

A reinvenção da escola: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita

Silvia de Mattos Gasparian Colello¹
Maria Angélica Olivo Francisco Lucas²

Resumo: Considerando a necessidade de reinventar a escola e de repensar as práticas de alfabetização, o artigo parte de concepções de educação e de língua escrita para confrontá-las com os caminhos e descaminhos da construção pedagógica. Com base nessa realidade, discute aspectos que afetam a assimilação do novo e comprometem as possibilidades de mudança da escola.

Palavras Chave: educação, alfabetização, ensino, práticas pedagógicas, formação de professores.

Abstract: Based on the need to reinvent the school and to rethink the practices of literacy, this article takes as basis the conceptions of education and written language to face them with the ways and embezzlement of pedagogical development. According to this reality, this research discusses issues that have affected new assimilation and undertake the possibilities of changing the school.

Keywords: education, literacy, teaching, teaching practices, teacher training.

Se as escolas insistem nas práticas convencionais obsoletas, que definem a maioria das instituições de ensino atuais, distantes e ignorantes do fluxo de vida que transborda à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes. É o momento de redefinir o fluxo de informações na escola. [...] As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem. [...] As exigências de formação dos cidadãos contemporâneos são de tal natureza que é preciso reinventar a escola, para que ela seja capaz de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que são necessários para conviver em contextos sociais heterogêneos, variáveis, incertos e saturados de informações e contextos caracterizados pela supercomplexidade.

Ángel I. Pérez Gómez

1. Problematização e pressupostos

Partindo do princípio de que é preciso reinventar a escola, o presente artigo tem como objetivo discutir as dificuldades envolvidas nesse desafio, focando, particularmente, o tema da alfabetização. Com base nesse propósito, é possível questionar: como os professores alfabetizadores estão encaminhando a prática pedagógica? Como os aportes teóricos relativos à língua e ao ensino estão sendo assimilados pela escola? Como o reconhecimento das dificuldades vividas nesse processo e na transposição didática pode contribuir para a sua transformação?

A partir da concepção de educação como condição para o desenvolvimento humano e para a inserção autônoma e crítica do aluno no contexto de seu mundo,

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Feusp, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento - Geal (silviacolello@usp.br).

² Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, pós-doutoranda na Faculdade de Educação da USP (mangelicaf@ibest.com.br).

entendemos que o processo de humanização vincula-se à transmissão cultural. É a escola, na nossa sociedade, a instituição que tem a função de possibilitar às novas gerações a apropriação dos bens culturais e o trânsito no universo letrado. Esse processo de apropriação cultural depende essencialmente da organização do ensino, cabendo ao professor dotar sua prática pedagógica de intencionalidade e sistematicidade, de modo que os alunos possam ampliar suas experiências prévias com base em processos reflexivos, práticas de interação, resolução de problemas, criação e confronto de hipóteses.

É nesse processo de mediação feita pelo professor que se garante a aprendizagem e o desenvolvimento, sempre alavancados pela apropriação de signos e conhecimentos socialmente instituídos. Ao promover o acesso, organizar situações didáticas e mediar o saber historicamente elaborado, ele auxilia a criança a resolver questões que ainda não é capaz de solucionar sozinha e, por essa via, a apropriar-se de conceitos e saberes. Nas palavras de Vygotski (2000, p. 331): “O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo”.

No que diz respeito especificamente ao ensino da língua escrita, o próprio objeto de conhecimento a ser apropriado (uma nova modalidade da língua para além da oralidade já conhecida pelo indivíduo) é alvo de controvérsias. A convivência entre diferentes concepções de língua costuma gerar não apenas incertezas e inseguranças no planejamento das atividades como também práticas incoerentes, que oscilam ao sabor de diferentes propósitos (COLELLO, 2010). Quando os professores concebem a língua como código, priorizam a aquisição do sistema de escrita, enfatizando exercícios mecânicos e repetitivos; quando a compreendem como mecanismo de expressão, nem sempre valorizam os condicionantes da produção (o contexto, o propósito, os interlocutores previstos), trabalhando a língua como modalidade autônoma e inflexível. Em ambos os casos, a escrita é concebida como prática monológica independente das relações que se estabelecem entre as pessoas.

Em contraposição, pautamo-nos em uma concepção dialógica de língua (BAKHTIN, 1988), que toma a escrita a partir de situações concretas de encontros, de interações, de diálogos com os interlocutores e a leitura como um exercício de fazer perguntas ao texto, de reconstruir sentidos e de articular ideias. Por sua natureza dialógica e polifônica, a escrita é uma produção que incorpora e filtra a palavra dos outros e que se manifesta como atitude responsiva: quem escreve reconstrói sentidos a partir de um universo discursivo que, necessariamente, se produz na relação com o outro.

Na tentativa de compreender como as concepções de educação e de língua se traduzem na prática escolar, partiremos do levantamento de alguns estudos que procuraram captar os caminhos e descaminhos da construção pedagógica - tendências, problemas e potenciais. A seguir, considerando o desafio de transformar a escola e o ensino da língua escrita, pretendemos discutir aspectos condicionantes das dificuldades encontradas. Esperamos que esse esforço interpretativo possa se constituir como uma contribuição ao enfrentamento dos desafios da educação e da formação docente.

2. A construção da prática pedagógica: caminhos e descaminhos

Em pesquisas realizadas em escolas públicas e privadas, Colello (2012) registrou “ocorrências curiosas” relativas ao ensino da língua escrita no início do processo de escolarização. Muitos professores que, em certos dias, traziam para seus alunos significativas atividades de língua escrita, com efetivos propósitos de comunicação e potencial para a reflexão linguística, nos dias que se seguiam,

propunham atividades mecânicas e repetitivas, calcadas em modelos empiristas de ensino e em concepções monológicas de língua. Em outras situações, quando a escola exercia maior controle sobre o que era feito em classe, isto é, quando os professores tinham menor liberdade de planejamento e proposição de tarefas (aulas pré-programadas pela sequência do livro didático ou pelo sistema apostilado), algumas boas atividades acabavam sendo deturpadas no processo de execução. De modo inverso, outras propostas, a princípio inadequadas, transformavam-se a partir da mediação feita pelo professor ou das interações imprevisíveis entre alunos: a magia da escrita resgatada pela criatividade de um mestre ou pela oportunidade concedida aos estudantes para, efetivamente, fazerem uso da língua.

Resultados semelhantes apareceram na pesquisa-ação realizada por pesquisadores da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que, em 2012 e 2013, analisaram práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental (LUCAS; CHICARELLE; SAITO, 2016). Nos anos iniciais desse segmento, verificaram ausência de planejamento prévio, emprego insuficiente ou inadequado de recursos didáticos, falta de conexão entre conhecimentos prévios dos alunos e conteúdos escolares explorados, pouca participação das crianças nos momentos de exposição dos conteúdos ou nas situações de correção de tarefas. Os dados relativos à educação infantil, por sua vez, remetem-nos aos mesmos tipos de problemas: atividades repetitivas, desprovidas de intencionalidade pedagógica, fragmentadas e, por vezes, improvisadas. A despeito destas tendências negativas, muitas práticas, tanto num como noutro nível de ensino, apresentaram potencial para a promoção da aprendizagem, possibilitando a resignificação do fazer pedagógico. Esses resultados indicam que a mesma escola que, por inúmeros motivos, falha em princípios básicos traz, no seu próprio mecanismo de funcionamento, aspectos que poderiam favorecer a renovação da prática pedagógica.

No que diz respeito às especificidades do ensino da língua escrita, vale lembrar o trabalho de Sarraf (2011), que mostra como professores alfabetizadores se apropriam de forma desigual do conjunto de princípios sobre o ensino da língua escrita, trazidos pelos referenciais construtivistas e socioculturais. As análises de suas concepções sobre aprendizagem e língua escrita evidenciaram a incompatibilidade entre a compreensão mais ampla de língua e o ensino reduzido ao domínio do sistema alfabético. Como consequência, o código linguístico passa a ser trabalhado como um pré-requisito para a inserção na cultura escrita. Tal constatação revela que a apropriação de “novas ideias” pelos professores não necessariamente garante a transposição didática satisfatória. Falta-lhes tempo e possibilidades para reflexão por meio de um sistema formativo que conceba a prática docente como exercício para a aprendizagem do ofício de ensinar.

Preocupada também com o modo como conceitos e princípios básicos são assimilados, Lucas (2008) procurou entender como os professores de educação infantil justificavam, teórica e metodologicamente, as práticas de alfabetização e de letramento. Os resultados demonstraram a falta de clareza deles para conceituar esses processos e, por vezes, a confusão entre tais conceitos. Ao tratar da alfabetização, nenhum professor mencionou o processo de letramento por considerá-lo como um processo muito mais amplo. No entanto, ao revelarem como entendem o processo de letramento, a maioria relacionou-o à alfabetização, ora aproximando os dois processos a ponto de considerá-los sinônimos, ora apontando diferenças entre ambos, apesar de não conseguirem delimitá-las.

Como uma pequena amostra da realidade escolar, o conjunto desses dados parece compatível com práticas viciadas que perpetuam os quadros de fracasso escolar e de baixo letramento no país: instituições que planejam meticulosamente seus

programas de ensino sem o mesmo cuidado para acompanhar resultados; coordenadores que propõem atividades diversificadas, mas que não têm clareza de seus objetivos; professores que buscam tarefas dinâmicas e motivadoras sem conseguir colocar o esforço pedagógico a serviço de conquistas significativas; educadores que querem inovar, mas que esbarram na fragilidade de suas formações (inicial e continuada); docentes que defendem princípios raramente transferidos para o cotidiano da sala de aula; alunos que se submetem às atividades (ou se rebelam contra elas) sem saber o que deles se espera, que respondem aos apelos escolares com apatia, falta de envolvimento, indisciplina; estudantes que reagem com mecanismos de escape das atividades propostas ou com cumprimento proforma de tarefas.

Vem daí o interesse em compreender melhor os mecanismos que não só afetam a formação docente como também comprometem os esforços de renovação da escola.

3. O paradoxo da educação e as dificuldades de mudar a escola

Como explicar as dificuldades para a renovação da escola?

Ao focar os paradoxos dados pelo mau funcionamento de instituições educativas em face dos apelos complexos de nosso mundo, Gómez (2015) afirma que os educadores são reféns de uma plataforma bipolar e instável sobre a qual fica difícil estabelecer um equilíbrio: por um lado, o território das pesquisas e inovações que, de modo otimista, acenam para o desenvolvimento criativo e solidário dos seres humanos; por outro, o torrão rochoso, embora com fissuras, da realidade escolar resistente à mudança.

Na tentativa de explicar os problemas da escola e as dificuldades de ensino, o argumento mais imediato parece incidir sobre a falta de competência técnica do professor. Sustentada ao longo da história da educação, essa ideia é também corrente no imaginário social e até no âmbito do discurso acadêmico. Para alguns autores, como Melo (1988), a formação precária, o desconhecimento de aportes teóricos, a pouca familiaridade com teorias de ensino e a dificuldade em compreender os processos de aprendizagem situam o docente como principal culpado pelo fracasso escolar. Segundo Souza (2002), essa interpretação leva a crer que a mudança no sistema de ensino dependeria, prioritariamente, de garantir ao professor a formação que lhe falta, suprindo deficiências de sua formação.

Em que pesem as reconhecidas dificuldades de formação, publicações a partir dos anos 90 (ARROYO, 2012; AZANHA, 1994; COLELLO, 1999; COLELLO; SILVA, 2008; NÓVOA, 1995; SOUZA, 2012) assumem uma postura mais crítica, superando o argumento de culpabilização do professor para chamar a atenção para a complexidade de fatores envolvidos no trabalho docente. Ao focar a temática da constituição do professor, Souza (2012), por exemplo, comprova essa complexidade de fatores que, como um dinâmico mosaico de muitas peças, incide sobre a sua formação e sobre o modo como ele exerce sua profissão: o momento histórico de sua vida estudantil, os cursos realizados, as diretrizes fornecidas pelo sistema de ensino, os condicionantes da cultura escolar ou da cultura institucional, as condições de trabalho, as relações pessoais na escola, além de dimensões mais subjetivas, como motivações, fantasias e identificações pessoais. Nesse contexto de muitas variáveis, podemos situar as principais dificuldades na constituição de um trabalho pedagógico inovador:

1º) as incertezas sobre os rumos da educação;

2º) o desequilíbrio nas formas de atuação (ou de formação) docente;

- 3º) os modos de assimilação dos aportes teóricos;
- 4º) os mecanismos de resistência dos professores;
- 5º) o funcionamento escolar.

No que diz respeito às **incertezas sobre os rumos da educação**, a pouca familiaridade das pessoas em relação aos novos modos de se comunicar, aprender e de se relacionar, associada à imprevisibilidade dos futuros cenários sociais, gera uma perplexidade no campo da educação (e, particularmente, no campo da alfabetização) diante do que é novo. A indefinição, a falta de consenso e de postura crítica sobre o que temos, o que queremos e o que precisamos para viver no mundo de amanhã geram dificuldades para a construção de um modelo educacional alternativo que possa orientar o sentido das mudanças. (GÓMEZ, 2015; MONEREO; POZO, 2010).

Paralelamente às incertezas sobre os rumos da educação, o **desequilíbrio nas formas de atuação (ou de formação) docente** prevalece em muitos contextos. Chakur (2000) mostra que os modelos de se conceber a intervenção docente podem impor diferentes ênfases na atuação profissional e alerta para os frequentes exageros dessas posturas: a “racionalidade técnica”, que tende a conceber a intervenção do professor como mera aplicação de conhecimentos científicos e psicopedagógicos; e a “racionalidade prática”, que, privilegiando o ativismo escolar, não chega à compreensão dos os mecanismos que, efetivamente, poderiam transformar a escola.

Em consequência dessa polarização conceitual, a formação docente acaba por funcionar “à base de dicotomias: teoria x prática, ensino x pesquisa, qualidade x quantidade, especialidade x generalidade, licenciatura x bacharelado, ‘formação específica’ x ‘formação pedagógica’” (CHAKUR, 2000, p. 79). A superação de tais dicotomias depende, justamente, da busca de um equilíbrio no posicionamento dos educadores. Longe de rechaçar essas dimensões da formação docente ou de postular a sobreposição de uma sobre a outra no exercício profissional, parece desejável que o professor possa se beneficiar da complementaridade entre o saber e o fazer, entre o conhecer e o refletir, entre o ensinar e o aprender. O desafio docente é justamente poder articular o conhecimento sólido do referencial de trabalho ao exercício crítico de uma prática constantemente refletida. Afinal, qual a razão para contrapor essas dimensões?

Ao lado das incertezas na orientação educacional ou da oscilação de práticas profissionais, importa considerar os **modos de assimilação dos aportes teóricos** pelos educadores. “A rígida fixação dos modos de ensinar pode ser uma evidência das dificuldades de muitos professores em ajustar princípios teóricos (às vezes mal assimilados) às alternativas didático-metodológicas” (COLELLO, 2012, p. 140). O abismo entre as instâncias de produção de saber e a escola básica explica uma conjuntura perversa, na qual os educadores sentem dificuldade para apropriar de teorias e de propostas de ensino. Vítimas de atribuladas rotinas, de precárias condições de trabalho, de inconstantes políticas de formação e de mecanismos pouco reflexivos de atuação profissional, muitos professores têm dificuldades para lidar com propostas de atualização. As consequências disso não poderiam deixar de ser apropriações fragmentadas, reducionistas e deturpadas sobre a produção acadêmica.

Coll, Mauri e Ornuvia (2010) chamam a atenção para o perigo de muitas inovações serem incorporadas a partir de velhos paradigmas, havendo uma redução do novo a um referencial que não lhe faz justiça. Complementando essa ideia, Colello e Luize (2005) alertam para o fato de referenciais inovadores de ensino serem apreendidos como um conjunto reduzido de regras que desvirtuam o sentido do todo.

Esse tipo de ocorrência fica evidente, por exemplo, quando a compreensão de aprendizagem como processo pessoal e ativo de elaboração cognitiva sustentou práticas espontaneístas de alfabetização ou a organização de classes agrupadas segundo o nível de conceitualização que as crianças tinham sobre a escrita. Em síntese, no esforço para inovar, muitos educadores se apropriam de práticas sem garantirem o sentido da inovação.

Estreitamente vinculado às dificuldades de apropriação dos aportes teóricos e das diretrizes pedagógicas, vale destacar o posicionamento pessoal dos educadores ante as perspectivas de mudança. O estudo de Hernández (1998) sobre os **mecanismos de resistência dos professores** evidencia atitudes que também podem comprometer a incorporação do novo pela escola. Nessas situações, o desafio de mudar a prática pedagógica é prejudicado por diferentes posturas pessoais: a suposta impossibilidade de aplicação de uma teoria à realidade concreta de trabalho; o desconforto de aprender (inibição diante do que é desconhecido ou o medo de experimentar o novo); a dificuldade para refletir e reconsiderar a própria prática com base em outros referenciais; a ameaça de desestabilização dos conhecimentos e experiências tão caras ao professor que se confundem com a sua própria identidade; o bloqueio para se deslocar de uma postura prática para uma postura investigativa.

Superando a esfera do professor, é preciso mencionar as amarras do próprio **funcionamento escolar**, muitas vezes, vinculadas às configurações burocratizadas, aos modos de trabalho já cristalizados pelo tempo ou pelas arraigadas concepções de ensino e aprendizagem. Desestabilizar a cultura escolar em nome de novas metas e de práticas mais ajustadas ao nosso tempo é um esforço que deve ser empreendido coletivamente; um esforço a ser travado com base no conhecimento pedagógico e, também, no compromisso ético e moral que envolve todos os agentes sociais comprometidos com a educação (CHAKUR, 2000). É preciso investir nas “engrenagens” da própria instituição de ensino, sobretudo se o objetivo for o de fortalecer o trabalho da equipe escolar, visando ao desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos e à conquista da desejável autonomia escolar.

A análise do conjunto de fatores que prejudicam a transformação da escola, a revisão das práticas de ensino e a assimilação do novo explica, pelo menos em parte, a triste avaliação sobre as perspectivas de mudança na escola:

As descobertas e os resultados, obviamente provisórios e parciais, das investigações em ciências da educação não parecem nem ao menos inspirar e iluminar as práticas pedagógicas convencionais. A inovação educacional é minoritária, marginal e efêmera. Por conseguinte, a instituição escolar permanece basicamente a mesma desde a sua extensão à população em geral, no final do século XIX, quando o resto da sociedade e as suas instituições se transformaram tão radicalmente que são quase irreconhecíveis desde então. (GÓMEZ, 2015, p. 12)

Considerações finais

Em face da fragilidade de paradigmas que, tecnicamente, deveriam fundamentar o trabalho do professor e da má articulação (ou desequilíbrio) entre “saberes teóricos” (conhecimentos científicos e pedagógicos) e “saberes práticos” (conhecimentos construídos no cotidiano pela reflexão do fazer pedagógico), a intervenção em sala de aula fica à deriva. Some-se a esses fatores aspectos da própria cultura, escolar ou acadêmica, que cristalizam concepções e práticas pedagógicas. Entre tantas condições que emperram os processos de mudança (e a despeito do mérito

de algumas conquistas), prevalecem boas intenções não concretizadas, esforços didáticos muitas vezes desperdiçados e empreitadas pedagógicas nem sempre coerentes com o processo de aprendizagem ou com a esfera cultural de nossos alunos.

Enquanto a escola estiver apenas centrada em técnicas de ensinar (por mais legítima que seja essa preocupação), estará presa a posturas tradicionais ultrapassadas, estranhas aos novos apelos da nossa sociedade. Enquanto o estudante for tratado pela escola como um ser passivo e dependente da ação docente, será vítima da escola reprodutivista e do sistema autoritário que rege as relações em sala de aula. Enquanto os conteúdos de ensino forem tomados como metas em si, desvinculados de um projeto formativo capaz de articular as dimensões social, cognitiva e afetiva, o ensino estará mais a serviço do mundo do trabalho e menos do processo de humanização e da construção de um mundo justo. Enquanto o ensino da língua escrita estiver atrelado às concepções monológicas de língua, não poderemos garantir a efetiva formação do sujeito leitor e escritor.

Com base nesse cenário, fica evidente que, mais do que mudar as práticas em sala de aula, é preciso promover uma ampla revolução educacional, uma revolução voltada para novas perspectivas de ensinar e, em especial, de ensinar a ler e escrever. Compreender seus princípios, suas dificuldades e seus desafios em uma perspectiva mais ampla pode ser um importante passo nessa empreitada.

Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZANHA, J. M. P. Comentários sobre formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1994. Não paginado.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CHAKUR, C. R. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L. M. F. (Org.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000. p. 71-89.
- COLELLO, S. G. Dimensões do ler e escrever na revisão dos paradigmas escolares. **Notandum**, São Paulo; Porto, n. 23, p. 63-64, 2010. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand23/P63a64.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- COLELLO, S. M. G. Reforma curricular - brasileira: para onde vai a formação do professor?. In: INTERNATIONAL STUDIES ON LAW AND EDUCATION, 1., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Mandruvá, 1999. p. 39-40. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard1/reforma_curricular_brasileira.htm>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.
- COLELLO, S. G.; LUIZE, A. Aventura linguística. **Viver: mente e cérebro**, Rio de Janeiro; São Paulo, v. 5, n. 5, p. 14-23, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia: Emília Ferreiro: a construção do conhecimento).

COLELLO, S. G.; SILVA, M. S. Alfabetização e formação de educadores. In: LAUAND, J. (Org.). **Filosofia e educação**: estudos. São Paulo: Factash, 2008. v. 12. p. 27-46.

COLL, C.; MAURI, T.; ORNUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do princípio técnico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

HERNANDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio** - Revista pedagógica, Porto Alegre, ano 1, n. 4, fev./abr. 1998. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=LjyXVLv9Klej8wec1IHQDg&gws_rd=ssl#q=como+os+docentes+aprendem+hernandez>. Acesso em: 2 fev. 2017.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 322 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUCAS, M. A. O. F.; CHICARELLE, R. J.; SAITO, H. T. I. Planejamento: desdobrando a realidade escolar e ressignificando a prática pedagógica. **Linha Mestra**, Campinas, v. 30, p. 630-634, 2016.

MELO, G. N. **Magistério de primeiro grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1988.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 97-117.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SARRAF, M. A. V. A aprendizagem da língua na perspectiva do professor alfabetizador. In: COLELLO, S. M. G. (Org.). **Textos em contextos**: reflexões sobre o ensino da língua escrita. São Paulo: Summus, 2011. p. 179-200.

SOUZA, D. T. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 249-268.

SOUZA, I. G. C. **Subjetivação docente**: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. 2012. 223 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000. v. III. p. 183-206.

Recebido para publicação em 26-02-17; aceito em 13-03-17