

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ATIVIDADE PRESCRITA E REALIZADA:
ANALISANDO O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

ISABELA ROSÁLIA LIMA DE ARAUJO

MACEIÓ
2011

ISABELA ROSÁLIA LIMA DE ARAUJO

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ATIVIDADE PRESCRITA E REALIZADA:
ANALISANDO O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas.

Orientação: **Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.**

MACEIÓ
2011

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

A663s Araujo, Isabela Rosália Lima de.
 Sentidos e significados da atividade prescrita e realizada: analisando o processo da alfabetização e letramento / Isabela Rosália Lima de Araujo. – 2010.
 106 f. :il.

 Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

 Bibliografia: f. 99-106.

 1. Ensino fundamental. 2. Alfabetização. 3. Leitura. 4. Letramento. I. Título.

CDU: 374.7


Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Sentidos e Significados da Atividade Prescrita e Realizada:
analisando o processo da alfabetização e letramento.

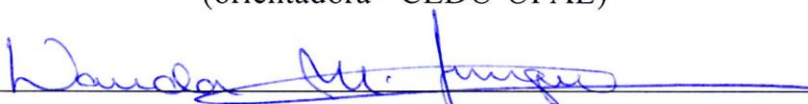
ISABELA ROSÁLIA LIMA DE ARAÚJO

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 18 de fevereiro de 2011.


Banca Examinadora:



Prof. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
(orientadora - CEDU-UFAL)



Prof. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar (PUC-SP)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Esta Pesquisa foi financiada pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo especialmente a minha mãe Maria Isabel, a meu esposo Fernando Araujo, a minha filha Maria Fernanda e a Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Maria Auxiliadora, por sempre me encorajar e pelas orientações, assim como também as professoras Laura Pizzi, Neiza Fumes e Wanda Aguiar.

As minhas companheiras de grupo Wanessa, Soraya, Elaine, Alessandra e Arlete pelas discussões de estudo.

Ao Grupo PROCAD (UFAL/PUC-SP/UNESA-RJ).

A meu amigo André Santana pela ajuda com os equipamentos de filmagens e edição.

A professora sujeito da pesquisa pela paciência e colaboração.

Aos professores do PPGE, por contribuírem com meu crescimento.

Aos amigos pelo incentivo.

A minha mãe Maria Isabel por me escutar sempre.

A meu esposo Fernando pelo companheirismo.

A minha filha Maria Fernanda pelos abraços nas horas que mais precisei.

A Deus por possibilitar tudo.

"O saber que não vem da experiência não é realmente saber"
(Lev Vygotsky)

RESUMO

ARAUJO, Isabela R. L. **Sentidos e Significados da Atividade Prescrita e Realizada: Analisando o Processo de Alfabetização e Letramento.** 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o que se passa na atividade docente de uma professora da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública municipal, que tem em sua sala de aula alunos com diversos estágios de aprendizagem. Analisamos os sentidos e significados atribuídos pela professora as atividades prescritas e realizadas, buscamos apreender os sentidos e significados que ela atribui a sua própria atividade docente e ao processo de alfabetização e letramento. Os pressupostos epistemológicos orientadores da pesquisa são as categorias da Sócio-Histórica, da Clínica da Atividade e o processo de alfabetização e letramento. As técnicas utilizadas foram: entrevista de narrativa da história de vida, entrevista recorrente, entrevistas semi-estruturada e centralizada, análise documental, sessões de observações e filmagens e de autoconfrontações simples e cruzada. Nos resultados, identificamos que a professora não concorda, mas segue com o prescrito. Para ela, a escola e a profissão docente perderam sua função social. A professora acredita que o processo de alfabetização e letramento não vem sendo prioridade na educação básica e que isso vem causando defasagens na aprendizagem dos alunos. Acreditamos que as atividades prescritas deveriam ser mais discutidas na formação de professores.

Palavras-chave: Sentidos e Significados, Atividade Prescrita e Realizada, Processo da Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

This research aims to understand what is happening in the teaching activities of a teacher of 4th grade of a public school, she has in her classroom students with various learning stages. We analyze the meanings assigned by the teacher and the prescribed activities carried out, we learn the meanings she ascribes to her own teaching activities and the acquisition of literacy and literacy. Epistemological assumptions guiding the research are the categories of Socio-Historical, Clinical Activity and the process of literacy and literacy. The techniques used were interviews of narrative life history, interview the applicant, semi-structured, centralized document analysis, observation sessions and filming and autoconfrontações simple cross. In the results, we found that the teacher did not agree, but I went with the prescription. For her, the school and the teaching profession have lost their social function. The teacher believes that the process of literacy and literacy has not been a priority in basic education and this has caused gaps in student learning. We believe that the prescribed activities should be further discussed in teacher education.

Keywords: Sense and Meaning, Activity Prescribed Held, Case of Literacy and Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E DAS CATEGORIAS DA SÓCIO-HISTÓRICA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	14
1.1 Processo de Alfabetização e o Letramento.....	03
1.2 Concepção de Homem como Sujeito Sócio-Histórico.....	20
1.3 Categorias da Psicologia Sócio-Histórica.....	24
1.4 Categorias da Clínica da Atividade.....	36
2 ETAPAS DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	41
2.1 A Pesquisa.....	41
2.2 Objetivos.....	41
2.2.1 Objetivo Geral.....	41
2.2.2 Objetivos Específicos.....	42
2.3 Procedimentos Metodológicos.....	42
1ª Etapa: Pré- pesquisa.....	42
2ª Etapa: Caracterização Geral da Escola.....	42
3ª Etapa: Análise Documental.....	43

4ª Etapa: Entrevistas.....	43
5ª Etapa: Sessões de Observações e Filmagens na Sala de Aula.....	45
6ª Etapa: Sessões de Autoconfrontações.....	46
Autoconfrontação Simples.....	47
Autoconfrontação Cruzada.....	48
7ª Etapa: Análise dos Dados.....	49
Análise dos Núcleos de Significação.....	49
Análise das Autoconfrontações Simples e Cruzada.....	53
3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELA PROFESSORA.....	54
3.1 – Análises dos Dados.....	54
3.1.1 - Caracterização Geral da Escola.....	54
3.1.2– A Professora Sujeito da Pesquisa.....	56
3.1.3– Observações Relevantes sobre a Turma e as Aulas em Geral.....	57
3.2 Análise dos Núcleos de Significação da Entrevista de Narrativa de História de Vida.....	61
3.2.1 – Primeiro Núcleo de Significação: A Família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem.....	61
3.2.2- Segundo Núcleo de Significação: Hoje a educação é uma ilusão.....	63
3.2.3– Terceiro Núcleo de Significação: Falta de autonomia na profissão.....	66

3.3– Análises dos Núcleos de Significação da Entrevista Semi-estruturada e Centralizada acerca do Processo de Alfabetização e Letramento.....	59
3.3.1 – Núcleo de Significação: A Alfabetização está sendo Envolvida pela Crise Geral da Educação.....	59
3.4- Análises dos Núcleos de Significação da Entrevista Semi-Estruturada e Centralizada acerca da Atividade Docente.....	75
3.4.1- Núcleo de significação: O professor hoje não sabe qual é seu papel.....	75
3.5- Análises das Autoconfrontações Simples e Cruzadas.....	76
3.5.1 – Episódio 1: Refletindo: pontuação – 04/ 12/ 2009.....	76
Autoconfrontação Simples.....	77
Autoconfrontação Cruzada.....	84
3.5.2 – Episódio 2: Classificando as Orações – 03/12/2009.....	87
Autoconfrontação Simples.....	87
Autoconfrontação Cruzada.....	92
CAPÍTULO 4- CONCLUSÕES.....	96
REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

Nosso interesse pela temática da atividade docente já vinha nos seguindo nos últimos anos¹ e foi com o objetivo de pesquisar o que significa as atividades prescritas² e realizadas para uma professora de 4ª série³ do ensino fundamental de uma escola pública municipal, observando as implicações no processo de alfabetização e letramento que nasceu essa pesquisa. Sabemos que o 5º ano/ 4ª série é o final de um ciclo na qual o aluno ao concluí-lo deve ser possuidor das competências básicas da leitura e escrita.

O estado de Alagoas tem os piores índices de ensino e aprendizagem no quadro nacional. Em 2009, Alagoas alcançou na 4ª série/5º ano da rede pública estadual 3.3 no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo o segundo mais baixo do Brasil, perdendo apenas para o estado do Pará. Maceió ficou com 3.8 em 2009, índice bem abaixo do ideal. A média nacional foi de 4,6. Na avaliação de 5ª à 8ª, o pior desempenho foi o de Alagoas. O IDEB mede a qualidade do ensino nas escolas públicas e é calculado através de uma comparação entre os dados da Prova Brasil e os índices de reprovação. Com o intuito de contribuir para uma maior compreensão dessa realidade, pretendemos responder a seguinte questão:

- Quais são os sentidos e significados atribuídos por uma professora que atua na 4ª série às atividades prescritas e realizadas, observando suas implicações no processo de alfabetização e letramento?

Nosso objetivo geral é analisar as zonas dos sentidos que uma professora de 4ª série de escola pública atribui às atividades prescritas e as atividades realizadas. Temos como objetivos específicos analisar as zonas dos sentidos que a professora atribui ao processo de alfabetização e letramento e a atividade docente. A professora sujeito da pesquisa é pedagoga, mestre em Educação Brasileira e

¹ Desde 2005 quando cursava Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas eu já era integrante do grupo *Educação, Linguagens e Trabalho Docente*. Quando passei em 2008 na seleção do mestrado em Educação Brasileira fui convidada pela minha orientadora a participar do PROCAD 168/2007 – *Programa Nacional de Cooperação Acadêmica*, que tem parceria entre UFAL, PUC - São Paulo e a Estácio de Sá do Rio de Janeiro, sendo o Trabalho Docente o eixo dos estudos.

² Consideramos aqui as matrizes curriculares da SEMED/Maceió (Secretaria Municipal de Educação) como o prescrito mais relevante para a atividade da professora sujeito da pesquisa. Essas matrizes são parâmetros curriculares criados pelo próprio município.

³ A escola campo da pesquisa ainda não trabalhava com o ensino de nove anos em 2009.

mestre profissionalizante em Letras, tendo 12 anos de experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: No capítulo 1, apresentamos os pressupostos teóricos orientadores da pesquisa, que são o processo de alfabetização e letramento, categorias da sócio-histórica: atividade e consciência, necessidades e motivo, subjetividade, linguagem e pensamento, sentido e significado e categorias da Clínica da Atividade / CNAM – França: atividade prescrita, atividade realidade, real da atividade, gênero e estilo.

No capítulo 2, descrevemos os pressupostos metodológicos que nos orientaram, as técnicas, os instrumentos e as etapas pelas quais passamos. O método é o da autoconfrontação, que trabalha com imagens e co-análise, o professor se vê dando aula e se auto-analisa.

No capítulo 3 analisamos os dados via categorias da Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. Utilizamos o método dos núcleos de significação.

No último capítulo apresentamos as considerações finais.

1 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E DAS CATEGORIAS DA SÓCIO-HISTÓRICA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

1.1 Processo de Alfabetização e o Letramento

Para efeito de conhecimento, fizemos uma pesquisa de alguns índices que estão sendo divulgados nos últimos anos a respeito do nível de escolarização. Advertimos que esses índices nem sempre podem ser tomados como o cenário real, como explica Soares (2006) os critérios usados para obter esses resultados nem sempre são satisfatórios. De acordo com os dados da ONG Alfatit⁴, em 2008, o Brasil tinha 11,4% de sua população analfabeta, ou seja, pessoas que não sabem ler e escrever, sendo assim, o país tem o terceiro maior índice de analfabetos da América Latina. Essa porcentagem não considera os analfabetos funcionais, que são aqueles que sabem apenas decodificar palavras, mas que se consideram e se declaram alfabetizados.

Em 2009, o INAF (Indicador de analfabetismo funcional)⁵ divulgou que seriam analfabetos 7% da população brasileira, 68% da população seriam analfabetos funcionais e apenas 25% são os que dominam plenamente o uso da língua. Esses números dos analfabetos funcionais preocupam, pois mostra que estão ensinando a decodificar com o intuito da alfabetização e sendo nesse sentido, a alfabetização estaria crescendo no país, se compararmos com anos atrás, porém sem haver uma continuidade no aprendizado, o que é uma contradição, pois entendemos a alfabetização e o letramento como sendo um processo. Para Soares (2006, p. 47), uma pessoa letrada não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais da escrita.

Na teoria da psicogênese da psicolinguista Emília Ferreiro e da educadora Ana Teberosky (1979), as pessoas não alfabetizadas, ao iniciarem o processo de alfabetização, já possuem conhecimentos sobre os usos da língua, ou seja, não são uma tabula rasa que chegam a escola para iniciar seu aprendizado.

⁴ Dados pesquisados em 15 de julho de 2010. Disponível no site: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a1984529.xml>

⁵ Dados pesquisados em 16 de julho de 2010. Disponível no site: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/12/02/analfabetismo-funcional-atinge-28-da-populacao-brasileira-aponta-indicador-915021902.asp>

De acordo com a sociolinguista Bortoni-Ricardo (2004; 2005), as pessoas chegam à escola já tendo conhecimento de como funciona sua língua materna, do contrário, não conseguiriam se comunicar e não entenderiam nada que se falasse. Porém é importante ressaltar que é dever da escola oportunizar a ampliação do repertório linguístico do aluno, inclusive com o domínio da norma padrão.

Ferreiro, que desde 1970 pesquisa sobre o processo de alfabetização, revolucionou esta ao desvendar os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Suas concepções influenciaram bastante a educação brasileira desde início da década de 1990 e inclusive as próprias políticas educacionais do governo expressas nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a autora, o processo de alfabetização perpassa quatro fases da escrita, que é a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e finalmente a alfabética⁶.

Para Ferreiro e Teberosky (1979), o aluno deve ser ativo no processo de aprendizagem, construindo/reconstruindo conhecimentos e suas próprias teorias, ele deve compreender como funciona o processo de construção da escrita, encontrando um sentido no que faz.

De acordo com Vigotski (1994), as relações interacionais são fatores essenciais para a aprendizagem. Para ele, o homem não nasce possuidor do conhecimento, nem o adquire passivamente, ele age ativamente sobre os estímulos externos construindo e organizando seu próprio conhecimento, porém sempre com o outro, sua aprendizagem é construída no social. Para Vigotski (idem) não existe aprendizado sem o outro. É a inclusão das relações entre as pessoas que garante a aprendizagem; as relações interacionais ocupam um papel relevante em sua teoria.

Consideramos necessário destacar que concordamos com Ferreiro e Teberosky, quando defendem que o aluno é um sujeito ativo e constrói o seu próprio conhecimento, porém como Vigotski, acreditamos que a ajuda mútua é de grande relevância, dessa forma defendemos o ensino coletivo e atividades em grupo.

Para Bakhtin (1986), o social prevalece até nas composições textuais, em um texto de uma única pessoa a fala de muitas outras vai se inserindo naturalmente, o que para ele pressupõe um dialogismo. Vejamos o que colocam

⁶ Não iremos nos deter em explicar essas fases, pois nossa preocupação aqui é como o professor atua em uma sala de aula com alunos em diversos estágios de aprendizagem.

Araujo, Cavalcante e Vieira (2009)⁷ sobre o social na vida e formação do indivíduo.

A criança quando nasce já se encontra inserida em um ambiente sócio-histórico-cultural que será determinante em seu desenvolvimento psico-social, com grande parcela de reflexos em seu comportamento. Cada contexto vivenciado por cada indivíduo permite-lhe constituir-se de aspectos singulares no estabelecimento de relações comunicativas, sendo o social um forte indicativo da formação humana. As relações comunicativas estabelecidas entre as diversas camadas sociais refletem o contexto e assimilações apreendidas em seu nível cultural e social, o que mostra que a aprendizagem está correlacionada principalmente aos modos de vida exercidos por cada pessoa.

Facci (2007, p. 140) também acredita que a apropriação do conhecimento se dá de forma ativa e acrescenta que essa apropriação é o resultado da atividade do indivíduo com o objetivo de dominar os procedimentos socialmente elaborados.

Freire (2005) destaca a necessidade de desenvolver a compreensão crítica na leitura desde o início do processo de alfabetização, pois ele defende a não simplificação do processo na decodificação de palavras. Para Freire, texto e contexto não devem ser compreendidos isoladamente, pois assim sendo o sentido e o significado de cada um se esvazia e perde o valor. Segundo o autor, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” e “A alfabetização é a montagem da expressão escrita e da expressão oral”. A alfabetização para o autor (2005) também acontece a partir do alfabetizando e não do educador, portanto, é um processo de criação e de construção da linguagem.

Para Nascimento (1998), a concepção de aprendizagem da escrita, em termos processuais e complexos, tem o conhecimento linguístico como um elemento determinante. A construção do conhecimento da escrita é assim, mediada pela competência linguística do sujeito. O mecanismo de produção é mais relevante que o texto. Para o autor, o foco das pesquisas realizadas sobre alfabetização deve se situar no processo e não apenas nos produtos.

Conforme Vigotski (1991), a aprendizagem do aluno não começa quando ele vai para a escola, então podemos concluir que nosso aluno chega à escola em processo de aprendizagem para mais e novas descobertas. A escola é um espaço social com objetivos focados para o processo ensino e aprendizagem, no qual o

⁷ Site: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/44>.

aluno irá fazer trocas de experiências, informações e conhecimentos, tendo como seu direcionador o professor. Assim sendo, o docente precisa levar todas essas questões em consideração, ter como objetivo bem mais do que ensinar a seu aluno a decodificar, entendendo que cada um tem seu tempo e forma diferente de aprendizagem, já que é individual. Entretanto também sendo social, é importante compreender que o grupo se torna de extrema importância no processo educativo, cada um irá contribuir com a aprendizagem do outro. O individual interferirá dialeticamente no social, assim como o social interferirá, no individual. Vejamos o que Downing (1987) diz sobre o papel da escola na aprendizagem da leitura:

A escola é, pois, apenas um entre os diversos fatores, bons e maus, que podem influir no desenvolvimento da alfabetização da criança. Em outras palavras, a aprendizagem da leitura pode ser considerada como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional. A criança aprende a ler simplesmente tomando deste universo instâncias de condutas observáveis de leitura e de escrita, fazendo abstrações complexas e generalizando a partir delas. O efeito da escola é maior ou menor segundo ajude ou estorve nesses processos naturais de pensamento e aprendizagem. Por conseguinte, antes de poder chegar a conclusões definitivas sobre os efeitos do ensino escolar na iniciação da leitura, é necessário estudar os fatores psicológicos fundamentais que afetam a aprendizagem da leitura e da escrita (p.183).

Downing (1987) conceitua a leitura e a escrita como sendo uma destreza, pois afirma ser um conjunto complexo de processos cognitivos, comportamentais e manipulativos. Para o autor, o elemento-chave de uma destreza é o processo de integração da habilidade total e essa integração se aprende mediante a prática. Assim só é possível praticar a integração exercitando a destreza. Uma criança deve ler livros mesmo sem saber ler bem, porque só irá passar a ler bem lendo livros. Downing (1987) afirma que o professor e o método de ensino são de importância primordial para o êxito ou o fracasso na aprendizagem da leitura e devem caminhar conforme o desenvolvimento conceptual da criança. Luria (1976) descreve como o aluno formula estratégias para a aprendizagem de uma destreza na escola:

Todo problema frequente na escola constitui uma estrutura psicológica complexa na qual a meta final (formulada como problema a resolver) está determinada por condições específicas. É somente mediante uma análise destas condições que o aluno

poderá estabelecer as relações necessárias entre os componentes da estrutura que se procura analisar, para logo isolar as que são essenciais e rechaçar os que não o são. Ao identificar de uma maneira preliminar as condições do problema, o aluno formula uma estratégia geral para sua solução. Em outras palavras, estabelecer um esquema lógico geral que constitui uma orientação para seus futuros intentos. O esquema, por sua vez, determina uma tática racional e permite escolher as operações que possam conduzir a uma tomada de decisão. Uma vez tendo feito isto, o aluno procede à última etapa, comparando os resultados com as condições especificadas. Se os resultados estiverem de acordo, o problema terminou; se, ao contrário, qualquer uma das condições fica sem solução, e os resultados não concordam com as condições iniciais, continua buscando a solução adequada (LURIA, 1976, p. 117-118).

De acordo com Lemos (1998), uma dificuldade que o professor alfabetizador encontra na hora de cumprir a tarefa de alfabetizar é devido ao caráter irreversível da transformação que a escrita provoca no sujeito, essa operação atinge a percepção e faz com se pense que a escrita é transparente para aqueles que não sabem ler. Para Lemos, o papel do professor, o outro, nesse processo de alfabetização tem que ser o de intérprete, igual na aquisição da linguagem oral. Vejamos como seria esse papel do professor defendido pela autora:

Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para a criança ler, o alfabetizando, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento linguístico-discursivo da escrita (1998, p. 29).

Teberosky e Colomer (2003) afirmam que a escola não vem conseguindo alcançar um dos seus objetivos mais importantes que é o de letrar os alunos e que as diferenças culturais vêm se perpetuando no processo de escrita e leitura. Segundo as autoras, para que esse problema comece a ser solucionado se faz necessário que o professor propicie na sala de aula experiências letradas para seus alunos, como por exemplo, desempenhar um papel de escriba ou de leitor.

Como escriba, o professor deve escrever textos ditados pelos alunos, atividade bem diferente do que se costuma ver. Tradicionalmente ocorre o contrário e com o objetivo apenas de avaliar. Para Teberosky e Colomer (2003), com esse novo procedimento as crianças aprendem a relação entre a escrita e a leitura, entre a linguagem oral e a escrita e passam a compreender o mecanismo de produção de

texto. Podendo essa atividade ser realizada também entre alunos, com alguns, mais avançados do que outros.

O professor como leitor deve realizar dentro de sua programação diária, leituras em voz alta para seus alunos, pois ao escutar a leitura eles aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, citada, repetida e comentada. É importante que o professor deve a leitura, inicie uma discussão sobre o texto lido, pois segundo Teberosky e Colomber (2003), a participação dos alunos em rotinas de leitura oferece um contexto social rico, que seria o responsável pelas diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem escrita. As autoras acrescentam que os aspectos da aprendizagem devem ser trabalhados de maneira integrada e realizados em situações compartilhadas.

Para Morais (2000), a percepção, a motivação e o reforço são as variáveis relacionadas no momento da aprendizagem do aluno. Ele (2000) defende que a fase de aprendizagem da leitura não deve terminar nunca. Segundo Morais (2000), a escola costuma considerar como tarefa cumprida quando a criança alcança à leitura corrente, porém precisa-se ir além porque há todo um processo de aperfeiçoamento que deve ser contínuo, na qual a percepção dinâmica dos signos e a percepção do conteúdo da mensagem são fatores centrais.

Em conseqüência desse aperfeiçoamento, aumentará a disponibilidade à leitura, porque lendo mais depressa e compreendendo melhor, se estará, sem dúvida, mais disposto a utilizar a leitura como meio de aquisição de novos conteúdos de significação. O aperfeiçoamento da percepção sensorial no ato da leitura sustentará a motivação em relação a ela, e os resultados positivos serão reforços para outras leituras (MORAIS, 2000, p. 102).

Goodman (1987) afirma que toda leitura é interpretação. O que o leitor compreende e aprende através da leitura depende do que ele conhece e acredita antes de ler aquele texto. Para o autor, a relativa capacidade particular do leitor é fundamental no processo de leitura.

Segundo Goodman (1987), a leitura é um processo único e cíclico. Único porque os propósitos e as necessidades da linguagem escrita são as mesmas em qualquer língua e cíclico pela leitura ser composta por ciclos que seguem e precedem até que a leitura chega a seu fim, na qual a busca do leitor é obter sempre o significado.

A busca de significado é a característica mais importante do processo de leitura, e é no ciclo semântico que tudo adquire seu valor. O significado é construído enquanto se lê, mas também é reconstruído, uma vez que devemos acomodar continuamente nova informação e adaptar nosso sentido de significado em formação. No decorrer da leitura de um texto, e inclusive logo após a leitura, o leitor está continuamente reavaliando o significado e reconstruindo-o, na medida em que obtém novas percepções. A leitura é, pois, um processo dinâmico muito ativo. Os leitores utilizam todos os seus esquemas conceptuais quando tratam de compreender (GOODMAN, 1987, p. 19).

Conforme Goodman (1987), quem pensa que apreender a ler é identificar letras, sílabas e palavras não compreende o processo de leitura e não relaciona esse processo com a razão e a forma das pessoas aprenderem uma língua. O autor ressalva que ler é buscar significado e que o leitor precisa ter propósito para buscá-lo.

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é representada nos textos. Isto somente pode ocorrer se os leitores principiantes estiverem respondendo a textos significativos que se mostram interessantes e têm sentido para eles. Nessa acepção, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita não é realmente muito diferente. Ambas dependem do desenvolvimento do processo através de sua utilização funcional (Goodman, 1987, p. 21).

Concordamos com Goodman quando afirma que as instituições escolares devem afastar-se das concepções tradicionais de leitura e se basear na compreensão do processo. Os professores, ainda hoje, têm a tendência de reproduzir a forma com que lhes foram ensinados.

1.2 Conceção de Homem como Sujeito Sócio-Histórico

A psicologia histórico-cultural, inaugurada pelo russo Lev Vigotski, que deu origem a psicologia sócio-histórica, tem como base a concepção filosófica do materialismo histórico dialético de Marx e busca explicar a origem e desenvolvimento dos processos mentais dos seres humanos. Iremos abordar como é entendido esse ser humano sócio-histórico, como ele se constitui diante do mundo e o mundo diante dele. Segundo Van Der Veer e Valsiner (1996), é importante destacar em Vigotski a origem e desenvolvimento do homem para poder compreender a teoria sócio-histórica e suas categorias. Vigotski distinguia dois

períodos na filogenia humana, a evolução biológica de Darwin e a história humana de Marx e de Engels.

De acordo com Kahhale e Rosa (2009, p. 24), a psicologia sócio-histórica busca a historicidade dos fenômenos na sua base concreta material para analisar os sujeitos e a sociedade; isso significa explicitar e romper com processos alienantes, tanto singulares como coletivos.

Quando se deixa de reconhecer que as leis sociais não são naturais, quando se perde a perspectiva histórica na análise do humano, quando se opera a análise do individual sem reconhecer as mediações sócio-históricas dele constitutivas, constrói-se um saber conservador e pactuado com o status quo social, impedindo ou negando a constituição do sujeito da transformação social, de modo que esse saber possa orientar sua práxis na direção da construção de relações sociais mais igualitárias (KAHHALE; ROSA, p. 20, 2009).

A concepção materialista da história, segundo Meira (2007, p. 29), é que em uma sociedade a estrutura econômica é a base de toda a ordem social, assim como as diferentes ideologias dos períodos históricos. A história de um povo é construída de acordo com o que esse povo produz e como produz, o modo de produção é o que determina o ser. Meira (2007, p. 44) afirma que para a psicologia sócio-histórica a apropriação é o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano. O processo de apropriação da experiência acumulada da história social é o que permite a aquisição dos saberes e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas. O poder de apropriação dos conhecimentos adquiridos pelas gerações passadas faz do ser humano um ser com capacidades de criar novas habilidades e saberes. Vejamos as colocações de Pino (2000) a respeito das condições de existência e do modo de ser dos homens:

Isso quer dizer que, se o modo de produção, qualquer que ele seja, condiciona as relações dos homens com a natureza e deles entre si, ele determina as condições de existência dos homens, não apenas materiais mas também culturais. Estas, por sua vez, vão condicionar o conjunto da vida social – a maneira como as relações sociais se estruturam – e, finalmente, o modo de ser dos homens (PINO, 2000, p. 39).

Leontiev (1978, p. 264) afirma que a hominização do cérebro do homem veio com o surgimento da atividade do trabalho e que se completou com o surgimento da história social da humanidade. Para o autor (idem, p. 70):

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de actividade externa e dos órgãos dos sentidos.

Bock (2004, p. 28), apoiando-se em Marx, afirma que a condição humana surge quando ele consegue libertar-se das suas limitações biológicas.

O trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem liberta-se de suas limitações biológicas para “inventar” a condição humana. Queremos com isso frisar a idéia de que as habilidades e os comportamentos humanos, a partir daquele momento, não estavam mais prevista pelo código genético. Por isso dizemos que o homem não estava mais submetido às leis biológicas e sim a leis sócio-históricas.

Para Vigotski e Luria (1996), os processos psicológicos humanos inicialmente se realizam no plano social e depois tornam-se individuais, mas as influências sociais não ocorrem de forma passiva, pois a realidade objetiva, ao ser internalizada é transformada pelos indivíduos, constituindo a dimensão da subjetividade. Como afirma Murta (2008) o homem da psicologia sócio-histórica é um homem ativo, concreto, histórico e marcado por uma determinada cultura.

Aguiar (2009) confirma que para a perspectiva sócio-histórica o homem é um ser ativo, social e histórico e que essa condição constitui sua consciência, sendo através da mediação dos signos a internalização do social. A autora chama a atenção para o fato de essa internalização não ser um movimento direto, de algo que estava fora e passa para dentro, mas sim uma conversão de elementos da realidade social em elementos constitutivos do sujeito. Dessa forma, para Aguiar (2009), a constituição do sujeito é um processo de transformação do social em psicológico, sem que sociedade e indivíduo tenham uma relação isomórfica.

Na medida em que se configura a dicotomia objetividade x subjetividade e indivíduo x sociedade, perde-se a possibilidade de reconhecer a relação de

mediação entre ambos e de que o sujeito deve ser compreendido como sujeito constituído historicamente e, ao mesmo tempo, único e singular. Então rompendo com essas idéias, a Psicologia Sócio-Histórica considera a historicidade humana e rompe com as dicotomias. Como afirma Bock (2004, p. 31), as habilidades do homem são conquistadas e não nascem com ele, havendo aí o processo de mediação:

O homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. Aqui se invertem, por completo, as visões tradicionais da psicologia, que supõem uma humanidade natural do homem. As características humanas e o mundo psicológico que estavam tomados na psicologia como um a priori do homem, como algo de sua natureza humana, surgem agora como aquisições da humanidade e precisam ser resgatadas do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva, se humanize.

O traço fundamental do psiquismo humano, segundo Facci (2004), é que ele se desenvolve por meio da atividade social e seu traço principal é a mediação entre o sujeito e o objeto de sua atividade através dos instrumentos. Vejamos o que a autora diz a respeito das funções psicológicas superiores:

[...] As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construído pelos seres humanos. A constituição dessas funções é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. As formas superiores de comportamento formaram-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade. Davidov & Shuare (1987) esclarecem que no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico. Para esses autores, o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura (FACCI, 2004, p. 64).

É importante compreender que para a perspectiva sócio-histórica, o indivíduo interioriza partes da cultura e ao apropriar-se transforma-a. Sendo assim, conforme Meira (2007), o homem é sujeito e produtor das relações sociais. A individualidade e o desenvolvimento humano estão diretamente ligados a essas relações e ao contexto sócio-histórico no qual os indivíduos estão inseridos. Para Leontiev (1978), isso é um problema, pois a sociedade humana teria que possibilitar a todos os indivíduos a apropriação das objetivações do progresso histórico. Segundo Tanamachi (2007), a condição verdadeiramente humana de cada indivíduo está no nível das possibilidades de aquisição das conquistas elaboradas pela humanidade. Diante dessas concepções, Meira (2007) defende como sendo central o direito a uma educação de qualidade a todos os cidadãos.

1.3 Categorias da Psicologia Sócio-Histórica

São as categorias que nos ajudam a compreender o processo de constituição do humano e por meio delas podemos explicar o movimento do real. É importante entender que as categorias não são estudadas separadamente, pois uma constitui a outra em um movimento dialético.

Segundo Aguiar (2009), as categorias se apresentam como aspectos do fenômeno psicológico, sendo este entendido como a atividade do homem de registrar suas experiências, sempre constituídas na relação com o ambiente sociocultural. Porém a autora ressalva que esse registro não deve ser visto como mecânico, mas sim num processo dialético, destacando que a dimensão psicológica contém como elementos essenciais a cognição e a emoção.

Diante disso, iremos refletir sobre as categorias: atividade e consciência, linguagem e pensamento, sentido e significado. Essas categorias nos ajudarão a desvelar as zonas dos sentidos que a professora atribui à atividade prescrita e realizada, assim como também a sua atividade docente e ao processo de alfabetização e letramento. Começaremos pela categoria *atividade*, que é a categoria central, pois é ontológica. É com ela que se concretiza a relação do homem com o mundo. Segundo Leontiev (1978), a atividade do trabalho, que é especificamente humana, é o processo de ação do homem sobre a natureza impulsionada por motivos que pressupõe as necessidades.

Sabemos que toda atividade humana é significada e que não apenas existe a atividade externa. A atividade é interna/externa, sendo essa atividade interna também uma atividade socialmente construída. É interessante destacar que a atividade externa não é imediata, pois ela é mediada pela atividade interna, lembrando que aqui não falamos em processo dicotômico e sim, dialético.

A *atividade* está diretamente ligada ao motivo, que é o que a desperta, assim como a *consciência* está diretamente ligada à *atividade*. Para Vigotski (1999), “a consciência é a percepção da atividade na mente”. Além disso, o autor acredita que as experiências, o que o sujeito vive e inclusive as sensações é o que determina a *consciência*. Segundo Leontiev (1978), a realidade objetiva é refletida ativamente pela *consciência*, podendo subjetivamente haver produção e transformação da realidade.

Para Aguiar (2009), as categorias *consciência* e *atividade* permitem nomear a relação homem/mundo e são elas necessariamente que contêm o processo de construção do fenômeno psicológico. Segundo a autora (2009), a *consciência* não é simplesmente cognitiva e intelectual, ela também tem a dimensão emocional, devendo, portanto a emoção ser um elemento constitutivo da consciência, assim como a *linguagem* e o *pensamento*. Vejamos o que Aguiar diz sobre a consciência:

[...] a consciência deve ser vista como um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas, que num processo de conversão se transformam em produções simbólicas, em construções singulares (2009, p. 98).

Aguiar (2009) explica que no processo de objetivação/subjetivação a realidade social tem muitas formas de ser configurada, podendo o indivíduo nesse processo de apropriação da realidade alterar ou não aspectos de sua configuração subjetiva.

As formas de pensar, sentir e agir expressam uma integração, muitas vezes contraditória, de experiência, conhecimentos, sem dúvida emocionados, de uma história social e pessoal (mediada pela ideologia, classe social, instituições etc.). A consciência deve ser vista, assim, como integrada e multideterminada, marcada por uma processualidade constante, na qual é possível a reconstrução interna do mundo objetivo. A consciência, como tem sido evidenciado, é tencionada por produtos históricos e pela subjetividade dos sujeitos, é social e ideológica, intersubjetiva e particular (AGUIAR, 2009, p. 108).

Conforme Vigotski (1994), a *atividade* é mais do que um simples reflexo ou resposta a um estímulo externo. Segundo o autor, a atividade implica no processo de transformação do mundo e do comportamento humano por meio da própria relação homem-mundo que se realiza na e pela atividade de trabalho. Vigotski considera que a atividade humana se diferencia da dos outros animais por seu caráter mediatizado, pois o sujeito utiliza instrumentos psicológicos, que é o sistema de signos lingüísticos e instrumentos materiais, como enxada, faca, lápis, papel, hoje o celular, o computador etc. Estes instrumentos são cristalizados, são ferramentas culturais e fazem parte da construção da evolução humana. Para Luria (1979), as peculiaridades do homem estão na forma histórico-social de atividade.

Segundo Bock (2004), o homem ao trabalhar suas aptidões e conhecimentos conseqüentemente vai se cristalizando nos seus produtos. Vejamos o que ela diz sobre a *atividade* e as habilidades humanas.

O homem, por meio de sua atividade sobre o mundo material, humaniza o mundo, isto é, ao mesmo tempo em que atua e trabalha, suas aptidões e conhecimentos vão se cristalizando, de certa maneira, nos seus produtos. Pensemos como a atividade de escrever, inventada pelo homem em um processo de milhares de anos, criou a habilidade de escrever e inventou, ao mesmo tempo, o lápis, a caneta, ou o pincel. Pensemos, agora, como esses objetos carregam em si a habilidade criada. Poderíamos fazer um exercício de imaginar os objetos e as máquinas existentes e verificamos como carregam nossos movimentos em suas formas. Isso porque estão ali cristalizadas nossas habilidades (BOCK, 2004, p.29).

Leontiev (1978) diz que a mão é o órgão principal da *atividade* do trabalho do homem e defende que o trabalho é um processo mediatizado pelo instrumento e pela sociedade. Ele (1978) estabelece a necessidade e o motivo como fatores que diferenciam a *atividade* humana da atividade animal, sendo esta última sempre biológica.

Quando um membro da coletividade realiza a sua actividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua. Assim, a actividade do batedor que participa na caçada coletiva primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que é que está directamente orientada a sua actividade? Pode ser, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direcção dos outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da actividade do caçador. Ela pára aí; os outros

caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar e caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário, etc., que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de actividade não coincide com o seu motivo; os dois estão separados. Chamaremos acções aos processos em que o objecto e o motivo não coincidem. Podemos dizer por exemplo que a caçada é a actividade do batedor, e o facto de levantar a caça é a sua acção (LEONTIEV, 1978, p. 76).

Marx e Engels, segundo Duarte (2004, p. 49), defendem que o homem fez surgir além das suas necessidades ligadas ao corpo, necessidades ligadas à produção material da vida humana. Duarte diz que com isso tudo, além da produção de instrumentos, surgiu à produção de relações sociais e com ela foi sendo produzida a fala. O autor chama a atenção para o facto de todo esse processo ser construído na actividade coletiva de trabalho.

Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da actividade humana. Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado “objetivação”. Por meio desse processo de objetivação, a actividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa actividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa actividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social (DUARTE, 2004, p. 49-50).

Leontiev (1978) também ressalta a relação dos indivíduos como sendo fundamental na *atividade*, considerando que a actividade humana nasce no coletivo e não poderia ser de forma diferente.

[...] Evidentemente que não é outra coisa senão a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade, graças ao qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da actividade do trabalho coletivo. Esta relação, esta ligação, realiza-se graças às actividades dos outros indivíduos. Isso significa que é precisamente a actividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da actividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objecto de uma acção não reflecte relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais (p. 78 e 79).

A linguagem é de extrema importância para a comunicação interacional dos homens, para a formação das relações sociais e dialeticamente tem um papel imprescindível para organizar o pensamento de forma a expressar compreensivelmente seu discurso oral ou escrito. Para Murta (2008), o elemento diferenciador do homem é a possibilidade mediacional que ele tem do *pensamento e da linguagem*.

Agora vejamos as colocações de Aguiar (2009) sobre a importância de se analisar o processo de internalização da linguagem:

Para compreender a gênese da consciência, é necessário, portanto, analisar os processos de internalização da linguagem. A partir daí, tendo como certo que a busca da gênese da consciência se dá pela compreensão da atividade significativa, atividade de transformação mediada e instrumental do meio, chega-se ao significado da palavra como uma unidade de análise (que contém as propriedades do todo), unidade esta que apresenta como elementos constitutivos e inseparáveis o pensamento e a linguagem (2009, p. 103 e 104).

Nessa perspectiva, entendemos como o *pensamento e a linguagem* estão imbricados com a *atividade e a consciência*, assim como veremos também a relação estreita dessa categoria com *os sentidos e os significados*.

A *linguagem* sempre esteve presente durante a história da humanidade, sendo parte inerente da vida do ser humano. Segundo Pino (2000, p. 44), não há como pensar a realidade sem a linguagem, nem como organizar e planejar as ações. Para o autor, sem linguagem não existe *atividade* de trabalho, pois sem linguagem não teria como transformar a atividade do homem em atividade produtiva.

Aguiar e Ozella (2006, p. 226) mostram a relação entre *pensamento e a linguagem* e o *significado e o sentido*:

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido.

Compreender o que um símbolo ou um conjunto de símbolos representa é de fundamental importância nas relações sócio-comunicativas e no

estabelecimento e assimilação das competências oral e escrita, pelo contrário não tem como haver o compartilhamento das produções sociais e históricas. Facci (2004) diz que:

A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil. O “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (Vygotski, 1993, p. 116). Esta é uma mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento e as experiências advindas da prática social podem ser difundidos por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular [...] (FACCI, 2004, p. 68)

Na relação *pensamento/linguagem* é o *significado* que faz a mediação. Segundo Aguiar, Liebesny, Marchesan e Sanchez (2009), o desenvolvimento da linguagem e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento. Os autores afirmam que o sentido é objetivado nas palavras, porém advertem, concordando com Vigotski, que o pensamento fracassa.

Para Vigotski (2001, p.409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Ele (2008, p. 158) explica que o pensamento se realiza na palavra constituída de significações, porém passa por muitas transformações até transforma-se em fala. É interessante o fato colocado por Vigotski de que o pensamento da criança vai se estabilizando quando a criança começa a utilizar a linguagem.

À medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto. Inversamente, o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas (VIGOTSKI, 2008, p. 158).

Segundo Vigotski (2008), a fala é composta por dois planos: a fala interior, que é o aspecto semântico e significativo e a fala exterior, que é o fonético. Como podemos observar na citação acima, Vigotski considera que o

desenvolvimento da fala exterior é da parte para o todo, a criança começa a pronunciar palavras e com o tempo vai pronunciando frases. Já semanticamente a criança parte do todo e só depois começa a dominar as unidades separadamente. À medida que a criança cresce a fusão desses dois planos vai declinando e a partir desse momento começa a ter uma capacidade de formular o seu próprio *pensamento*.

De acordo com os estudos de Vigotski (1994; 2008), para que se compreenda a fala de alguém é preciso antes entender o seu pensamento. Dessa forma, chegamos a um fato importante, que para entender o que diz uma pessoa, um sujeito pesquisado, um professor é necessário compreender o seu pensamento e não só isso, como explicita Vigotski, é preciso ir além, pois só isso não é suficiente. Precisa-se conhecer também a sua motivação, ou seja, conhecer o motivo que o levou a tal pensamento.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VIGOTSKI, 2008, p. 188).

Na perspectiva vigotskiana e também bakhtiniana não é o biológico que explica o desenvolvimento da *linguagem* e sim as interferências sócio-históricas. De acordo com Bakhtin (1986), a *linguagem* é dialógica, sendo a teoria da linguagem a base de sua concepção humana. Para o autor, a linguagem sempre é social, sendo por meio dela que o sujeito toma consciência de si próprio e tem uma dependência do outro, sendo que o social antecede o individual, já que “a própria complexidade do mundo interior dos indivíduos depende da complexidade da organização social no interior da qual eles existem.”

Vigotski (2000), através de suas pesquisas com chimpanzés pôde perceber que é a interação entre as pessoas que proporciona o desenvolvimento do *pensamento e da linguagem*, pois apesar dos macacos terem uma estrutura propícia para a fala, um aparelho fonador desenvolvido, não conseguem utilizar a linguagem verbal. Vigotski (2008) também verificou, a partir de seus experimentos com os antropóides, que sem a utilização da linguagem verbal, os macacos, ao desenharem, não demonstravam nenhuma atribuição de significados às suas

produções, diferentemente dos seres humanos. O que implicaria dizer que é através da intercomunicação que o ser humano dá sentido às suas representações.

Segundo Bakhtin (1986), a língua não pode ser compreendida isoladamente, fora de seu contexto social e não pode ser resumidamente entendida como um sistema, devendo-se focar a importância dos fatores extralingüísticos para seu entendimento. Para Bakhtin (1986), o signo ideológico por excelência é a palavra, sendo uma ponte entre um e outro indivíduo envolvido nas comunicações sociais. Vejamos as colocações de Freitas a respeito dessa concepção dialógica da linguagem de Bakhtin:

Foi a partir de uma concepção dialógica da linguagem que Bakhtin afirmou sua verdadeira substância, constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. Os enunciados não existem isolados: cada enunciado pressupõe seus antecedentes e outros que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior desta cadeia (FREITAS, 1994, p. 138).

Vigotski (2001a), ao analisar a *linguagem*, distingue dois componentes do significado da palavra: o *significado* e o *sentido*. O *significado* propriamente dito é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, é uma produção social relativamente estável, no qual o sujeito ao nascer já encontra um sistema de significações que, por ser compartilhado, permite a comunicação entre os homens, além de ser fundamental para a constituição do psiquismo. O autor resume que no campo semântico o significado corresponde às relações que a palavra pode conter e no psicológico é um conceito, uma generalização, nunca se referindo a um objeto isolado.

Vigotski (2001a) afirma que os *significados* das palavras se desenvolvem e se transformam, pois são construídos ao longo da história. Vigotski (2008, p. 156) avançou nos seus estudos justamente quando descobriu que o significado das palavras são formações dinâmicas e não estáticas, ou seja, evoluem e sendo assim, conseqüentemente a relação do pensamento e da palavra também se modifica.

Vigotski (2001a) classifica os *significados* das palavras como um fenômeno do pensamento quando este se concretiza por meio da fala e um fenômeno da fala quando esta é ligada ao pensamento, sendo o significado um componente indispensável da palavra, pois esta sem significado seria um som

vazio.

O outro componente revelador dos estudos de Vigotski (2001a) é o *sentido* e esse é complexo, fluido e mais amplo. O significado é apenas uma de suas zonas. O sentido é também socialmente construído, sendo constituído pelos indivíduos em particular. Sua construção vai depender da vivência de cada sujeito, da construção/reconstrução que ele faz do real, da forma com que ele se apropria do mundo e como vem a despertar isso na consciência, podendo esse sentido ser variado de acordo com o contexto que está inserido. Vigotski afirma que significação “[...] é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico [...]” (1995, p.84).

Conforme Vigotski (2001a) não se chega aos sentidos, e sim às zonas fluidas dos sentidos. Aguiar e Ozella (2006) alertam que muitas vezes o próprio sujeito desconhece o que produz frente a uma dada realidade, não se apropria da totalidade de suas vivências, de seus pensamentos e, portanto de seus sentidos. O pesquisador é que irá buscar através de um trabalho interpretativo apreender os sentidos e ao chegar próximo de suas zonas, ele irá ter contato com o novo, pois são nos sentidos que se revelam as capacidades de criação dos sujeitos. Vejamos o que os autores dizem sobre a importância dos *sentidos* e *significados* na perspectiva de melhor conhecer o sujeito:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. Como coloca Gonzalez Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226-227).

Podemos claramente perceber que os *sentidos* têm uma grande

importância, pois são eles que norteiam a forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos, sendo muito importante para nós compreendermos que são eles que norteiam os professores sobre sua atividade. Segundo Campos (2007), o educador, por não ser neutro, tem um papel político-pedagógico destacado.

Aguiar e Ozella (2006) afirmam que para se conhecer o sujeito os *significados* são os pontos de partida, porém ressaltam que não é fácil chegar aos sentidos:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Se formos estudar o professor em sua coletividade, a cultura docente propriamente dita, veremos que para Vigotski (2001a) essa cultura é o significado, pois são valores de construção social, de origem convencional e relativamente estável. Segundo Nunes e Monteiro (2007, p. 22-23), a cultura docente é um conjunto de crenças e princípios éticos que norteiam a ação pedagógica do professor e influenciam na maneira como as interações comunicativas e relacionais são construídas na sala de aula. As autoras afirmam também que esse coletivo não é uniforme, pois os professores são diferentes uns dos outros formando uma cultura não homogênea, cada um tem seu pensamento próprio e um foco de interesse diferente. Articulando tais contribuições com a proposta de Vigotski, seria o sentido que cada professor tem, seria a singularidade do profissional, que como já foi defendido não é neutro.

Seguindo a perspectiva sócio-histórica, Aguiar, Liebesny, Marchesan e Sanchez defendem que:

Sentidos e significados são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que a objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão também ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente (2009, p. 60).

Nossas análises são pautadas em Vigotski, mas traremos as contribuições de Bakhtin pela sua importância e por pertencer à mesma vertente teórica da perspectiva vigotskiana, apesar de suas diferenças. Para Bakhtin (1986),

a significação é um dos problemas mais difíceis da lingüística e “um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo” (p.128). O autor chama o sentido completo de tema, que para ele é “individual e não reiterável” e origina a enunciação por se apresentar “como expressão de uma situação concreta”. Uma enunciação toda vez que for proferida trará consigo sentidos diferentes e conseqüentemente outro tema, já que este representa uma dependência da situação histórica da qual a enunciação é pronunciada, constituindo-se assim, na verdade do elemento. Portanto, segundo Bakhtin (1986), o tema da enunciação é determinado pelas formas lingüísticas que entram na composição e por elementos não verbais da situação.

Nesse sentido, pode-se dizer que se forem perdidos de vista os componentes elementares da situação, dificilmente se compreenderá a enunciação, pois terão sido perdidas as palavras que fazem parte do ponto mais importante para compreensão. Porém o autor esclarece que a significação não está diretamente na palavra, é um efeito da interação entre os interlocutores. Bakhtin (1986) afirma que um enunciado pode ter sentidos diferentes estando em contextos diferentes, porém se fragmentar as palavras, colocando-as separadamente, elas não têm sentido algum. Isso quer dizer que se segmentarmos as palavras de uma frase desaparece a significação dela, pois para o autor, a significação é absolvida pelo tema, sem sentido também não há significação.

É interessante destacar que para Bakhtin (1986), o tema e a significação são indissociáveis, ou seja, não existe um sem o outro, pois seria impossível estimar a significação de uma palavra isolada, sem construir um exemplo, uma enunciação a partir da contextualização, sem visualizar a situação em que é dita. Segundo o autor (1986), o sentido de uma palavra é construído a partir de uma situação histórica que permitirá entender o enunciado, a significação da palavra. Enfim, para ele, uma mesma enunciação, em situações históricas distintas, permitirá sentidos diversificados. A real significação de um enunciado só poderá ser abstraída concretamente se a entonação, o momento da fala, o seu contexto e os participantes do dialogismo forem considerados na compreensão dos sentidos. Vejamos o que nos dizem Araujo, Cavalcante e Vieira (2009) sobre a perspectiva bakhtiniana:

Nessa perspectiva, poder-se-ia relacionar o que Bakhtin (1986) discorre sobre os sentidos com a formação docente. A atribuição (sentido) que o professor dá a sua profissão, a visão de aluno e de professor, de material didático, pode ser resgatada no próprio contexto de prática educativa que emergem de seu discurso interno (pensamento) para seu discurso externo (fala) a partir de suas palavras, tendo um olhar mais profundo sobre sua história de vida e de como esses sentidos foram construídos ao longo de sua formação docente e das mudanças que acompanham toda a evolução histórica.

Segundo Bakhtin (1986, p. 135), “a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro”. O autor (1986) afirma que a língua por ser dinâmica dá possibilidades para os sujeitos mudarem suas visões valorativas de atribuição de sentidos das coisas e denomina essa mudança de reavaliação, onde as posições de valores podem deslocar-se para uma posição de superioridade ou inferioridade.

Essa transformação dos sentidos, na perspectiva bakhtiniana, está intrinsecamente relacionada às transformações sociais e históricas, na qual a significação dependerá da contextualização para ganhar sentido, que a partir das contradições retorna com um novo formato apreciativo das coisas. Essas mudanças, no entanto, correspondem a uma instabilidade de identificação de sentido, pois a evolução histórica permite que novos sentidos sejam atribuídos ao que antes se concebia como único.

A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo- no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infra-estrutura econômica. À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem... os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles... uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la [...]a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo (BAKHTIN, 1986, p. 135).

Para Dias (1997, p. 106), Bakhtin considera que a palavra dependendo

do contexto adquire significações relativas, no entanto ela não deixa de ser una, sendo essa unicidade assegurada pela sua composição fonética como também pela unicidade inerente a todas as suas significações.

De acordo com Araujo, Cavalcante e Vieira (2009), no processo de formação docente, essa mudança transformacional de sentidos é real quando o professor reavalia sua prática a partir de formações, capacitações e reformula ou adiciona outros sentidos para alunos, professores, materiais e principalmente para si mesmo. Tese aceita também por Bolívar (2002, p. 99) quando enfoca que “baseada na continuidade e na globalidade dos processos de formação dentro de uma vida, para ser significativa ela requer que cada adulto compreenda, se aproprie de sua própria formação e a reconstrua a partir de sua história de vida”.

Antes de finalizarmos com essa discussão, precisamos revelar que as categorias sentidos e significados trazem contribuições relevantes para o estudo da docência, no qual a subjetividade do professor é vista com grande importância e podendo assim ser estudada. Os sentidos transformam-se em objetos reveladores das práticas docentes, permitindo um olhar além do observável da ação pedagógica. Através de um resgate histórico poder-se-á perceber os sentidos construídos e desconstruídos pelo educador durante o seu processo de formação docente. Esses estudos que ajudam a entender melhor a atividade docente têm muito a contribuir para a educação.

1.4 Categorias da Clínica da Atividade

Vimos nos tópicos anteriores a concepção de homem e atividade sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica, agora veremos essas concepções sob o ponto de vista da Clínica da Atividade de Ives Clot (2001, 2006 e 2007) e também da Ergonomia Francesa a qual ele faz parte.

Conforme Clot (2006), tanto a Ergonomia quanto a Clínica da Atividade tem como objetivo observar a atividade de trabalho com a intenção de transformá-la, adaptando o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho. Para o autor (2007) o trabalho é uma função psicológica social e historicamente constituída, não é uma atividade qualquer, pois exerce uma função específica na vida pessoal dos sujeitos, chegando a ser considerada uma atividade dirigida.

Vigotski e Bakthin são os autores que traçam os fundamentos teóricos dos estudos de Clot. Ambos tomam a linguagem como aspecto central da sua teoria, buscam analisar a relação que ela mantém com o trabalho e com o pensamento. Clot associa concepções dialógicas de linguagem às contribuições da Ergonomia e da Ergologia para o estudo das situações de trabalho. O trabalhador, que no nosso caso é o professor-sujeito, é confrontado com seu trabalho, possibilitando uma análise minuciosa da atividade, uma co-análise através da autoconfrontação simples⁸ e cruzada⁹. Esse princípio é um caminho para auxiliar nas complexas análises das situações de trabalho.

Na Teoria da Atividade de Clot (2007), a atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. Toda ação humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetual. O ensino tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura. Esta apropriação requer comunicação em sua forma externa. Em suas formas iniciais, esta comunicação não é mediatizada pela palavra, mas pelo objeto.

Segundo Clot (2007), a atividade humana não pode ser analisada separadamente, nem também é uma experiência sem estruturação. Para ele, o ser humano é um ser social, histórico e individual ao mesmo tempo e dá mesma forma que a sócio-histórica ele busca a não dicotomia. Dessa forma, para entender a singularidade do homem é necessário entender como ele se constitui, da mesma forma é para entender a complexidade da atividade.

Para Clot (2001, p.23) “A atividade não é mais limitada ao que se faz”. A atividade de trabalho é sempre mais do que um simples gesto realizado, passível de observação, pois envolve tudo o que existe na subjetividade, enfim, a atividade de trabalho para o autor se constitui do que povoa o interior do sujeito, como, por

⁸ Objetiva a reflexão dos professores sobre sua própria atividade, juntamente com a pesquisadora, tendo como estímulo filmagens realizadas em sala de aula (CLOT, 2001). Esse método será explicado mais detalhadamente nos pressupostos metodológicos, assim como também a autoconfrontação cruzada.

⁹ Também utilizada por Clot [...] constitui-se na reunião de dois sujeitos, o professor pesquisado e um professor convidado. Este assiste às imagens, inclusive aos comentários produzidos por seu colega na autoconfrontação simples, faz seus comentários, o que configura o autoconfronto cruzado. O professor faz concomitantemente observações sobre os comentários feitos.

exemplo, suas angústias, conhecimentos, fraquezas, desejos, medos, constrangimentos, sonhos etc.

Uma das contribuições mais relevantes da Ergonomia Francesa, segundo Borges (2004), para a organização do trabalho foi à diferenciação entre trabalho prescrito (tarefa) e o realizado. Para a Ergonomia, a tarefa é o que está prescrito ao trabalhador, é uma imposição, vem de fora para dentro, o trabalhador encontra na tarefa suas obrigações. Murta (2008) diz que a tarefa determina e constrange a atividade, mas ao determiná-la a autoriza. Assim, o prescrito determina, constrange e, ao mesmo tempo, autoriza a atividade realizada.

Já a *atividade realizada* jamais corresponde à atividade de trabalho esperada, fixada por regras, orientadas por objetivos determinados, pelo prescrito, pela tarefa, pois o trabalhador, no nosso caso o professor, é aquele que é social, histórico e individual ao mesmo tempo, ao colocar em prática a tarefa se encontra diante de várias fontes de variabilidades, como cansaço, ansiedade, pausas, fadiga, experiência, preocupação pessoal, angústia, diferença de ritmo, disfuncionamentos, dificuldades em geral. Clot (2006) afirma que a *atividade prescrita* é o resultado das atividades de gestão e de concepção e é o que garante que a *tarefa* se torne realizada. O autor acrescenta que tarefa é o que deve ser feito e atividade realizada é o que se faz. Clot (2007) acrescentou a esta idéia os conceitos *Atividade Real* e *Real da Atividade*.

O autor (2007) entende a *atividade real* como sendo genérica e também pessoal. Sendo percebida do ponto afetivo e cognitivo, o autor (2006) explica que a atividade real é mais do que pode ser visto, do que pode parecer de imediato em um dado momento. Para esse autor, a atividade real não é somente a atividade que realmente foi executada, pois ela é constituída por outras atividades. Dessa forma, o que o trabalhador (sujeito) deixou de fazer ou aquilo que ele gostaria de fazer, faz parte indiretamente do que será realizado de fato. Sendo assim, a atividade real para Clot é o resultado do conflito entre as várias ações possíveis dentre as quais o sujeito escolheu e é exatamente este conflito que possibilita o desenvolvimento e a transformação da atividade de trabalho.

Já o *real da atividade*, segundo Clot (2006), são as possibilidades que o trabalhador poderia ter feito. Um trabalhador quando deixa de fazer uma atividade, seja qual razão for, e faz uma outra atividade, essa atividade realizada está sendo constituída por aquela outra atividade que não pôde fazer ou simplesmente não

conseguiu realizar. Clot (2007) acrescenta que o que se faz para fugir do que se deve fazer e o que se faz contra-vontade é um dos paradoxos frequentes do real da atividade. Os movimentos objetivo e subjetivo do sujeito constituem o real da atividade, que são as possibilidades que o sujeito poderia ter feito, enfim, realizado. Portanto, a atividade realizada está imbricada no real da atividade. Enfim, para Clot (2007), o real da atividade seria todas as possibilidades que o professor poderia ter feito e por isso ultrapassa o prescrito e até mesmo a própria atividade realizada.

O registro sistemático dos “meios desviados” graças aos quais aqueles que trabalham se desincumbem das provações que a situação lhes impõe atesta que o real da atividade ultrapassa não somente a tarefa prescrita mas também a própria atividade realizada. Ora, esse real da atividade, ou seja, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente. É necessária uma abordagem dialógica da situação que aceite com lucidez este aspecto do método: a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise (2007, p. 133).

Dessa forma, de acordo com Clot (2007), para analisarmos uma certa situação temos que não apenas observar o que está ali no dado momento, mas buscarmos tudo o que pode estar por trás daquele momento, caso contrário será uma análise superficial. O autor (2007, p. 94) alerta que “[...] a atividade real que analisamos é sempre uma relação sutil entre o reiterável de um gênero e o não-reiterável de uma situação singular.”

Para Clot (2006), Gênero é o conjunto das experiências coletivas acumuladas pelos trabalhadores. Segundo ele (2006), o Gênero conserva a história das profissões. Podemos dizer que o Gênero são as normas, os valores e diferentemente da atividade prescrita não é necessariamente algo escrito, mas é de conhecimento de todos que pertencem a profissão, é a cultura da profissão. O Gênero define o que é aceitável e o que não é aceitável e organiza o encontro do professor com seus limites.

De acordo com Clot (2007), o trabalho não é só organizado pelos que fazem as leis e sim por todos que o realizam, como ainda defende que não tem como haver trabalho sem uma lei comum. Percebemos como o conceito de atividade usado por Clot engloba tanto as dimensões subjetivas, individuais, quanto as coletivas. No entanto, Clot (2006, p. 49) considera que o Gênero é uma estrutura inacabável, pois os indivíduos o recriam garantindo assim a continuidade do

trabalho. O ajustamento do Gênero é o que Clot denomina de Estilo. É o jeito que o profissional encontra para realizar tudo que foi prescrito, enfim é a apropriação das normas, é um ato individual. O autor (2007) acrescenta que o estilo transforma o gênero da história real das atividades, em meio de agir.

Mas, antes de tudo, sob a influência dos gêneros – e este ponto é decisivo para uma teoria dos estilos -, os sujeitos, agindo nas interseções, devem, num retorno dialético indispensável, fazer dos gêneros não só meios mas também objetos de sua ação, não somente usar os gêneros disponíveis, mas ocupar-se de dispô-los. É esse processo de metamorfose dos gêneros, promovidos ao estatuto de objetos num inventário imperceptível no curso da ação, que convoca as criações estilísticas e mantém os gêneros vivos. Estes, na qualidade de meios e formas de uma primeira ação, são eles mesmos tomados como objetos de ação. O estilo é uma reavaliação de gêneros na ação, uma valoração, uma apreciação de gêneros. O estilo age sobre os gêneros; ele retoca os gêneros. O estilo só age sobre os objetos em segundo grau, nunca de modo direto e somente por intermédio de gêneros; é o instrumento psicológico da ação pessoal no gênero e sobre o gênero (Clot, 2007, p. 196 e 197).

Passaremos agora para o próximo capítulo que tratará dos pressupostos metodológicos, onde detalharemos as autoconfrontações simples e cruzada criadas por Ives Clot. As categorias da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade ajudaram a desenvolver esta pesquisa com a precisão que planejamos.

2 ETAPAS DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

2.1 A Pesquisa

Para realização desta dissertação recorreremos à pesquisa qualitativa, pois nosso interesse é desvelar os sentidos e significados das atividades prescritas e realizadas por uma professora.

As técnicas e os instrumentos foram todos recomendados para uma investigação dentro da abordagem sócio-histórica. As técnicas utilizadas foram: sessões de observação “in lócus”, análise documental, entrevistas, sessões de observação e filmagem e sessões de autoconfrontações simples e cruzada. Foram utilizados na pesquisa alguns instrumentos para a realização das filmagens, como: um microfone de lapela, uma filmadora e um tripé.

A fim de coletar dados, frequentamos a escola no período entre a última semana do mês de agosto de 2009 a primeira semana de dezembro do mesmo ano. Durante esse tempo, podemos observar uma variedade de situações que facilitaram na compreensão das análises. Por questões de ética iremos preservar o nome de todos os sujeitos participantes da pesquisa.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo Geral

Nosso objetivo é compreender o que se passa na atividade docente de uma professora que atua na 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública municipal que tem em sua sala de aula alunos em processo de alfabetização e letramento em diferentes etapas. Analisaremos as zonas dos sentidos atribuídos pela professora as atividades prescritas e realizadas.

Não é nosso objetivo descrever aqui mais um modelo de docência, até porque não vamos apenas nos prender no que o professor fez, no que podemos ver de imediato, mas sim no que fez, no que deixou de fazer e no que desejou fazer. Iremos estudar aqui a atividade docente como sendo um processo em desenvolvimento, não é uma atividade pronta e acabada.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar as zonas dos sentidos que a professora atribui ao processo de alfabetização e letramento;
- Analisar as zonas dos sentidos que a professora atribui à atividade docente;

2.3 Procedimentos Metodológicos

1ª Etapa: Pré- pesquisa

Nesse momento visitamos duas escolas do município de Maceió, no mês de agosto de 2009, em busca de nosso campo de pesquisa. Após aceitação de uma professora, que não era de nenhuma dessas duas escolas e que tinha em sua sala o perfil que precisávamos, nos direcionamos para escola onde ela lecionava para fazermos a proposta para a direção/coordenação, que aceitou.

A própria escola preferiu e se responsabilizou de fazer a reunião com os pais explicando a pesquisa. Depois conforme as normas da ética em pesquisa com humanos, a direção, a professora pesquisada e os pais ou os responsáveis destes assinaram a “Autorização de Consentimento Livre e Esclarecido” de acordo com a Resolução CNS nº 196/96 (BRASIL, 2003) ¹⁰.

2ª Etapa: Caracterização Geral da Escola

A escolha da escola e da professora participante da pesquisa foi intencional em função das questões de interesse do estudo e teve como critérios: ter aluno com estágios distintos no processo de alfabetização e letramento em uma sala de 4ª série do ensino fundamental; que a professora da sala permitisse que filmássemos sua atividade e concordasse participar das autoconfrontações; que os pais dos alunos permitissem a participação dos seus filhos na pesquisa.

Realizamos a observação “in lócus” na segunda quinzena de agosto de 2009. Foi levantado os aspectos gerais da sala que iríamos realizar a pesquisa e da

¹⁰ Número do processo do Comitê de Ética desta Pesquisa: 23065.025792/2009-12.

escola em geral. Sabemos como esses aspectos são importantes para analisar a atividade.

Essa caracterização será descrita no capítulo 3.

3ª Etapa: Análise Documental

É através dessa análise que podemos ter mais informações do nosso local de pesquisa. Ao analisar os documentos institucionais temos um contato maior com o gênero, podendo assim apontar contradições que venham a surgir ou as parcialidades.

O projeto político pedagógico da escola ainda encontrava-se em construção no ano de 2009, tendo até então apenas o regimento interno, o qual não foi concretamente disponibilizado para a pesquisa, o que temos de conhecimento sobre a escola são dos depoimentos da coordenação e da professora pesquisada.

4ª Etapa: Entrevistas

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, buscamos em primeiro lugar a qualidade das informações colhidas e dessa forma, todas as entrevistas realizadas foram cuidadosamente elaboradas para haver um diálogo entre a pesquisadora e as entrevistadas, dando assim oportunidade para que estas pudessem se expressar e principalmente se sentissem confortáveis para dá suas respostas, possibilitando que os significados e os sentidos começassem a ser revelados. Foram entrevistadas a professora sujeito da pesquisa e também a coordenadora da escola. Utilizamos entrevista de narrativa da história de vida, entrevista recorrente, entrevistas semi-estruturada e centralizada. Segundo Aguiar e Ozella (2006), a entrevista é um dos instrumentos mais ricos para termos acesso aos processos psíquicos que mais nos interessam, os sentidos e os significados.

Optamos pela entrevista semi-estruturada porque precisamos fugir de qualquer tipo de estrutura que viesse a estreitar as informações e opiniões dadas pela entrevistada, ou seja, que reduzisse o que pudéssemos colher, dessa forma escolhemos fazer entrevistas mais abertas, privilegiando o que no momento pedisse atenção. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora da escola, sempre que necessário e ela demonstrava disposição para colaborar com

nossa pesquisa. O objetivo dessas entrevistas eram buscar informações mais internas da escola, como as suas regras e propostas. Os diálogos foram realizados sem marcar horário nem dia, aproveitávamos as ocasiões que iam surgindo.

Como precisamos coletar dados de temas específicos com a professora sujeito da pesquisa, adotamos para suprir essa necessidade à entrevista centralizada. Utilizamos também a entrevista de narrativa da história de vida com a professora, pois acreditamos que através dessa narrativa podemos ter uma visão geral da realidade do sujeito, pois retrata-se a experiência do sujeito contada pelo próprio, na qual ele vai recordando de fatos e acontecimentos importantes, podendo assim, revelar seus valores constituídos socialmente. Para Bois e Rugira (2006), o interessante nas histórias de vida é a vida e não as histórias, pois o que se sente é mais importante do que os próprios acontecimentos. Eles utilizam um tipo de entrevista que remobiliza a memória sensorial e preenche a distância entre corpo e psique, entre a pessoa e a sua vivência corporal na qual denominaram de verbalidade. Para os autores (idem, p. 34), é a tomada da palavra no ato da vivência. Segundo esses autores, o filósofo francês do século XIX Maine de Biran já tratava de narrativas de vida e acreditava ser positivo o sujeito refletir sobre si mesmo.

Mas de acordo com Josso (2006) foi no início do século XX que as “histórias de vida” tornaram-se método de pesquisa, sendo introduzidas na sociologia por Thomas e Znaniecki. No início dos anos 1980 passou a ser utilizada no campo da Educação/formação de adultos e na formação profissional contínua. Ainda segundo Josso, esse trabalho epistemológico é associado a uma produção de conhecimentos específicos, que é o processo de formação do sujeito, da construção de seu conhecimento e por fim, o conhecimento de suas competências de aprendiz.

Souza (2006, p. 135) vem trabalhando com a escrita da narrativa como prática de investigação/formação, pois para ele permite que o sujeito em formação entre em contato com sua singularidade e compreenda o processo de conhecimento e de aprendizagem que estão implicados nas suas vivências ao longo da vida. Para ele (idem, p. 136), a escrita da narrativa é uma atividade formadora que relaciona as marcas acumuladas das experiências construídas com

as mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

Pineau (2006, p. 41) conceitua as histórias de vida como artes formadoras da existência. Nessa perspectiva, trabalha-se utilizando a dialética existente entre os discursos e os percursos de vida. Desse modo, a palavra apropria-se do mundo natural para transformá-lo em mundo humano ou inumano.

Ives Clot (2001) utiliza a narrativa da história de vida na Clínica da Atividade. Para o autor, a história de vida ajuda a entender a singularidade do sujeito, que pode vir a transformar dialeticamente suas idéias, atribuindo-lhes novos significados e sentidos.

Como em nossa pesquisa o sujeito tem uma participação ativa e por acreditarmos que as entrevistas ficariam mais completas em informações e mais ricas em detalhes ao retorná-las sempre que precisasse esclarecer alguma dúvida, utilizamos também a entrevista recorrente, que dá a oportunidade de o sujeito discutir a pré-análise do pesquisador. Segundo Rey (1999, p. 84), o sujeito pode, dessa forma, aprofundar mais as questões investigadas.

Com as entrevistas de narrativa de história de vida e as entrevistas centralizadas e recorrentes realizadas¹¹ com a professora, pudemos obter informações que colaboraram com o trabalho de análise e interpretação dos sentidos que a professora atribui ao processo de alfabetização e letramento e a sua própria atividade. Essas entrevistas foram devolvidas à professora para que ela desse sugestões de modificações, mas ela não as fez.

5ª Etapa: Sessões de Observação e Filmagem na Sala de Aula

Ao observar uma dada atividade vai se fazendo um levantamento de informações, no qual vai se construindo um documento com anotações, do que se vê e também do que se sente. Para nossa pesquisa as sessões de observação têm também o caráter de preparar a professora e os alunos para as sessões de filmagem.

As filmagens, em nossa pesquisa, são realizadas para um fim bem específico que são as autoconfrontações.

¹¹ As entrevistas serão discutidas no capítulo 3.

Partindo do que propõe Clot (2007, p. 133) para “análise da atividade”, utilizamos a imagem como suporte principal das observações. Para ele, as imagens ajudam para uma melhor compreensão das atividades observadas, porque permitem que os sujeitos passem de observados para observadores, ou seja, passem a ser co-atores e possam co-analisar.

Foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2009 as observações na sala de aula. Concomitantemente fazíamos anotações a respeito do que considerávamos significativo e pertinente para a nossa pesquisa.

As filmagens começaram a ser realizadas a partir da segunda quinzena de outubro de 2009 e foram até a primeira quinzena de dezembro do mesmo ano. Foram filmadas um total de 7 aulas, num total de aproximadamente 210 horas.

6ª Etapa: Sessões de Autoconfrontações

É uma metodologia de observação e co-análise criada na Clínica da Atividade (CNAM/Paris), que utiliza a filmagem como suporte principal e tem a singularidade como centro. O sujeito se torna observador de sua própria atividade. Clot (2007) não queria explicações externas dadas por pesquisadores, nem que os sujeitos dessem uma simples descrição do vivido. Para o autor, uma re-descrição, realizada pelo pesquisador e pelos trabalhadores, seria a boa descrição.

Acreditamos que a autoconfrontação traz uma desnaturalização nos sujeitos que os faz refletir sobre sua atividade docente de forma positiva. Nesse sentido, concordamos com Tardif quando fala da importância da avaliação dos professores a sua própria atividade:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (2002, p.53).

Vejamos as duas técnicas da autoconfrontação que Clot propõe e que foram utilizadas nesse estudo:

- **Autoconfrontação Simples**

Após o pesquisador estudar o conjunto de imagens e selecionar as cenas que interessam para o objeto de estudo, o sujeito, que para nós é o professor, assiste essas cenas para que possa refletir juntamente com o pesquisador sobre sua própria atividade. Temos assim sujeito/pesquisador/imagens (CLOT, 2007). Os comentários feitos pelo professor durante a sessão da autoconfrontação também são filmados para fins de análise. Segundo Clot (idem), esse momento propicia a re-descrição e possibilita que se chegue ao real da atividade, ultrapassando a tarefa prescrita e também a própria atividade realizada.

Dessa forma, criamos primeiramente os critérios para fazer as seleções de cenas das aulas filmadas que mais interessavam, conforme os objetivos, para, a seguir, montarmos os episódios, observando uma seqüência de acontecimentos na qual desse todo um entendimento do contexto. Preocupamo-nos em escolher aulas que mostrassem como é que funciona a proposta pedagógica da professora, engajada no processo de letramento dos alunos.

Montamos 4 episódios para a autoconfrontação e dentre eles dois foram selecionados para as análises:

- O 1º episódio foi denominado “Pensando sobre o Clima”, com duração de 00h05min30seg;
- Episódio selecionado: O 2º episódio foi denominado “Refletindo: Pontuação”, com duração de 00h10min;
- Episódio selecionado: O 3º episódio foi denominado “Classificando as Orações”, com duração de 00h06min45seg;
- O 4º e último episódio foi denominado “Atividade de Comparação”, com duração de 00h04min10seg.

Após montagem dos episódios, assistimos várias vezes os vídeos para poder elaborar um roteiro de perguntas que gerasse discussões sobre a atividade docente da professora e que ajudasse a manter o foco principal. Ao montarmos o roteiro, tivemos o cuidado na forma de construir as perguntas para não nos precipitarmos em dar caminhos para as respostas da professora, porque buscávamos entender os sentidos produzidos pelo sujeito. Dessa maneira, foram propostas as seguintes questões:

- Qual a intenção e o objetivo da aula?

- A aula ocorreu como planejada? Se não, o porquê;
- Após ver as filmagens, se você fosse realizar novamente a mesma atividade o que faria de diferente?
- Você achou que a aula teve um resultado positivo para a turma?

Foi planejado um encontro entre a professora e a pesquisadora para essa sessão no mês de janeiro de 2010. A professora assistiu os episódios e durante e após assistir as cenas, a professora falou de cada tópico pedido e o que mais sentia necessidade. Além de responder as perguntas ela fez comentários sobre sua sala de aula, a escola e a educação.

- **Autoconfrontação Cruzada**

Clot (2007, p. 134 e 135) define a autoconfrontação cruzada como sendo uma atividade dirigida, na qual a linguagem se torna um meio de levar o sujeito a pensar, sentir e agir.

Participa dessa segunda fase dois sujeitos/pesquisador/imagens (CLOT, 2007, p. 136). O convidado, que em nossa pesquisa também tem que ser professor, irá assistir as mesmas cenas vistas na autoconfrontação simples e fará comentários destas, tendo concomitantemente comentários do professor observado. Vejamos as colocações de Clot (2007, p. 135) a respeito dos efeitos causados pela mudança de destinatário.

[...] Faz-se a prova do poder de um tal fenômeno justamente quando se pratica uma autoconfrontação cruzada, isto é, quando se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com um outro especialista do domínio (campo), um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização, por exemplo. A mudança de destinatário da análise modifica a análise. A atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija ao psicólogo ou aos pares, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Ela é em cada caso re-direcionada a um dado destinatário.

Dessa forma, mais um encontro foi planejado para a realização da autoconfrontação cruzada, que foi no final do mês de abril de 2010. A professora convidada, que também lecionava nos anos iniciais do ensino fundamental, juntamente com a professora e a pesquisadora assistiram aos mesmos vídeos montados para a autoconfrontação simples. A professora convidada fez

comentários a respeito das cenas que assistiu e a professora pesquisada concomitantemente também os fez.

7ª Etapa: Análise dos Dados

- **Análise dos Núcleos de Significação**

Essa metodologia foi criada pelo grupo de Psicologia Sócio-Histórica da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) visando a apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos pesquisados. Como ressaltam Aguiar e Ozella (2006, p. 229), é uma metodologia de análise das informações dentro de uma proposta de pesquisa qualitativa.

Diante de entrevistas (relatos escritos, narrativas, histórias de vida, autoconfrontação etc) o pesquisador faz recortes buscando as unidades principais que configurem o discurso do pesquisado, que segundo Murta (2008, p. 97), são as partes que melhor revelam o todo. Como explica Aguiar e Ozella (2006), partimos das palavras com significado inseridas no contexto, com a intenção de fazer uma análise do sujeito.

Com os primeiros recortes surgem os pré-indicadores, que na maioria das vezes são diversos. Então se passa para outro momento que é o processo de aglutinação desses pré-indicadores, seja pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição, pois os critérios de aglutinação não são necessariamente isolados entre si, formando-se assim os indicadores.

Tendo o material gravado e transcrito, iniciamos várias leituras “flutuantes”, para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando a uma apropriação do mesmo. Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Com os indicadores surgem os temas reveladores do sujeito pesquisado, mas com mais algumas re-leituras do material inicia-se agora o processo de articulação que resultará enfim nos núcleos de significação, sendo possível assim, verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados.

Uma segunda leitura permitirá um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade; já no caso dos indicadores, que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

O quadro X é o utilizado para construir essa organização do material:

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos
Dois ou mais pré-indicadores	Formará um Indicador	Dois ou mais indicadores formará um núcleo de significação
Dois ou mais pré-indicadores	Formará um indicador	

Quadro x

Vejamos o que nos dizem Aguiar e Ozella (2006, p. 231) sobre as articulações que devem ser feitas para as análises dos núcleos:

A análise se inicia por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em

síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

Seguindo todas essas etapas dos núcleos de significação construímos nossos quadros:

Quadro 1: Entrevista de Narrativa de História de Vida da Professora

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos
Antigamente isso não acontecia porque a família valorizava a escola- Os pais hoje só matriculam os filhos por causa do bolsa família	Hoje falta compromisso com a educação por parte dos pais	A família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem
A falta de limites chegou à escola de uma forma cruel- As crianças vão para a escola quando querem	O desinteresse dos alunos pelos estudos é também por não terem atenção familiar	
O magistério é uma profissão boa – Os professores estão inseguros- O professor é refém dessa situação	Apesar de ser uma profissão que traz prazer os professores estão confusos	Hoje a educação é uma ilusão
A escola está assumindo funções que não é dela- A escola tem que ter função social- A escola também é vítima	Perda da função social da escola	
Com os conselhos a turma foi ficando mais participativa- Apesar de tudo os alunos tiveram melhoras no aprendizado	Sucesso na sala de aula	Falta de autonomia na profissão
A proposta pedagógica da SEMED é unificada, mas a gente tem liberdade de adaptar- A secretaria manda o pacote de projetos e não tem como não fazer- Por causa das estatísticas os alunos têm que ser aprovados	O professor tem autonomia enganada	

Dados da pesquisa coletados em 2009

Quadro 2: Entrevista Semi-Estrutura e Centralizada acerca do Processo Alfabetização e Letramento

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos
Os alunos sabem que mesmo sem estudar vão passar de ano- Os alunos estão brincando de estudar e os professores acabam pensando que estão brincando de ensinar- O professor não tem mais segurança no que fazer	O aluno não tem motivação de estudar e o professor, de ensinar	O Processo de Alfabetização e Letramento está sendo Envolvido pela Crise Geral da Educação
O aluno não pode ser expulso, não pode ser transferido, não pode acontecer nada com o aluno e o aluno pode tudo- As crianças hoje mandam nos pais	A falta de limites dos alunos prejudica no aprendizado	

Dados da pesquisa coletados em 2009

Quadro 3: Entrevista Semi-Estruturada e Centralizada acerca da Atividade Docente

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos
O professor não tem mais segurança no que fazer- o problema é que eu vejo os professores hoje em dia muito perdidos – O construtivismo trouxe muitos equívocos- A profissionalização docente está no escuro	O professor não está preparado para ser professor	O professor hoje não sabe qual é seu papel
A escola tenta dá um jeito nisso tudo e deixa de fazer o básico- É projeto demais, tem projeto para tudo- Muitas vezes o pai vem aqui para pedir ajuda	O professor não consegue ensinar o conteúdo porque tem muitas outras funções	

Dados da pesquisa coletados em 2009

- **Análise das Autoconfrontações Simples e Cruzada**

É a partir das leituras das transcrições das autoconfrontações realizadas que começa esse processo de análise. Essas análises são de ordem construtiva e interpretativa e precisam ter como base o que foi dito pelo sujeito pesquisado nas entrevistas para verificar quais são as mudanças e permanências de seu pensamento. Verificamos também o que mudou nas falas da autoconfrontação simples para o que foi dito na autoconfrontação cruzada, enfim para verificar os movimentos que vão surgindo, por parte da professora participante da pesquisa, no sentido de analisar suas mudanças e contradições.

Precisamos ressaltar aqui que todo esse material foi analisado e interpretado a luz das categorias da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade, sendo assim uma análise histórica e dialética.

Agora passaremos para o capítulo das análises propriamente ditas.

3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELA PROFESSORA

“Hoje a questão da alfabetização e da educação em si passa por outras vertentes. Na minha época a escola tinha o verdadeiro sentido do aprender, hoje o aluno brinca de estudar, o professor fica sem saber o porquê de ensinar e a família perdeu a noção de educação, deixando tudo nas mãos da escola, que fica sobrecarregada e sem uma função social definida” (Fala da prof^a. Maria).

3.1 Análises dos Dados

Nosso objetivo é compreender a atividade realizada para que possa haver desenvolvimento nos estudos da atividade docente. Segundo Nóvoa (1999, p. 7), a grande abundância de textos sobre a profissão docente nos últimos anos não contribuíram para construir novos modelos de análise. Buscaremos neste processo de análise as mediações históricas, econômicas e sociais. Sabemos que para entender o individual é necessário buscar a gênese social.

Como apontado anteriormente, analisaremos quais são os sentidos e significados atribuídos por uma professora de 4^a série do ensino fundamental, que leciona em uma turma com alunos que não conseguem avançar no processo de alfabetização e letramento, as atividades prescritas e realizadas, buscando compreender os sentidos e significados que a professora atribui a sua atividade e ao processo de alfabetização e letramento.

3.1.1 Caracterização Geral da Escola¹²

Defendemos que para se conhecer a atividade do professor é necessário conhecer seu local de trabalho e condições oferecidas, para poder assim compreendermos suas angústias e satisfações.

A escola lócus desta pesquisa é municipal. Foi criada em 2006 e está localizada em um bairro periférico da Cidade de Maceió. Ela não tem prédio próprio e funciona desde então na associação de moradores do bairro, com as séries

¹² Características da escola relativas ao ano de 2009.

iniciais do ensino fundamental. Os horários das aulas são de 7 às 11 no matutino e de 13 às 17 no vespertino.

O prédio era pequeno, mal ventilado e sem conforto, coberto com telha de brasilite. No piso não havia revestimento e as paredes estavam sujas. Havia apenas três salas de aula, uma delas é na verdade uma sala improvisada com divisória de madeira (sala da 4ª série que realizamos a nossa pesquisa), uma cozinha apertada, três banheiros, a secretaria, que divide espaço com a diretoria e um pequeno pátio. As aulas de reforço, que a coordenadora realizava, eram dadas no pátio por falta de sala. No momento do intervalo, os alunos lanchavam na própria sala porque falta um refeitório.

A escola atendia uma clientela carente, no entanto existem poucos alunos com faixa etária atrasada com relação série/ano. Segundo a coordenadora da escola, os alunos matriculados eram os que não conseguiam vagas nas escolas grandes do bairro, mas ela acrescentou que o pedagógico da escola está surpreendendo a comunidade de forma positiva. Apesar das dificuldades com a infra-estrutura, a coordenadora afirmou que os docentes da escola eram comprometidos com uma educação de qualidade.

Pela manhã funcionava a 2ª, a 3ª e a 4ª série A e pelo tarde tinha a 1ª, a 3ª e 4ª série B. A escola ainda não havia entrado no Ensino Fundamental de 9 anos decorrente da falta de espaço físico e até mesmo de funcionários, pois não tinha uma sala adequada para receber crianças de 6 anos de idade, para atender essa lei, e até 2008, os professores eram estagiários do município. A coordenadora contou a dificuldade que era a troca frequente desses estagiários. Ainda em 2009, os funcionários dos serviços gerais eram de uma empresa terceirizada e faltava porteiro, o que contribuía para o sentimento de insegurança de alunos e professores.

A escola, como todas as outras municipais da cidade, segue o padrão e as matrizes curriculares da SEMED/Maceió (Secretaria Municipal de Educação). Percebemos que a coordenação e a direção se preocupavam com os resultados que a escola obteria na Provinha Brasil¹³.

¹³ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Pesquisado em: provinhabrasil.inep.gov.br/.

3.1.2 A Professora Sujeito da Pesquisa

Maria tinha pouco mais de 40 anos e 13 de experiência com educação, tendo atuado como professora e coordenadora das séries iniciais do ensino fundamental e também como professora substituta de uma faculdade de ensino superior. Em 2009, período de nossa pesquisa na escola, trabalhava pela manhã no Município de Maceió e à tarde na 14ª coordenadoria do Estado, sendo professora concursada em ambas as redes, mas só no turno matutino estava em sala de aula. Ela era uma professora querida pelos alunos e com bom domínio de aula.

Maria tem duas filhas e uma neta, havia separado-se a pouco tempo do marido. Morava perto da escola e costuma era assídua no trabalho. No primeiro semestre de 2009, defendeu sua dissertação para título de mestre em Educação Brasileira. Esse ano foi de muitas e intensas atividades para nossa pesquisada, que também já tinha o título de mestre profissionalizante em Letras.

A professora nasceu no sertão de Alagoas, no pequeno povoado de Major Isidoro chamado São Marcos e lá estudou até a metade da 2ª série em um grupo escolar. Depois veio com a família morar em Maceió, para o pai trabalhar, ele era vigia. Maria então continuou os estudos na capital, sempre em escola pública. Segundo ela, quando chegou a Maceió já sabia ler bem e por influência das irmãs mais velhas gostava de ler fotonovela, também gostava muito de ler gibi, que pedia emprestado a um vizinho. Ela é a quarta de cinco filhos e conta que teve uma infância humilde, inclusive ajudava a mãe a revender produtos pela vizinhança, mas que não faltava o básico nem uma boa educação.

Na 4ª série, Maria ganhou como a melhor aluna da sala e conta orgulhosa que sempre teve sucesso na escola. Na 8ª série diz ter se apaixonado por trigonometria e pensou em fazer o curso técnico de estradas, mas foi fazer magistério porque a mãe queria que ela fosse ser professora. Ao terminar o magistério, casou-se e teve suas duas filhas. Depois de um tempo longe dos estudos resolveu fazer o curso técnico de Estradas na Escola Técnica Federal de Alagoas. Para ela poder estudar as filhas ficavam com a mãe.

Depois ela seguiu com o marido, que era vendedor e foi a trabalho, para Fortaleza, as filhas acabaram ficando em Maceió por serem muito apegadas a avó materna. Lá ela conseguiu em uma empresa estágio no ramo de Topografia, que era o que ela queria se especializar, só que com um ano, ela e o marido voltaram

para Maceió, o pai de Maria havia falecido e eles não queriam mais ficar longe das filhas. Voltando a Maceió, trabalhou por quase 2 anos em uma empresa também com topografia, na qual gostava muito do trabalho, mas como a empresa mudou de cidade e por conta da família não pode acompanhar, por conseguinte ficando desempregada. Como não queria ficar sem sua independência financeira, arranhou trabalho em uma empresa de confecção de roupas, mas apesar de gostar dos colegas não gostava do trabalho e então só ficou 6 meses. Por acaso, segundo afirma, resolveu fazer uma escolinha de bairro, que durou mais ou menos 6 anos. Nessa época, ela já estava com mais de 30 anos, que resolveu estudar para fazer o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas.

No segundo ano de graduação, diz ter entrado em conflito com a questão da alfabetização na disciplina de Psicopedagogia, depois de conhecer Emilia Ferreiro seu conceito de alfabetizar, que era através do método silábico, foi mudando. No terceiro ano, ela cursou a disciplina Alfabetização, que na época era eletiva no curso e declarou ter sido sua melhor disciplina na licenciatura, mais tarde o professor dessa disciplina veio a ser seu orientador no mestrado em Educação Brasileira.

3.1.3 Observações Relevantes sobre a Turma e as Aulas em Geral

Maria, professora da 4ª série matutino da escola que caracterizamos, aceitou participar da pesquisa, apesar de a princípio se mostrar um pouco apreensiva com a metodologia da autoconfrontação. Em sua sala de aula existiam alunos com dificuldades de leitura e escrita e também outros que não conseguiam avançar no processo de alfabetização e letramento. Ela declarou gostar de desafios e por isso concordou participar da pesquisa.

Como já citamos, a sala que realizamos nossa pesquisa não era bem uma sala e sim um improvisado, por falta de espaço era aproveitado um vão que ficava antes do pátio, trazendo vários problemas e aborrecimentos para turma. Todos os cartazes que eram explorados em aula e colocados na parede, na sexta-feira, último dia de aula na semana, tinha que ser retirados, pois aos sábados a sala era utilizada para as reuniões da associação de moradores do bairro.

Suas aulas, em sua maioria, eram expositivas, com estilo tradicional, pois a professora considerava que dava certo, porém com interrupções dos alunos

sempre que necessário. A professora não admitia conversas paralelas na hora da explicação e quem não quisesse participar diretamente tinha que ficar quieto no seu canto. Os alunos com dificuldades no processo de alfabetização e letramento sentiam claramente dificuldades de ouvir e ficar quietos. Na maioria das vezes, a professora colocava alguns desses alunos para sentar de frente a ela.

Antes das aulas de língua portuguesa, a professora levava para a sala vários livros paradidáticos, de literatura e de poesia, quando esquecia já era cobrada pelos alunos e demonstrava ficar satisfeita com isso, mas ao final da aula, ela tinha que levar todos de volta para guardar na secretaria, pois a sala não tem porta, nem armário fechado e qualquer coisa que se deixasse ali podia sumir. Ficava claro também o incomodo do calor na sala, ela sempre desligava o ventilador para os alunos poderem ouvi-la melhor. Por vezes quando a aula acabava ela reclamava da situação. Inclusive por não ter forro se escutava todo o tempo o barulho das outras salas. De fato, as condições estruturais não favoreciam à atividade da professora.

A sala tinha 28 alunos (16 meninos e 12 meninas) e a professora organizava as cadeiras em duplas, com 6 fileiras. Ficavam 2 juntas no lado esquerdo, 2 no meio e 2 no lado direito. Os alunos demonstravam muito respeito pela professora, que ora a chamavam de tia, ora de professora e às vezes pelo próprio nome. Ela dizia não gostar muito de ser chamada de tia, mas que se chamassem também não tinha problema e revelou que até de mãe às vezes é chamada pelos seus alunos.

Quanto à situação sócioeconômica da turma, Maria disse que os alunos eram carentes financeiramente, porém mais ainda de falta de atenção. Segundo a professora, muitos tinham problemas familiares e quase 100% recebiam bolsa-família. Maria demonstrava preocupação com a questão familiar e seus valores perante a sociedade.

Eles são carentes, mas não passam fome, quase todos recebem o bolsa família, o mais grave que eu acho é a falta de atenção, porque não precisa ter roupa de marca, brinquedos caros para poder ter dignidade. Mas veja, se o pai coloca o filho em uma escola só para receber o bolsa família, cadê a dignidade e o valor da educação nessa história? Sim, digo isso porque é fato, acontece, tem muitos pais que só vem nos procurar para renovar a matrícula do filho quando

está no período de recadastrar o bolsa família, aí a criança, que a gente já estava dando como desistente passa de uma hora para outra a freqüentar a escola e a gente. Por lei, tem que receber, afinal não pode deixar aluno fora da escola. Existe um monte de lei para proteger o aluno, mas isso não é proteção.

As classes populares hoje não estão preocupados com a educação em si, são poucas as famílias que prezam isso, querem é receber o dinheiro que o governo dá para garantir o prato de comida e outros pior, usam o dinheiro para motivos banais.¹⁴

Quando perguntamos sobre o comportamento da turma a professora respondeu:

Nessa turma tem uma meia dúzia de meninas e meninos bem quietos, tímido mesmo, eu até digo: acordem 'pra' vida. Agora tem outro grupo dos bem acanhados e outro dos trabalhadores, que se deixar não deixa nem eu dar aula, mas aí eu controlo, não permito bagunça na hora da aula, existe hora para tudo, hora de brincar e hora de estudar, no final da aula quando dá tempo eu mesmo brinco com eles.

Eu conto a eles que eu era moleca na minha época de estudante, mas que eu estudava, que eu tinha minhas responsabilidades. Eu não precisava que minha mãe mandasse eu ir fazer a tarefa não e na época de prova eu caía de cabeça no caderno, a gente só tinha o paradidático de Português, que era o Curumim, hoje eles tem o livro de todas as disciplinas, que já ajuda, auxilia.

Maria fez questão de destacar esse assunto da responsabilidade, porque, segundo ela, os alunos se acham cheios de direitos, mas esquecem os deveres. Percebemos que a professora sente uma certa aflição pelo fato de que hoje os alunos não estão preocupados diretamente em contribuir com alguma coisa. Ela fez comparações dos alunos de hoje com os da época dela, revelando um saudosismo acentuado.

A nossa presença na sala de aula foi tranquila. Segundo a coordenadora, os alunos já estavam acostumados a receber estagiários que cursam graduação e isso refletiu bem para nossa pesquisa. Na segunda semana de observação, já não éramos tão percebidas pelos alunos e também pela professora. Inclusive a própria Maria comentou sobre isso.

¹⁴ As falas dos participantes da pesquisa serão colocadas em itálico para fim de ser diferenciada.

Como já informamos, na turma havia alunos com dificuldades para avançar no processo de alfabetização e letramento, com carências na leitura e na escrita e com problemas para acompanhar progressivamente os conteúdos. Logo na primeira semana de observação percebemos claramente como a sala era heterogênea nessa questão do desenvolvimento dos alunos e somente um terço deles acompanhava as aulas e participava de todas as atividades. Segundo a professora, hoje essa realidade é frequente, muitos alunos estão chegando na 4ª série sem ser alfabetizados, por diversos motivos, o principal deles seria a aprovação por ciclo¹⁵ dos alunos.

Maria informou que alguns de seus alunos tinham aulas de reforço no horário contrário das aulas regulares, mas que faltavam muito e que a maioria tinha pouco interesse, principalmente os que não tinham acompanhamento da família. A professora revelou ser complicada a situação, ela tentava aproveitar as atividades de sala também para os alunos em dificuldades de aprendizagem e utilizava atividades paralelas para uma de suas alunas, que iremos chamá-la de Ana e que segundo Maria, não tinha condições alguma de seguir as atividades da turma, pois estaria no início do processo de alfabetização.

O fato é que nas observações e nas primeiras filmagens vimos que Ana não conseguia seguir os objetivos da aula. Ficava inquieta, apática e não conseguia, como era o predito pela professora, fazer as atividades proposta para todos, inclusive muitas vezes acabava chamando a atenção de alguns colegas. Outras, ficava de cabeça baixa na sua mesa.

A professora durante a história de vida comentou a dificuldade que é atender a todos os alunos com a qualidade que gostaria, pois cada um tem uma dificuldade diferente e segundo ela, são muitas as defasagens. Isso tudo sem ajuda de nenhum auxiliar e com pouco material didático e péssimas condições de infraestrutura. Ela resumia que era quase impossível poder aplicar com qualidade seus conhecimentos e realizar o trabalho que gostaria. Inclusive ela disse que iria levar o caso de Ana para o conselho escolar, porque achava que realmente a aluna não tinha condições de ser aprovada, porém sabia que existia uma grande pressão para que todos os alunos fossem aprovados. Um detalhe que consideramos interessante

¹⁵ Aprovação por ciclos ou automática é a aprovação do aluno independente do rendimento escolar ser satisfatório. Pesquisa em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar>

é que Ana não era aluna repetente, em sua vida escolar até então não havia sido reprovada.

De acordo com Maria, a auto-estima da maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem é muito baixa, poucos acreditam em si e que são os próprios que decidem se estudam ou não; segundo ela, são poucos os pais que tem algum domínio perante os filhos.

3.2 Análise dos Núcleos de Significação da Entrevista de Narrativa de História de Vida

3.2.1 Primeiro Núcleo de Significação: A Família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem (“Eu tinha bom exemplo dentro de casa”)

Maria, ao relatar sua história de vida, desde a infância até a fase adulta revela a importância de sua família na sua vida, em sua educação, enfim em sua constituição como pessoa. Ela conta com satisfação as histórias de sua infância e adolescência.

Um ponto importante, que ela comentou e repetiu várias vezes durante a entrevista, é que a família de sua geração, de uma forma geral, dava muita importância a educação e que os pais passavam isso para os filhos. Ela conta que sua mãe não precisava ir toda hora à escola para saber se ela estava estudando direito, porque ela tinha confiança sobre isso, por ela e pela escola. Ela afirma que naquela época “escola não era para brincar, era feita realmente para estudar” (Maria).

Eu era o crânio da escola, eu não posso dizer que era tão estudiosa, mas gostava muito de ler, comecei a ler fotonovelas por causa de minhas irmãs mais velhas e sei que me dava muito bem na escola. Eu era muito moleca, mas na hora de estudar eu estudava. Mamãe sabia disso, eu não era irresponsável. Naquela época havia compromisso por parte de todos com a educação. Os alunos sabiam que se não estudasse não tinha jeito, levava pau e pronto.

Maria conta que pela manhã ajudava a mãe nos afazeres da casa, com 10 anos já passava ferro nas roupas do pai, diz que fazia com muito prazer, mesmo que a mãe não a pedisse ia ajudar e só depois é que ia brincar.

Eu estudava em horário intermediário, de 11 as 2 da tarde, então dava para ajudar mamãe pela manhã, depois que chegava da escola ia brincar com meu vizinho de jogar dama e ler gibi. Eu tinha sorte, meu pai não tinha dinheiro para comprar gibi toda hora para mim, mas meu vizinho tinha muitos. Lembro até hoje das histórias e logo cedo comecei a ler romance. Ah, eu ajudava também a mamãe a revender produtos de beleza pelo bairro, eu gostava de ser útil, coisa que as crianças de hoje não querem, vejo meus alunos não quererem nem estudar.

Maria mostra-se preocupada com a falta de responsabilidade, de vontade de ser útil de seus alunos. Ela tem orgulho em dizer que tinha bom exemplo dentro de casa e que se preocupa com seus alunos por saber que a maioria não tem.

Meu pai trabalhava muito para sustentar a família, minha mãe também ajudava como podia, não tínhamos luxo, mas tínhamos tudo que precisávamos e era tudo com esforço de meus pais.

Eu podia não ter um quarto lindo, mas tinha meu quarto, minha privacidade, meu lugar de estudar e eu era da classe pobre, hoje sei não, muitos de meus alunos não sabe nem o que é carinho e isso eu tinha de sobra. Eu tinha bons exemplos dentro de casa.

Maria vai revelando aos poucos toda a importância que ela dá a família e começa a mostrar toda sua preocupação em torno da educação atual e afirma que a fragilidade da educação de hoje tem muito a ver com as relações familiares. Maria vai voltar para esse núcleo várias vezes, principalmente quando o assunto for alfabetização.

O sentido atribuído por Maria a sua família é de amor, carinho, respeito e admiração e ela acredita que todo seu sucesso e desenvolvimento pessoal e profissional deve-se a sua boa estrutura familiar, acreditando assim ser difícil ter êxito se não houver essa base. Dessa forma, a professora acha difícil que a maioria de seus alunos alcance resultados satisfatórios nos estudos e um bom

desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento, pois a maioria deles, como ela afirma em alguns momentos, não tem nenhum acompanhamento familiar.

Inferimos através de interpretação os sentidos atribuídos pela professora, porém fazemos lembrar que pela complexidade que é a categoria sentido, como afirma Vigotski, nossa possibilidade é a de nos aproximar das zonas do sentido.

3.2.2 Segundo Núcleo de Significação: Hoje a educação é uma ilusão

Maria afirma que foi fazer magistério porque sua mãe queria que suas filhas fossem professoras. Inclusive quase todas as amigas na época também iam seguir essa profissão, então nem contestou, apesar do sonho de fazer o curso técnico de Estradas, que posteriormente veio a realizar e trabalhar durante um tempo, como contamos em sua história de vida. Maria também nos contou que foi por acaso e com incentivo da família que acabou colocando uma escolinha de bairro e que só aí decidiu fazer o curso superior em Pedagogia.

A maioria das mulheres de minha família são professoras, eu acabei sendo por acaso, minhas duas filhas também estão seguindo com a mesma profissão, parece que é destino da família e graças a Deus eu gosto muito de ensinar, gosto de estar junto dos alunos e participar do dia-a-dia deles, mas confesso que não foi sonho antigo não. Mamãe dizia sempre que pobre para crescer na vida tem que ir ser professor, veja só que engraçado as filosofias da mamãe.

Maria afirma que seguir a profissão do magistério é prazeroso, porém diz que está ficando cada dia mais complicado porque a escola tem uma autonomia escondida e que sua função social está desgastada.

O magistério é uma profissão boa, muito trabalhosa, mas que dá muita satisfação, muito prazer, trabalhar com a educação é algo fantástico, o problema é que eu vejo os professores hoje em dia muito perdidos, principalmente os novos que vão chegando, porque é confuso mesmo, eu tenho até pena quando vejo uma professora iniciando a carreira. A falta de limites chegou à escola de uma forma cruel, tudo pode e tudo é lindo, o menino faz uma redação totalmente diferente do objetivo, mas o professor tem que dizer que está lindo e cadê o verdadeiro objetivo?

O construtivismo trouxe muitos equívocos. Não que seja ruim, tem seu lado bom, eu sei que tem, mas houve equívoco no entendimento. Falta segurança no que fazer, como fazer e eu digo sempre: não existe fórmula, o que vai dá certo com um aluno não vai dar certo com outro e é com estudo e experiência que se vai ganhando bons resultados.

Todos querem ser considerado um professor moderno, atual, fica com essa preocupação na cabeça, os professores morrem de medo de serem tachados de tradicionais, chega ser engraçado.

Maria diz não se lembrar de nenhum professor que tenha lhe marcado negativamente, muito pelo contrário, fala com entusiasmo dos professores e das escolas por onde passou. A professora que foi da 3ª e da 4ª série é a que mais traz recordações, lembra-se que ela recitava os poemas de Manuel Bandeira, inclusive sabe recitar de memória os poemas e sempre que pode trabalha-os com seus alunos. Segundo Maria, eles gostam muito de trabalhar com textos como esses, que alimentem a imaginação, o problema é que não são acostumados a ler e alguns não sabem.

Na minha 4ª série todos sabiam ler. Para ir para 5ª série tinha que saber no mínimo, minha amiga, ler, escrever e as 4 operação básicas, dominar mesmo, porque a escola tinha sua função social, que era ensinar. Tem que ter né, você não acha? isso é lógico e qual é a função social da escola hoje? qual? qual? e a do professor? não adianta querer dá conta de outras coisas se o aluno não tem base e é isso que está acontecendo... e eu vejo na minha turma a prova disso, na 4ª série os meninos lêem pessimamente, são poucos os que se salvam e pior tem até aluno sem ser alfabetizado, pior que isso, já nos tornou normal essa situação.

Por isso que eu digo que a educação está em uma grande crise, porque eu vejo o que está acontecendo no dia-a-dia, eu enxergo que os professores e as escolas são vítimas dessa situação toda, hoje não se pode nem mais reprovar aluno. Veja bem, eu não estou dizendo que a educação tem que voltar a ser tudo como era antes não, até porque tinha muita repressão, sei que o tempo passou e que muita coisa mudou, mas que muita coisa hoje tem que ser revista tem sim.

Quando Maria descreve o que era necessário na sua época para ir para uma 5ª série, revela sua angustia de hoje não ser mais assim, de não haver mais nenhum critério. Ela vai além quando diz que a escola perdeu sua função social e é claro que, assim sendo, ela acredita que a profissão de educador também perdeu

seu sentido principal, inclusive chega a dizer que os professores são vítimas da situação.

Macário (2003, p. 168) defende que o que faz um profissional achar seu trabalho um sofrimento ou um prazer é o significado que ele dá a esse trabalho. Clot (2007, p. 13) acredita que os conflitos que ocorrem no ambiente profissional trazem muitos obstáculos e sofrimento para os sujeitos, em vez de servir de alavancas de desenvolvimento.

[...] que o desenvolvimento possível das mulheres e homens em situação profissional era a sede de numerosos conflitos. É verdade que, em psicologia, os conflitos são as alavancas vitais do desenvolvimento. Mas, às vezes – como ocorre muito freqüentemente no trabalho -, eles constituem uma série de obstáculos que deixa os sujeitos diante de dilemas intransponíveis, fontes de sofrimento desconhecidos ou negados. Esses conflitos se deslocam nas metamorfoses sociais do trabalho, mas não desaparecem. Ao menos é o que faz pensar a história do século XX. (CLOT, 2007, p. 13)

A partir das narrativas de Maria inferimos que os sentidos subjacentes para ela do que é ser professor hoje é que apesar de ser uma boa profissão, como ela mesma afirma ser fantástico trabalhar com a educação, é contraditoriamente uma ilusão, uma angustia. Para Maria, a escola e a profissão docente perderam sua função social. Sabemos que para Clot (2007) a angustia é uma das possíveis fontes de variabilidade que pode surgir quando o sujeito vai realizar a atividade de trabalho, fazendo com que a atividade realizada nunca corresponda à atividade esperada. A angustia é resultado do descompasso entre a atividade realizada e a atividade esperada.

Facci (2007, p. 141) discute sobre a ilusão na sociedade do conhecimento e segundo a autora, realmente ocorre um contra-senso, pois muito pouco se valoriza o conhecimento científico e a formação de professores tem ficado a desejar.

3.2.3 Terceiro Núcleo de Significação: Falta de autonomia na profissão

Segundo a professora, a turma tem uma maioria participativa, com alguns alunos bem agitados e outros que mal se ouve a voz. Os alunos, na maioria das vezes, obedecem à professora, que não deixa de exigir silêncio, sempre que

necessário. Maria diz sentir orgulho da turma, mas veremos que em alguns momentos demonstra insatisfação por se achar impotente para algumas tomadas de decisão importantes.

Tenho orgulho dessa turma, porque muitos tiveram uma grande melhora do início do ano até agora, inclusive Ana, que não sabia nem todas as letras do alfabeto, agora posso dizer que ela teve um certo desenvolvimento.

Você vê que a maioria é participativa na aula, eu estímulo para isso, agora do meio do ano para cá tive muitas conversas com eles e acabaram se interessando mais, cobro as atividades de casa todos os dias, mas não sou só cobranças não, gosto de ter uma hora de descontração com eles, acho isso importante. Por exemplo, eles adoram aquela brincadeira da cidade dorme e ao mesmo tempo em que estão brincando estão trabalhando com o discurso, elaborando o que vão falar.

Quando se trata dos pais dos alunos diz que gostaria de maior participação deles. Ela acredita que na educação para se obter sucesso é preciso que haja um bom relacionamento dos alunos com seus pais ou responsáveis e destes com a escola, do contrário fica difícil alcançar bons resultados. Percebemos que Maria realmente sente falta da contribuição familiar. Em um episódio da autoconfrontação cruzada Maria afirmou que seus alunos são órfãos (ela os considera órfãos). No recorte seguinte ela desabafa toda sua angústia em relação aos familiares dos alunos.

Muitos pais que vem aqui é para pedir ajuda, diz que não sabe mais como controlar o filho e quer que a gente faça algum milagre. A maioria dos pais diz na cara da gente que não agüenta mais o filho, que não sabe mais o que fazer, que o filho não obedece, que só quer ficar assistindo televisão. Imagine só, um pai dizer que não sabe mais o que fazer com o filho que ainda é criança e vim na escola pedir ajuda ao professor.

Na maioria das vezes os pais que freqüentam mais a escola são dos alunos mais estudiosos, que tiram notas boas. Tem mãe que a gente nunca viu a cara, tem alunos que moram com a avó ou com a tia ou com a madrinha, aí diz: tia, minha mãe não vem porque mora em outro bairro, aí eu digo: sim, mas seu responsável tem que vir. Imagine uma avó de sei lá quantos netos, já com uma certa idade, ir na escola de cada um. É fácil não.

Eu converso muito com meus alunos, porque sei que para alguns falta isso e eles gostam de me ouvir, dizem: já vem a tia dar conselho, mas no fundo gostam. As meninas passaram a vir mais compostas, os meninos pararam mais de brigar.

Percebemos uma contradição no discurso de Maria em relação à questão familiar, pois ela também deixava suas filhas com a mãe para estudar e trabalhar. Vejamos o que ela falou sobre o currículo e o planejamento:

I: Tem que dar o que manda o currículo?

M: Tem que dar, mais ou menos, porque, eu... mais ou menos, o currículo tem, mas tem coisas que ... A proposta pedagógica da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) é unificada, vem pronta, mas dali a gente tem a liberdade de adaptar, pelo menos lá na escola a coordenação nos deixa livre para isso e acho que eu nem conseguiria trabalhar se não fosse assim. Nós estudamos o que realmente precisará ser dado naquela série, o que é interessante trabalhar, porque não adianta ensinar verbo se não foi dado pronome, né mesmo, nem adianta dar um assunto só para dizer que foi dado, que cumpriu com tudo, então nós nos reunimos antes do ano letivo começar para discutir e decidir tudo isso. Não podemos fugir totalmente da proposta, é claro, mas adaptar, oxe, acredito ser necessário e até um dever.

A sequência da fala de Maria mostra uma contradição, ela que primeiro diz que o currículo não deve ser seguido literalmente, que só se deve ensinar o que realmente for preciso naquela determinada série, logo posteriormente revela que só leciona alguns conteúdos porque não pode ser contra o sistema.

Para falar a verdade tem muita coisa que eu ensino porque senão eu vou estar sendo contra o sistema. Mas acredito que a gramática, por exemplo, só devia ser estudada quando os alunos já fossem bem alfabetizados, a pressa de ensinar certas coisas só acaba atrapalhando e às vezes o aluno não tem nem maturidade para estudar aquilo ali, entendeu? Começa-se a ensinar substantivo antes mesmo dos meninos aprenderem a ler, então acho sim que as prioridades estão erradas.

Como pode uma criança chegar na 4ª série sem saber ler? Pior ainda, sair sem saber ler. Dói em mim no final do ano ter que aprovar um aluno para o 6º ano sabendo que ele não tem a mínima condição. Dói, dói, dói, mas isso é o que é recomendado, pede-se o maior número de aprovados possíveis, mas eu vou levar esse ano os casos para o conselho escolar, apesar de já saber qual é o resultado.

Eu sou refém.

Ao falar sobre o planejamento, Maria demonstra sua preocupação com a questão da alfabetização e aos poucos vai revelando suas angústias e discórdias, percebemos que para ela, falar sobre tudo isso, foi como um desabafo. Maria não hesitou em dizer que a educação hoje é realizada como um teatro, para que tudo pareça estar indo bem.

Com relação ao aprendizado da turma nos leva a afirmar que o sentido atribuído por Maria é de superação e sucesso, mas também de impotência perante as decisões importantes a ser tomadas e isso de certa forma vem abalando a sua motivação, pois para ela se o professor detivesse o poder de decisão conseguiria obter um maior rendimento no aprendizado de seus alunos. Percebemos nas observações e filmagens expressão de cansaço em nossa professora. Para Clot (2007, p. 16) essas tensões psíquicas expõem os profissionais ao stress. Vejamos o que o autor diz (idem) sobre o sentimento de impotência versus a motivação.

Vivências de impotência, ressentimento, melancolia ou, ao contrário, euforia profissional – clássicas nos trabalhadores que tentam proteger-se do medo de ser despedidos (Clot, 1995) – formam então um quadro clínico mesclado: uma atividade em que a disponibilidade psicológica investida pelo trabalhador para se sentir 'responsável' pelo futuro da empresa e do serviço é simultaneamente confinada, a ponto de encolerizar-se consigo mesmo. E talvez se ache aí a prova principal com que se comprometem aqueles que trabalham ainda hoje: a injunção de assumir suas responsabilidades sem ter nenhuma responsabilidade efetiva. Ora, não terminamos de avaliar com exatidão a situação assim criada, visto que se trata aí de amputar aquele que trabalha, de uma grande parte de suas motivações, negligenciar toda uma série de pensamentos e de deliberações, de julgamentos, de arbitragens e de avaliações que se acham contudo implicadas na disponibilidade exigida dele (CLOT, 2007, p. 16).

Sabemos que hoje a aprovação por ciclos é algo ideologicamente prescrito. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que mede a qualidade da educação no país traça para cada escola sua meta de desempenho. O IDEB aumenta quanto menos tiver de alunos reprovados. Também sabemos que o ensino de nove anos vem para ajudar e fortalecer essa estrutura de ensino, na qual as faixas etárias das crianças devem estar de acordo com o ano. Temos um governo avaliativo, que avalia todo o tempo seus professores e que busca bons índices para constar nos documentos, ou seja, alta porcentagem de alunos dentro

das escolas e maior número de aprovados possíveis. O dinheiro que as escolas recebem do PDDE (Programa dinheiro direto na escola) é proporcional ao número de alunos matriculados que cada uma tem.

A Provinha Brasil (sistemas de avaliações do governo federal) é uma das avaliações que o governo vem fazendo nos últimos anos a educação. No entanto essa avaliação recai para o trabalho dos professores, que por sua vez se sentem pressionados a mostrar bons resultados. Se forem ruins, a culpa passa a ser deles. Dessa forma o prescrito passa a ser visto como uma preocupação. Na escola pesquisada percebemos que os professores se preocupavam bastante com a Provinha Brasil e inclusive passaram uma semana preparando os alunos para poder respondê-la¹⁶.

Em um artigo de 2009, Araujo, ao fazer uma entrevista com uma professora de um 4º ano da rede municipal da cidade de Maceió questionou como é que ela planejava para que o currículo fosse efetivado perante as diversas dificuldades encontradas na sala de aula, ela respondeu que seleciona os procedimentos e os recursos didáticos, sempre avaliando os resultados obtidos e os processos empregados, buscando soluções e observando experiências de outros professores. A professora acrescentou também que o planejamento escolar deve atender as peculiaridades próprias da turma, suas expectativas e sua disponibilidade, pois sem levar em conta essas características todo o planejamento corre o risco de ser apenas um programa a ser cumprido. A professora entrevistada demonstrou preocupação quando se trata do prescrito ser realmente cumprido, em nenhum momento falou que não era, mas comentou que não adianta seguir fielmente o currículo sem que os alunos aprendam e em contrapartida do que disse, afirmou que também é injusto não executá-lo por completo, pois sabe que no ano seguinte aquele conhecimento é cobrado. Ela completou que todos têm capacidade de aprender, cada um em seu momento e de formas diferentes, porém alguns chegam à turma com defasagens dos anos que passaram e como um efeito de bola de neve o problema só vai agravando.

Os próprios PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (2001) admitem o problema citado acima pela professora municipal na 2ª parte do segundo ciclo, página 123:

¹⁶ Nessa semana, a pesquisadora não fez observações nem filmagens a pedido da professora.

No segundo ciclo, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período.

Logo depois de certa forma vem a responsabilizar o professor:

Para tanto, é necessário que o professor investigue quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem verbal para poder organizar a sua intervenção de maneira adequada.

Enfim, o professor do segundo ciclo do ensino fundamental tem que dar continuidade na grade curricular e solucionar as dificuldades acumuladas dos alunos.

Nossa preocupação é como o professor recebe tudo isso, como ele consegue desenvolver seu trabalho com todas essas cobranças e sem auxílio pedagógico e com péssimas condições estruturais, como apresentado na sala da professora Maria. Pesquisas atuais mostram que o professor vem tendo a tendência de se culpar e como afirma Vieira, o sacrifício na profissão docente vem se naturalizando. O PCN é um prescrito que trata de questões metodológicas e mesmo não sendo de caráter obrigatório é um guia, uma espécie de bíblia para o professor que pode interpretar de diversas maneiras.

3.3 Análises dos Núcleos de Significação da Entrevista Semi-estruturada e Centralizada acerca do Processo de Alfabetização e Letramento

3.3.1 Núcleo de Significação: A Alfabetização está sendo Envolvida pela Crise Geral da Educação

Apesar de a professora já ter muito falado sobre a temática alfabetização e letramento, consideramos necessário para uma maior compreensão buscarmos mais informações. Assim sendo, Maria contou seus primeiros contatos e sensações acerca do tema alfabetização. Em sua fala, percebemos mais uma vez a importância que ela dá a família para se obter bons resultados na educação:

Na época que eu tinha a escolinha de reforço alfabetizei muitas crianças e foi aí que eu vim ter curiosidades sobre esse universo. É engraçado, meu Deus do céu isso não se faz não. Sabe o que eu fazia? Carregava meus alunos de ônibus coletivo, acho que bem uns vinte, para uma livraria que tinha em um bairro nobre aqui na cidade. Daí minhas filhas iam comigo para me ajudar, nessa época já eram moças. Eu pedia autorização dos pais e pedia que quem pudesse levasse algum dinheiro, alguns levavam e compravam algum livrinho, mas era uma festa, a gente passava à tarde lá lendo.

Minhas duas melhores alunas tinham os pais analfabetos, veja só que ironia, eu acredito ser porque os pais tinham esse sonho, davam muita importância aos estudos por não ter tido, inclusive pagavam reforço para as filhas com esforço e estas vivenciavam o sonho dos pais, mas foi aí que acredito ter nascido em mim vontade de pesquisar, de procurar respostas. Daí senti a necessidade de continuar meus estudos no magistério.

Ela também nos narrou todo seu processo de mudança e crescimento diante da temática:

No segundo ano da graduação veio a tal da disciplina de Psicopedagogia, daí fomos estudar Emília Ferreiro e aí, menina, eu de novo refletindo sobre a alfabetização, que até aí para mim, alfabetizar era em apenas um método, o método silábico.

Agora eu vou puxar um pouco a brasa para minha sardinha. Estou falando de um assunto que eu já estudei, trabalhei e pesquisei. Veja bem, falar de teorias de alfabetização não tem como não falar mesmo de Ferreiro. A psicogênese, tirando a questão da singularidade que Ferreiro não dá conta, né? Ferreiro não pega o que é singular e levando em consideração que aquele trabalho não foi feito em uma sala de aula, foi um aluno lá sozinho, não foi em uma sala de aula que ela fez os ditados avaliativos, então tirando as questões metodológicas, eu acho que a descoberta dos períodos foi muito importante, que nem se pensava nisso, a questão de como a criança constrói a base alfabética, eu acho que isso aí é mérito dela e ninguém tira.

No terceiro ano fui pagar a disciplina de alfabetização, que na época era eletiva e que foi sem dúvida a melhor disciplina. Estudamos várias técnicas de leituras e o professor, que é doutor em Lingüística, como você mesmo sabe é fantástico, muita gente reclama por ele ser rigoroso, mas eu acho ótimo, se não for assim ninguém leva a sério, né? E nessa época eu

fui trabalhar com ele em um projeto chamado: O poema de cada dia. Foi ótimo.

Depois, no mestrado profissionalizante em Letras, estudei bastante Vigotski, onde trabalhei analisando atividades de língua portuguesa. E no mestrado em Educação tive a oportunidade de ter como orientador o professor da disciplina de alfabetização lá do meu terceiro ano de graduação e foi maravilhoso, trabalhamos com a singularidade do docente a partir da proposta do livro didático.

Maria citou Ferreiro e Vigotski como autores que mais se identifica, inclusive revelou que sempre teve estreita relação com a temática alfabetização e letramento e que ampliou seus conhecimentos sobre a temática ao estudar Ferreiro.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), as pessoas não alfabetizadas já possuem conhecimentos sobre a língua e assim sendo, o professor tem que levar isso em consideração. Bortoni-Ricardo (2004; 2005) também defende que a pessoa mesmo sendo analfabeta conhece muito bem sua língua materna, apenas sua variedade falada não é a prestigiada.

Mas, Maria não nos falou muito de teorias, sua preocupação maior parece ser mesmo é com fatores de natureza não pedagógicos. Para ela, a alfabetização hoje está envolvida por problemas diversos que estamos enfrentando na educação e na sociedade. Mais uma vez, ela declara que a educação de sua época era mais eficiente.

A pedagogia vai me matar, mas veja bem, eu não sou a favor da tortura, não sou a favor de humilhação, como há tempos atrás faziam, mas não sou a favor dessa coisa que tem aí que é como se escola agora fosse parque de diversão, os alunos estão brincando de estudar e os professores acabam pensando que estão brincando de ensinar, porque por mais que ele queira ensinar, ensinar para quê se os alunos não estão nem um pouquinho interessados, eles sabem que no final acabam sendo aprovados, aluno não é bobo não, eles percebem tudo, porque é assim, vem alguém e diz que por causa das estatísticas os alunos terão que ser aprovados, ou melhor, empurrados, porque tem que mostrar números. E os alunos sabem que mesmo sem estudar vão passar, eles sabem, então para quê estudar. Eu tenho vivência de escola, sei direitinho como acontece isso tudo. Eu quero que você coloque isso, esqueça não.

Eu sou totalmente contra essa questão de ter que aprovar, é por isso que muitos alunos hoje chegam no ensino médio sem saber de nada, não conseguem ler um texto, não são

letrados, sequer alfabetizados, coisa que na minha época estaria na 4ª série. O problema da alfabetização não é 100% isso não, tem outros fatores, mas esse é o principal.

Além da questão da estatística, Maria aponta outro fator que interfere no sucesso da alfabetização e novamente ela busca resposta na família.

A proteção demais também trouxe problemas. Eu gostaria que fizessem pesquisas nesse sentido, esse negócio de dizer que o aluno abandona a escola porque foi reprovado é balela, existe isso não, existe essa história de trauma não, isso foi inventado agora... Agora é a psicologia que vai me matar. Aí criam todo aquele discurso que o aluno vai ser desmotivado e tal, esse discurso já está impregnado na cabeça dos professores, mas o aluno que chega em uma 4ª série sem ser alfabetizado, como Ana, não fica não desestimulado? Heim? Antigamente isso não acontecia, a família era aliada da educação, valorizava a escola e ninguém ficava traumatizado não, hoje o menino vai para a escola se quiser, o pai só está preocupado com a declaração para o bolsa família e muitas vezes obriga o filho a ir para escola quando não agüenta mais ele em casa, daí prefere que esteja na escola do que na rua e ainda contam isso com orgulho porque o vizinho não está nem aí em saber onde e com quem o filho está.

Quando questionada se esse discurso da desmotivação do aluno por causa da reprovação tem relação de alguma forma com o problema, já citado por ela, da aprovação recomendada por causa das estatísticas, ela parou, pensou e disse que ainda não tinha parado para pensar nisso, mas que como todo discurso é construído por trás de alguma outra coisa poderia sim ter realmente haver e completou:

O professor é refém dessa situação, a escola é refém, só recebe verba se aprovar uma boa quantidade de alunos e a consequência cai toda em nós. Veja a minha situação, eu estou alfabetizando na 4ª série, hoje eu posso dizer que ela já caminhou um pouquinho, mas ela chegou pré-silábica. Eu não estou querendo dizer que todo aluno tem que chegar no mesmo nível, tudo bonito não, mas é tão absurdo que chega ser constrangedor para o aluno chegar em uma 4ª série sem conhecer o alfabeto, foi o que eu me deparei esse ano e sempre vem acontecendo.

Quando o aluno vem das outras escolas e a gente vai avaliar o aluno nas primeiras semanas de aula fica até sem saber o que fazer porque ele chega com o histórico escolar todo

certinho para aquela determinada série, mas totalmente sem condições, crianças sem ser alfabetizadas na 3ª e na 4ª série, aí o que acontece, a gente tenta fazer alguma coisa como dá reforço, mas sem lugar apropriado por falta de espaço e sem professor específico para isso, a coordenadora ou a diretora fica fazendo esse papel quando pode.

Quando perguntamos a Maria que relação podemos esperar das matrizes curriculares com um documento afirmando que o aluno está apto para uma 4ª série, ela nos disse que hoje é difícil responder isso, porque não tem como prever nada só olhando o documento, mas confirmou que se tem como referenciar as matrizes e que realmente de imediato ao pegar um documento destes acredita-se que as competências para tal foram desenvolvidas, pelo menos as principais, porque para ela, muita 'coisa' fica apenas nas linhas das matrizes mesmo.

Maria tenta buscar respostas a todo o momento para seus próprios questionamentos e reflete o efeito causa/conseqüência, buscando sempre o motivo pelo acontecimento dos fatos, para ela a falta de limite vivido hoje na sociedade brasileira trás problemas graves para a educação e acredita que essa liberdade exagerada foi muito motivada por questões sociais vividas a algum tempo atrás.

O deslimite é total, as crianças hoje fazem o que querem e até mandam nos pais, elas estudam quando querem, vão para a escola quando querem, eles encontram de todos os lados liberdade para isso, o aluno não pode ser expulso, não pode ser transferido, não pode acontecer nada com o aluno e o aluno em contrapartida pode tudo. Sabe a ditadura? era opressão demais, em exagero, daí quando acabou para recompensar começou a busca pela liberdade extrema, em exagero. Hoje, os psicólogos estão aí preocupados, já estão aí dizendo que tem que segurar, que liberdade demais é ruim.

Vale ressaltar, que fica claro que para Maria é um absurdo ela está alfabetizando em uma 4ª série, que para ela é como se a educação estivesse regredindo, em vários momentos ela relembrou que na época de sua 4ª série os alunos tinham que no mínimo ler, escrever e saber fazer as quatro operações básicas. Ela deixa claro perceber sua insatisfação por essa realidade e tenta buscar razões para entender o porquê daquilo, inclusive como professora sente-se refém dessa realidade que chega a afirmar ser cruel.

Para Maria é preciso rever o que está acontecendo com a educação básica, pois ela acredita que em uma 4ª série os alunos já devem chegar em um bom estágio de desenvolvimento, cada aluno com suas dificuldades, mas todos já lendo e escrevendo, pelo contrário é um erro, um problema, um desgaste. Dessa forma, buscaremos refletir no decorrer de nossas análises como Maria consegue enfrentar em sala de aula todos esses sentimentos.

3.4 Análises dos Núcleos de Significação da Entrevista Semi-Estruturada e Centralizada acerca da Atividade Docente

3.4.1 Núcleo de significação: O professor hoje não sabe qual é seu papel

Para Maria, atividade de trabalho é tudo que o profissional, no caso, o professor realiza de concreto ou não. Entendemos que ela quis dizer que atividade seria o planejamento das ações, as ações, a reflexão das ações. Necessitamos acrescentar aqui, que nossa professora tem uma visão ampla e crítica das questões discutidas, com fundamentação e reflexão nas abordagens.

Maria, refletindo sobre a atividade dos docentes, sentiu necessidade de discutir sobre as muitas funções que, segundo ela, hoje os professores são obrigados a realizar.

Discutir a atividade do professor hoje é complicado, porque é aquela coisa, a escola não sabe mais qual a sua verdadeira função social, de saber sabe, mas enfim, é como eu já disse, o professor na maioria das vezes não sabe o que deve ensinar, como e porque ensinar, eu vejo isso na prática. A profissionalização docente está bem no escuro. A escola está assumindo funções que não é dela, eu estou dizendo isso como uma pedagoga que vive na escola e uma pesquisadora que vive a observar e se angustiar, sei que isso acaba sendo ruim de uma certa forma para mim.

Sei que estou indo contra o pensamento de muita gente e sei que essas coisas são difíceis de dizer sem parecer estúpido, mas veja bem, como a escola vai combater a gravidez na adolescência se a criança dorme com o amante da mãe na mesma casa? É, é isso mesmo e na maioria das vezes a casa só tem um cômodo. Aí a escola vem e diz vamos fazer um lindo projeto contra as drogas e meu bem, nosso aluno chega e diz: tia, o Zé guarda maconha na minha mochila para os cara não ver. Sabe lá Deus quem é esse Zé né, mas dê um

jeito nisso, a bolsa da criança só cheirava a maconha. Aí a escola tenta dar um jeito nisso tudo e deixa de fazer o básico. É projeto demais, tem projeto para tudo, como se isso fosse dá jeito, a secretaria manda o pacote de projetos e não tem como não fazer, porque se a escola negar fica sem ajuda para uma reforma e por aí vai, a escola acaba sendo excluída, é assim que funciona, nesse caso não existe nenhuma autonomia da escola, tem que fazer e pronto, para ficar bonito.

Vimos nesse discurso mais uma vez o desconforto de Maria perante muitos acontecimentos que ocorrem dentro e fora da escola e a sua discordância de alguns fatos e atividades prescritas. Também de acordo com o que foi expresso pela professora, inferimos que ela entra em choque com o prescrito e que se sente mal por se achar presa a ele, pois acredita que caso contrário traria problemas para a comunidade escolar. Vejamos o que diz Clot (2007, p. 17) a respeito das exigências sociais do trabalho.

Os agentes a serviço do público não são tão-somente 'ultrapassados' por exigências exteriores. Eles não se acham apenas em dificuldades em termos de respostas. Eles esperam também que suas perguntas e sua contribuição sejam entendidas e reconhecidas. Não se deve afastar depressa demais a hipótese segundo a qual sua atividade se acha amputada por organizações 'transbordadas' que não sabem mais responder nem às questões vindas do real, nem às exigências sociais do trabalho dos profissionais que elas empregam. (Papegnies, 1998). A impotência sentida, as fadigas crônicas, as descompensações psíquicas e o ressentimento sucedem então à perda de toda ilusão e à oscilação dos ideais institucionais outrora vigentes.

Iremos finalizar este núcleo apontando os elementos que acreditamos serem constitutivos dos sentidos atribuídos por Maria a atividade docente: intensificada, desfocada e multifuncional.

3.5 Análises das Autoconfrontações Simples e Cruzadas

3.5.1 Episódio 1: Refletindo: pontuação – 04/ 12/ 2009.

Duração: 10 min

Descrição do Episódio

Essa aula da professora Maria começa com uma atividade que foi uma continuidade de um trabalho que vinha sendo desenvolvido desde o início do ano letivo com a turma. É uma atividade de produção de texto. A professora escolheu um texto produzido por um dos alunos, na qual era a sua segunda versão, para trabalhar com pontuação, pois ela percebeu que era uma dificuldade da turma. O nome do aluno foi omitido, mas ele se reconheceu no texto e comentou com a professora. A atividade durou aproximadamente 1 hora e meia e foi selecionado em torno de 10 min para a autoconfrontação. Maria planejou essa aula especialmente para ser filmada.

A professora copiou no quadro-negro o texto (fielmente, da mesma forma que o aluno havia feito, inclusive respeitando o termino de linha) e pediu para os alunos reescreverem, já fazendo as devidas correções, de ortografia, de concordância, mas com ênfase para a pontuação. Ela pediu para os alunos realizarem a atividade a lápis, porque a atividade ia remeter dúvidas e aí iam precisar corrigir sempre que achassem necessário.

Enquanto a turma realizava a reescrita do texto, Maria sentou-se do lado da aluna Ana e lá permaneceu por aproximadamente 20 min. Por vezes ela se levantava e ia à cadeira de algum aluno que a chamasse. A filmadora focalizou Ana observando a professora tirando a dúvida do colega.

Maria, aos 40 min de aula, começou com a correção da atividade. Ela discutiu com os alunos frase por frase do texto. Ana permaneceu todo esse momento alheia a atividade.

Autoconfrontação Simples

Aqui damos início a uma das fases da pesquisa mais importante que é a de dar voz a professora após se observar, na qual ela vai poder construir ou desconstruir idéias ou até mesmo valores e se auto-analisar. Observamos nesse processo como a professora reage ao se ver e ao ser questionada sobre sua própria atividade, se e como ela transforma sua compreensão acerca desta. Nosso maior objetivo aqui é observar os movimentos que serão provocados na professora pesquisada.

Como já foi explicado houve um roteiro de perguntas que orientou essa fase, porém surgiram outras perguntas durante a realização da autoconfrontação e

é interessante também pontuar que por vezes a professora respondia o que íamos perguntar antes mesmo de ser questionada. Outro fator que precisamos ressaltar foi a resistência que muitas vezes encontramos por parte da professora para responder claramente algumas de nossas perguntas, acreditamos que por ela ser um exemplo da escola, como a própria mesmo falou, ficou complicado dela admitir algumas pendências cometidas na didática, preferindo a posição de defesa, buscando explicações e razões para os fatos.

Maria deixa claro que existem objetivos e inclusive atividades pedagógicas distintas na aula: uma para a turma e uma diferenciada para uma aluna que está no início do processo de alfabetização, a aluna que demos o nome de Ana. Segundo ela, para a turma, os objetivos da atividade pedagógica proposta foi trabalhar a pontuação, trabalhar de forma mais expressiva, fazer com que os alunos reflitam sobre o que é pontuar, porque anteriormente havia já trabalhado com questões discursivas e havia percebido a dificuldade dos alunos com essa questão da pontuação, inclusive de paragrafar. Para ela, fazer os alunos refletirem não significa apenas entregar-lhes textos já prontos e 'corretos' gramaticalmente, ela acredita que eles refletem bem mais trabalhando em cima dos seus próprios textos, como podemos constatar em sua fala:

Essa atividade foi para ver as questões de pontuação, até incluindo as questões de parágrafos, porque eles começam a escrever e pontuam, mas pontuam desordenadamente, eles colocam o ponto lá, separam em parágrafos, mas o que eles separaram era a idéia do outro, do parágrafo anterior, nesse sentido, aí a gente viu, pegou para trabalhar, como a gente já tinha trabalhado aspectos discursivos, aí também as questões da pontuação e já para organizar em parágrafos, mas a ênfase aí era pontuação.

Eu normalmente pego textos deles, eles já estão acostumados, porque assim, se a gente trabalhar, eu vejo desse jeito, eles já tem acesso a textos corretos entre aspas né, que estão dentro das estruturas. A maioria dos textos apresentados para eles, os textos dos livros didáticos, dos paradidáticos, aquilo que colocamos no quadro já vem com essa organização, com a pontuação, mas isso não leva para eles uma reflexão, isso não é suficiente, apresentar somente, isso não significa para mim que eles vão refletir sobre pontuação, então metodologicamente falando, eu considero mais interessante pegar um texto de aluno para trabalhar a questão da reflexão sobre a língua, pontuação, ortografia, em um momento trabalho pontuação em outro trabalho ortografia,

do que pegar um texto de um autor, vamos dizer assim e descaracterizar para trabalhar, se eu já tenho os textos deles, que vem com esses problemas.

Para Ana, segundo Maria, essa atividade não fazia sentido porque ela ainda não sabia ler, então ela planejou uma atividade paralela para trabalhar a leitura. Entendemos essa atividade paralela como um conteúdo alternativo, a professora buscou resolver o problema da aluna sem trazê-la para o universo de sua turma. Na opinião de Maria:

Ana não trabalhou esse texto porque ela é um caso especial na sala, ela não tinha a base alfabética construída, para mim não faz sentido trabalhar com ela pontuação, que é um aspecto complexo da língua, quer dizer a língua toda não é muito simples, mas pontuação é um dos aspectos que o aluno tem mais dificuldade, mas até do que ortografia. Então para mim não faz sentido trabalhar pontuação com Ana se ela ainda não tinha nem a base alfabética, então para ela foi uma atividade paralela.

Eu estava ali trabalhando com o livro didático de alfabetização, que hoje é o primeiro ano, vendo a possibilidade dela ler o texto porque ela estava começando a questão da leitura, mas assim, ela sempre achava que não ia conseguir, aí eu tentava mostrar que ela ia conseguir, eu vou ter que dizer uma coisa, ela estava ali, é o que eu considero, na primeira etapa da codificação, isso é muito complicado um aluno chegar na 4 série/ 5º ano sem conhecer as letras do alfabeto e para a gente fazer esse trabalho paralelamente é muito complicado.

A turma sabia da problemática de Ana porque eu contei, eu abri o jogo com eles, era necessário senão eles não aceitavam que eu fizesse para ela atividades paralelas e foi preciso eu explicar para eles que ela não era a única culpada dessa situação, porque eles quando brigavam com ela xingavam: e você que não sabe nem ler e ela ficava envergonhada. No início do ano Ana passou a freqüentar em horário contrário, ia à tarde para aulas de língua português na 1ª série, mas o problema é que ela deixou de ir, essa foi a forma que a gente encontrou de tentar avançar Ana, mas ela não ia, só foi no primeiro mês. E considerando como ela chegou, houve um avanço.

Como para Maria não fazia sentido trabalhar com Ana a mesma atividade da turma, que era refletir sobre pontuação, concluímos que para ela um aluno no início do processo de alfabetização não tem condições de refletir sobre a língua, necessitando assim de atividades paralelas, pois não teria capacidade de entender

a atividade da turma. Ela nos afirmou que achava que para Ana era muito mais produtivo as atividades paralelas do que participar das atividades comum da sala.

Diante das atividades paralelas o que nos chamou atenção foi a questão de não apenas o objetivo ser diferente e sim, também a atividade ser completamente distinta daquela abordada em sala. Outro fator foi a questão de ser trabalhado com Ana o livro didático de alfabetização, que no caso é construído para crianças de 6 /7 anos, Ana estava com 11 anos. Anteriormente Maria havia dito de como Ana era adulta para idade dela, sendo assim uma contradição. Em um outro momento, Maria diz trabalhar também com gibis, mas isso acaba ocorrendo com pouquíssima freqüência devido ao tempo. É muito importante ao alfabetizar levar textos que interessem ou façam parte da realidade do aluno e que acolham suas necessidades.

Nosso questionamento aqui é entender de que forma Ana está fazendo parte da turma, já que ela é sim, aluna dessa turma e todos os dias está ali presente, porém não participa da maioria das atividades do grupo. Ela é deixada de fora das atividades pedagógicas por não estar no mesmo nível, segundo a professora, dos demais alunos. Sabemos que isso é fato, Ana não está no nível esperado e precisa de aparatos para desenvolver no processo de alfabetização e letramento.

Antes mesmo de ser questionada a respeito do que ela mudaria na atividade se caso fosse repetir, Maria já foi se autoquestionando e refletindo a respeito do real da atividade:

Talvez o que eu devesse ter feito, isso é uma questão para refletir, seria eu ter colocado o texto já com os erros ortográficos corrigidos, mas eu quis respeitar o texto do aluno e eu vou explicar o porquê, como a escola prioriza tanto a questão ortográfica eles imediatamente olham e já vão querendo corrigir, por isso eu disse a eles: tem questões ortográficas e vocês podem corrigir, mas o que nós vamos priorizar aí é a pontuação, porque eles começam a dizer: não aí é um M, não aí está faltando um R, essa palavra é com CH não é com X.

Outra coisa foi a questão da segmentação, porque volto a repetir, o objetivo foi a questão da pontuação para a turma, mas o texto do Leo foi escolhido também pela questão da segmentação, porque provavelmente na hora que eu fosse reescrever o texto no quadro, os alunos iam dizer: não é assim, essa palavra é junta, não essa é separada, isso talvez

fizesse Leo refletir um pouco mais sobre como ele estava escrevendo.

Mais adiante perguntamos a ela se mudaria alguma coisa caso fosse repetir a atividade, para fins de verificar se sua resposta teria alguma mudança do que já havia dito ou algum acréscimo:

Eu colocaria os textos já sem os problemas de ortografia, porque isso salta os olhos deles.

Eu faria, digamos que, vixe... bom, mas para fins didáticos a gente faz essas coisas mesmo. Eu, eu perverteria o texto do menino, vamos dizer assim, eu não gosto muito não, mas... bom, o objetivo foi alcançado.

Percebemos aí, um conflito na resposta de Maria, ela mudaria e dá até motivo para isso, inclusive faz um comentário dando a entender que foi um erro ter feito daquela forma, mas logo depois diz não gostar muito de fazer esse tipo de correção e como busca de um apoio fecha dizendo que o objetivo foi alcançado. O interessante que achamos nessa abordagem foi à questão da professora ter refletido sobre o real da atividade, quais as outras opções que ela teria para realizar essa atividade e qual seria melhor para tal objetivo. Segundo Maria, antes ela não tinha tido esse momento e talvez sem a autoconfrontação não parasse para fazer essa análise. Ao ser questionada se o objetivo da aula foi alcançado ela disse que sim, apesar de a turma não ter conseguido realizar toda a tarefa e ter tido algumas dificuldades, segundo ela, houve reflexão. Sua resposta é clara e firme ao afirmar o alcance do objetivo. Porém notamos que Maria esquecia em parte de responder sobre a atividade da aluna Ana.

Eu acho que foi, porque assim a pontuação... eu já sabia que eles não iam conseguir pontuar o texto todo corretamente, isso eu já sabia, mas eu também já sabia que isso ia fazer eles refletirem um pouco mais sobre pontuação e eu acho que nesse sentido o objetivo foi alcançado.

E puderam perceber as alterações que a pontuação causa em um texto, por exemplo, a gente colocou ali quando ele faz Oi, aí e aí pessoal, lembrando também que eles já tinham sido apresentados a esse tipo de texto antes viu, já tinham visto alguns relatos e tal, então quando eles dizem assim Oi, coloque um ponto de exclamação tia e eu pergunto: e não alterou nada? Porque a pontuação tem essa peculiaridade

vamos dizer assim, então não é só colocar o ponto e pronto, geralmente o ponto faz com que se altere o que vem depois ou organize a paragrafação etc.

Então acho que o objetivo foi alcançado, eles refletiram um pouco mais sobre pontuação e as possíveis alterações, principalmente relacionadas a paragrafação e o uso de letra maiúscula, porque aí a gente já não tem como desvincular, aí já vem ortografia.

Sem nos comentar nada se o objetivo da aula para Ana foi alcançado ou mesmo positivo, nós a recordamos para falar. Anteriormente ela nos confirmou que eram atividades diferentes com objetivos totalmente distintos, então para nós é de elevada importância saber como Ana recebeu e desenvolveu aquela atividade paralela.

Eu deixei uma atividade para ela ir fazendo, que era ela reler o texto que a gente já tinha lido, ela ver algumas palavras... normalmente meu trabalho com Ana era esse, eu pegava um texto já conhecido dela, normalmente uma cantiga de roda ou uma música e eu pedia para ela circular determinada palavra ou ... eram atividades exclusivamente de base alfabética.

Em cada atividade dessas ela ia se soltando mais, mas ela tinha um bloqueio, ficava achando que não ia conseguir, que não era capaz, ela tinha uma auto-estima muito baixa, então isso atrapalhava muito nas atividades, sem falar que ela tinha problema de atenção. Ana é muito ativa e não tem consciência de sua situação.

Como as atividades de Ana eram em sua maioria leituras para base alfabética, todas com o mesmo objetivo que era alfabetizá-la, a professora não via a atividade de forma isolada, pois fazia parte do objetivo geral e os resultados também faziam parte de todo o processo e nessa fala podemos ver que ela relaciona esses resultados da aprendizagem também a fatores como o psicológico da aluna. Então fomos em frente e depois de vermos na filmagem a cena que passa Maria saindo do lado de Ana para ir tirar uma dúvida de outro aluno e Ana ficando parada com a caneta na boca observando o que eles diziam, perguntamos a ela se acha que Ana de alguma forma se integrava na turma, se prestava atenção na aula que era dada na sala para os colegas.

Eu acho que ela não compreendia, entendeu? Eu acho que ela não compreendia o que a gente estava fazendo, a atividade estava além dá... do que ela era capaz de fazer.

Eu acho que ela ficou olhando porque ela tinha vontade de participar das atividades, entendeu? Assim, às vezes ela até participava, dizia alguma coisa, quando, por exemplo, eu lia um texto oralmente e depois a gente ia discutir o texto oralmente, ela participava, esse tipo de atividade ela participava com o grupo todo, eu fazia questão que ela participasse, porque também como é que eu ia excluir a menina da sala e ela não ia participar de nada não?

Mas era assim, às vezes ela também não queria participar desse tipo de atividade junto da turma e aí eu respeitava, para ela não se sentir pressionada, sabe? Porque senão aí é que o trabalho que estávamos fazendo com ela ia por água abaixo mesmo.

Ela não tinha vontade de aprender, ela não tinha aquela ânsia de aprender, porque mesmo eu colocando ela na frente para participar de uma aula, como naquela aula sobre o clima, ela não estava nem aí, baixava a cabeça e pronto, tinham coisas que ela não se interessava não, ela não tinha esse alcance ainda. Sabe Vygotsky? A zona de desenvolvimento proximal? Pois é, são as opções que a gente tem que fazer, ou eu fazia uma forma, vamos dizer assim, mais básica para Ana participar ou então eu deixava o resto da turma toda sem falar, sem falar sobre o clima por causa de Ana, então eu tinha que fazer uma opção né, eu precisava trabalhar o clima com a turma toda, eu não podia me preocupar só com Ana, mas eu chamava ela para frente para ver se ela interagia de alguma forma, tinha até alguns assuntos que ela respondia melhor, outros era assim, ela participava mais nas aulas de matemática sabe.

Percebemos aqui um certo conflito, Maria ao ser questionada e ao observar a cena de Ana observando a aula da turma, diz que Ana tinha vontade de participar das atividades, mas afirma que ela não tinha capacidade, depois diz que as vezes ela participava quando a atividade era oralmente, mas que ela não tinha ânsia de aprender e isso acaba surgindo como uma justificativa para seus atos. Vimos que ela busca apoio nas teorias de Vigotski para tentar explicar e justificar suas atitudes e quando ela diz que tinha que fazer uma opção mostra que enxergou como Ana muitas vezes ficava isolada na sala e ela deixa claro que sabia que dessa forma que a aula sobre o clima foi elaborada Ana não ia participar, mas que foi questão de opção, porque era uma coisa ou outra.

Vigotski (1991) conceitua a zona de desenvolvimento proximal como um campo intermediário do processo do desenvolvimento, uma espécie de distância que medeia entre o desenvolvimento real ou atual da criança, determinado pela capacidade de resolver problemas com ordem individual e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade da criança de resolução de problemas com ajuda de um adulto ou colaboração de alguém mais capaz.

Autoconfrontação Cruzada

Devido à rotina corrida de nossa professora, tivemos que realizar a autoconfrontação cruzada na hora do almoço e no local de trabalho dela. Quando foi realizada essa autoconfrontação Maria não trabalhava mais na escola onde fizemos a pesquisa, ela havia saído há um mês de lá e estava trabalhando os dois horários na 14^a coordenadoria do estado.

Maria e a professora convidada que daremos o nome de Bel, que é de outra escola. Ao serem apresentadas começaram logo a querer saber um pouco uma sobre a outra, onde trabalhava, que turma lecionava, se tinham casos parecidos. Acreditamos que por as professoras serem de escolas diferentes trouxe uma curiosidade de ambas as partes com efeito positivo para a autoconfrontação. Bel é uma professora de 3^o Ano e em sua turma tem uma aluna, que assim como Ana, encontra-se no início do processo de alfabetização e letramento. Isso de certa forma foi bom pelo fato de Bel ter se interessado em trocar experiência com Maria e ter revelado também como ela fazia em sua sala de aula.

Maria, apesar de ter gostado da experiência de participar de nossa pesquisa, pois afirmou ter sido válido, mostrou-se ansiosa por sua finalização, acreditamos que isso se deve ao fato do longo período de pesquisa. Inclusive percebemos uma certa pressa em Maria em descrever e explicar a aula para a professora convidada, que atenciosamente escutava e mostrou querer se interar bem dos fatos e não só se fechar no que assistia na filmagem. Aos poucos nossa convidada foi ganhando espaço para falar e com isso começou a trocar idéias e experiências com a professora. Observemos o diálogo abaixo:

M: Anteriormente a gente tinha trabalhado com relatos, era uma proposta do livro didático, produção de textos com relatos, só que eu acrescentei para a proposta a segunda versão. Depois eu selecionei alguns textos dos alunos para abordar algumas questões, como ortografia, aspectos discursivos e gramaticais. Eu colocava no quadro o texto do aluno e eles iam fazendo as interferências com a minha orientação. Nesse texto como você pode ver nós trabalhamos com as questões discursivas, mas eles levantaram também, como já era de se esperar, as

questões ortográficas, porque veja, eu coloquei o texto do aluno tal qual ele fez...

B: Da mesma maneira?

M: Da mesma maneira, respeitando margem, paragrafação. Esse aluno tinha problemas de segmentação e eles puderam refletir também sobre isso. Bom, aí veja, enquanto eles foram trabalhar o texto deles, cada um foi trabalhar o seu. Eu fui trabalhar a questão da base alfabética com a aluna que não tinha a base alfabética construída, a medida que surgisse alguma necessidade eles vinham a mim, só assim eu podia dar alguma assistência a essa aluna.

B: Que é aquela que está ali atrás?

M: É, aquela lá atrás.

B: As atividades dela eram sempre assim?

M: As atividades dela eram sempre diferenciadas. No início do ano nem as letras do alfabético ela identificava, ela não tinha a base alfabética construída.

B: Aí você sempre trabalhava com ela de forma individualizada?

M: Era, com ela eu trabalhava de forma individualizada.

B: Então você sempre preparava outras atividades para ela?

M: Eram outras atividades.

B: E dava tempo para fazer isso?

M: Todas? Não era o ideal, mas aí eu também considerava que não podia deixar ela...

B: Nem ela nem a turma, né?

M: É.

Percebemos que Maria sentiu de alguma forma o questionamento de Bel em relação às atividades para a aluna. Quando Bel a perguntou se dava tempo fazer sempre as atividades diferenciadas, ela não respondeu diretamente, parece ter sido uma estratégia dela de se preservar. Sabemos pelas observações e diversas outras filmagens que quando não dava tempo de fazer a atividade paralela, Ana ficava alheia a aula, apenas de corpo presente. Maria, mais a frente, vem a confirmar isso em uma de suas falas.

Quando ela afirma não ser o ideal, deu a entender que mesmo achando não ser o ideal era assim que ela trabalhava, pena que ela não terminou o raciocínio, posteriormente ela vem a explicar os possíveis motivos, na autoconfrontação simples ela também falou sobre isso, disse que muitos assuntos não davam para ser trabalhados com Ana. Essa foi a primeira vez que Maria afirmou, de uma certa forma, que haviam outras formas melhores dela trabalhar. Passemos agora para o próximo trecho:

M: Logo no início houve um problema, vamos dizer assim, relacional por conta de Ana, porque como as atividades dela eram diferenciadas os outros alunos reclamavam, diziam que as tarefas dela eram fáceis, que também queriam fazer isso, aí foi ficando insustentável.

B: Eu também tenho uma aluna assim, não nesse caso que já é 5º ano né, mas muitas vezes não dá tempo de dá uma assistência individual para ela.

M: Eu peguei e dei um livro de alfabetização para ela e quando não dava tempo de sentar com ela, eu escolhia uma atividade do livro de leitura, para que ela fosse lendo sozinha e depois a gente via. Mas quando a gente ia trabalhar com leitura na sala, eu pedia para ela circular algumas palavras daquele texto, era uma maneira de não deixá-la a parte.

Era para ela está em uma turma de 1º Ano. Se fosse para ela estar numa turma certa, era para ela estar em uma turma de 1º ano.

Como vimos, Maria logo após dizer que trabalha com Ana utilizando um livro de alfabetização comenta que a aluna deveria estar em um 1º ano. Fica clara sua dificuldade de aceitar a situação, que é contraditória. Ela não acreditava realmente que Ana pudesse participar de alguma forma nas aulas.

B: Complicado, né?

M: Muito e eu tive que abrir o jogo com a turma. Eu tive que dizer que não era culpa dela, era culpa de questões anteriores, do próprio sistema, do que tinha acontecido anteriormente na vida escolar dela e que a gente ia tentar ajudar. A partir desse momento... a partir desse momento que eu abri o jogo com eles, que eu disse o que realmente estava acontecendo, que ela não tinha culpa, aí a questão de convivência melhorou e eles passaram ajudar, por exemplo, na hora da biblioteca, era uma biblioteca que a gente fazia na sala. Aí na hora de escolher os livros para ler, quando eles viam um livro bom para Ana já separava para ela.

B: É um desafio né, ter que se desdobrar, está com ela e com a turma.

M: É e comparando como ela entrou, quando a gente fez a sondagem com o fim do ano houve uma melhora considerável, ela já lia alguma coisa e já participava mais das aulas, porque tem essa questão da baixa auto-estima também né.

B: É, ela ver que todo mundo está participando e ela não, mas pelo que você está me dizendo ela queria participar né.

M: Às vezes não.

B: Passa um momento aí ela dormindo.

M: Eu acho que ela queria participar mais para que os outros não percebessem que ela não sabia. Era mais por isso, mas tinha atividades que ela ficava totalmente alheia. Não tem como

não ser diferente, porque ela não alcançava aquilo ali, ela não tinha conhecimentos para determinadas atividades.

Foi interessante que Bel comentou que Ana estava de cabeça baixa na banca, mas Maria não respondeu especificamente sobre isso, apenas comentou que não acredita que Ana pudesse participar das aulas, até mesmo que quisesse participar ou que sentisse vontade. Nesse momento a pesquisadora preferiu deixar o diálogo entre as professoras fluir sem sua interferência.

3.5.2 Episódio 2: Classificando as Orações – 03/12/2009

Duração: 6 min 45 seg

Descrição do Episódio

O episódio inicia-se com Maria explicando para turma a atividade proposta. A atividade durou aproximadamente 1 hora e foi selecionada em torno de um pouco mais de 6 min para a autoconfrontação. É uma atividade de revisão, na qual os alunos (menos Ana, que trabalhou mais uma vez em uma atividade paralela específica de leitura) terão que classificar as orações, observando a classe de palavras e a ordem que elas se encontram.

Aproveitando o momento em que a turma realizava a tarefa, a professora foi à banca de Ana e com ela permaneceu aproximadamente 14 min. Aos 29 min de aula Maria começou a corrigir a tarefa, analisando junto com os alunos cada oração, dando destaque aos sujeitos e verbos, observando quando o verbo vem antes ou depois do sujeito. Ana passou todo esse tempo de correção, aproximadamente meia hora, de cabeça baixa na banca, sem fazer nada, nem a atividade paralela.

Autoconfrontação Simples

Mais uma vez pedimos a Maria para observar a filmagem de uma aula sua e que descrevesse sua atividade docente. Para nós, essa atividade vai além da atividade realizada e aguçamos para que a professora vá além do que vê nas cenas, pois queremos juntamente com ela, através das filmagens e das falas,

entender a atividade de uma forma mais completa, buscando não só interpretar o que podemos ver mais também o que não podemos.

Maria começou a assistir a filmagem bem concentrada e fez um comentário a respeito de como é barulhenta a sala mesmo com a turma em silêncio (o barulho vinha de fora da sala), depois afirmou que não gostava do tipo da atividade que foi realizada, mas que achava também que não podia deixar de realizar.

Eu não gosto muito desse tipo de atividade não. É porque eles... essa atividade que eu faço é pensando na série seguinte, porque provavelmente quando eles chegarem lá na 5ª série eles vão trabalhar com professores que vão exigir, vamos dizer assim, que eles saibam a classe de palavras, mas eu particularmente acredito que uma atividade de reflexão como aquela outra tem mais proveito do que essa, mas como eu também não posso privar meu aluno desse outro tipo de atividade...

Era uma atividade que tinha no livro didático, foi seguida, tentei seguir como estava no livro didático, com exceção das discussões que o livro não trazia e nós fizemos algumas discussões, a respeito das... mesmo porque eram atividades com frases. Era para classificar as orações, era para dizer a seqüência da classe de palavras que estava lá, se primeiro vinha o artigo, depois o sujeito, depois o verbo, era de reconhecimento de classe de palavras mesmo a atividade.

Em relação ao objetivo da aula ela lamentou e respondeu que tinha justamente haver com essa questão da série seguinte, porque ela sabia que eles iam ser cobrados a saber esse tipo de atividade:

É horrível dizer isso, mas o objetivo era só porque eu sabia, isso foi feito já no finalzinho do ano, sabia que na série seguinte, os alunos que fossem para 5ª série iam se deparar com..., então para eles não chegarem lá tão sem noção nenhuma algumas atividades como essa de classes de palavras, porque não só foi essa não, foi feita.

Daí mais uma vez a questionamos sobre Ana, sobre a atividade realizada com ela, se não perguntássemos ia passar despercebido. Percebemos que a professora agiu como se já tivesse explicado o procedimento que realizava com Ana e não precisaria dizer mais, porque assim estaria repetindo. Até porque da

mesma forma que no episódio 1 ela aproveita um tempo da aula para sentar-se ao lado de Ana.

É, trabalhamos texto, são atividades de construção, palavras cruzadas, não sei bem se nesse dia foi isso, mas foi com texto... É o que Geraldi chama de leitura vozeada. Com Ana essa atividade que foi passada para a turma seria impossível, infelizmente tinha dias, dependendo da atividade e essa é a grande dificuldade, dependendo da atividade que estivesse sendo feita na sala e das necessidades que os alunos tinham da minha presença, de estar mais próximos a eles ou não, eu não trabalhava com Ana, não era todo dia que eu tinha a possibilidade de trabalhar com Ana.

Entendemos bem essas falas da professora devido às observações e as várias horas de filmagens que fizemos durante toda a pesquisa lá na escola. Realmente não era diário esse momento de Maria com Ana, esse momento dela sentar-se ao lado de Ana, como vimos nessa e na aula do episódio 1. Nossa preocupação aqui seria entender como fica Ana nas aulas que a professora não encontra esse tempo para ela. Achamos interessante quando Maria recorreu e fundamentou-se de acordo com Geraldi, na questão das leituras vozeadas. Para Geraldi (1997), leitura vozeada é uma característica marcante da prática de leitura na escola, onde se simula leituras para provar que se sabe ler. Mais uma vez percebemos um movimento da consciência de Maria ao observar uma cena, ela mostra que de alguma forma ficou incomodada com a situação.

Quando questionada se o objetivo foi alcançado ela diz que acredita que sim, entretanto quando perguntamos o que faria de diferente se fosse realizar novamente a mesma atividade ela não hesitou em dizer que sua preferência era não realizar mais essa atividade.

Eu acredito que foi alcançado, como a gente já vinha trabalhando com classe de palavras eles não tiveram muita dificuldade não, em reconhece. A gente já vinha trabalhando a mais ou menos dois meses com questões de morfologia. Eu particularmente se não fosse essa questão deles irem para 5ª série eu não fazia essa atividade não, eu não concordo que os meninos tenham que saber esse conteúdo, tenham que saber morfologia, eles têm outras necessidades, entendeu? Agora, assim, é o tipo da coisa, eles não têm, mas quando chegarem na 5ª série, do 6º ao 9º ano agora, vão ser

cobrados e para não ficarem completamente perdidos foi que eu pensei nessa atividade, mas eu acho que uma atividade de produção de texto, eles refletindo lá e pontuando e fazendo e refazendo tem muito mais valor do que saber colocar o nome de verbo.

Na entrevista de narrativa de história de vida, Maria expôs seu pensamento sobre essa questão curricular, deixando claro que não prioriza ensinar a gramática até a 4ª série, mas que não deixa de ensinar para não ser contra o sistema e acrescentou que sua maior preocupação hoje é com o problema da leitura. Segundo ela os alunos não estão sendo bem alfabetizados, por razões diversas como a falta de limites, a punição que fazem hoje a reprovação, os valores familiares e as prioridades vistas na escola.

Contudo como a própria professora disse, devido às cobranças que os alunos terão no futuro, ou seja, por causa do sistema, ela não deixa de lecionar à gramática. Ensina sim, mas sem dar prioridades a ela. Observamos aí o estilo de nossa professora, a forma de Maria realizar o prescrito vai nos ficando claro, ela não foge do que é pedido, pois acha que assim de uma certa forma iria prejudicar os alunos, porém organiza e aborda tudo de uma forma bem pessoal e assim vai trabalhando o que lhe acha mais justo e realmente necessário, que é trabalhar com leitura, produção e reflexão.

Com isso tudo também percebemos como a problemática de Ana se torna complicada para Maria, toda essa questão perpassa pela leitura, onde ela declara ser sua maior preocupação. Foi também na história de vida que ela revelou seu interesse desde criança pela leitura, inclusive pela literatura. Ela contou que começou a ler na 2ª série e acredita que se dava muito bem na escola não porque era estudiosa, mas porque era comprometida, responsável e gostava muito de ler. Ela tem forte, em sua memória, como era em sua época escolar, a exigência perante a leitura e relembra com satisfação que não existia em sua 4ª série aluno sem saber ler e escrever.

Para Maria, como a própria afirmou repetitivas vezes, a educação está passando hoje por uma crise, a escola perdeu sua função social e tudo acaba fazendo parte de um faz de conta. Acreditamos que para ela, Ana é uma prova disso tudo e se torna algo angustiante por fazer parte de um problema que ela tanto

se interessa e se aflige. Perguntamos-lhe se acha que a turma de forma geral ajudou a Ana:

Eu acho, principalmente depois que foi aberto o jogo com a turma sobre a situação dela, porque chegou uma hora que ficou insustentável, aí eu cheguei para a turma e disse que Ana não era alfabetizada e que ela era quem menos tinha culpa dessa situação. Eu cheguei até a dizer para eles, sabe o que é isso, é essa questão de aprovar aluno sem o aluno ter condição de ir para série seguinte, essa história que não pode reprovar para o governo mostrar números para níveis internacionais, que a gente sabe que o objetivo é esse mesmo.

No final do ano eu fiquei satisfeita com os resultados, da turma e dela, a coordenação também ficou satisfeita, porque no início Ana não escrevia nem o próprio nome e agora no final ela já estava conseguindo fazer alguma coisa, pouco, mas fazia, poderia ter sido melhor se tivéssemos tido ajuda da família e se ela tivesse permanecido no reforço. Por isso eu fui injusta quando certa vez disse que a culpa era de minhas colegas professoras e das escolas por onde ela passou porque tem coisa demais envolvida, inclusive familiar. Uma vez o padrasto dela chegou para mim e disse: Graças a Deus que agora ela tem uma professora porque ninguém estava mais agüentando essa menina. Então tem essas questões que de uma forma ou de outra interfere, como também a baixa auto-estima dela.

Fico triste porque acho difícil que esse ano o trabalho que fizemos com ela tenha continuidade, porque muitas vezes ela não aceita, ela mesma não quer ajuda, fomos nós que chegávamos junto, entendeu? Por ser uma escola pequena a gente tem esse acolhimento e para onde ela foi não sei se vai ter. Se for uma escola grande acho muito difícil porque quanto maior a escola maiores são os problemas, pode ter certeza.

Maria afirma nessa fala que acredita que a turma foi um ponto positivo no aprendizado de Ana e que ficou satisfeita com o resultado final, mas afirmou também que os resultados poderiam ter sido melhores se a família tivesse ajudado, voltando aí a falar novamente sobre os problemas das relações familiares, porém não questionou nada da metodologia.

Autoconfrontação Cruzada

Bel logo ao começar assistir o episódio “Classificando as orações” quis saber se Ana tinha participado da aula e Maria aproveitou para explicar o motivo por ela não ter participado e acrescentou que não é de seu gosto realizar esse tipo de atividade.

M: Nessa atividade de classificar orações, jamais, como é que Ana ia classificar orações? Nem classificar nem reconhecer as classes de palavras. E essa é uma atividade que eu não compartilho muito, mas que eu também tenho que pensar no 6º ano, meu aluno vai precisar.

B: Por causa da grade né?

M: Sim e meu aluno vai se confrontar com isso lá. No final do ano eu geralmente faço esse tipo de atividade pensando naquilo que ele pode encontrar no ano seguinte. Não é nem que eu não goste, mas eu não compactuo muito em trabalhar com os nomes, eu particularmente gosto mais de trabalhar e acredito que é bem mais válido trabalhar com seqüências didáticas na produção de texto. Acredito que isso tudo pode ser trabalhado na leitura e na produção de texto.

Nesse próximo trecho percebemos que Bel tenta mostrar como faz com sua aluna que também se encontra em processo de alfabetização e letramento, mas elas acabam entrando em outro assunto:

B: Com relação assim às provas de Ana?

M: Ela não fazia. Ela fazia, mas eu já sabia que não ia avaliar por aquilo ali.

B: A minha aluna assim... Ela faz, ela tem que acompanhar, ela faz as atividades, quando faz correção coletiva vai, ela faz, ela copia do quadro, tudo isso, mas assim, nas provas eu percebo a dificuldade dela com a leitura, aí eu fiquei curiosa de saber como você faz com as provas.

M: Ela fazia as provas até para não dizer assim vai todo mundo fazer e ela não vai, mas eu sabia que ela não ia fazer, ela não fazia nada, porque não tinha como ela acompanhar e outra coisa, eu fazer uma prova diferenciada para ela para mim não ia ter muita validade porque eu já sabia quais eram as dificuldades de Ana, eu acompanhava diariamente, então não tinha sentido entregar uma prova para ela se eu avaliava Ana diariamente, entendeu? Só para constar, então a prova, o papel em si não ia ter muito, muito...

Bel comenta agora sobre a participação de Ana na aula, que tirando o momento que Maria ficou com ela passou todo o resto de cabeça baixa, mas para Maria aquilo era normal.

B: Agora ela está lá de cabeça baixa.

M: Olha a atividade qual era, essa de classificar as orações.

B: E ela não despertou interesse nenhum?

M: Não e não tinha como, nem tinha como. Para os outros talvez fique, é por isso que eu não gosto muito desse tipo de atividade, talvez eles lembrem, fique alguma coisa, entendeu? Faço por esse sentido, pensando no ano seguinte, mas eu não gosto de nomear, de trabalhar com classe de palavras, eu acredito que isso é trabalhado na produção de texto, quando a gente trabalha com os aspectos lingüísticos discursivos a gente está trabalhando isso, então para mim, é meio doloroso a gente dizer isso, eu não acredito nesse tipo de atividade.

Nesse momento as professoras discutem um pouco sobre a importância e função do livro didático.

B: Foi uma atividade do livro né?

M: É, era uma atividade do livro, embora o livro para mim, eu acho que o livro tem que ser usado, sou a favor do uso do livro didático, por questões, por questões de tempo do professor que não é fácil, trabalhar 6, 7 disciplinas sem apoio do livro didático é praticamente impossível. Não tem como, a gente tem outras questões aí profissionais, de trabalhar em outra escola, então eu acredito que sem o livro é impossível, acredito também que todo livro tem defeitos e quem vai trabalhar isso é o professor.

B: Às vezes você pode pegar uma coisa do livro e trabalhar de uma forma diferente.

M: Isso, fazer as adaptações. Mas no caso não é só por causa do livro didático, é porque eu penso mesmo no ano seguinte, é como na matemática com as quatro operações, o professor vai exigir que eles saibam disso. Então tem essas situações.

A conversa começou a se aproximar do final e Bel quis saber sobre o rendimento da turma, Maria fala mais uma vez, como desde o início da pesquisa, sobre a relação familiar dos seus alunos.

B: No final do ano a turma teve um rendimento satisfatório?

M: Eu acho que o que faltou na turma é o que falta para todo mundo nas escolas, é que infelizmente, aí a gente vai dizer assim, ah mas a escola é quem deve oferecer isso. É, é, mas eu sempre digo que essas crianças que estão aí são órfãs.

B: Falta acompanhamento.

M: A maioria é órfã, elas se dominam, eles vão para a escola quando querem, tem a questão das faltas. Ah, eu não fui porque dormi até tarde e fica difícil do professor trabalhar.

B: E as tarefas de casa?

M: Todos os dias.

B: Vinham respondidas?

M: Depende, porque eu também tinha uma estratégia. Por exemplo, eu trabalhava com um texto, isso em qualquer disciplina, lia o texto na sala ou então a gente discutia algum assunto, animais, plantas... Eu fazia um sorteio e aí eles leriam, isso durante a semana se eles precisassem de ajuda... Aí eu ia auxiliando na leitura pra eles chegarem no dia... Então tinham essas atividades que eu fazia que não necessitavam de responder alguma coisa, mas assim eram atividades diversas para casa.

Nesse momento a pesquisadora sentiu necessidade de fazer uma pergunta em relação à Ana. A professora riu por mais uma vez ter que falar da determinada aluna.

I: E as atividades de casa da Ana? Fale um pouquinho.

M: Eita Ana viu (risos), as atividades de casa da Ana ela nunca trazia de volta, ela não fazia, os pais não tinham essa preocupação. As atividades de casa de Ana eram atividades de leitura e que ficavam a mercê da própria Ana, se ela se interessasse ela lia, aí o que eu fazia, emprestava gibis, lá na escola tinha gibis, então às vezes eu entregava um a ela, aí depois eu via com ela, pedia para ela me contar a história, o que ela tinha achado, tentava fazer alguma coisa desse tipo, já que as atividades de casa ela não fazia.

B: Certo, eu percebi assim, que você faz de tudo, incentivava para que eles façam as coisas, as atividades.

M: Olha logo no início a escola tomou uma decisão, quando detectamos o problema de Ana, decidimos, eu, a coordenadora e a diretora adjunta de Ana ir no horário contrário para uma turma de 1ª série, que lá ainda era por série para assistir aula nessa turma, principalmente nas aulas de língua portuguesa, de base alfabética, mas também ela não ia.

Quando Maria terminou de contar sobre essa decisão da escola perante o problema de Ana, a tentativa que encontraram de ajudá-la, a bateria da filmadora descarregou e quando a pesquisadora foi trocar de bateria, as professoras disseram que não precisavam, pois a autoconfrontação cruzada estava terminada.

Ana, conforme o nível dos conteúdos das matrizes curriculares da SEMED/Maceió (Secretaria Municipal da Educação) e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001) era para ser aluna do primeiro ciclo (do ensino

fundamental). Porém de acordo com o ensino de nove anos, ela está com a idade relativamente correta na série estudada. Daí vem toda a problemática de trabalhar com a aluna de uma 4ª série e que não é alfabetizada, ela chegou nela como se não tivesse passado pelas séries/anos anteriores e como vimos, a professora não está totalmente preparada e nem tem auxílios para esse tipo de situação.

Como a maioria das escolas segue essa grade curricular ficam com dificuldades para trabalhar com o aluno que esteja com um nível diferente daquele previsto, mesmo sabendo que a maioria dos alunos está justamente abaixo desse nível o professor precisa trabalhar aqueles determinados conteúdos que estão no documento para não ficar em falta. Afinal, o prescrito é uma obrigação a ser cumprir, porém percebemos que na prática torna-se difícil quando passa para a realidade heterogênea de uma sala de aula, de uma escola. O prescrito e a formação acadêmica ainda pouco prevêm a individualidade dos alunos.

De acordo com a Ergonomia Francesa vimos que o prescrito tem poder definido perante a atividade realizada, é uma imposição, são obrigações. Vimos que para Murta (2008, p. 50) o prescrito determina, constrange e autoriza a atividade. Sabemos que são muitas as atividades prescritas, as imposições vêm de todos os lados, governos, secretarias, leis e documentos que regem o que se deve seguir, porém sabemos que são poucas as condições para que se possa cumprir todas as exigências.

O que deve ser bem compreendido pelos professores é que eles devem sempre construir/ reconstruir seus planejamentos buscando o melhor para sua atividade docente sem adquirir qualquer tipo de culpa ou cobrar-se além do que lhe cabe e buscar sempre uma posição ativa e uma visão crítica sobre a realidade construída pelos sujeitos envolvidos.

Passaremos a seguir para nossas considerações finais.

IV CONCLUSÕES

A autoconfrontação é um método que necessita de muita dedicação por parte de todos que estejam participando da pesquisa, por ter muitas etapas e a necessidade de utilizar instrumentos de filmagens, mas no final traz um banco de dados gratificante, temos entrevistas, observações realizadas pela pesquisadora, filmagens das aulas e as autoconfrontações simples e cruzada. Afirmamos que foi fundamental analisar os dados via categorias da Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade.

Durante todo o processo, tivemos a cautela para não faltar com respeito aos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que as autoconfrontações tiveram momentos de descontração, a professora sujeito da pesquisa pela primeira vez se viu dando aula e por vezes sorria com as cenas. Na autoconfrontação cruzada houve troca de experiência entre a professora e a professora convidada, que afirmou ter gostado de participar da pesquisa.

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar os sentidos e significados que uma professora de 4ª série de escola pública atribui às atividades prescritas e realizadas, bem como o que ela atribui ao processo de alfabetização e letramento e a atividade docente.

Nos resultados vimos que Maria discorda em muitos momentos do prescrito e pouco acredita no realizado. Ela não acredita na filosofia da aprovação por ciclos, não concorda com os projetos pedagógicos que diz precisar realizar pela falta de autonomia na profissão, questiona a grade curricular, porém diz segui-lo para não ser contra o sistema e acabar de alguma forma prejudicando seus alunos. O realizado, para ela, tem várias interferências, sendo uma ilusão, o aluno brinca de aprender e o professor acaba brincando de ensinar. Os fatores mais destacados pela professora que interferem na atividade realizada são a aprovação por ciclos e a ausência da família no processo de aprendizagem do aluno.

Na prática podemos observar o Estilo da professora e a forma com que ela segue o prescrito sem fugir de seu ideal. Maria deixa para o último bimestre o que seleciona ser desnecessário no atual momento para a aprendizagem de seus alunos, a atividade de Classificar as Orações é um exemplo disso. Ela acredita ser mais proveitoso para os alunos atividades de reflexão na leitura e na escrita já que ainda não possuem amadurecimento nesse processo.

Atribuimos que os sentidos e significados de Maria em relação à atividade prescrita é de que não alcança a verdadeira necessidade dos alunos e que é necessário ser revista pelo professor antes de ser realizada, não podendo ser descartada por causa do andamento do currículo. Sendo, o prescrito pouco condizente com o que deveria ser, com a realidade. Como vimos, para a Ergonomia o trabalhador encontra no prescrito suas obrigações, percebemos que Maria apesar de não concordar com ele sente-se com obrigações de cumpri-lo.

Os sentidos atribuídos por Maria ao processo de alfabetização e letramento é que por ser o básico para o aprendizado deve ser a prioridade dos anos iniciais do ensino fundamental, que para ela, não vem sendo e conseqüentemente o ensino tem deixando carências.

Acreditamos serem constitutivos dos sentidos e significados atribuídos por Maria a atividade docente: intensificada, desfocada e multifuncional. Maria afirma que o professor perde o foco de ensinar, mas ganha muitas outras atividades não pedagógicas, como educar a criança no lugar de seus pais, inclusive ela acredita que o não acompanhamento familiar prejudica no processo de aprendizagem dos alunos. Inferimos que os sentidos subjacentes para a professora do que é ser professor no contexto atual é que apesar de ser uma boa profissão, como ela afirma, é contraditoriamente uma ilusão, uma angústia. Para Maria, a escola e a profissão docente perderam sua função social, os alunos não precisam e não querem estudar e sendo assim, os professores não precisam ensinar.

Com as autoconfrontações verificamos que, para Maria, é difícil conciliar em sua sala de aula, que tem pouca estrutura física e material, os distintos estágios de aprendizagem dos alunos, mas verificamos também que ela busca soluções. Os alunos com mais dificuldades no processo de alfabetização e letramento fazem parte do grupo de reforço escolar, mas a maioria deles deixa de ir. Maria trabalha com atividades paralelas com uma de suas alunas, por achar mais satisfatório. Ela e a coordenadora acreditam que a aluna não consegue acompanhar as atividades por estar em um nível muito diferente da turma.

Revelamos que as cenas utilizadas nas autoconfrontações trouxeram muitas reflexões para a professora e para nós. Vimos que ela, no episódio “Refletindo: pontuação” mesmo sem ser questionada pontuou o que deveria ter feito para a atividade ter ficado melhor, dessa forma acessou o real da própria atividade. Contudo, podemos acompanhar os movimentos produtores de novas significações

atribuídos por Maria as atividades prescritas e realizadas, ao processo de alfabetização e letramento e a sua própria atividade docente. Acreditamos, pois, que as atividades prescritas deveriam ser mais revistas e discutidas na formação de professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, Odair. (Org.). Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia). – 4. Ed. - São Paulo: Cortez, 2009. p. 95-110. ISBN 978-85-249-0785-2.

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a apreensão da Constituição dos Sentidos. Revista de Psicologia Ciência e Profissão, ano 26, n. 2. Brasília: Conselho federal de Psicologia, 2006. p. 222-245.

AGUIAR, W. M. J. de.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre Sentidos e Significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

ARAUJO, Isabela R. L. de. CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S. VIEIRA, Adriana da S. Contribuição de Vygotsky e Bakhtin na Linguagem: Sentidos e Significados. Revista Debates em Educação, Vol. 1, No 2, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Tradução: LAHUD, Michel e VIEIRA, Yara F. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BOCK, Ana M. B. A Perspectiva Sócio-Histórica de Leontiev e a Crítica à Naturalização da Formação do Ser Humano: A Adolescência em Questão. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. ISSN 0101-3262.

BOCK, Ana M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria G. M.; FURTADO, Odair (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-35. ISBN 978-85-249-0785-2.

BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria G. M. Apresentação. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (orgs.). A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-11. ISBN 978-85-249-1544-4.

BOIS, D. e RUGIRA, J. M. Relação com o corpo e narrativa de vida. In: Souza, Elizeu C. de. (Org.) Abrahão, M. H. M. B., Prefácio. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOLIVAR, Antônio (org.). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, EDUSE, 2002.

BORGES, Maria E. S. Trabalho e Gestão de Si – para além dos “recursos humanos”. Caderno de Psicologia Social e do Trabalho. V.7, p. 41-49, dez. 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editora, 2004. ISBN: 85-88456-17-6.

BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegemos na escola, e agora? : sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. ISBN 85-88456-32-x.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – MEC. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Vol. 2. MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Paulo Freire e as Novas Tendências da Educação. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 3, n. 1, dez. 2007. ISSN: 1809-3876. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_3_n_1_dez_2007/campos_pf.pdf. Acessado em 19 de julho de 2010.

CLOT, Yves. A Função Psicológica do Trabalho. Tradução de Adail Sobral. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3333-0.

CLOT, Yves. Anotações – transcrições de palestra realizada em 2005a.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, Clínica do Real. Le journal des psychogogues, n. 185, mars 2001. Tradução para fins didáticos: Kátia Santorum e Suyaana Linhares Barkes. Revisão: Claudia Osório. In: Coletânea de textos – Curso de aperfeiçoamento em psicologia do trabalho – Ciclo CEAP. Belo Horizonte: Ciclo CEAP, 2005.

CLOT, Yves. Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de l' activité. In: Education Permanente, n146/2001. Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001.

DIAS, Luiz F. Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 105-113. (Coleção Repertórios). ISBN 85-268-0406-5.

DOWNING, John. A influência da escola na aprendizagem da leitura. In: Ferreiro, E. e Gomes Palácio, M (coord.). Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas. Trad. Luiza Maria Silveira. – 3.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 276p.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. ISSN 0101-3262.

FACCI, Marilda G. D. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. ISSN 0101-3262.

FACCI, Marilda G. D. “ – Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. In: Meira, M.E.M. e Facci, M. G. D. (orgs.) Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*, Rio de Janeiro: Artmed, 1979.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *Vigotski e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto*. São Paulo, Ática, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOODMAN, Kenneth S. *O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. In: Ferreiro, E. e Gomes Palácio, M (coord.). *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Trad. Luiza Maria Silveira. – 3.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 276p.

JOSSO, Marie-Christine. *Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios-culturais e projetos de vida programados na invenção de si*. In: Souza, Elizeu C. de. Abrahão, M. H. M. B.(Orgs.) Marie-Christine Josso, Prefácio. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. *A construção de um saber crítico em psicologia*. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (orgs.). *A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-53. ISBN 978-85-249-1544-4.

LEMONS, Cláudia T. G. de. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. In: Roxane Rojo (Org.). *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 85-85725-39-7.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Volume I. Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. Cognitive development. Its cultural and social foundations. Cambridge, Mass., Harvard University press. 1976.

MACÁRIO, Irma. Trabalho, Educação e a Construção da Subjetividade. In: Leão, Inara B. (Org.). Educação e Psicologia: Reflexões a partir da Teoria Sócio-Histórica. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. 244 p.; 20 cm. (Estudos em Educação). ISBN 85-7613-005-X.

MEIRA, M.E.M. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, Pressupostos e Articulações com a Psicologia da Educação. In: Meira, M.E.M. e Facci, M. G. D. (orgs.) Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MOLON, Susana I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ: vozes, 2003. ISBN 85.326.2909-1.

MORAIS, Gizelda S. Escrita – leitura: percepção, motivação e reforço na aprendizagem da dupla atividade de ler e escrever na criança e no adulto. Maceió: 2000. Originalmente apresentado como tese (doutorado) – Universidade de Lyon, França. 1970.

MURTA, A. M. G. Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade: Análise da Atividade Docente em uma escola Regular, sob a Perspectiva da Psicologia Sócio-Histórico e da Clínica da Atividade. Tese de Doutorado (Psicologia da Educação). São Paulo: PUC-SP, 2008.

NASCIMENTO, Milton do. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: Roxane Rojo (Org.). Alfabetização e Letramento: Perspectivas

Linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 85-85725-39-7.

NÓVOA, A. Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Cely do S. C.; MONTEIRO, Albêne L. Profissionalização e Cultura Docente: Limites e Possibilidades na Formação de Professores. In: MERCADO, Luís Paulo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (orgs.). Formação do Pesquisador em Educação: Profissionalização Docente, Políticas Públicas, Trabalho e Pesquisa – Maceió: EDUFAL, 2007. p. 21-35.

ORLANDI, Eni Puccinelli. M. Bakhtin em M. Pêcheux: no risco do conteudismo. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 39-48. (Coleção Repertórios). ISBN 85-268-0406-5.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: Souza, Elizeu C. de. Abrahão, M. H. M. B.(Orgs.) Marie-Christine Josso, Prefácio. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PINO, Angel. A Psicologia Concreta de Vigitski: Implicações para a Educação. In: PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.) Psicologia & Educação: Revendo Contribuições. São Paulo: Educ, 2000. p. 33-61. ISBN 85.283.0193-1.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. , 11. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128 p. ISBN 85-86583-16-2.

SOUZA, Elizeu C. de. Pesquisa narrativa escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu C. de. ABRAHÃO, M. H. M. B.(Orgs.) Marie-Christine Josso, Prefácio. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TANAMACHI, E. de R. A Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: Meira, M.E.M. e

FACCI, M. G. D. (orgs.) Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TARIDIF, Maurice. Os Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a Ler e a Escrever: Uma Proposta Construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VEER, René V. D.; VALSINER, Jaan. Vigotski: uma síntese. Tradução: Cecília C. Bartalotti. Edições Loyola. São Paulo: Unimarco, 1996.

VIEIRA, Jarbas Santos. Constituição das Doenças da Docência (Doenças). 33º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. GT09-6700. Caxambu/MG, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar: In: Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Editora Moraes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas, vol III. Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e Linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 4ª. Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Psicologia e Pedagogia). Título original: Thought and language. ISBN 978-85-336-2430-6.

VIGOTSKI, Lev S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins, 2001a.

VIGOTSKI, Lev S. Teoria e Método em Psicologia. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.