



A formação continuada como instrumento mediador de desenvolvimento docente

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Rua Padre Melo, 1200, 86400-000, Jacarezinho, Paraná, Brasil. E-mail: marilucia@uenp.edu.br

RESUMO. Este artigo tem o objetivo de investigar a proposta formativa do PDE-Paraná, a fim de compreender se ele se constitui em um bom ensino no sentido vygotskiano do termo, ou seja, se promove o processo de internalização, pelos professores em formação, de novos instrumentos e dos esquemas de utilização dos instrumentos. Para tanto, analisei a proposta teórica elaborada pela Secretaria de Educação do Paraná e sua efetivação prática realizada por uma Instituição de Ensino Superior parceira do programa. O arcabouço teórico fundamenta-se nos preceitos vygotskianos. Os resultados apontaram tensões entre a proposta teórica e sua efetivação prática, apresentando indícios de que o Programa não se constitui em um bom ensino no sentido vygotskiano pleno.

Palavras-chave: formação de professores, internalização, transposição didática.

Continued education as a mediator instrument of teacher's development

ABSTRACT. Current research investigates the formation proposal of the Educational Development Program (PDE – PARANÁ) to understand whether it is good teaching in Vygotsky's terms and whether it promotes the internalizing process of new instruments and of scheme of the use of these instruments by the teachers in formation. The theoretical proposal by the Education Secretariat of the state of Paraná, Brazil, has been investigated, coupled to its practical execution by a higher education institution in a joint venture with the program. The theoretical framework is based on Vygotsky's precepts. Results revealed tensions between the theoretical proposal and its execution. In other words, PDE is not good teaching in full Vygotskian terms.

Keywords: Teacher's formation, internalization, didactic transposing.

Introdução

Os cursos e programas de formação continuada para docentes, apesar de serem respostas a fatores político-econômicos e obediência a metas de órgãos nacionais e internacionais, são, em suas essências, ferramentas mediadoras do processo de internalização de novos instrumentos materiais e psicológicos pelos professores em serviço. Essa internalização promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos (VYGOTSKY, 2007), visto que, por meio dela, o homem, além de dominar e transformar a natureza, controla a sua própria conduta, pois aprimora e desenvolve suas funções psicológicas superiores: recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim, ações mentais que permitem a ele atuar, criar e intervir no mundo objetivo (SFORNI; GALUCH, 2009).

Contudo, não é pelo fato de o professor participar de cursos e de programas de formação em serviço que ele, automaticamente, internaliza

novos instrumentos, uma vez que não é todo ensino que gera desenvolvimento, segundo Vygotsky (2000). Isso ocorre somente por meio do bom ensino, aquele que organiza corretamente a aprendizagem.

O bom ensino, nessa perspectiva, inclui não apenas o processo de internalização, mas também o processo de complexificação de operações necessárias para a compreensão de um dado fenômeno/objeto (HILA, 2011, p. 43).

Portanto, o processo contempla a internalização, intencionalmente dirigida, do instrumento e de todas as suas operações de uso, de suas potencialidades, de seus esquemas de utilização (SCHNEUWLY, 2004; VYGOTSKY, 2000).

Ao tomar como norte essas concepções, interessei-me em investigar o programa de formação docente coordenado pela Secretaria Estadual de Educação Estado do Paraná (Seed), iniciado em 2007, intitulado 'Programa de Desenvolvimento da Educação: formação continuada em rede do Paraná', conhecido como PDE, doravante denominado de

PDE-Paraná. O objetivo foi o de analisar a proposta formativa do PDE-Paraná, a fim de compreender se ela se constitui em um bom ensino no sentido vygotskiano do termo, ou seja, se promove o processo de internalização pelos professores de novos instrumentos e de seus esquemas de utilização. Para tanto, analisei a proposta teórica elaborada pela Seed e sua efetivação prática realizada por uma Instituição de Ensino Superior (IES) parceira do programa.

O programa de desenvolvimento da educação – PDE-Paraná

O PDE-Paraná é um programa de formação continuada que propõe produzir progressões na carreira dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná e melhoria na qualidade da Educação Básica. O tempo de duração do Programa é de 2 anos. No primeiro ano, o professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, para atender às tarefas previstas pelo programa, afasta-se do exercício de suas atividades em 100% de sua carga horária e, no segundo ano, 25%.

A Seed, responsável pelo Programa, por meio da parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) promove o encontro dos professores da Educação Básica com os do Ensino Superior. O objetivo principal é

[...] proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial [... para promoção do] redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes (PARANÁ, 2007, p. 13).

Na parceria, cabe à SETI planejar e acompanhar a execução do Programa e promover o envolvimento das IES, no seguinte sentido: disponibilizar a infraestrutura da instituição para execução do programa; promover aula inaugural, seminários integrados, cursos específicos das disciplinas; apresentar relatórios sobre o andamento do programa; indicar docentes para serem orientadores dos professores PDE; apresentar à Seed proposta didático-pedagógica e metodológica da execução do Programa nas IES, respeitando as orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE); indicar um coordenador para o PDE.

Quanto às obrigações do professor PDE, são elas: realizar as atividades do grupo I – Atividades de integração teórico-práticas; a) produzir um Projeto de Intervenção Pedagógica na escola; um Material Didático-Pedagógico; e um Artigo final; b) implementar o Projeto de Intervenção na escola; c)

participar de encontros de orientação nas IES e de um grupo de auxílio à implementação do projeto. Grupo II – Atividades de aprofundamento teórico: a) participar de eventos de inserção acadêmica, como aula inaugural, seminários, cursos, congressos, teleconferências. Grupo III – Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico: a) elaborar e tutorar um Grupo de Trabalho em Rede (GTR); b) participar de eventos de formação tecnológica (EAD).

Instrumentos e o processo de internalização

Vygotsky, em seus estudos, dedicou-se à compreensão do desenvolvimento da espécie humana (FRIEDRICH, 2012), aderiu à perspectiva proposta por Marx e Engels de que “[...] o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica [...]” (BRONCKART, 2006, p. 11) e de que as funções superiores do psiquismo humano foram construídas historicamente na base da criação do trabalho e dos instrumentos. De acordo com Vygotsky (2007, p. 26), o trabalho humano e o uso de instrumentos são “[...] os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo”.

Evidentemente, alguns animais também usam instrumentos em sua relação com a natureza, por exemplo, quando um macaco utiliza-se de um cipó para atravessar de uma árvore a outra, ou uma vara para alcançar um alimento. Contudo, de acordo com Vygotsky (2007), essas ferramentas não foram produzidas com objetivos específicos, não serão guardadas para uso futuro, tampouco terão sua função preservada para ser transmitida a outros do grupo social ou gerações futuras, como ocorre em um processo histórico-cultural. O homem faz com que a árvore, por meio do serrote, do martelo, seja transformada, por exemplo, em uma canoa. Isto é, por meio de ferramentas mediadoras, transforma o que é natural, a árvore, em cultural, a canoa. Dessa forma, “[...] faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a” (VYGOTSKY, 2007, p. 26). Compreendendo os instrumentos, nesse sentido, sob dois aspectos. O primeiro: como material físico. O segundo: como instrumentos psicológicos, como os signos, as palavras, os conceitos, definidos como elementos mediadores, pois ao dirigir-se ao controle das ações psicológicas do indivíduo, conseqüentemente, são “[...] ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas” como as ferramentas materiais (VYGOTSKY, 2007, p. 30).

Essa é a diferença substancial entre o que é material e o que é psicológico, a maneira como

orienta o comportamento humano. A ferramenta material serve para que o indivíduo transforme a natureza externa, por isso é orientado externamente. Enquanto que a psicológica orienta o que é interno, pois se dirige para o controle do próprio indivíduo, auxiliando-o na solução de problemas psicológicos como lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas.

Para Vygotsky, a partir da concepção de Engels de mediação entre o homem e a transformação da natureza pelo uso de instrumentos, tanto as ferramentas materiais (o martelo, a colher, o quadro negro etc.), como as psicológicas, são criadas pelas sociedades, culturalmente, ao longo do curso da história humana e, uma vez internalizadas, provocam “[...] transformações comportamentais e estabelecem um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, 2007, p. 26). Ou seja, o desenvolvimento se opera por consequência não apenas do uso, mas, sobretudo, pelo fato de que os instrumentos, ao carregarem a cultura material, os conhecimentos historicamente elaborados, promovem ao homem as internalizações operacionais, mental e física, para lidar com as ferramentas e ainda para realizar adaptações para uso em novas situações.

Portanto, a base de todo o pensamento vygotskiano é a de que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada e os elementos mediadores são os instrumentos materiais e os psicológicos, os quais são determinantes para o desenvolvimento psíquico de um sujeito, ou seja, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Os elementos mediadores são “[...] um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57). Mas, como ocorre o processo de internalização? De acordo com Vygotsky, os instrumentos são, primeiramente, marcas externas, depois se transformam em processos internos, ou seja, passam a se configurar em uma representação mental daquilo que existe no mundo externo. E, é exatamente o mecanismo externo-interno-externo que o teórico chama de processo de internalização (VYGOTSKY, 2007).

O externo seria o resultado das interações do indivíduo com um grupo cultural, uma vez que o homem é um “[...] ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais” (FREITAS, 2005, p. 302). Portanto, o outro, na visão de Vygotsky, é imprescindível, sem ele, o homem não constitui o mundo sócio, é justamente nas relações com as pessoas, com os objetos e com as situações, na vida social, que o indivíduo entra em contato com os signos, com a linguagem, com os fatos, com os conceitos.

Sem os outros, a conduta instrumental não chegaria a converter-se em mediação significativa, em signos, e sem estes não seria possível a internalização e a construção das funções superiores (FREITAS, 2005, p. 306).

Dessa forma, o processo de internalização inicia-se com uma atividade externa, no nível social, entre pessoas (processo interpsicológico) e, depois de passar por uma reconstrução interna, segundo momento, por uma “[...] longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 2007, p. 58), chega ao nível individual, ao interior (processo intrapsicológico). A operação externa (interpessoal), já organizada e reconstruída internamente (intrapessoal), o que Bakhtin e Volochinov (2006) denominam de monologização da consciência, é, enfim, conteúdo interior e, então, a partir do que foi interiorizado, acontece a exteriorização, terceiro momento do processo. Segundo Bakhtin e Volochinov (2006), ao exteriorizar-se, o conteúdo interior (repetido, já organizado e reconstruído) ainda sofre mudanças, uma vez que se orienta pelas especificidades do contexto imediato do ato de fala, dos interlocutores concretos da enunciação.

O projeto formativo do PDE-Paraná – o projeto teórico

Ao analisar a configuração teórica e pedagógica do PDE-Paraná, constata-se que seu processo formativo visa fornecer ao professor em formação, diversos e diferentes instrumentos para que este aja sobre seu próprio desenvolvimento, no sentido amplo do termo: desenvolver-se na e com a formação continuada e se desenvolver professor, em sua atuação em sala de aula. Entre esses instrumentos, os mais significativos são: 1) ferramentas para agir; 2) modelos de agir; 3) o reconhecimento das capacidades do professor para agir. A saber:

1) Ferramenta para agir 1: encontro entre professores do ES e professores da EB – o encontro entre professor orientador e professor PDE é um instrumento que promove a troca de experiências teórico-práticas entre os dois níveis de ensino, Educação Básica e Ensino Superior, o que pode desenvolver os profissionais dos dois níveis, pois a práxis trazida pelos professores da EB interage de forma concreta com o estudo teórico e a pesquisa desenvolvidos pelos professores do ES.

Essa ferramenta, assim como defende o próprio Programa, configura-o como totalmente diferente de seus antecessores, uma vez que os professores formadores estavam sempre “[...] nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional” (PARANÁ, 2007, p. 13) dos professores em

formação. Também supera a configuração dos programas anteriores, a qual, segundo Nóvoa (1995), esteve, mais na década de 1990, centrada em repassar conhecimentos acadêmicos considerados fundamentais e em repassar métodos considerados aplicáveis à prática de sala de aula. Para Nóvoa (1995, p. 26), aqueles programas deveriam:

Ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. Esta opção obriga à instauração de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa pela autonomia das Universidades e das escolas e pela celebração de acordos que traduzam a diversidade de interesses e de realidades institucionais.

Parceria proposta pelo PDE-Paraná, a fim do desenvolvimento do professor da EB na aproximação com aquele que tem mais proximidade com teorias/conhecimentos científicos, com experiência na elaboração e divulgação de pesquisas, o professor do ES. O que não significa compreender que os professores universitários saibam mais do que os da EB. Conforme Perrenoud (1999), a universidade não pode ser vista como o lugar ideal e por excelência da formação inicial de professores e, certamente, de professores em serviço, como se todos os professores universitários possuíssem todos os saberes, habilidades e competências. Sem dúvida, os professores universitários estão sempre em aproximação maior com novas teorias, novas metodologias, pelo próprio tempo disponibilizado para desenvolvimento de pesquisas científicas e de extensão universitária. Todavia, isso não significa que sabem mais ou são melhores que os professores da EB.

No mesmo sentido, desenvolve-se o professor do ES na aproximação com aquele que tem experiência prática, vivência de sala de aula na educação EB, uma vez que a própria constituição da carreira do professor do ES promove, muitas vezes, este profissional, que forma professores para a EB e que nunca tenha tido experiência neste nível de ensino. O interessado em ser professor do ES, cada vez mais, sai da graduação, ingressa em um programa de mestrado, depois doutorado e, quando titulado, presta concurso para a carreira docente em uma universidade. Muitas vezes (com exceção de vagas para a disciplina de Prática de Ensino), a tabela de pontuação dos concursos das universidades nem ao menos considera a experiência do professor em ministrar aulas na EB, apenas exige experiência no ES.

1) Ferramenta para agir 2: tempo destinado aos estudos – conforme pesquisa de Fiorin (2009), o tempo de afastamento dos docentes de suas atividades para participação no Programa é visto pelos professores PDE como uma ferramenta fundamental para a consolidação da formação continuada. Ou seja, o tempo de afastamento não é visto e tampouco significa tempo livre para estudos, pelo contrário, todo tempo é formado por eventos diferenciados que instituem o processo de formação, pelos menos teoricamente.

1) Ferramenta para agir 3: elaboração e execução de um projeto de intervenção – ao propor ao professor PDE que ele, a partir de um problema que vivencia na prática da sala de aula, estude, realize leituras, participe de cursos, palestra, seminários, colóquios e congressos e, por fim, proponha uma intervenção pedagógica, o Programa alvitra uma formação pautada na prática-teoria-prática defendida por Gasparin (2007) como metodologia dialética fundamental para o ensino-aprendizagem:

Prática (1º elemento da tríade prática-teoria-prática) – a partir da experiência prática, do convívio de mais de dez anos com os problemas de ensino e aprendizagem, isto é, da real prática social vivenciada na escola e dos problemas que conhece a respeito da educação básica no estado, o professor reflete na e sobre sua própria ação (DINIZ, 2000), delimita um dos problemas e propõe uma intervenção. Busca, em tese, resolver o problema e, de uma forma mais abrangente, contribuir com a melhora da qualidade da educação básica, um dos objetivos do PDE-Paraná. Ressalto que conforme regulamentação, só ingressa no PDE o professor que esteja no último nível do Plano de carreira, ou seja, o professor com mais de dez anos como efetivo na rede pública de ensino do Paraná. Assim, os problemas relatados pelos professores são problemas reais, problemas da prática da sala de aula, diagnosticados a partir da experiência prática.

Dessa forma, são esses professores com anos de experiência que acompanharam de maneira direta as transformações culturais, políticas, estruturais e epistemológicas que a educação sofreu nas últimas décadas, os quais apontam os reais e maiores problemas da EB na atualidade. Contudo, essa interpretação é ponto de conflito. Orso (2010), por exemplo, pesquisador do PDE-Paraná, defende que o professor, por estar nos últimos níveis do plano de carreira, dentro de poucos anos após certificação no Programa, estará se aposentando, pouco contribuindo para melhoria da qualidade do ensino no estado. Nesse sentido, concordo que, com o passar dos anos, o critério de seleção tenha mesmo que ser alterado, para que o Programa possa receber

a participação dos professores menos experientes. Mas, de início, a participação dos experientes é imprescindível, são eles que têm autoridade para apontar os problemas reais. A partir desses problemas indicados pelos professores, a Seed poderia criar um banco de dados, a fim de que, na continuidade do Programa e em outros projetos, possa organizar ações a partir das necessidades concretas, indicadas por aqueles que vivem de forma direta os problemas da educação formal/institucionalizada.

Essa defesa se baseia, também, nos estudos de Saujat (2004), para quem o professor iniciante ocupa uma categoria ou comunidade diferenciada dentro do grupo profissional docente. Uma categoria que está preocupada e dedicada a “[...] atos destinados a gerir a classe [...]” (FAÏTA, 2004, p. 63), que corresponde em gerenciar a disciplina dos alunos, quando e como ensinar os conteúdos da disciplina, como atuar de modo semelhante, ou diferente, aos dos professores mais experientes. Enfim, os iniciantes se centram, sobretudo, em como se apropriar dos gêneros da atividade, dos gestos profissionais docentes. Práticas menos centrais para os professores com experiência, os quais, conseqüentemente, já vivenciaram essa fase da profissão e já sabem identificar os problemas significativos que interferem efetivamente no processo de ensino e aprendizagem por meio da reflexão na e sobre a ação (DINIZ, 2000).

Teoria (2º elemento da tríade) – por meio dos cursos específicos, dos seminários, dos congressos, do diálogo com o professor orientador, o professor PDE realiza estudos na busca de “[...] um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade” (GASPARIN, 2007, p. 7), a realidade da sala de aula. O professor passa a refletir sobre sua prática junto a conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão da sua realidade em todas as dimensões. Assim, a partir de sua prática de sala de aula, o professor no PDE-Paraná – ressaltando, no plano teórico – realiza estudos, aproxima-se de novos conhecimentos sistematizados abordados em cursos, seminários, congressos e, pela mediação do professor orientador, é levado a refletir criticamente sobre arcabouços teóricos que podem auxiliá-lo na solução de seu problema, na construção de sua intervenção pedagógica.

Prática (3º elemento da tríade) – durante o terceiro período do Programa, o professor PDE retorna à sala de aula para implementação de seu projeto de intervenção. O professor teorizou sua prática, construiu seu projeto e agora volta para “[...] se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la” (GASPARIN, 2007, p. 8). Conforme Gasparin

(2007), nessa perspectiva, o aporte teórico deixa de ser um guia para compreensão, para ser um guia para a ação.

No mesmo período, conforme o Documento Síntese (DS), documento regulamentador do Programa, o professor PDE pode ainda organizar Grupos de Apoio à Implementação do projeto, que são grupos de estudos que visam

[...] discutir e potencializar a implementação na escola. Esta atividade também objetiva integrar os demais professores da escola aos estudos e reflexões realizadas pelos professores PDE sobre a situação problema – objeto de estudo do professor (PARANÁ, 2007, p. 9).

Ainda segundo o documento, participam dos grupos de apoio os professores da escola, a direção, a equipe pedagógica e técnico-administrativa, assistentes de execução, equipe auxiliar operacional e alunos. Portanto, o Grupo de Apoio à Implementação se constitui em mais um evento importante que promove reflexão no processo prática-teoria-prática e auxilia o professor na internalização de instrumentos mediadores de sua ação didática.

Nessa relação prática-teoria-prática, instaura-se uma ação reflexiva metódica, isto é, o professor entra, de acordo com Perrenoud (1999, p. 12), em “[...] um estado de alerta permanente [...]”, ele observa, memoriza, escreve, analisa, escolhe novas opções. Assim, na relação com os outros, com o professor orientador; com o grupo de apoio, com os palestrantes, congressistas, oficinairos, a prática reflexiva profissional instaura uma das suas principais características: a de jamais ser inteiramente solitária (PERRENOUD, 1999). Essa relação é, também para Vygotsky (2007), imprescindível para que o processo de internalização dos pré-construtos históricos aconteça e as funções superiores do homem se desenvolvam.

1) Ferramenta para agir 4: produção de um artigo – no quarto período, o professor PDE deve, por meio da produção de um artigo científico, relatar sua experiência, contar o que planejou, o que realizou, quais foram seus sucessos e fracassos durante a implementação de seu projeto de intervenção. Esse processo de produção é mais uma ferramenta auxiliar de desenvolvimento, pois, para que o artigo seja elaborado e escrito, o professor reflete criticamente sobre todas as suas ações (PERRENOUD, 1999), sendo este um dos momentos mais evidentes de tomada de consciência pelo professor (LEONTIEV, 2004). Ao descrever, analisar e interpretar sua própria prática, o que planejou e o que realmente realizou, o professor tem no artigo o lugar propício para refletir sobre a transformação de sua prática e, sobretudo, sobre a transformação de suas concepções.

2) Modelos para agir 1: parceria entre professores do ES e professores da EB – o professor do ES é aquele que tem, de acordo com a função precípua da universidade de “[...] produção do saber, indissociada do ensino e da pesquisa” (PARANÁ, 2007, p. 7), experiência com o ensino, com a pesquisa, com a produção de projetos e artigos científicos. Colocado sob orientação do professor do ES, o professor PDE se desenvolve como pesquisador. Tal proposta de parceria cumpre o que Vygotsky (2007) considera fundamental ao processo de aprendizagem. O aprendiz, com a ajuda de alguém mais experiente para realizar operações, mais tarde, adquire condições de realiza-las de forma independente.

2) Modelos para agir 2: contato com propostas de letramento – na leitura de obras, na participação em congressos, seminários, colóquios e em cursos específicos de área/disciplina, o professor PDE é colocado em contato com diferentes propostas de letramento, nas quais pode conhecer modelos para agir que possam auxiliá-lo.

3) Capacidades para agir 1: valorização do conhecimento experiencial do professor da EB – conforme Tardif (2008), uma das características do saber docente é ser adquirido através do tempo. O saber docente, denominado pelo autor de saber profissional ou ‘saberes profissionais’ (no plural, porque é compreendido sempre em um sentido amplo), engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor. Origina-se de diversas fontes: da própria história de vida do professor; dos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, nos estágios, nos cursos de capacitação, oriundos de sua formação profissional; nas ferramentas de trabalho como, por exemplo, os livros didáticos usados no trabalho; nos conhecimentos adquiridos na prática de seu ofício, na sala de aula, na escola. Este último é colocado em evidência pelo PDE-Paraná.

Nesse aspecto, o conhecimento que o professor da EB tem da sala de aula é valorizado, visto que é por meio de sua experiência, de sua própria vivência que ele elege um problema, estuda e propõe uma intervenção.

Apresentados os resultados da análise sobre como o Programa propõe teoricamente a formação continuada, a seguir, analiso os aspectos que envolvem diretamente o processo formativo na prática, isto é, busco compreender como a proposta se efetiva na prática, porque é na consideração do conjunto dialético teoria e prática que o Programa pode ser compreendido como um todo. Para tanto, analisei o processo efetivado na prática por uma das IES parceira do PDE-Paraná, isto é, analisei como os professores formadores vinculados à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) realizaram na prática a proposta teórica do Programa, especificamente, para uma das turmas de professores da

disciplina de Língua Portuguesa participantes, a turma ingressante no PDE-Paraná de 2009.

O projeto formativo do PDE-Paraná – a efetivação prática

Para definir como os responsáveis pela formação, no caso os professores formadores da UENP, realizam o prescrito, primeiramente, analisei os textos que recuperam os fios da rede discursiva realizada em cursos específicos da área/disciplina oferecidos pela UENP aos professores PDE 2009. Esses cursos têm o objetivo de promover estudos teórico-metodológicos que estejam diretamente relacionados à área/disciplina em que atua o professor e são de responsabilidade, em sua elaboração e realização, das IES parceiras.

Conforme o Documento Síntese (PARANÁ, 2007), os professores devem participar de 128h de cursos específicos de suas áreas/disciplinas. A UENP ofereceu aos professores PDE da turma de 2009 de Língua Portuguesa os seguintes cursos específicos:

De acordo com a Tabela 1, foram, no total, 13 cursos realizados, totalizando as horas exigidas. Sobre os cursos, chamou-me a atenção o fato de quase metade deles se direcionarem à abordagem de conteúdos temáticos relacionados ao ensino da literatura. Esse direcionamento poderia se explicar pelo fato de que 42% dos professores PDE de Língua Portuguesa, turma 2009, vinculados à UENP, estavam desenvolvendo suas tarefas obrigatórias do programa direcionadas ao tema. Assim, os professores formadores estariam centralizando os cursos para atender a essa demanda, o que demonstraria que o PDE-Paraná, na prática, estava se configurando como um processo de ensino intencionalmente dirigido, tendo como ponto de partida as reais necessidades dos professores da EB.

Tabela 1. Cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa. IES: UENP.

Título do curso	h
1 Os gêneros literários: narrativo, lírico e dramático	8
2 A formação do professor de Letras: literatura e currículo	8
3 Ensino de Língua Portuguesa: metodologia e abordagem gramatical	8
4 Sociolinguística: variedades linguísticas x interação verbal	16
5 Metodologia do ensino da literatura	8
6 Reflexões sobre literatura infanto-juvenil: implicações crítica, histórico e estético	8
7 A fonostilística: possibilidades de abordagem em sala de aula	8
8 Transcodificação de linguagens: adaptação filmica	8
9 O gênero conto - possibilidades de abordagem em sala de aula	8
10 Abordagens dialógicas da literatura: estudos comparados	8
11 Literatura inglesa em sala de aula	8
12 Gêneros textuais na prática escolar	8
13 Leitura Dialógica. Formação do leitor. Literatura infantil e juvenil contemporânea	24
	128

Para me aprofundar nessa questão, fiz uma separação dos cursos, a partir de um levantamento dos

programas de ensino e o resultado confirmou a interpretação: 9 cursos (88h) abordaram instrumentos mediadores para o ensino da literatura (cursos: 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11 e 13 indicados na Tabela 1), enquanto apenas 4 cursos (40h) centraram-se em instrumentos mediadores para o ensino da língua Portuguesa, no sentido de outras práticas sociais que não só a que envolva o aspecto literário no uso da língua/linguagem (cursos: 3, 4, 7 e 12 indicados na Tabela 1).

Diante desses dados, entrevistei a coordenadora do PDE na UENP sobre a forma de organização e seleção dos cursos específicos a serem oferecidos, bem como sobre os conteúdos a serem abordados. A coordenadora me informou que, por não ser possível conhecer todas as áreas/disciplinas e as necessidades dos professores PDE de cada área/disciplina, delegava a organização a cada um dos coordenadores de curso da UENP, apenas acompanhando a realização da carga horária exigida. Na prática, o papel da coordenadora do Programa na IES é mais administrativo e burocrático do que pedagógico.

Parti, então, para uma entrevista com a coordenadora de Letras, a qual me informou que tinha conhecimento de que os projetos dos professores PDE da turma de 2009 estavam mais centrados na área de Literatura. Contudo, os professores da UENP não eram convidados a ministrar os cursos a partir dos projetos dos professores PDE, o que se pretendia era um equilíbrio entre a área de Língua Portuguesa e a de Literatura, nem sempre possível, uma vez que grande parte dos professores da UENP são formados e desenvolvem pesquisa e ensino na área de Literatura. Quanto ao tema a ser abordado, o professor formador tinha total autonomia para elegê-lo. Dessa forma, a constatação é a de que se os professores da UENP propuseram a ministrar cursos organizados sob o eixo do ensino da literatura, é porque ela, para grande parte dos professores desta IES, é a área de formação acadêmica e/ou área em que eles desenvolvem projetos de pesquisa, ou de extensão, ou de ensino.

Essa centralidade nos conteúdos ligados ao ensino e aprendizagem da literatura evidencia uma tensão na efetivação prática pela UENP do projeto teórico do PDE-Paraná, isto é, começa a revelar como o Programa efetiva na prática seu projeto teórico: não é com base nas necessidades dos professores em formação que os cursos específicos são elaborados, mas de acordo com o que os professores formadores têm a oferecer.

Essa tensão gera ainda outra: pela Tabela 1 é possível verificar que há um conflito entre os conteúdos selecionados pelos formadores para serem

ensinados no programa de formação, os quais deveriam tomar como base o conteúdo estruturante determinado nas DCE de Língua Portuguesa. Conforme orienta o documento, o professor da rede pública de ensino do Paraná, no ensino da língua materna, deve ter como conteúdo estruturante as diferentes e diversas práticas sociais de linguagem, neste sentido, o trabalho com a disciplina vai considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente “[...] com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal” (PARANÁ, 2009, p. 63). Evidentemente, os gêneros formais não são, prioritariamente, os do campo da atividade literária, e/ou os gêneros do campo da literatura não conseguem abarcar a imensidão de práticas sociais existentes. No entanto, pelo encaminhamento dado pelos professores formadores em seus cursos específicos, os gêneros do campo literário e os aspectos pedagógicos para seu ensino são, de fato, priorizados.

Tomando como norte a orientação das DCE de que os gêneros é que devem ser tomados como objetivo de ensino na disciplina de Língua Portuguesa, analisei o curso específico ‘Gêneros textuais na prática escolar’, o único dos 13 cursos ofertados que tratou sobre a questão do ensino de gêneros textuais. Ao investigar seu programa de ensino, constatei que, além dos pressupostos teóricos, foram apresentadas oficinas aos professores PDE, presentificando a transposição didática de algumas práticas sociais de linguagem materializadas por gêneros em específico. Foram duas oficinas, uma apresentou sequências didáticas (SDs) elaboradas e efetivadas em sala de aula para o ensino do gênero artigo de opinião para alunos do último ano do Ensino Médio; e uma segunda apresentou SDs elaboradas e efetivadas em sala de aula para o ensino de piadas e fábulas para alunos das séries finais do Ensino Fundamental, 6º ano até 9º ano. Assim, tanto a teoria como o modo de transpô-la foram tomadas como objeto de ensino no curso em questão.

Conhecidos quais conteúdos temáticos organizaram este curso de formação, uma hipótese que construí foi de que apenas um curso de 8h não seria suficiente para o processo de apresentação e complexificação dos fatores que envolvem um novo instrumento a ser internalizado pelos professores em formação, os gêneros textuais. Contudo, os cursos específicos não foram a única etapa, mas uma das etapas do processo de formação, ou conforme Vygotsky (2007), uma das etapas do longo processo de eventos necessários para a internalização de instrumentos. Então, devido a tais etapas envolverem estudos das obras sugeridas nos cursos e

pelo professor orientador, parti para análise dos Projetos de Intervenção Pedagógica na Escola, do Material Didático-Pedagógico e do Artigo Final produzidos por duas professoras PDE da turma 2009. Especificamente, foram analisadas as referências bibliográficas destes textos, porque são nessas referências que constam as outras leituras realizadas/sugeridas nos cursos específicos, as dirigidas pelos professores orientadores e as buscadas de forma autônoma pelos professores PDE.

Os resultados apontaram que uma das professoras, ficticiamente chamada de Paula, realizou leitura/estudos de 20 obras, dentre elas:

- Quatro obras contemplam a base teórica dos gêneros: Bakhtin, M. (2003). 'Estética da Criação Verbal'; Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, M. A. (Org.). 'Gêneros Textuais e Ensino'; Marcuschi, L. A. (on line). 'Gêneros textuais emergentes no contexto digital'; Meurer, J. L.; Motta-Roth, D. (Org.). (2002). 'Gêneros Textuais'.
- Uma obra que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: Schneuwly, B. et al. (2004). Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. (Org.). 'Gêneros orais e escritos na escola - em que os autores realizam a definição e escolha de uma sequência didática para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais'.
- Uma obra sobre as orientações oficiais aos professores do Paraná a respeito do ensino dos gêneros: Paraná (2008). 'Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa'.
- Válido destacar que Marcuschi (2002) e Meurer e Motta-Roth (2002) são obras que apresentam relatos e/ou sugestões de atividades pedagógicas tomando os gêneros como objeto de ensino, nos diversos artigos que constituem esses dois livros. Ou seja, tanto a teorização, como o modo de transpô-la, foram estudados pela professora Paula.
- Já as referências da segunda professora, também ficticiamente chamada de Ana, indicam que ela leu/estudou 9 obras, porém apenas uma que contempla a base teórica dos gêneros: Bakhtin, M. (2003). 'Estética da Criação Verbal'.
- Uma que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. (Org.). 'Gêneros orais e escritos na escola'.
- Uma sobre as orientações oficiais: Paraná (2009). 'Diretrizes Curriculares da Educação Básica'.

Mas nenhuma obra sobre práticas realizadas em sala de aula, sobre relatos de experiências, sugestões de letramento com os gêneros.

No que se refere aos eventos de Inserções acadêmicas, os professores PDE devem participar, conforme regulamento, de 64h de atividades dessa modalidade. Paula e Ana participaram de 3 seminários, um na área de Pedagogia e dois na área de Língua Portuguesa e Literatura. Contudo, Paula, conforme seus certificados, participou em um dos Seminários de uma oficina intitulada 'Didatização dos gêneros da ordem do argumentar e do narrar', na qual os oficinairos apresentaram, além das teorias de base sobre gêneros textuais, algumas atividades práticas por eles efetivadas em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental. Já Ana relatou que não chegou a participar de nenhuma palestra, oficina, mesa-redonda que abordasse os conceitos e práticas de ensino com os gêneros textuais.

Assim, após análise dos eventos dos quais participaram as professoras PDE da turma de 2009, a constatação é a de que Paula realizou mais estudos a respeito da teoria, transposição e relatos de práticas de ensino dos gêneros do que Ana, o que não significa que a primeira conheceu mais, ou melhor, os gêneros em sua teoria e transposição para a sala de aula. Ana se centrou nos 'saberes sábios', ou seja, nos conhecimentos teóricos/científicos produzidos pela comunidade científica (CHEVALLARD, 1991) que não chegam à sala de aula da mesma forma, com a mesma 'roupagem' que foram produzidos. A transformação didática, isto é, como a teoria realmente chega à sala de aula, como na prática é transformada em objeto de ensino e de aprendizagem, não foi objeto de estudo de Ana. De acordo com Nascimento (2011), a dificuldade maior no processo de transposição didática é enfrentada pelo professor quando ele precisa redimensionar o conhecimento estabelecido como conteúdo específico de uma disciplina pelos documentos oficiais, para a prática de sala de aula, ou seja, para uma nova situação discursiva.

Quanto ao processo de orientação da qual participaram as duas professoras PDE, por meio de um questionário enviado para suas orientadoras, ficou evidente que a linha de ensino/pesquisa da orientadora de Paula é a da grande área de Língua Portuguesa, ou seja, tinha total relação com o projeto da professora PDE. Já no caso da orientadora de Ana, sua linha de ensino/pesquisa está relacionada à língua francesa e à literatura teatral, não se coadunando com a proposta do projeto de Intervenção de Ana que se centra no ensino da língua portuguesa tendo como eixo organizador o ensino do artigo de opinião.

Questionadas sobre o motivo de terem selecionado orientar tais projetos de trabalho a

orientadora de Paula respondeu que utilizou o critério da relação do projeto da professora PDE com sua área de ensino/pesquisa:

Orientadora de Paula: O primeiro deles foi ser da área de Língua Portuguesa e o 2º foi a criatividade que a mesma empregou no seu título: 'Fios a tecer... uma possibilidade de escrita'. Isso me passou a expectativa de trabalhar com alguém que poderia olhar o trabalho com a língua sob o viés da emoção, da escrita por prazer, do descobrir-se enquanto escreve, o que vem ao encontro de minha proposta de trabalho em Estilística, apesar de este não ter sido o cerne de sua produção.

A orientadora de Ana relata que sua opção não foi baseada nos mesmos critérios, Como docente de Língua Portuguesa, precisava orientar algum professor e, com a disponibilidade de Ana, vinculou-se a ela. Ou seja, evidencia-se um problema com o quantitativo de professores das IES que é muito diferente da demanda de professores participantes do PDE:

Orientadora de Ana: A escolha do projeto da Xxxx se deu, em alguma medida, de maneira aleatória. Existia um grande volume de propostas e poucos professores aptos para orientação na IES naquele momento. Agrava-se o quadro ao se constatar o descompasso entre a demanda e a oferta: [...] Por outro lado, na IES que acolheu esses projetos, a maioria dos professores dedicava suas pesquisas pessoais à área de Literatura, ainda que eventualmente dessem aulas de Língua. Desse descompasso entre professores PDE e possíveis orientadores, e também da urgência do início das orientações, resultou a escolha mais ou menos aleatória dos projetos. No meu caso, e no caso específico da orientação da Xxxx, havia, no entanto, meu interesse pela perspectiva do trabalho com gêneros textuais, com a qual tinha me deparado havia pouco tempo, mas de maneira diletante, e mesmo curiosa. Coincidiu ainda o fato de ter ficado responsável pelas aulas de Língua Portuguesa I para duas turmas, o que me reaproximou dos estudos linguísticos.

Quanto solicitado um relato do processo de orientação, o texto da orientadora de Paula se centra mais em um relato do que ocorreu com a professora PDE do que com o processo de orientação:

Orientadora da Paula: Xxxx possui uma personalidade muito suave, porém determinada e foi à busca de seu objetivo, não mediu esforços, não se acomodou, buscava minha opinião a cada passo de seu trabalho, fazendo-me sentir parceira numa produção cujo mérito foi todo dela. Só fiz minha parte como professora da área em orientação, mas tive muita satisfação em cada etapa de nosso trabalho.

Já o texto da orientadora de Ana deixa evidente o regime de colaboração entre orientadores e orientandos, isto é, que o encontro entre professores dos dois níveis acaba por enriquecer as duas partes, conforme já defendi:

Orientadora de Ana: [...] foi marcado sobretudo pela troca. Por meu lado, acredito ter podido oferecer um pouco do que tinha experimentado do trabalho científico, como a seleção de um *corpus*, a leitura mais sistemática de bibliografia específica, as etapas de construção do artigo. Por sua vez, a Xxxx ('Ana') trouxe para a orientação a experiência da sala de aula e do trabalho cotidiano com a língua portuguesa, bem como suas desconfiças em relação a novas abordagens, mas também a incredulidade em relação aos métodos tradicionais [...].

A realidade dos alunos da Xxxx ('Ana') não me era de todo desconhecida, uma vez que já tinha dado aulas para Fundamental e Médio; no entanto, tratava-se de uma realidade um pouco distante. Acredito que se eu desse aulas na rede estadual de ensino, nosso diálogo seria mais próximo, porque comum. Quando falo de mim, não penso que sou um caso isolado: boa parte dos professores orientadores dão aulas apenas no ensino superior e talvez sintam a mesma distância que eu [...].

Contudo, alguns trechos da resposta da orientadora de Ana expõem problemas na organização do plano prático do Programa pelas IES.

Orientadora de Ana: O fato de não ser da área da Linguística, tampouco da Educação, trouxe tanto as dificuldades quanto os prazeres da orientação. Dificuldades, já que, para mim, era preciso mudar o foco, realizar outras leituras que, mesmo sendo básicas para pesquisadores da grande área de Letras, são impossíveis de acompanhar, dadas a especificidade que marca nossa carreira acadêmica e a rapidez que rege a produção de novos textos, novos paradigmas. Deste modo, textos universais (e mesmo essenciais) acabam relegados a segundo plano por não constituírem parte da bibliografia cada vez mais específica dos estudos particulares. Acrescente-se a isso o caráter absolutamente teórico dos estudos da área de literatura, em sua maioria, já que é difícil generalizar; de todo modo, na minha experiência individual, a teoria se sobrepõe à prática nas pesquisas, o que acaba se refletindo também no ensino dentro da universidade.

Os resultados das análises realizadas sobre as respostas da orientadora demonstram que ela não pode ser identificada, integralmente, como o outro que já se apropriou dos gêneros textuais e que já domina ações e operações com esse mediador cultural para auxiliar Ana em seu aprendizado e desenvolvimento (LEONTIEV, 2004; VYGOTSKY, 2000).

Assim, de acordo com a orientadora de Ana e, também, de acordo com a coordenadora do PDE na UENP, devido ao número de professores ingressantes no PDE ser superior ao de orientadores do ES, os projetos são distribuídos entre os professores do ES, mesmo que estes não tenham formação e/ou desenvolvimento de pesquisas coadunadas com a linha de ensino e aprendizagem e/ou com os eixos de estudo determinados pelo Programa. Alguns orientadores ficam, portanto, limitados no processo de mediação entre o professor PDE e os instrumentos semióticos a serem internalizados no processo de diálogo, o qual, no resgate das ideias de Vygotsky e de Bakhtin (2006), é o elemento que fundamenta a construção do conhecimento.

Como defende Vygotsky, é no discurso e pelo discurso que se elabora o conhecimento; e, como propõe Bakhtin, nossa consciência, enquanto pensamento humano, é constituída pela linguagem e desenvolvida no contexto social (CARDOSO, 2004, p. 119).

Enfim, analisada a série de eventos de que participaram as professoras, a constatação é a de que a teoria dos gêneros e sua transposição foram tomadas como objeto de ensino por apenas um curso de 8h, dentro da carga horária de 164h totais para cursos específicos da área/disciplina de LP; os cursos específicos ofertados priorizaram o ensino e a aprendizagem dos gêneros do campo literário e não a partir dos diferentes e diversos campos existentes na sociedade; as referências bibliográficas presentes nos textos planejadores das duas professoras mostram que uma delas fez leitura/estudos mais centrados nos aspectos teóricos do gênero, sem aproximações com modelos de letramento efetivados em sala de aula; os cursos específicos e os estudos orientados pelos professores orientadores foram organizados a partir do que os professores formadores tinham/podiam oferecer e não a partir das necessidades dos professores em formação, de seus projetos em desenvolvimento; uma das orientadoras não tinha domínio do instrumento semiótico que era objeto de ensino e aprendizagem durante o processo de formação continuada de uma das professoras PDE.

Considerações finais

No plano teórico, o PDE-Paraná é um Programa que contribui para que os instrumentos externos ao professor PDE possam ser internalizados durante o processo de formação continuada, nos vários eventos que a compõem. As diversas e diferentes ferramentas, os modelos de agir e o reconhecimento das capacidades dos professores

constituem a maneira pela qual é possível internalizar novos instrumentos e os esquemas de utilização destes. Assim, teoricamente, o PDE-Paraná pode ser considerado um bom ensino. Mas, em decorrência dos diferentes eventos que configuraram a formação de Ana, na comparação aos eventos dos quais Paula participou, ou seja, em consequência das tensões entre o planejado e o realizado pelo PDE-Paraná, o Programa não é um bom ensino no sentido pleno do termo.

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras: 2006.
- CARDOSO, F. M. Hibridização e mediação semiótica na sala de aula. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 119-134.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.
- DINIZ, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.
- FIORIN, R. **Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos**. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005. p. 295-314.
- FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológico**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico/crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. Revisada e ampliada.
- HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa**. 2011. 346f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

- NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 421-445, 2011.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- ORSO, P. J. A qualidade da educação básica e os PDEs. **Revista Espaço Acadêmico**, 2010. Disponível em: <http://espacoacademico.wordpress.com/category/colaborador/page/43/>. Acesso em: 23 out. 2010.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento síntese**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: SEED, 2007.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**. Curitiba: SEED, 2009.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudanças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 12, p. 5-21, 1999.
- SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-40.
- SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 79-83, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afêche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Received on June 4, 2013.

Accepted on February 6, 2014.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.