e J que afirmaram que mesmo com o plano de curso elaborado eles realizaram pequenas alterações que julgaram necessárias, bem como discutiram o seu planejamento com a professora regente no início de estágio. No que se refere ao nível micro, os estagiários, de uma forma geral, relataram apresentar total autonomia para organizar e estruturar suas aulas. O estagiário era livre para escolher qual tipo de atividade iria executar e como desenvolvê-la. Apenas algumas atividades como o simulado ou a prova comum de unidade deveriam ser seguidas por eles.

Dentre as várias aprendizagens que o estágio proporciona para os licenciandos, segundo Pimenta e Lima (2004), a participação e a autonomia nesse momento representam a descoberta sobre a sala de aula, o que se aprende ou não, as interações e as contradições entre alunos e professores. Assim, os estagiários foram questionados ainda se receberam alguma orientação ou suporte em relação à construção desse plano de aula, e se o mesmo era discutido anteriormente à execução. De acordo com o que foi relatado pelos estagiários, sempre que possível a discussão era realizada com a professora supervisora, enquanto que a professora regente se mostrou ausente nesse período, o que inviabilizou a discussão entre eles e esta última. Para os estagiários, a presença da professora regente nesse período seria fundamental, pois a mesma conhece as características da turma, e que, segundo eles, seu apoio facilitaria a elaboração deste plano. E, embora eles discutissem o planejamento com a professora supervisora, por esta não conhecer a turma nem sempre lhe era possível atender as dúvidas e dificuldades que os estagiários apresentavam.

Buscamos também verificar quais recursos ou saberes os estagiários recorrem para estruturar e organizar suas aulas e de que maneira isso refletia em seu planejamento. Identificamos os saberes experienciais como sendo o tipo de saber docente mais utilizado ou mobilizado por esses estagiários. Assim, a sequência de suas aulas reproduz um modelo de aula o qual eles vivenciaram, ou como alunos no Ensino Médio, ou como professor, já que alguns dos entrevistados já possuíam experiências na docência. Este resultado nos remete a outra questão analisada, qual seja o papel das licenciaturas nesse momento do estágio. Como já mencionado anteriormente, os licenciandos apresentaram sérias dificuldades na recontextualização dos conteúdos, pois eles alegaram não saber ou não conseguir transpor para a sala de aula

determinados conteúdos específicos e, ainda que afirmassem ter conhecimento sobre determinado conteúdo, isso não lhes assegurava uma boa elaboração e execução do que havia sido planejado.

A partir da análise do PPP de Química, dentre os vários aspectos relacionados com o perfil dos formandos, podemos ressaltar que além de uma formação sólida e domínio dos conteúdos, os licenciados deverão ter uma visão crítica em relação à realidade educacional, levando em consideração aspectos filosóficos, históricos, sociais e etc. Ter domínio dos conhecimentos pedagógicos e ser capaz de organizar suas metodologias em sala de aula de modo a satisfazer as necessidades da escola em que atua. Das várias competências e habilidades que um licenciado em Química deve possuir, de acordo com este documento, podemos destacar a habilidade de identificar o processo de aquisição de conhecimento por parte dos alunos e, com isso, adequar a sua metodologia e o seu material instrucional a essa realidade. De um modo geral, como já discutido, os estagiários não vivenciam essa experiência com o ambiente escolar como um todo e isso inviabiliza que os mesmos conheçam a fundo as necessidades da escola e elaborem seus planejamentos adaptados ao contexto escolar em que se encontram atuando como docentes. Isso não se deve apenas à ausência do professor regente, mas também a ausência de contato com a coordenação pedagógica ou com a direção da escola.

Ainda de acordo com este documento, o estagiário deverá conhecer o PPP da escola em que desenvolverá seu estágio bem como participar de reuniões pedagógicas da escola, preparar e organizar a unidade em que irá exercer a regência, preparar o seu material didático, conhecer o modelo de ensino da escola e refletir criticamente sobre ele. Infelizmente, os estagiários não possuem essa autonomia e participação a nível macro, como já foi discutido.

Os resultados obtidos nos permitiram construir um modelo para a atuação dos estagiários com respeito ao enquadramento da regra discursiva sequência, que foram divididos em dois grupos: grupo 01 (nomeados estagiários C, I e J), que afirmou possuir autonomia e contava com a participação da professora regente a nível macro, mas não possuía experiência em sala de aula; estes estagiários desenvolveram uma prática pedagógica com um enquadramento forte ou muito forte. O grupo 02 (nomeados estagiários A, B, D, E, F, G e H) não possuía autonomia a nível macro e, em sua maioria, já tinha experiência como professor; eles desenvolveram uma prática pedagógica com enquadramento fraco ou muito fraco. Segundo Morais e Neves (1993), as regras discursivas estabelecem uma relação entre si, e um enquadramento fraco em relação à seleção, ou seja, à falta de participação na seleção dos conteúdos pelos estagiários, pode resultar em um enquadramento fraco em relação à sequência, como foi verificado nesta pesquisa.

A falta de experiência como professores no primeiro grupo resulta em um enquadramento forte, ainda que esses estagiários tenham tido mais autonomia e participação na escolha do conteúdo e participação no planejamento a nível macro. Os que não possuíram essa autonomia contaram, por sua vez, com o acompanhamento e a participação da regente no planejamento a nível micro. Por outro lado, no segundo grupo, a ausência de autonomia e a falta de participação do professor regente não impediram que os estagiários desenvolvessem um enquadramento fraco ou muito fraco. Isso parece estar associado à experiência prévia deste grupo de estagiários como docentes, o que, no modelo aqui proposto, resulta ser fundamental em relação às outras condições investigadas, quais sejam, a autonomia e a participação do professor regente.

Considerações finais

Com base na análise dos dados apresentados, constatamos que a sequência dominante nas aulas desses estagiários é aquela representada por conteúdo-exercício, e que dentre os saberes que eles recorrem na organização de suas aulas e que se relacionam com a aquisição da regra discursiva de sequência os experienciais são os que mais têm influência neste momento. Verificamos ainda as relações entre a Universidade, a escola e o estagiário, e como a distância entre estas duas instituições influencia negativamente o planejamento e, consecutivamente, a prática desses estagiários, o que pode se refletir em sua atuação profissional futura.

Percebemos que a maioria dos estagiários apresentou um enquadramento fraco com respeito à regra discursiva sequência. Não pretendemos com isso caracterizar uma prática como melhor que outra, pois compreendemos que cada contexto demanda uma prática adequada a si. Buscamos com essa pesquisa caracterizar a prática desse grupo, para então identificar os principais elementos que influenciam sobre o enquadramento da regra discursiva sequência durante a experiência do estágio. Entendemos que este conhecimento serve como base para uma análise crítica que possa incentivar processos reflexivos a respeito do papel do estágio para as licenciaturas, no que se refere ao planejamento e execução das aulas.

Agradecimentos e apoios

À FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

Referências

- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse**. Londres: Routledge, 1990.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A Teoria de Basil Bernstein: Alguns Aspectos fundamentais. **Revista Práxis Educativa**. V.2, n.2, 2007, p.115-130.
- MORAIS, A. M. *et al.* Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista de Educação**. V.12, n. 2, 2004, p.129-132.
- TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**, 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e Docência**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- UESB, Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Político-Pedagógico: Curso de Licenciatura Plena em Química**. 2007. 99p. Colegiado dos Cursos de Química, Campus de Jequié (UESB), Jequié, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 6ª .ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FONTINHAS, F.; MORAIS, A. M.. Caracterização da prática pedagógica no contexto instrucional da sala de aula. In: MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.. (Orgs.) **Socialização Primária e Prática Pedagógica. Vol II**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.