

A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev

Tiago Morales Calve

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – PR

João Henrique Rossler

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – PR

Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – PR

Resumo

Este estudo é resultado de uma pesquisa conceitual e toma como objeto a aprendizagem escolar e a atribuição de sentido pessoal na atividade de estudo, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. O objetivo reside em explicitar desdobramentos da Psicologia de Leontiev para as reflexões e as práticas educativas escolares, no que se refere às relações entre os processos de aprendizagem escolar e a produção do sentido pessoal. Para tanto, aborda o conceito de atividade objetivada, por meio do qual se pretendeu aclarar a dinâmica psicológica entre o significado social e sentido pessoal, como elementos estruturantes da consciência, e sua relação com a aprendizagem escolar. Concluindo, foram abordados alguns desdobramentos dessa análise para a educação escolar, com destaque para a importância da escola e do professor na condução da atividade dos estudantes, garantindo a estes um sentido pessoal na apropriação de conteúdos que enriqueçam a sua atividade de estudo e, conseqüentemente, a sua personalidade.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar; sentido; Leontiev.

The school learning and personal sense in A.N. Leontiev Psychology

Abstract

This study is the result of a conceptual research and with the dimension of school learning and assigning personal meaning in the study activity in the fundamentals of Historical-Cultural Psychology. The aim lies in explaining Leontiev psychology developments to the reflections and school educational practices with regard to relations between the processes of school learning and production of personal sense. It thus explores the concept of objectified activity, through which it was intended to clarify the psychological dynamics between the social meaning and personal sense, as structural elements of consciousness and its relation to school learning. In conclusion, some consequences of this analysis for school education were discussed, highlighting the importance of school and teacher in the conduct of the activity of the students, ensuring these a personal sense the appropriation of content that will enrich their study activity and therefore, their personality.

Keywords: School Learning; sense; Leontiev.

El aprendizaje escolar y el sentido personal en la Psicología de A. N. Leontiev

Resumen

Este estudio es resultado de una investigación conceptual y tiene como objeto el aprendizaje escolar y la atribución de sentido personal en la actividad de estudio, bajo los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural. El objetivo reside en explicitar desdoblamiento de la Psicología de Leontiev para las reflexiones y las prácticas educativas escolares, en lo que se refiere a las relaciones entre los procesos de aprendizaje escolar y la producción del sentido personal. Para eso, aborda el concepto de actividad objetivada, por medio del cual se pretendió aclarar la dinámica psicológica entre el significado social y sentido personal, como elementos estructurantes de la conciencia, y su relación con el aprendizaje escolar. Concluyendo, se abordaron algunos desdoblamiento de ese análisis para la educación escolar, con hincapié a la importancia de la escuela y del profesor en la conducción de la actividad de los estudiantes, garantizando a estos un sentido personal en la apropiación de contenidos que enriquezcan su actividad de estudio y, conseqüentemente, su personalidad.

Palabras clave: Aprendizaje Escolar; sentido; Leontiev.

Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo a aprendizagem escolar e a atribuição de sentido pessoal na atividade de estudo, em especial, a partir das contribuições de A. N. Leontiev¹. Assim, o objetivo reside em explicitar desdobramentos da Psicologia de Leontiev para as reflexões e as práticas educativas escolares, no que se refere às relações entre os processos de aprendizagem escolar e a produção do sentido pessoal.

A relevância dessa análise justifica-se pelos recorrentes problemas educacionais no Brasil, apontados nas pesquisas de Patto (1990), Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), Asbahr e Lopes (2006) sobre o fracasso escolar; de Moisés e Collares (1992, 1997), Eidt e Tuleski (2007), sobre a medicalização da educação; de Silva (2006), Costa (2014) sobre a violência no contexto escolar, dentre outros; bem como pelos dados do INEP (2003) sobre os baixos índices de aproveitamento escolar e o analfabetismo no país. Illeticismo, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar são situações que manifestam, de diferentes formas, a ausência de necessidade e motivos para a aprendizagem de conteúdos escolares e a falta de sentido pessoal para vida escolar. Tornam-se habituais, deste modo, questionamentos como: “Professor, por que eu tenho que aprender isso?”; Para que eu vou usar isso que estou aprendendo na minha vida?” (Asbahr, & Souza, 2006, p. 160).

Ante este cenário, um dos grandes desafios presentes na educação escolar contemporânea, conforme aponta Duarte (2004), é o de fazer justamente com que a aprendizagem de conteúdos escolares tenha sentido para os alunos.

Tal desafio tem mobilizado pesquisadores brasileiros a investigar, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural², diferentes temáticas relacionadas à atribuição de sentido pessoal no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo: significação social e sentido pessoal da atividade pedagógica docente (Basso, 1998; Asbahr, 2005); sentido pessoal e atividade de estudo (Asbahr, & Souza, 2014; Asbahr, 2014); atividade orientadora de ensino (AOE), segundo pressupostos da Teoria da Atividade (Moura, Sforzi, & Araújo, 2011; Piovezan, Borba, & Panossian, 2012); educação escolar como unidade significado social/sentido pessoal (Longarezi, & Franco, 2013); crise dos sentidos e significados na escola (Mendonça, 2011); sentido pessoal da escola e o sofrimento em alunos adolescentes que apre-

sentam dificuldades no processo de escolarização (Oliveira, 2012).

Tais pesquisas evidenciam, dentre outros aspectos, que os processos de aprendizagem escolar e a produção do sentido pessoal são essencialmente sociais, mediados pela atividade humana. Tal diretriz, nos leva a refletir que as abordagens tradicionais em Psicologia, em geral, têm compreendido estas questões pela lógica formal e de modo idealista, ou seja, ora focando o comportamento humano a partir de uma perspectiva subjetivista, como se os objetos e problemas postos à Psicologia comessem e terminassem neles mesmos; ora apreendendo tais objetos como meros frutos de eventos objetivos e contingenciais, colocando, dessa forma, a subjetividade em segundo plano³. Evidenciam, portanto, a necessidade de superação das concepções idealista e subjetivista de tais processos, tão amplamente difundidas na Psicologia, tanto quanto no campo da Educação.

Sobre esta questão, Asbahr (2011b) denuncia o quão comum neste campo são as interpretações segundo as quais a aprendizagem e o sentido pessoal estariam estritamente vinculados à experiência individual, revelando uma compreensão expressamente subjetivista. Além disso, a autora assevera que “em muitos escritos, falta consistência teórica acerca de tais conceitos, ou seja, não se explicita qual é o conceito que se está utilizando e a partir de qual referencial teórico” (Asbahr, 2011b, p. 82). Daí a importância da apreensão destas dimensões a partir de um ponto vista dialético. E, para tanto, a categoria atividade presente na obra de Leontiev muito tem a contribuir para esta tarefa.

No esforço de aprofundar esta discussão, bem como de colaborar com os estudos já desenvolvidos acerca do sentido pessoal no processo de ensino-aprendizagem, o presente estudo, de caráter teórico-conceitual, organiza-se metodologicamente a partir de quatro momentos diretamente articulados, que correspondem ao movimento de construção da análise de nosso objeto: A teoria da atividade na Psicologia Histórico-Cultural; Significado social e a produção do sentido pessoal na atividade; A aprendizagem escolar e a produção de sentido; Alguns desdobramentos da Psicologia de Leontiev para as práticas educativas escolares.

A teoria da atividade na Psicologia Histórico-Cultural

A teoria materialista da atividade foi desenvolvida na Psicologia Histórico-Cultural por meio da contribuição de autores como L.S. Vigotski e A. N. Leontiev, que partiram em suas reflexões da base filosófica marxista-leninista, como nos mostra Shuare (1990). Vale salientar que, embora este estudo restrinja-se às contribuições de A. N. Leontiev, não compartilhamos de interpretações segundo as quais haveria uma ruptura entre os trabalhos de Leontiev e o pensamento

1 Alexis Nikolaevich Leontiev nasceu em 1903 em Moscou e faleceu em 1979. Junto com Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) formulou as bases da Psicologia Histórico-Cultural, sob o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético.

2 Vale mencionar que o entendimento do termo *sentido* é complexo tendo em vista a gama de teorias e sistemas psicológicos existentes (Barros, Paula, Pascual, Colaço, & Ximenes, 2009). No presente texto, focaremos a discussão desta categoria a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. A análise histórica e epistemológica sobre esta categoria pode ser encontrada em Namura (2004), Rey (2007) e Barros e cols. (2009).

3 A esse respeito, ver *A Pseudo-concreticidade do conceito de subjetividade na Psicologia* de Lenita Gama Cambaúva e Silvana Calvo Tuleski. Em: Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.23, p.79-89, Novembro de 2007.

vigotskiano. Ao contrário, compartilhamos da tese de que as contribuições de Leontiev dão continuidade, de forma coerente e consistente, à Psicologia Histórico-Cultural inaugurada por Vigotski (Duarte, 2001; Prestes, 2010; Silva, 2013).

Leontiev (1978a; 1978b) oferece elementos para o entendimento do desenvolvimento do psiquismo humano em estreita relação com o desenvolvimento da atividade, a qual, no caso dos seres humanos, tem suas especificidades pelo fato de ser consciente, ou seja, mediada pelo reflexo psíquico consciente ou pela imagem subjetiva da realidade objetiva (Martins, 2011). Consistentemente com o materialismo histórico-dialético, Leontiev (1978a, 1978b) parte do pressuposto de que a atividade dos seres humanos deriva do trabalho: atividade vital humana, responsável pela gênese (origem e desenvolvimento) do ser social e, conseqüentemente, de um ponto de vista histórico-ontológico, das diversas formas que a atividade consciente humana assume ao longo da complexificação da vida social e do modo como os seres humanos se organizam para produzir a vida.

Para Leontiev (1978b), a estrutura da atividade humana se diferenciou qualitativamente, ao longo da história, *da e a partir da* estrutura da atividade animal, processo este que teve importantes implicações psicológicas, cognitivo-afetivas, para o desenvolvimento psíquico dos seres humanos. Diferente de outros animais, que se adaptam à natureza por meio de sua atividade vital imediata, realizada em seu meio circundante, o ser humano produz os meios (mediações) que garantirão sua própria existência. Isto é, o ser humano, por meio de sua atividade vital mediada, adapta a natureza a si, transforma-a por meio do trabalho. Esta atividade, desde sua origem, diferencia-se sobremaneira da atividade vital animal, pois pressupõe a busca dos meios (o conhecimento, a consciência das causalidades dadas na natureza) e a intencionalidade (a consciência dos fins). Dessa forma, segundo Martins e Eidt (2010), o trabalho é a atividade por meio da qual ocorre, em um nível filogenético, a passagem do ser humano como ser biológico (animal) para ser social e, em um nível ontogenético, a atividade que possibilita, de modo mais ou menos pleno, a objetivação da personalidade humana.

Ao analisar a estrutura da atividade humana em sua relação dialética com a estrutura da consciência (a unidade atividade-consciência), Leontiev (1978a; 1978b) diferencia objeto, necessidade e motivo, bem como atividade, ação e operação. Estes são elementos estruturantes da atividade humana e fundamentais para a compreensão das relações entre significado e sentido como componentes estruturais da consciência, que orienta a atividade ao mesmo tempo em que é por ela regulada, determinada.

Em consonância com os estudos de Vigotski, Leontiev (1978a) nos explica que a atividade humana é um processo pelo qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos sujeito e objeto, seja este objeto material ou simbólico. Assim, postula o caráter objetivo ou objetivado da atividade, ou seja, a qualidade de ser sempre e necessariamente orientada por um objeto.

O caráter objetivado da atividade, além de remeter aos processos psíquicos cognitivos necessários ao adequado reflexo do objeto (sua reconstrução pelo pensamento), envolve processos afetivo-emocionais (unidade afetivo-cognitiva), na medida em que estes objetos afetam o sujeito de determinado modo e em determinada intensidade, pelo fato de serem objetos que satisfazem necessidades humanas.

Isso significa que o ponto de partida que dirige os processos da atividade é, conforme o pressuposto materialista, o próprio objeto. E, somente em “segundo lugar”, ou seja, num “segundo momento”, sua imagem como produto subjetivo da atividade, que fixa, estabiliza e eleva seu conteúdo objetivo; imagem (reflexo) que regula a própria atividade voltada a este objeto. Do ponto de vista filosófico-materialista, trata-se, portanto, da primazia ontológica do ser sobre o pensamento, relação esta que deve ser considerada dialeticamente e não de modo cronológico (mecânico e linear). Em outras palavras, assim podemos expressar a questão: primeiro o objeto, ao mesmo tempo e junto com ele seu reflexo subjetivo.

Leontiev (1978a) nos explica que o indivíduo ao se apropriar do objeto, em sua atividade, transforma suas necessidades em motivos. A necessidade é apenas uma tendência, contudo, ocorrendo seu encontro (ligação) com o objeto, a necessidade é objetivada, transformando-se em motivo da atividade. O motivo, neste caso, tem por finalidade impulsionar as ações do indivíduo, que se conectam entre si por um mesmo motivo, compondo assim, em seu conjunto articulado, a atividade do sujeito voltada à realização de seu motivo.

Assim, segundo Asbahr (2005), necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade, juntamente com o conjunto de ações que a constituem; ações estas dependentes de seus objetivos parciais decorrentes do objetivo geral da atividade. Portanto, enquanto “(...)a atividade subordina-se ao seu motivo, as ações dependem de seus objetivos” (Asbahr, 2005, p. 110).

Dessa forma, as ações fazem parte da estrutura interna da atividade e podem ser decompostas, ainda, em seus elementos operacionais, isto é, nas operações por meio das quais se realizam cada ação individual que compõe a atividade. Enquanto as ações são os elementos estruturantes da atividade, as operações consistem nos elementos estruturantes das ações, seu modo (técnico) de realização.

Cada ação que compõe a atividade possui um conteúdo concreto, objetivo (o que o indivíduo está fazendo e seu objeto) e está orientada para um fim (objetivo particular da ação, seu resultado imediato), o qual, no entanto, não é o que a impulsiona. O que a move é o seu motivo, ou melhor, o motivo da atividade da qual é parte integrante.

Para Leontiev, a atividade humana é realizada, portanto, a partir de uma relação mediada psiquicamente entre o seu motivo, o conteúdo de cada ação que a compõe e seu objetivo (fim) imediato. O conteúdo da ação é expresso psicologicamente pelo significado (significado da ação), o qual corresponde objetiva e subjetivamente àquilo que o sujeito está fazendo; e a consciência humana estrutura-se

e funciona a partir das relações entre significado e sentido (Duarte, 2004). Segundo Leontiev (1978a), o sentido pessoal é produzido subjetivamente pela relação objetiva entre aquilo que move a sua ação (motivo da atividade) e aquilo que a orienta (seu resultado final ou seu fim). Ao ler um livro (objeto da atividade) para se apropriar de seu conteúdo (fim da ação), por exemplo, um estudante pode fazê-lo mobilizado por diferentes motivos: simplesmente obter uma boa nota numa determinada prova para ser aprovado ou se capacitar para sua profissão. Em cada caso, esta atividade terá para este indivíduo um sentido bem diverso, enquanto o significado do conteúdo de sua ação e do seu objetivo (ler um livro para se apropriar de seu conteúdo) mantém-se o mesmo. Como afirma Leontiev (1978b, p. 95), “a realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular”. Cada ação que compõe uma determinada atividade adquire um sentido subjetivo, pessoal, na consciência do indivíduo que a realiza, porque se conecta ao motivo geral da atividade da qual é parte integrante. Em outras palavras, porque o indivíduo “conhece” (tem ciência ou consciência) a relação existente entre o motivo da atividade (necessidade e objeto/objetivo final da atividade que a satisfaz) e o resultado parcial de sua ação.

Leontiev (1978b) nos fornece outro exemplo clássico, ilustrando didaticamente a dinâmica entre significado e sentido na atividade consciente humana pela análise da atividade de caça coletiva e suas ações constitutivas (espantar a caça, abatê-la, acender o fogo e cozer o alimento). O autor aponta que essas ações são realizadas por indivíduos diferentes e só adquirem sentido isoladamente, para cada participante, quando conectadas conscientemente ao motivo geral da atividade de caça: obter alimento (objeto) para saciar a fome (necessidade).

A estrutura da atividade acima descrita é muito mais complexa e mediatizada do que uma caçada realizada por animais. Neste caso, as ações realizadas são imediatamente determinadas pelo seu motivo biológico, no caso, matar a fome. O animal utiliza todo seu vigor e todas as capacidades que possui para conseguir a caça; sua ação está imediatamente ligada ao motivo biológico (alimento). Já no exemplo da caçada coletiva descrita por Leontiev, a ação do ser humano está ligada ao motivo da atividade de maneira indireta, mediatizada em relação aos outros homens e sob o controle de sua atividade psíquica consciente.

Leontiev (1978a) esclarece que a consciência é a qualidade do reflexo psíquico humano da realidade objetiva, reflexo do mundo em função das relações vitais que o indivíduo com ele estabelece. Ou seja, é a qualidade superior que a forma de reflexo da realidade concreta, objetiva e material, adquire com o desenvolvimento do psiquismo humano por meio do trabalho. Este salto qualitativo do reflexo psíquico humano, como reflexo psíquico consciente (a consciência humana), acompanhou, historicamente, o desenvolvimento e a complexificação da atividade humana e do conjunto das funções psíquicas (memória, atenção, pensamento, dentre outras) que estão na sua base, o que possibilitou a captação e apreensão da realidade para além da captação sensorial.

No plano da constituição do ser singular (ontogênese), a consciência também é produto real da atividade prática dos sujeitos. É na atividade prática, no contato prático com os objetos sociais, resultantes da atividade material e intelectual das gerações precedentes, que o homem se humaniza. Ou seja, é na atividade prática, determinada pelas relações sociais, que estão postas as possibilidades do desenvolvimento psíquico de todo e qualquer indivíduo.

É importante destacarmos que o reflexo psíquico consciente não deve ser entendido como um reflexo puramente físico – como se a consciência fosse uma tela em branco que absorveria passivamente os estímulos do ambiente. O reflexo psíquico consciente é engendrado não diretamente pelas influências externas, mas construído por processos internos complexos (afetivo-cognitivo-volitivo-mnêmico etc.), mediante os quais o sujeito estabelece contatos práticos com o mundo objetivo. Em outras palavras, o reflexo psíquico da realidade (dos objetos) não consiste em uma cópia passiva e mecânica do mundo externo, pois sua constituição depende das relações entre as propriedades objetivas destes objetos e a atividade prática que os sujeitos realizam, sob determinadas condições histórico-sociais, nesta mesma realidade, com estes mesmos objetos⁴. Neste processo, o objeto produz o conteúdo psíquico da atividade, ou melhor, transmuta-se em sua faceta ideal como representação do objeto sob a forma de imagem mental (imagem subjetiva da realidade objetiva), a qual, por sua vez, coordena a atividade prática do sujeito.

Dessa forma, a atividade é regulada pelo reflexo psíquico por meio do quadro geral das coisas representadas, que se forma (é construído) por esta mesma atividade. Este quadro geral do mundo é possível em razão da apropriação da linguagem, dos significados socialmente produzidos e materializados objetivamente, que se individualizam, particularizam na consciência individual, bem como dos modos de ação que regulam os processos senso-perceptivos que “captam” as propriedades do mundo e participam da composição deste quadro. É nesse sentido que Leontiev (1978b) afirma que os conteúdos sensíveis (“sensações, imagens de percepção, representações” – a matéria prima do reflexo consciente), os significados sociais e os sentidos pessoais, produzidos na e pela atividade prática humana, constituem-se nos elementos estruturais da consciência. E que “(...) o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação” (Leontiev, 1978b, p. 94).

Compreender, assim, os conceitos de significado e sentido como elementos estruturantes da consciência e determinantes da atividade humana é fundamental para entendermos essa atividade em sua complexa totalidade. E,

⁴Leontiev (1978a) exemplifica que quando nos deparamos com um papel, as impressões sensíveis deste material se refratam de maneira determinada na nossa consciência. Isto ocorre graças ao significado social deste material, que expressa e sintetiza objetivamente o resultado prático da atividade histórico-social humana de uso deste material, significado este que é internalizado pelos sujeitos que compartilha desta mesma prática, num dado momento em uma dada sociedade.

no caso deste estudo em particular, essencial para analisarmos o papel do sentido na aprendizagem como atividade de apropriação dos conteúdos escolares.

Significado social e a produção do sentido pessoal na atividade

Leontiev (1978b) faz a distinção entre os significados e o sentido pessoal para justificar a dimensão subjetiva da apropriação pelo sujeito dos significados elaborados socialmente pela humanidade, a partir de sua atividade coletiva prático-intelectual.

Os significados, assim, correspondem à prática social descarnada, isto é, à generalização da realidade cristalizada e fixada na forma de conceitos, símbolos e veiculada por meio da linguagem. Trata-se da forma ideal, espiritual da prática social, possuindo assim maior estabilidade na consciência do sujeito.

Já o sentido pessoal denota a relação particular do indivíduo para com o significado. Nas palavras do autor:

O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do *sentido subjetivo* e pessoal que esta significação tem para mim (Leontiev, 1978b, p. 96, grifo nosso).

Enquanto há uma vinculação, pelas sensações externas, entre os significados e a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal, por sua vez, vincula o significado com a realidade da própria vida do sujeito, ou seja, com os seus motivos. Sendo assim, o *sentido pessoal* é o elemento psicológico responsável pela parcialidade da consciência humana, muito mais íntimo e ligado às inclinações, tendências e manifestação do ser humano junto à realidade.

Como fenômenos da consciência social, os significados refratam para o indivíduo os objetos. Leontiev (1978a) explica que o significado é social e, por isso, independe da vida do sujeito singular, embora só exista na sua consciência. Já o sentido pessoal é profundamente íntimo, é ele que vincula, no plano psicológico, a realidade com os motivos do indivíduo. É ele, portanto, que dá à realidade um colorido emocional.

Duarte (2004), fundamentado no autor soviético, afirma que os aspectos afetivo-emocionais da atividade humana seriam mais diretamente dependentes do sentido da ação. Isso significa que uma mesma ação pode vir acompanhada de diferentes emoções e sentimentos dependendo de qual seja o sentido dessa ação no interior de uma dada atividade.

Leontiev demonstra que, por sua gênese, sentido e significado nunca correspondem a uma mesma coisa. Embora haja falta de coincidência entre eles, nas sociedades de classes antagônicas essa distância se acentua, podendo mesmo haver uma real ruptura entre o sentido e o significa-

do. Com isso, os sentidos pessoais podem não encontrar significados objetivos que os encarnem de modo adequado.

Para Leontiev (1978a), o domínio dos meios e operações da ação é um modo de afirmar (dar sentido) à vida do indivíduo, ou seja, dele satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade⁵. Todavia, em determinadas condições, a falta de coincidência entre os sentidos pessoais e os significados sociais na consciência individual pode assumir um verdadeiro estranhamento; podem mesmo ser antagônicos.

Uma mesma atividade pode responder a diferentes motivos, que ensejam por sua vez diferentes sentidos pessoais. Contudo, os motivos que compõem a atividade organizam-se de modo hierárquico (hierarquia dos motivos). Assim, o autor explica que há motivos que apenas impulsionam as atividades, carecendo, neste caso, da geração de sentido para o indivíduo. Leontiev os chama de motivos-estímulo (1978a) ou motivos compreensíveis (1998). Por outro lado, há motivos que, ao impulsionarem a atividade, podem gerar um sentido pessoal para o indivíduo. A estes Leontiev denomina motivos geradores de sentido (1978a) ou motivos eficazes (1998).

Leontiev (1978a) nos mostra que o grau de hierarquia das atividades e, por conseguinte, dos motivos, pode ser muito diverso. Isto depende de quão ampla ou estreita seja a base da personalidade, ou seja, do quão ampla ou estreita é a qualidade dos vínculos do sujeito com o seu entorno, com as condições materiais de sua existência. A hierarquia dos motivos é que forma as unidades autônomas da vida e constituição do sujeito como personalidade.

O grau mais elevado de hierarquização dos motivos se expressa quando o indivíduo pode comparar suas ações com o motivo-fim de sua atividade, ou seja, quando tem consciência do motivo que lhe orienta, motivo este eficaz e gerador de sentido pessoal, revelando uma forma mais autônoma e estável de agir sobre o mundo.

No entanto, a inexistência da unidade entre atividade e motivo torna inviável a organização da atividade em torno de motivos vitais, criando condições internas para que o homem viva fragmentariamente, empobrecendo a vida dos indivíduos (Martins, 2011). Cabe salientar que os obstáculos para o desenvolvimento tanto da consciência quanto da autoconsciência, tornam-se ainda mais profundos tendo em vista os processos de alienação no interior da sociedade de classes antagônicas, especificamente, no modo de produção capitalista. Sob tais fundamentos, Leontiev reitera a

⁵Para realizar as atividades que reproduzem (afirmam) a vida do indivíduo (garantem sua existência) e da sociedade, e que dão sentido a sua existência, este indivíduo precisa dominar os meios e operações das ações que compõem essas atividades. Por exemplo, para sobreviver no início da história humana, os indivíduos precisavam dominar (aprender) as operações envolvidas na fabricação dos seus instrumentos de caça; para realizar um trabalho qualquer, que satisfaça ou não as necessidades do trabalhador, ele precisa dominar as operações envolvidas no processo deste trabalho; um artista, para criar, precisa dominar os processos envolvidos em sua atividade criadora.

premência em desvelar a estrutura da atividade, os motivos que a compõem e a quais necessidades correspondem. Tal pressuposto é essencial, no presente estudo, para compreender como ocorre a relação entre aprendizagem escolar e a atribuição de sentido pessoal na atividade de estudo.

A aprendizagem escolar e a produção de sentido pessoal

Segundo Leontiev (1978a), no curso da vida o homem assimila a experiência da humanidade, a experiência das gerações anteriores e isto só pode ocorrer por meio da assimilação dos significados da prática social humana. No entanto, os elementos materiais e simbólicos que constituem a súpula daquilo que a humanidade produziu ao longo de seu percurso histórico-social (o gênero humano) só se convertem em elementos da personalidade de todo e qualquer indivíduo, se este indivíduo deles se apropriar como atributos de sua atividade vital; se ele os apreende em sua essência, ou seja, se essa apreensão promove mudanças qualitativas em seu psiquismo.

Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, o processo educativo, no sentido lato do termo, diz respeito à apropriação da cultura pelos indivíduos. Assim sendo, Duarte (2003), ao citar Marx e Engels, nos explica que cada nova geração tem que se apropriar das objetivações oriundas da atividade material e intelectual das gerações passadas, dando, assim, continuidade ao processo histórico-social de produção e reprodução do gênero humano.

De acordo com Leontiev (1978b), a objetivação consiste na encarnação das forças essenciais do ser humano nos objetos materiais e intelectuais resultantes da atividade humana. É por meio deste processo que o ser humano externaliza suas capacidades psicofísicas, transferindo-as para os produtos de sua atividade. Por outro lado, os processos de apropriação caracterizam-se pela reprodução e assimilação, por parte do indivíduo, dos traços essenciais da atividade contida no objeto, ou seja, da função social dos objetos materiais e intelectuais produzidos ao longo da história da humanidade, com um determinado fim (utilidade) no interior de sua prática social. A dinâmica entre apropriação e objetivação determina a formação da individualidade, como particularização do gênero humano, bem como a produção e reprodução do próprio gênero humano.

Faz-se imprescindível destacar que este processo não é individual, ou seja, as relações dos indivíduos com os objetos da cultura são sempre mediatizadas pelas relações com outros homens. Todo processo de apropriação é sempre mediado por outro indivíduo, portanto, um processo educativo no sentido lato do termo, como nos diz Leontiev (1978a).

No entanto, enquanto grande parte dos processos educativos remete ao mecanismo de apropriação da cultura humana em geral, a educação escolar refere-se ao processo de apropriação do saber sistematizado, ou seja, do saber erudito, metodologicamente elaborado, das objetivações

genéricas para-si, da filosofia, da ciência, da arte, da política etc., como explica Duarte (2008). Portanto, o trabalho educativo é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2003, p.11)”.

Segundo Vigotski (2001), a apropriação dos objetos do conhecimento por meio de conceitos científicos é imprescindível para a emancipação do pensamento puramente pautado na experiência prática cotidiana, espontânea, pautada no senso comum⁶. Por meio destes conceitos, torna-se possível ao sujeito alargar os níveis de análise e compreensão da realidade a partir de formas mais abstratas e generalizadoras, processo este complexo e nada automático, que exige um procedimento educativo sistematizado.

Sobre o processo de aprendizagem e tomada de consciência dos conteúdos do ensino escolar, Leontiev (1978a) explica que, por mais que o indivíduo esteja parado ou supostamente passivo, seus processos psíquicos (sua atividade interna) devem ser ativos. Sem isso, não há aprendizagem. Toda aprendizagem, portanto, é um processo essencialmente ativo, isto é, envolve a atividade do sujeito que aprende. Por sua vez, não basta este sujeito estar ativo internamente; sua atenção deve estar voltada para o conteúdo que se está ensinando. Todavia, essa afirmação, aparentemente óbvia, não pode ser tomada num sentido imediato, comum.

No plano da consciência, o fato de o objeto da aprendizagem estar no campo da percepção do indivíduo não significa que haverá compreensão em um nível consciente. Para que o conteúdo percebido se torne consciente, é preciso que ocupe na atividade do sujeito um lugar estrutural, ou seja, é preciso que o objeto oriente as ações desta atividade. Assim, a única forma de um conteúdo ser retido como objeto da consciência é atuando neste objeto, ou seja, convertendo-o no motivo da atividade.

Asbahr (2011a) analisa que para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações do estudante envolvidas neste processo devem possuir um sentido pessoal correspondente aos motivos da atividade de estudar. Dessa forma, o professor possui papel fundamental nos estudos⁷. Sua me-

⁶ Os conceitos científicos diferenciam-se dos conceitos espontâneos, próprios do cotidiano, pela via desenvolvimento e pela função que opera no psiquismo. Os conceitos espontâneos partem da experiência prática concreta para o nível abstrato (formam-se pela via ascendente). Já os conceitos científicos se formam em um nível abstrato para o nível concreto (formam-se pela via descendente). Os conceitos científicos superam os espontâneos e promovem processos mais complexos no pensamento.

⁷ Concordamos com Klein (2007, p. 10) ao explicar que “A relação ensino-aprendizagem se expressa como relação entre sujeitos. Com efeito, o processo pedagógico constitui uma relação entre dois sujeitos, com características específicas - o professor e o aluno -, e a relação que se estabelece entre eles é de ensino-aprendizagem. Assim, tal como não se pode negar ao aluno o caráter de sujeito do processo, da mesma forma não se nega igual caráter ao professor. Ou seja, ambos são sujeitos do mesmo processo, entretanto, com participações diferenciadas. Ao professor, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico, cabe o papel de mediador, ou seja, de desenvolver procedimentos adequados para viabilizar

dição na atividade de aprendizagem resulta em conduzi-la na direção de teorizar sobre o real. Trata-se de garantir ao conteúdo a ser ensinado o lugar de objeto da atividade de aprendizagem, para que ele se torne o que move (o motivo) esta atividade. Como um objeto só se torna o objeto de uma atividade, seu motivo, se atender (se se ligar) a uma dada necessidade, trata-se então de garantir também este encontro (do objeto com a necessidade do objeto) ou ainda de produzir a própria necessidade deste mesmo objeto. Porém, não se trata neste caso de qualquer necessidade, mas sim de necessidades superiores. No processo de ensino aprendizagem, está posta, portanto, a tarefa de produzir necessidades de ordem superior, que avancem em relação às necessidades imediatas e pragmáticas que os estudantes espontaneamente apresentam.

Com essa mesma diretriz, Piovezan, Borba e Pannossian (2012) demonstram a centralidade do professor ao organizar o ensino com o intuito de promover, por meio de ações intencionais, situações que desencadeiem nos estudantes a necessidade de apropriação do conhecimento científico. Só dessa forma a aprendizagem passa a ter *sentido* para o aluno e somente assim se faz possível aprender os conteúdos científicos na esfera consciente.

Dessa forma, se se pretende produzir desenvolvimento no indivíduo que aprende, seja ele de qualquer idade, cabe àquele que ensina (o professor) atuar na atividade de aprendizagem por meio da modificação da estrutura desta atividade, melhor descrevendo, modificando seu motivo. Leontiev (1978b) nos mostra que, no plano psicológico concreto, uma análise parcial de um ato não é suficiente para compreender seus motivos. Sendo assim, é preciso ir para além da aparência, é preciso esmiuçar a verdadeira natureza dos motivos que impulsionam a atividade.

Por exemplo, estudar para uma prova de História pode ser apenas um meio para passar de ano. Neste caso, o que move a ação não tem relação com o conteúdo a ser aprendido. Porém, se o aluno estuda essa mesma matéria interessado pela história da humanidade, de seu país, de seu povo, ou pela sua própria história inserida nestes contextos, o conteúdo passa a ter, para ele, valor intrínseco de *motivo gerador de sentido*. Em outras palavras, o conteúdo de História gera sentido para a vida do estudante.

Num primeiro momento, a aprendizagem de determinado conteúdo pode ter uma relação de externalidade com a vida do aluno. O que não quer dizer, contudo, que ele deixa de compreender objetivamente determinado conteúdo, seu significado. Mas sim que o que pode estar movendo essa atividade é outro motivo que não o conteúdo escolar. Neste caso, trata-se de um motivo apenas compreensível para o aluno, isto é, um motivo estímulo, que não gera sentido. Asbahr (2011a), por exemplo, analisa a produção do sentido pessoal da atividade de estudo de estudantes do ensino fundamental e demonstra que este sentido, por vezes, está atrelado às exigências do mercado de trabalho, o que faz com que o conhecimento possua para estes indivíduos um a apropriação desse conhecimento pelos alunos. A estes cabe o esforço teórico-prático dessa apropriação.

sentido apenas imediatista e utilitarista e que os processos de aprendizagem sejam então impulsionados por motivos apenas compreensíveis ao estudante.

Contudo, se a relação para com o conteúdo escolar for bem conduzida pela mediação do professor, esta motivação inicial poderá se transformar e ganhar novo tom afetivo para a vida do aluno. O objeto de estudo pode passar a ser o motivo da aprendizagem, ligar-se a uma nova e superior necessidade, e, dessa forma, de um motivo apenas compreensível, pode transformar-se em um motivo eficaz, capaz de orientar e dar sentido a sua atividade e a sua vida. Ou seja, no plano psicológico, o conteúdo escolar se prestigia, gerando sentido para a vida do aluno, promovendo mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, em sua personalidade (tornando-se um motivo gerador de sentido).

Leontiev (1978b) é categórico ao apresentar a importância da esfera motivacional para a aprendizagem. É preciso que o estudante tenha consciência da importância do estudo. A atividade de estudo não pode transcorrer isenta de um sentido eficaz para o sujeito, pois neste caso ele terá com esse conteúdo uma relação de externalidade e mesmo de estranhamento. O conteúdo se tornará alheio a sua vida, não produzindo mudanças em seu desenvolvimento e em sua personalidade.

Para a Psicologia, as teses de Leontiev sobre o processo de aprendizagem possuem um valor imensurável, pois tratam da aprendizagem de conteúdos filosóficos, estéticos, éticos e científicos (conceitos científicos), que superem os conteúdos espontâneos, para além de uma dimensão meramente formalista.

Para o autor russo (1978a), a riqueza do processo de aprendizagem não reside na compreensão em si, nem no conhecimento do significado do que se estuda. O engrandecimento psicológico ocorre tendo em vista o que determinado conteúdo traz para a vida do indivíduo. É apenas dessa forma que os conhecimentos e os conteúdos escolares aprendidos se incorporam como elementos vivos à vida do sujeito, a sua atividade, a sua personalidade, tornando-se órgãos de sua individualidade, influenciando sua atitude em relação ao mundo e produzindo desenvolvimento.

Alguns desdobramentos da Psicologia de Leontiev para as práticas educativas escolares

Pela Psicologia de Leontiev, o sentido pessoal não pode ser interpretado como fenômeno psicológico natural e dependente apenas de aspectos intrínsecos à individualidade do aluno. O discurso educacional contemporâneo difunde a ideia segundo a qual os processos educativos devem pragmaticamente restringir a aprendizagem aos interesses e as necessidades espontâneas dos alunos, bem como aos sentidos pessoais produzidos em seu cotidiano imediato. Para além destas análises pragmático-utilitaristas e subjetivistas, faz-se necessária a compreensão do sentido pessoal como um elemento que se faz e se processa na

atividade do sujeito, tendo em vista as condições materiais desta atividade. Um elemento que deve ser sistemática e intencionalmente produzido e reproduzido pelo professor e que, ao contrário do que se apregoa, seja capaz de superar o cotidiano imediato dos alunos e, assim, enriqueça sua personalidade.

Nesse sentido, a atividade escolar de ensino/aprendizagem não pode se restringir a um processo espontâneo, limitando o motivo da aprendizagem, sua finalidade e seu conteúdo, e conseqüentemente seu sentido, aos significados e aos sentidos previamente produzidos na e pela realidade imediata do aluno. Deve ser, portanto, uma atividade sistemática e intencional e, para isso, que conte com a intervenção direta do professor na condução dos processos de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, avaliando os reais motivos que a conduzem, recompondo seus motivos e fins e atuando, assim, na produção do sentido que estas aprendizagens terão para o aluno. Mesmo que inicialmente, no ponto de partida, haja uma relação de externalidade para com o conteúdo da aprendizagem, sendo seu motivo externo e apenas compreensível ao aluno, pela mediação do professor o conteúdo escolar pode prestigiar-se e ocupar na atividade do aluno um lugar de motivo eficaz.

Leontiev (1978a) chama a atenção para o fato de que o sentido só pode ser descoberto no processo de aprendizagem, na medida em que o aluno for enriquecido com conhecimentos, capacidades e atitudes, que gerem novos interesses. Os interesses para o estudo surgirão conquanto sejam desenvolvidos os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de vivo sentido para o aluno (Silva, 2011). Nas palavras de Leontiev (1969, p. 351), “o que se estuda adquire um sentido para o estudante e o seu conteúdo lhe interessa e responde ao que deseja conhecer; o que depende dos motivos da sua atividade”.

Daí reside a importância, apontada por Leontiev (1969), em desvelar o motivo principal que compõe a atividade e a quais necessidades correspondem. Conforme aponta Mesquita (2010), quando o aluno toma consciência das próprias ações e suas conseqüências em relação aos seus estados internos, revelam-se os seus próprios motivos e, no mesmo movimento, os sentidos. Neste processo poderão ser criados e mobilizados, via instrução formal, novos motivos, necessidades e interesses e, conseqüentemente, novos sentidos às aprendizagens dos estudantes, conduzindo, assim, o seu desenvolvimento psíquico para um novo patamar.

Referências

- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli R., & Patto M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação & Pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Asbahr, F. S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 108-118.
- Asbahr, F. S. F. (2011a). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- Asbahr, F. S. F. (2011b). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. Em *Marxismo, educação e Emancipação Humana (Org.)*, *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Florianópolis-SC.
- Asbahr, F. S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 265-272.
- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17, 53-73.
- Asbahr, F. S. F., & Souza, M. P. R. (2014). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia*, 19(3), p. 169-178.
- Barros, J. P. P., Paula, L. R. C., Pascual, J. G. P., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-181.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, 19(44).
- Costa, M. L. S. (2014). *Violência nas escolas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores associados.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, 24(62), 44-64.
- Duarte, N. (2008). *A Individualidade para si* (2a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Eidt, N., & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. Em M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.221-248). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Inep (2003). Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 84(206/207/208), 88-106.

- Klein, L. R. (2007). *Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo*. Campo Largo-PR.
- Leontiev, A.N. (1969). Las necesidades y los motivos de la actividad. Em A. Smirnov, A. N. Leontiev, A. N., S. L. Rubinstein, & B. M. Tieplov, B. M. (Orgs.), *Psicologia* (pp.341-354). México: Grijalbo.
- Leontiev, A. N. (1978a). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre.
- Leontiev, A. N. (1978b). *O desenvolvimento do psiquismo* (M. D. Duarte, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1998). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em L. Vigotskii, L., A. Luria, & A. Leontiev, *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.59-83). São Paulo: Ícone.
- Longarezi, A. M. & Franco, P. L. J. (2013). Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: estudos sobre Educação, 24*(1), 92-109.
- Martins, L. M. (2011). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Tese De Livre Docência. Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru/SP.
- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo, 15*(4), 675-683.
- Mendonça, S. G. L. (2011). A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes, 31*(85), 341-357.
- Mesquita, A. M. (2010). *A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP.
- Moisés, M. A. A., & Collares, C. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes, 28*(28), 31-48.
- Moisés, M. A. A., & Collares, C. A. (1997). Inteligência abstraída. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP, 8*(1), 63-90.
- Moura, M. O., Sforzi, M. S. F., & Araújo, E. S. (2011). Objetivação e apropriação de conhecimentos na Atividade Orientadora de Ensino. *Revista Teoria e Prática da Educação, 14*(1), 39-50.
- Namura, M. R. (2004). Por que Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. *Psicologia da Educação, 19*, 91-117.
- Oliveira, F. A. F. (2012). *O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, 223f.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz.
- Piovezan, A. C. T., Borba, V. L. F., & Panossian, M. L. (2012). Gerando significados e atribuindo sentidos para a aprendizagem: as ações de uma professora em atividade de ensino. Em Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Org.), *Anais do XVI. ENDIPE, UNICAMP*, Campinas.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Rey, F. G. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação, 24*, 155-179.
- Saviani, D. (2003). Sobre a natureza e a especificidade da educação. Em Saviani, D. (org). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (pp. 11-22). Campinas: Autores Associados.
- Silva, G. L. R. (2011). *Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.
- Silva, N. R. (2006). *Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.
- Silva, R. L. (2013). *Leontiev e natureza social do psiquismo: das lacunas no texto à totalidade na história*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como la veo*. Moscú: Progreso.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 20/02/2014

1ª Reformulação: 20/06/2015

2ª Reformulação: 15/07/2015

Aprovado: 15/07/2015

Sobre os autores

Tiago Morales Calve (tiagocalve@gmail.com)

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná.

João Henrique Rossler (joheross@yahoo.com.br)

Doutor em Educação Escolar, Docente da Universidade Federal do Paraná

Graziela Lucchesi Rosa da Silva (grazielaluc@hotmail.com)

Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal do Paraná