

Psicologia da Educação e letramento docente nas licenciaturas: contribuições da Teoria da Atividade

Psychology of Education and the instructor's literacy in graduation:
contributions from Activity Theory

Marcelo Ubiali FERRACIOLI¹
Priscila LARocca²
Leandro Guimarães FERREIRA³

Resumo

Fundamentar uma concepção de formação de professores como letramento docente a partir das contribuições da Teoria da Atividade é o objetivo a que se propõe este artigo. Com esta ótica buscamos repensar o papel da Psicologia da Educação como componente formativo das licenciaturas, analisando a prevalência de seu isolamento e fragmentação, apesar das recentes reformulações curriculares empreendidas nesses cursos. Discutimos o conceito de letramento docente como processo formativo dos professores e buscamos compreender as necessidades dessa formação sob a luz da Teoria da Atividade. Finalizamos considerando os desafios que a Psicologia da Educação tem a enfrentar neste contexto de entendimento.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Letramento Docente. Teoria da Atividade. Licenciatura.

Abstract

Fundamenting a conception of teacher formation as instructor's literacy starting from the contributions of Activity Theory is the aim of this paper's purpose. Under this light we try to rethink the role of Psychology of Education as a formative component of graduations, analyzing the prevalence of its isolation and fragmentation, in spite of recent curricular reformulations in this course. We discuss the concept of teacher literacy as a formative process and we try to understand the necessities of this foundation under the light of Activity Theory. We end by considering the challenges that the Psychology of Education has to face in the said context.

Keywords: Psychology of Education. Teacher Literacy. Activity Theory. Graduation.

- 1 Docente de Psicologia da Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Linha de Pesquisa: Psicologia, formação e pesquisa da profissão docente. Mestre em Educação Escolar pela UNESP, Araraquara-SP. End.: Rua Fioravante Foggiano, 87, casa 01, Jardim Carvalho, Ponta Grossa-PR. CEP: 84015-782. Tel.: (42) 3220-3373. Email: <ferracioli19@gmail.com>.
- 2 Docente de Psicologia da Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Coordena a Linha de Pesquisa: Psicologia, formação e pesquisa da profissão docente. Doutora em Educação pela UNICAMP. End.: Rua Brasil Pinheiro, 40, Órfãs, Ponta Grossa-PR. CEP: 84015-265. Tel.: (42) 3220-3373. Email: <prilarocca@gmail.com>.
- 3 Acadêmico de Licenciatura em Letras - Português/Francês e suas respectivas literaturas. End.: Rua Miguel Calmon, 1118, Uvaranas, Ponta Grossa-PR. Tel.: (42) 8831-9751. Email: <guimaraesferreira@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 103-122	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Este artigo tematiza, a partir de pesquisa bibliográfica, contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores nas licenciaturas. Seus objetivos são fundamentar uma concepção de formação de professores, entendida como processo de letramento docente, a partir das contribuições da abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e da Teoria da Atividade de Leontiev, e analisar desafios da Psicologia da Educação, como disciplina pedagógica, neste contexto. Tais objetivos se justificam perante a constatação de que as reformulações curriculares das licenciaturas não lograram êxito em efetivar uma verdadeira e profícua articulação entre as disciplinas e em superar dicotomias, como a que existe entre o espaço de formação (licenciatura/universidade) e o espaço de atuação (escola/sala de aula). Já se passou uma década da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) e ainda prevalece nas licenciaturas o modelo fragmentado e o isolamento das disciplinas nos cursos⁴. Com isso, as licenciaturas permanecem distanciadas da atividade fim a que se destinam. Corroborando esta afirmação, Libâneo (2006, p. 863-864) alerta que: “As pesquisas que tratam da formação profissional revelam uma ferida aberta que é o descompasso entre a definição de dispositivos legais e a realidade cotidiana das escolas”.

É preciso, pois, impregnar as licenciaturas de realidade escolar, vindo a permitir que o futuro professor desenvolva um olhar crítico sobre sua atividade docente, contextualizando-a em suas dimensões humanas, sociais, culturais, políticas, econômicas, legais, filosóficas etc. Sem isso, o distanciamento entre a formação profissional oferecida e a escola tende somente a se acirrar.

Nas licenciaturas, segundo Rossoet al. (2010), as tensões entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, em favor do primeiro, patrocinam uma compreensão da docência centrada na difusão de conteúdos, além de reproduzir relações de poder entre disciplinas específicas e disciplinas das áreas de humanas e sociais⁵. De modo semelhante, as tensões entre conhecimentos pedagógicos (nos quais se insere a Psicologia da Educação) e a atividade fim (docência/escola) produzem uma prática desligada dos conteúdos de ensino e do *locus* da atuação, vindo a contribuir para a formação de um professor que não consegue relacionar os conhecimentos

4 Gatti (2010), ao analisar problemáticas dos cursos de licenciatura no Brasil, no contexto pós-reformulações curriculares decorrentes das Diretrizes Nacionais, apontou a manutenção do velho modelo de fragmentação intracurso nas licenciaturas e a ênfase excessiva na formação disciplinar específica, mantendo-se, nos currículos dos cursos, um espaço mínimo para a formação pedagógica.

5 Esta crítica não implica desvalorizar os conteúdos de ensino, nem as matérias específicas da formação disciplinar. O que se questiona é o desequilíbrio entre os dois grandes campos de conhecimentos da formação do professor: conhecimentos disciplinares específicos e conhecimentos pedagógicos.

adquiridos ao longo da sua formação com as necessidades provindas do contexto escolar/educacional, configurando, assim, um professor abstrato. Portanto, é premente superar dicotomias entre conhecimentos específicos e pedagógicos, conteúdo e forma, licenciatura e escola, compreendendo-os não como entes isolados, desconectados, mas como polos que são de uma mesma unidade dialética.

Pensar a Psicologia da Educação, nesse contexto, reafirma a necessidade do diálogo interdisciplinar no interior dos cursos. Todavia, pesquisas que investigaram a Psicologia da Educação nas licenciaturas demonstram que, apesar de ser reconhecida a importância da sua articulação com as outras áreas de conhecimento e disciplinas específicas dos cursos, evidenciam-se sérias dificuldades de concretizar essa prática interdisciplinar. Há também problemas relativos à diminuição da carga horária, pouca valorização nos próprios cursos, e falsas expectativas de que o ensino de Psicologia cumpra um papel prescritivo para a solução de problemas de ordem prática (ALMEIDA, 2005; BERGAMO, 2004). Essas pesquisas também permitem observar que as problemáticas do ensino de Psicologia nas licenciaturas permanecem intocadas, a despeito das reestruturações empreendidas recentemente no seio destes cursos e do inconformismo dos pesquisadores da área.

Todavia, é preciso dizer que a Psicologia da Educação pode realizar um trabalho muito mais proveitoso se se vincular a um projeto de formação de professores mais comprometido com a prática social e com a transformação da realidade.

Ora, este é o compromisso que deve legitimar o estudo da ciência psicológica na formação dos professores, compromisso que foi apontado por Vigotski, o fundador da Psicologia Histórico-Cultural, como sendo o verdadeiro significado da ciência (PASQUALINI, 2006). É também neste entendimento que Shuare (1990, p.25, grifo do autor) destaca o significado de uma Psicologia ligada às necessidades postas pelas práticas humanas e sociais.

La necesidad de resolver tareas prácticas a dimensión de toda una sociedad saca a la psicología de los marcos académicos tradicionales y éstadeja de ser una ciencia más o menos 'neutral' em el sentido de sus investigaciones de laboratorio y debe no sólo verificar sus esquemas explicativos em situaciones reales, sino que debe dar respuesta a problemas de significación vital para La sociedad.⁶

6 A necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão de toda uma sociedade tira a psicologia dos marcos acadêmicos tradicionais e esta deixa de ser uma ciência mais ou menos 'neutra' no sentido de suas investigações de laboratório e deve não apenas verificar seus esquemas explicativos em situações reais, mas dar respostas a problemas de significado vital para a sociedade. (Tradução nossa).

Neste trecho Shuarese referia à crítica que Vigotski e seus seguidores fizeram à velha Psicologia, que buscavam superar no contexto da ciência soviética. Porém, pode se compreender que retrata, de modo significativo, a necessidade imperiosa de se perseguir uma concepção diferenciada do papel que a Psicologia deve assumir na formação de professores. Este papel compreende sua ligação estreita às demandas reais postas pela vida em sociedade, que devem ser a base da construção teórica e metodológica de uma nova psicologia. Sendo assim, não há como pensá-la na formação de professores se dissociada daquilo que efetivamente acontece nas escolas, sem que tenha como ponto de partida e de chegada a atividade exercida pelos professores.

A relação entre conhecimentos da ciência psicológica e a atividade fim da formação nas licenciaturas, tal como esta existe no âmago das práticas sociais e humanas, está no cerne da ideia de letramento docente, a qual, entende-se, pode ser mais bem compreendida com base na noção de atividade, advinda do quadro teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Para isto, na sequência, apresentar-se-á o conceito de letramento docente, que se toma como concepção referida à formação do professor, e desenvolver-se-á a Teoria da Atividade com vistas a fundamentar questionamentos sobre os desafios que se têm perante a construção de uma nova Psicologia da Educação.

1. O letramento docente como processo formativo dos professores

O vocábulo letramento emergiu das discussões sobre as repercussões que a apropriação da escrita e da leitura podem ter sobre as condições de vida e sobre as práticas sociais dos indivíduos e da sociedade. O termo vem da palavra inglesa *literacy*, que se refere a um estado ou condição assumidos pelos sujeitos que aprenderam a ler e a escrever (RIBEIRO, 2001; RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002).

Inicialmente, buscava-se superar a ideia de que bastaria aos indivíduos se apropriarem dos códigos linguísticos para poderem exercer a escrita e a leitura tal como elas se apresentam na vida social. Tomava visibilidade o analfabetismo funcional⁷, revelando que muitos indivíduos que sabiam ler e escrever, do ponto de vista do domínio dos códigos não eram capazes demobilizar esses mesmos códigos para resolver problemas concretos do seu cotidiano, melhorar suas práticas e a qualidade de sua vida social (DI NUCCI, 2008; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1999).

7 O conceito de analfabetismo funcional foi disseminado pela UNESCO a partir de 1960 para designar a impossibilidade de os sujeitos participarem de modo competente das atividades nas quais a alfabetização é requerida. A partir desta compreensão, o analfabetismo deixou de corresponder exclusivamente aos indivíduos que não tiveram acesso à escolaridade, passando a aplicar-se também aos indivíduos escolarizados e, portanto, à influência escolar de modo geral (RIBEIRO, 2001).

Gestado no cenário da alfabetização e da linguística, o conceito de letramento já não se restringe mais a sua aplicação nessas áreas. Soares (1999) advoga uma compreensão mais ampla, constatando a imprecisão em sua definição na literatura brasileira, tanto no campo das letras, como no campo da educação⁸.

Como estado ou condição dos sujeitos ou grupos, em função de relações com a vida social (desenvolvimento de certas formas de interação, atitudes), pode-se pensar o letramento em relação a conhecimentos de diferentes áreas, cuja aquisição pode levar o homem a uma condição diferenciada na sociedade letrada, capacitando-o a interpretar e resolver problemas de sua atividade e cotidiano social. Nesse sentido, o letramento supõe desenvolver uma condição superior de compreensão e interpretação contextualizadas nas práticas sociais, de modo que se venha a produzir novas formas de intervenção sobre a realidade, determinando ao conhecimento escolar e acadêmico uma qualidade crítica e transformadora da atividade humana.

A ideia de letramento exige, pois, que se leve em conta a atividade humana como constituinte dos homens, opondo-se a uma concepção naturalizante que concebe o homem como um ser apriorístico, dotado de uma essência humana universal que o caracteriza desde a origem⁹. Portanto, como condição, logo se percebe que este conceito é muito rico e se afina aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que a ideia de condição humana, como diz Bock (2000), coloca a Psicologia como um instrumento de transformação, numa perspectiva de sociedade como algo em movimento e que pode ser transformada para que se tenham melhores condições de vida, incluídas as melhores condições de ser.

Eler e Ventura (2007) propõem pluralizar a palavra letramento, ao compreenderem que seu uso tem definido diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais, seja em face da interação com a palavra escrita, seja em face das múltiplas formas de interação com o mundo. Estes pesquisadores utilizam a noção de letramento científico e tecnológico para caracterizar o objetivo dos processos de ensino dos conhecimentos acadêmicos e dos princípios da ciência e da tecnologia, entendendo-os como novas formas de linguagem e postulando que os sujeitos que delas se apropriam sejam agentes de mudança da realidade.

8 Segundo Soares, é apenas no Brasil que o conceito de letramento surge associado à alfabetização. Diz a autora: “A invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme, literacy e illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire, readinginstruction, emergentliteracy, beginningliteracy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos [...]” (SOARES, 2004, p. 8).

9 Esta concepção não leva em conta a história social da constituição do psiquismo humano, descolando o homem da realidade sociocultural e econômica que o constitui e que lhe dá sentido (BOCK, 2000).

Rosso et al. (2010, 2011) propuseram a noção de letramento docente para configurar a condição dos licenciandos e professores, de fazerem uma adequada e crítica leitura da escola e do mundo. Os autores se referem ao letramento docente como aquisição dos conhecimentos para a docência e da capacidade de recontextualizá-los no âmbito da atividade docente, em situações escolares específicas ou postas pelas vivências do professor na educação.

Pereira (2005, p. 25) também se refere à noção de letramento aplicada à formação docente, pressupondo desenvolver no professor “[...] a percepção de si mesmo e de seu papel na escola, com sua interação em relação ao conhecimento, aos alunos, ao espaço da sala de aula etc.[...]”. Supõe, portanto, desenvolver o protagonismo do professor em relação às mudanças que se fazem necessárias para a educação e para uma sociedade mais justa.

Ao reafirmar o protagonismo do professor e o necessário diálogo entre textos formativos e contextos educativos, a noção de letramento docente admite que a linguagem científica e técnica da Psicologia da Educação seja uma importante mediação na/da atividade e no/do pensamento do professor, permitindo discutir o seu acesso na formação docente e sua mobilização pelos professores quando em atividade profissional. Daí porque superar as rupturas apontadas anteriormente em favor de uma visão dialética da formação docente exige explicitar a noção de atividade, tal como proposta por Leontiev, uma vez que sua compreensão representa um salto qualitativo para colocar a atividade docente como ponto de intersecção entre a formação e a atuação dos professores no âmbito profissional.

2. Atividade, consciência e linguagem: necessidades da formação de professores

A fim de se tentar compreender mais a fundo os motivos e sentidos da atividade docente e seus conflitos no atual contexto da educação, resgatam-se aqui elementos conceituais leontievianos sobre a atividade humana.

A exemplo de Vigotski, as proposições de Leontiev sobre a consciência e a atividade são conhecimentos do campo da Psicologia baseados na principal tese marxiana: o trabalho como atividade humana fundamental, ontológica ao ser social. Em uma de suas obras mais conhecidas, *O Desenvolvimento do Psiquismo*, Leontiev (1978) fez um estudo sobre os aspectos essenciais do reflexo psíquico da realidade dos seres vivos animais ao homem. Demonstrou como o trabalho interferiu de maneira decisiva na evolução biológica de nossa espécie, ao longo de milhões de anos.

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos do sentido, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. [...] A biologia pôs-se, portanto, a ‘inscrever’ na estrutura anatômica do homem a ‘história’ nascente da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 262-263, grifos do autor).

Este lento processo culminou no homem atual, que passou por nova mudança no tipo de seu desenvolvimento: ele não está mais preso às amarras da evolução natural das espécies, lenta e submetida à transmissão hereditária de características; neste novo estágio “[...] *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução humana” (LEONTIEV, 1978, p. 263, grifos do autor)¹⁰.

Está no processo de apropriação da cultura produzida socialmente pelo conjunto dos homens a determinação das leis psicológicas humanas, ou seja, nas palavras de Leontiev (1978, p. 273), “[...] O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Com base nessas premissas, a constituição do psiquismo não é um fenômeno de amadurecimento orgânico do sistema nervoso ou a expressão de uma essência interna que aflora desta ou daquela maneira ao longo da vida. O psiquismo é um sistema interfuncional constituído através da atividade do sujeito na relação com o outro, imersos em determinado contexto sócio-histórico. Sendo assim, Leontiev afirmará que a gênese da consciência e da personalidade está na atividade. Esta compreensão é fundamental para pensar a formação dos professores como processo de letramento que se direciona para a compreensão/ intervenção da/na atividade docente.

Identificar a categoria atividade como base da compreensão do psiquismo repousa no empenho de uma compreensão materialista dialética deste fenômeno, superando o antigo subjetivismo dualista e o empirismo atomista que dominavam a ciência psicológica. A atividade possibilita tal superação porque, nas palavras de Pasqualini (2006, p. 86), “[...] constitui um elo prático que liga o sujeito ao mundo

10 Diante de afirmação tão contundente, Leontiev faz uma ressalva que ainda hoje se mostra necessária, completando que isso não significa que as leis da natureza simplesmente deixaram de existir para nós ou que nosso organismo biológico perdera sua importância. Afirmar isso seria um disparate. O que o autor quer dizer é que “[...] as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

circundante, como um processo de trânsito entre polos opostos: sujeito e objeto [...]”, ou seja, ela é fenômeno concreto que medeia o contato ativo do homem com o mundo exterior, que deve ser estudado tanto em seus aspectos subjetivos quanto em seus aspectos objetivos pontuais ou contextuais mais amplos.

Ora, a atividade docente é um tipo específico que segue a regra geral da atividade humana; ao mesmo tempo em que a docência expressa características gerais da definição de atividade, também comportará características específicas, que dizem respeito a cada situação particular, aos alunos concretos, à realidade das salas de aula, aos conteúdos do ensino etc. Em termos leontievianos, a consciência não só se origina através da atividade concreta, como as mudanças daquela só ocorrem mediante modificações desta. Diz Leontiev (1978, p. 92) que “[...] a estrutura da consciência se transforma com a estrutura de sua atividade”. Este aspecto nos permite compreender muitos dos dilemas vividos pelos professores, mais especificamente quando aludem sobre a cisão entre aquilo que eles aprenderam em seus cursos de formação e aquilo que eles encontram quando vão exercer a atividade docente no interior das escolas. Esta relação de determinação fica clara nas palavras de Leontiev:

[...] devemos estudar como a consciência do homem depende de seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. (LEONTIEV, 1978, p. 92).

A chave do desenvolvimento da consciência está, portanto, no *modo de vida*, nas relações *em tais e tais condições sociais*, enfim, na atividade. Martins (2011, p. 29) sintetiza que este é o fio condutor da análise que permite compreender o psiquismo humano em sua unidade material/ideal dos “[...] modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes”.

Portanto, ao refletirmos sobre a Psicologia na formação dos professores devemos considerar a necessidade de focá-la na investigação da atividade docente e seus reflexos na consciência dos professores. Se a atividade docente tem características próprias, em função de sua natureza e estrutura, também geradas e modificadas por conjunturas histórico-sociais de ação, perguntamos qual é o reflexo disso na subjetividade dos professores como sujeitos concretos. Tendo em vista a unidade subjetivo/objetiva mencionada por Martins (2011, p. 29), que faz do psiquismo “[...] imagem subjetiva do real [...]”, revela-se necessário o trânsito entre estes polos através do estudo do fenômeno da atividade em unidade com a consciência.

Não há como cindir no homem estes dois elementos, tampouco podem ser estudados separadamente. A unidade entre atividade e consciência remonta ao processo do trabalho como intercâmbio orgânico com a natureza, caracterizando-o como ato fundante do ser social que relaciona teleologia e causalidade, ou seja, o processo consciente de prévia ideação se articula com as propriedades e possibilidades da realidade objetiva, para a transformação desta realidade, com fins a atender necessidades humanas. Tal articulação se estende aos demais tipos de atividades propriamente humanas, como explicam Rigon, Asbabr e Moretti:

Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico, que abrem ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passível de análise. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2010, p. 20).

Esta forma tipicamente humana de reflexo psíquico da realidade, como os autores caracterizaram a consciência, nos permite não apenas agir sobre o mundo ou aprender com as experiências advindas deste agir, mas também nos permite saber que sabemos e agimos. Este é o salto qualitativo da atividade do ser social em relação a outros seres animais.

Uma das capacidades humanas mais importantes surgidas neste processo é a linguagem. Vigotski (2001), ao analisar o pensamento verbal, coloca o significado como unidade de análise do pensamento e da linguagem, por ser este uma generalização consciente, na forma de palavra. Coloca, ainda, que, o significado da palavra também é a unidade entre a generalização do pensamento e a comunicação consciente entre as pessoas. Neste ponto, ressalta-se que, para melhor compreender o papel da Psicologia como sistema simbólico que contribui para a formação de professores, é preciso entender a noção de conceito em Vigotski.

Para o autor, o conceito surge na atividade, diante de situações problema e/ou necessidades, sempre exercendo alguma função, como comunicar, entender, resolver. Sendo assim, um conceito não pode ser considerado uma mera associação

de símbolos a determinados conteúdos. A formação de conceitos¹¹ tem caráter produtivo e não somente reprodutivo, ocorrendo não por associação, mas sim pela atividade orientada a um fim. Por isso, o emprego funcional da palavra e suas múltiplas formas de aplicação são a chave para se desvendar o processo de formação de conceitos, e o emprego funcional do signo é o meio para que o sujeito subordine ao controle consciente as suas próprias funções psíquicas, controlando assim sua conduta e orientando sua atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (VIGOTSKI, 2001). A partir disso, conclui Facci:

[...] Graças ao pensamento em conceito as pessoas chegam a ter uma compreensão da realidade, das outras pessoas e delas mesmas. O conhecimento do verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas somente por meio dos conceitos. [...] O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui somente o geral, mas também o particular e o singular. Ele é o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto. (FACCI, 2004, p. 221).

O pensamento não simplesmente se exprime na palavra, mas nela se realiza; ou seja, todo pensamento resolve alguma tarefa transitando pela palavra. Por isso a relação entre palavra e consciência está no fato de que o desenvolvimento da palavra não é um simples pensamento, mas toda a consciência em seu conjunto. Como colocou Vigotski (2001, p. 486), “[...] A palavra é o microcosmo da consciência humana, é a expressão mais direta de sua natureza histórica”.

11 Na teoria vigotskiana, o processo que culmina no desenvolvimento dos conceitos evolui segundo três estágios. O primeiro corresponde a uma formação instável que Vigotski denominou *pensamento sincrético*, caracterizado por uma pluralidade sem organização interna, em que o pensamento não se orienta pelos vínculos objetivos entre os objetos, mas pelas impressões subjetivas que a mera percepção sugere. No pensamento, há uma fusão entre elementos diversos que são internamente desconectados gerando uma imagem sincrética que não pode ser desmembrada. O segundo estágio se refere ao *pensamento por complexos*, no qual os objetos associam-se na mente devido às relações que de fato existem entre eles. Trata-se de generalizações no pensamento que unificam objetos homogêneos em um grupo, segundo vínculos que, de fato, existem em tais objetos. Os pseudoconceitos, formados neste estágio, apenas na aparência funcionam como conceitos verdadeiros. A generalização parece ocorrer com base em uma abstração, porém está ainda apegada ao factual, mesmo sob um aspecto muito pontual. O terceiro estágio é o *pensamento conceitual*, que pressupõe não só combinação e generalização de elementos concretos da experiência, mas também abstração e isolamento de determinados elementos discriminados (pensamento analítico-abstrato), que permitem ao sujeito examiná-los e abstrai-los fora do vínculo factual (VIGOTSKI, 2001).

Ora, se a consciência dispõe de diferentes modos de representação da realidade, e a Psicologia é um destes modos, estas representações, por sua vez, expressam igualmente diferentes tipos de consciência. Isso significa que, como sistema simbólico, a Psicologia representa um sistema conceitual consciente, que permite discutir sobre o próprio fenômeno da consciência humana, indissociável da sua atividade.

A Psicologia, assim como outras áreas do conhecimento, é um sistema simbólico, científico, que vai se articular, por intermédio de seus signos/palavras/conceitos, ao pensamento verbal e, portanto, à consciência, que, por sua vez, está ligada dialeticamente à atividade. É desta forma que a Psicologia, como linguagem científica e técnica, se vincula à atividade docente, devendo ser mobilizada como componente do repertório teórico-prático que o professor utiliza em sua prática educativa.

3. Estrutura da atividade, docência e formação de professores

Leontiev (1978) propõe uma estrutura para a atividade, na tentativa de compreender os elementos que a compõem e as funções que desempenham articuladamente. Uma primeira característica imanente da atividade é a necessidade que lhe dá origem objetivo-subjetiva. É na busca de satisfação de necessidades que todo o processo ocorre; sem a existência da necessidade simplesmente não há atividade. Evidentemente, tais necessidades podem ser bastante diferentes, algumas mais próximas aos processos orgânicos básicos, outras criadas socialmente no decorrer do desenvolvimento da cultura¹². Há, portanto, uma relação indissociável entre a necessidade do sujeito e o objeto que pode saná-la; é esta relação que dá direção à atividade. Sendo assim, é um equívoco pensar na atividade independente de suas condições, como Mesquita deixa claro:

O mais importante para entendermos é que a Atividade é formada por ações em condições específicas. E essa é sua forma concreta, como ela de fato existe. Isso nos obriga a compreendê-la como um processo que se dá entre os homens e o mundo, de forma que tanto as condições externas quanto as ações pessoais a compõem igualmente. [...] As condições determinam a forma e o conteúdo da Atividade. Ela é sempre Atividade em determinadas condições. (MESQUITA, 2010, p. 59-60).

12 Para nós o mais importante é que fique claro que “[...] Toda e qualquer necessidade se apresenta como necessidade de algo: de um determinado objeto, de um determinado resultado”, como explica Pasqualini (2006, p. 92).

As características da estrutura da atividade, que dizem respeito a estes elementos (necessidades e objetos de satisfação), foram denominadas por Leontiev, segundo Rigon, Asbabr e Moretti (2010), de características de orientação, pois dão origem e direção à mesma. Já, as características de execução da atividade dizem respeito às ações e operações necessárias para a sua efetiva realização. Em suma, para entendermos a atividade do professor, precisamos desvelar suas multideterminações através das condições concretas de seu trabalho, dos conteúdos que ensina, bem como das metodologias que utiliza e possibilidades de efetivamente realizá-la em seu dia a dia, dentro e fora da escola.

A fim de se compreender melhor o que é cada uma dessas características, um primeiro passo é a questão do motivo da atividade, elemento central do processo psicológico da atividade e ao qual Leontiev dará ênfase na sua estrutura. Segundo Pasqualini (2006), o motivo da atividade se origina de uma necessidade e faz o indivíduo agir. É a força motriz da atividade e, ao mesmo tempo, é o que dá identidade à mesma. Ou seja, uma atividade só pode ocorrer e ser identificada como tal se houver um motivo que a faz acontecer (mesmo que o sujeito não saiba determinar exatamente qual seja). Ele está, portanto, intimamente relacionado às condições concretas da vida do sujeito.

Avançando na análise da estrutura, chegamos àquilo que Pasqualini (2006) caracteriza de componentes básicos da atividade: as cadeias de ações. Mesquita (2010) deixa claro que, para Leontiev, as ações não podem ser compreendidas como aspectos separados ou autônomos da atividade que as engloba, “[...] Elas a integram e constituem, são a substância da Atividade. A última não se constitui por adição de ações, mas é um todo organizado das mesmas” (MESQUITA, 2010, p. 58). O autor ainda destaca que as ações, por serem aquilo que dá existência física à atividade, podem ser observadas, registradas e avaliadas diretamente, pois é através delas que o sujeito efetivamente age sobre o mundo.

As ações têm, cada uma delas, finalidades conscientes relacionadas aos resultados necessários à atividade como um todo, como esclarece Pasqualini:

Os fins referem-se, portanto, ao resultado imediato e parcial para o qual se voltam cada uma das ações que compõem a atividade e obedecem ao motivo pelo qual foram estipulados. Para Leontiev [...], pode-se considerar que o motivo está para a atividade assim como o fim está para a ação. (PASQUALINI, 2006, p. 93).

Nestes termos, o motivo é o que dá movimento e direção à atividade, sem o qual esta não ocorre. As ações são as unidades observáveis da atividade, que agem sobre o mundo segundo fins específicos, ou seja, resultados objetivos que serão fruto destas ações. Isso quer dizer que não há uma relação natural entre

motivos da atividade e os fins das ações, mas sim uma relação mediada entre estes elementos na estrutura da atividade. O tipo ou qualidade desta mediação é o que permitirá entender o sentido de uma atividade.

Chega-se então à questão dos significados e sentidos da atividade. Martins (2007) esclarece que os significados são os conteúdos simbólicos apropriados pelos indivíduos através de suas atividades nas relações sociais. Por processos inicialmente intersíquicos, tais conteúdos serão gradativamente internalizados, construindo assim processos intrapsíquicos de pensamento simbólico consciente. A linguagem, sobretudo, desempenha papel central neste movimento de constituição psicológica dos significados compartilhados socialmente. Porém, como assevera Martins, os significados guardam o que a autora chama de dupla dimensão:

[...] a de significado objetivo, compartilhado pelos membros de um grupo social, e a do significado traduzido pela relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados, isto é, resultante das apropriações que o indivíduo realiza dos significados objetivos por meio das atividades que circunscrevem sua história particular, chamado, então, de sentido pessoal. (MARTINS, 2007, p. 109).

Sobre a primeira dimensão, já se tratou daquela referente aos conteúdos simbólicos compartilhados socialmente, que inclusive é própria do processo educacional em geral. É interessante, agora, melhor compreender a segunda dimensão, denominada pela autora de sentido pessoal da atividade. O sentido é relativo à forma particular assumida por estes conteúdos simbólicos sociais e externos ao sujeito, no momento em que são apropriados e mesclados ao universo de experiências e conhecimentos particulares do indivíduo. É a maneira como os fenômenos objetivos foram apropriados na atividade idiossincrática do sujeito e como tais apropriações integram sua subjetividade. Nas palavras de Pasqualini (2006, p. 99), diferentemente do significado socialmente estabelecido de uma ação (seu caráter social objetivo, ou seja, o que o sujeito faz), o sentido da atividade “[...] é criado pela relação objetiva que se reflete no psiquismo entre os fins e o motivo”.

Fica claro, então, que o sentido pessoal da atividade reside na relação objetivo-subjetiva entre fins e motivos. É justamente esta relação que se procurará explorar mais adiante, na análise da atividade docente e seu sentido particular. Contudo, antes é preciso recuperar o que já se disse sobre a relação mediada existente entre o motivo da atividade e as finalidades das ações que a compõem. Sobre isso, Mesquita esclarece:

[...] Quando os motivos da Atividade não coincidem com seu resultado objetivo, isto é, quando há uma dissociação entre os motivos e as ações da Atividade, podemos dizer que ela é uma Atividade alienada, pois a natureza dos atos (sua especificidade) relaciona-se externamente com os motivos que os mobilizam. [...] O que gera o desnaturamento dos sentimentos e a inadequação da consciência para o homem, isto é, sofrimento. (MESQUITA, 2010, p. 60).

Aqui se chega ao ponto nevrálgico desta análise. Para Leontiev (1978) esta relação mediada entre motivos da atividade e fins das ações que a compõem é que faz da atividade, por um lado, geradora de sentido, ou por outro, geradora de sofrimento ao sujeito que atua. Quando há confluência entre motivos e fins, ou seja, a finalidade e o produto social das ações desempenhadas coincidem com os motivos que deram movimento e direção àquela atividade, o sujeito que atua se vê na finalidade de sua ação, reconhece-se objetivado no resultado daquilo que planejou e fez. Por isso esta é uma atividade que aos seus olhos tem sentido e que, sendo assim, dá-lhe prazer ao planejar e fazer, mesmo que tal processo seja cansativo física e mentalmente. Já no caso de uma incongruência entre motivos e fins, a atividade carecerá de sentido pessoal, uma vez que o sujeito não se vê objetivado nos resultados de sua ação, e, além disso, não são tais resultados que o movem a planejar e fazer. Neste caso, os motivos são estranhos a tais fins e alienam o indivíduo que atua, fazendo-o sofrer, já que não se identifica e/ou usufrui autenticamente do que faz, mesmo que não tenha consciência de tal processo.

É preciso clareza que tais implicações subjetivas individuais se desdobram de uma estrutura social alienada/alienante em que se vive e não de mero arranjo particular da atividade de uma determinada pessoa. As atividades humanas de trabalho, ou quaisquer outras atividades assalariadas das quais dependem os trabalhadores para sobreviver no capitalismo, têm como característica marcante tal cisão entre motivos e fins destas atividades. Isto explica como é difícil, no nosso momento histórico, ter atividades que sejam plenas de sentido pessoal, quando o motivo da atividade é exclusivamente o salário (mesmo que justo) e não a finalidade social das ações que se realiza. O resultado disso é um universo de trabalhadores que não se veem nas atividades laborais que executam e sofrem por isso¹³.

13 É importante dizer que aqui não se está afirmando que uma atividade geradora de sentido é aquela em que se trabalha *de graça*. Uma característica do trabalho no capitalismo é a venda do tempo de trabalho em troca do salário, necessário à sobrevivência e modos de vida mais dignos. Neste sentido se é, claro, favorável a que o trabalhador seja bem remunerado em suas atividades. Contudo, a cisão anunciada anteriormente na atividade alienada perdura em qualquer situação em que o único motivo da atividade é o salário e não as finalidades das ações que a compõem, independente do quanto se ganha em termos monetários.

O que Leontiev nos diz é que as relações estranhas à vida próprias do capitalismo colocam limites estruturais à consciência. Ela será inautêntica, não por um traço especificamente psicológico, mas por um sociológico e econômico. Os sentidos não se encarnam totalmente nas significações que refletem essas relações estranhas à vida, pois a própria vida não pode encarnar-se nas relações de exploração de classe. Esse é o limite. (MESQUITA, 2010, p. 62).

Isso não significa que toda e qualquer atividade em contexto histórico capitalista está fadada à alienação absoluta. Podem coexistir motivos em uma mesma atividade e, sendo assim, mesmo que não sejam plenos, sentidos pessoais podem se formar. O professor, como mais um trabalhador, neste contexto não escapará a tal questão. Sua atividade pode ser, em maior ou menor grau, uma atividade que gera sentido pessoal ou uma atividade destituída deste sentido. Garantir a relação entre fins e motivos é, portanto, essencial para que a atividade docente não seja alienada, ou melhor, o menos alienada possível neste momento histórico. É isto que, para nós, garantirá o envolvimento real do professor em sua atividade e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe-á satisfação no desempenho de sua função social como docente, sem com isso ignorar os limites conjunturais de trabalho já apontados.

A finalidade social e o resultado esperado da ação docente é a aprendizagem dos alunos por meio do ensino. Se o motivo da atividade docente não for, portanto, tal processo de ensino-aprendizagem, mas sim apenas o seu (muitas vezes parco) salário, não há relação entre motivos e fins, ou seja, sua atividade como professor é alienada e, em algum grau, lhe causa sofrimento, pois ele não se vê no resultado que tenta produzir com sua ação. Além disso, se a atividade é sempre vinculada às condições concretas de sua execução, é preciso levar em conta as dificuldades enfrentadas pelos professores em condições precárias de trabalho e de vida, que também interferem na relação entre motivos e fins, pois podem impedi-lo de atingir suas finalidades satisfatoriamente, causando-lhe sofrimento e, em casos mais graves, adoecimento.

Este fenômeno crônico de alienação pode, inclusive, se iniciar ainda nos cursos de licenciatura, nos quais já se estabelecem relações cindidas nos próprios processos de ensino-aprendizagem de formação básica do professor. Quando notas e frequências são motivos estranhos às efetivas aprendizagens, caracterizando, também ali, mecanismos alienados de ensino, que se refletirão de alguma forma na atuação destes profissionais na escola, agora não mais como alunos, mas sim como professores. Outro sinal disso, que se procurou caracterizar ainda no início do texto, é a fragmentação nos currículos entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, entre as características da formação oferecidas nas universidades e as

efetivas necessidades da docência nas escolas, que não favorecem o estabelecimento das mediações necessárias ao aprendizado e desenvolvimento dos licenciandos, dificultando assim a formação de sentido naquilo que estudam/fazem, alimentando expressões que denotam alienação de conhecimentos teórico-científicos e fragilidade profissional (manifestas por falas comuns, como *na prática a teoria é outra*).

Considerações Finais

Nesta finalização apresentam-se alguns pontos que, segundo se entende, são grandes desafios à formação na disciplina Psicologia da Educação nas diferentes licenciaturas.

Inicialmente, é preciso dizer que ao entender a formação do professor como letramento docente será fundamental conhecer como se dá a mobilização dos seus saberes no processo educacional, sempre considerando conteúdos ligados às necessidades humanas e sociais e às condições em que a atividade docente efetivamente acontece na realidade das escolas do nosso país. Se não for assim, corre-se o risco de cometer a falta de oferecer aos futuros professores uma Psicologia abstrata, naturalizante, prescritiva e patologizante, de modo a idealizar o sujeito e o processo educativo, além de culpabilizá-lo pelas mazelas sociais e ignorar as imensas desigualdades da sociedade de classes em que vivemos. É importante, ainda, considerar que é este o modelo que vigora nas representações de muitos alunos e também de professores, daí porque demandará do formador um vigoroso e lento processo de desconstrução de modelos que, até então, são hegemônicos na Psicologia.

A prática social e a atividade docente nela inseridas são, pois, os pontos de partida e de chegada das interpretações, compreensões e reflexões possibilitadas pelos aportes teóricos que a Psicologia dispõe. A atividade docente, assim pensada, se encarrega de atuar como o elo que fará a conexão entre a formação na licenciatura e a escola, entre a psicologia e a educação, entre os saberes veiculados na academia e a prática social. A investigação da atividade docente nas escolas, nesse sentido, figurará como uma das principais estratégias metodológicas da formação de professores. Nesse espírito são importantes o estudo e a pesquisa de temáticas que representem problemas e/ou demandas da educação, considerando a vida em sociedade, a relação entre escola e famílias, temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, que devem ser contextualizados na compreensão dos sujeitos concretos, temas relacionados ao cotidiano do trabalho educativo, investigando e discutindo questões, como, por exemplo: os alunos, crianças e adolescentes das escolas públicas, a disciplina, o *bullying*, as drogas, a violência, a sexualidade, o abuso e a exploração de menores, o trabalho e as relações sociais na escola e na comunidade, os processos grupais e a gestão da escola, a identidade, a alienação, entre outros.

Como consequência dos pressupostos colocados, é necessário dirigir esforços para superar a metáfora de fundamento (BZUNECK, 1999), representação mais frequente de como a Psicologia da Educação é concebida nas licenciaturas, passando a considerá-la não mais como uma disciplina essencialmente teórica e sim, como uma disciplina teórico-prática na formação dos professores. Esta superação é essencial para possibilitar a relação entre motivos e fins da atividade docente, numa perspectiva de produção do sentido pessoal da atividade pelo professor e, por consequência, da atividade de seus alunos que com ele aprenderão. Esta seria uma postura de enfrentamento à alienação presente nos processos de ensino-aprendizagem e uma contribuição que a disciplina Psicologia da Educação pode dar a uma formação mais crítica e consistente.

Como disciplina integrante de diferentes cursos de licenciatura, destaca-se a urgência em superar o isolamento que tem caracterizado a Psicologia dentro deles, levando-a a aproximar-se das demais disciplinas que compõem cada curso, instaurando diálogos com elas, de modo a conhecer necessidades, motivos e finalidades próprias de cada curso de licenciatura, em consonância com a realidade escolar e com as finalidades educativas que se têm em vista na educação básica. Desse modo, é preciso levar em conta as características de orientação e de execução das atividades (ASBABR; MORETTI; RIGON, 2010), as quais impõem aos formadores de professores traçarem ligações com os conteúdos específicos da licenciatura, a fim de se conhecerem melhor os objetivos do ensino em cada área – Língua Portuguesa, Matemática, etc. – para compreender os motivos da atividade de ensinar e os fins das ações que a compõem, assim como o papel da Psicologia da Educação como mediação para que isto se concretize.

Enfim, a nova Psicologia que se pensa não é autossuficiente e se coloca como uma das mediações na formação dos professores, requerendo, por isso, ser instaurada dentro de um processo mais amplo que exige o diálogo interdisciplinar entre os formadores que comungam da mesma tarefa – formar professores. Esta nova psicologia se coloca numa perspectiva crítico-social, não culpabiliza os indivíduos, nem os isola do contexto social mais amplo, mas busca, nas multideterminações das relações pedagógicas, motivos e possibilidades de transformação das realidades individuais, institucionais e sociais.

Referências

ALMEIDA, P. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da Psicologia da Educação.** Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

BERGAMO, R. B. **Concepções de professores sobre a disciplina de psicologia da educação na formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Org.). **Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: DOU, 4 mar. 2002. Seção 1, p.8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp012002.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BZUNECK, A. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia escolar e educacional**, ABRAPEE, Campinas, v. 3 n. 1, p. 41-52, 1999.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor! In: LEITE S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para a prática pedagógica.** Campinas: Komedi, 2008. p. 47-74.

ELER, D.; VENTURA, P. C. S. Alfabetização e Letramento em Ciência e Tecnologia - Reflexões para a Educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, ENPEC, 6., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2007.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2013.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 maio 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Formação de Professores).

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese (Livre-Docência)- Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, 2011.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar:** a perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, 2006.

PEREIRA, M. L. A. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica: FCH-FUMEC, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a07v27n2.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2013.

RIGON, A. J.; ASBABR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural.** Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

ROSSO et al. Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola. **Interacções**, Lisboa, n. 17, p. 114-134, 2011. Disponível em:<<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. Novas diretrizes curriculares para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, v.18, n. 69, p. 821-842, out./dez., 2010.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yolaveo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./fev. /mar. /abr.2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 06/08/2013.

Aceite em: 29/07/2014.