

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AGATHA FERNANDES DA CUNHA MENDES

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA E A INTERVENÇÃO DOCENTE NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA.**

**SOROCABA
2016**

AGATHA FERNANDES DA CUNHA MENDES

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
FORMAÇÃO CONTINUADA E INTERVENÇÃO DOCENTE NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana.

**SOROCABA
2016**

Fernandes, Agatha da Cunha Mendes

Mediação Pedagógica: um estudo de caso sobre a formação continuada e a intervenção docente no contexto de uma escola pública. / Agatha da Cunha Mendes Fernandes. -- 2016.

223 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Izabella Mendes Sant'Ana

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Izabella Mendes Sant'Ana; Prof^ª. Dr^ª. Marta Sueli de Faria Sforni, Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza

Bibliografia

I. Mediação Pedagógica. 2. Formação Continuada. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (Sin).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado do(a) candidato(a) Agatha Fernandes da Cunha Mendes, realizada em 24/04/2016:

Prof. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos
UFSCar

Prof. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni
UEM

Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza
UFSCar

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Marta Sueli de Faria Sforni e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Agatha Fernandes da Cunha Mendes.

Prof. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

*De todo amor que eu tenho
Metade foi tu que me deu
Salvando minha alma da vida
Sorrindo e fazendo meu eu*

*Se queres partir, ir embora
Me olha da onde estiver
Que eu vou te mostrar que eu tô pronta
Me colha madura do pé*

*Salve, salve essa nega
Que axé ela tem
Te carrego no colo e te dou minha mão
Minha vida depende só do teu encanto
Cila pode ir tranquila
Seu rebanho tá pronto*

*Teu olho que brilha e não para
Tuas mãos de fazer tudo e até
A vida que chamo de minha
Neguinha, te encontro na fé*

*Me mostre um caminho agora
Um jeito de estar sem você
O apego não quer ir embora
Diexo, ele tem que querer*

*Ó meu pai do céu, limpe tudo aí
Vai chegar a rainha
Precisando dormir
Quando ela chegar
Tú me faça um favor
De um banto a ela que ele me benze aonde eu for*

*O fardo pesado que levas
Desagua na força que tens
Teu lar é no reino divino
Limpinho cheirando alecrim
(Maria Gadú)*

D. Maria, a D. Cila da minha vida... saudades imensas!
Do seu sorriso, da sua luta, da sua “braveza”,
mas eu sei, minha neguinha (tão branquinha),
que de onde estás me benzes, me olhas,
me aplaude!
E tenha certeza, minha “vó-mãe”, seu rebanho está pronto!
Obrigada por sempre me ver além do que sou,
isso me fez acreditar em mim!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me dar forças nessa caminhada, mesmo em meio a tantos obstáculos que apareceram pela estrada. Obrigada por me dar serenidade, por fortalecer minha fé a cada oração e por renovar minhas forças sempre que essas pareciam não ser suficientes.

Agradeço, também, a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Izabella Mendes Sant'ana. Obrigada por acreditar em meu potencial e no potencial dessa pesquisa!

Aos meus pais!

O que dizer a vocês? Como agradecer por todo sacrifício, por todos os conselhos, pelo ombro amigo e, acima de tudo, por todo amor que sempre recebi? Cada um de vocês, com sua singularidade, me fez ser o que hoje sou!

Pai, meu amigo, meu super-herói, sem capa, mas com o super poder mais incrível de todos: seu amor e cumplicidade. Obrigada por me mostrar que eu podia ser mais, por me fazer entender que eu sou a única responsável por meus passos e que é com a minha felicidade meu único e grande compromisso. Obrigada por me empoderar, mesmo achando que nunca tivesse pensado nisso! Obrigada pelas longas conversas sobre política, que me ajudaram a construir raízes sólidas. Obrigada, simplesmente, por ser meu pai, meu grande amor!

Mãe, tantas brigas em alguns momentos, mas tanto, tanto amor... Obrigada por ter fé em mim sempre, por me fazer ver pelo brilho do seu olhar, o quanto sou importante, mesmo quando me senti o mais pequeno de todos os seres nesse mundo. Obrigada pelas cobranças, pela insistência cada vez que pensei em desistir desse caminho, afinal, agora estou aqui, concluindo mais uma etapa da minha vida acadêmica. Eu te amo, demais!

Ao Leandro! Amigo, amor, companheiro de todas as horas, ouvinte a cada nova etapa da produção desse trabalho. Obrigada por dividir comigo cada conquista, cada angústia, cada sorriso e cada lágrima. Obrigada por compreender minhas ausências, quando essas se fizeram essenciais, por acreditar em mim e se alegrar com minhas pequenas vitórias diárias.

Aos companheiros de trabalho diário! Obrigada por me impactarem sempre, por me ajudarem a constituir a profissional que hoje sou. Em especial, agradeço ao meu tequinho, Michelle, por sua confiança, por me colocar para cima sempre que eu achei que não

conseguiria. À Tânia, pela crença, pelas conversas diárias, pelas trocas que me fazem tão bem. À Érica, por acrescentar mais arte a minha vida.

Aos queridos amigos de Salto de Pirapora! O que seria da minha história sem vocês, que acreditam tanto em mim e me amam tanto?! Agradeço pela sinceridade, pela serenidade e por estarem por perto sempre que preciso, compreendendo minhas demoras, meus silêncios. Priscila, irmã do meu coração, obrigada por compartilhar comigo essa vitória e por me permitir participar das suas!

E um agradecimento todo especial ao trio que amo tanto: Ana Paula, Odirlei e Franciane!

Paula, minha Pedy, amiga querida, obrigada por acreditar mais em mim do que eu mesma, por me incentivar nessa caminhada, pelas reflexões, por me aproximar do nosso querido “Vy” e, especialmente, pelo carinho, pela preocupação e por todos os laços que se fortaleceram ao longo desses oito anos! Saiba que você me inspira!

Dih, meu chefinho querido! Orgulho, carinho e gratidão por toda força, pela compreensão, pela maneira poética como me faz enxergar tantas coisas, pelas experiências estéticas que partilhamos.

Fran, gratidão! Obrigada por ter me permitido adentrar a sua vida e por me cativar com sua sinceridade e amizade verdadeira.

À Maria Aparecida! Obrigada por me permitir mostrar quem sou e por ter me possibilitado as muitas reflexões presentes nesse trabalho! Gratidão por ter dividido comigo momentos tão importantes ao longo desse último ano.

Às amigas dos quatro anos de CEFAM! Mesmo com a distância que hoje nos separa, vocês fazem parte de uma fase incrível e inesquecível da minha vida. Obrigada por cada risada, por cada descoberta que fizemos juntas! Aqueles quatro anos foram demais!

Aos professores que tive ao longo da minha vida escolar! Muitos me inspiraram, alguns me decepcionaram, mas todos me ajudaram a tecer concepções de vida, de profissionalismo, de identidade.

A todos os demais amigos, à família, aos primos! Ao meu irmão, Rafael, que mesmo com tantas diferenças, é um pedaço de mim e sempre me faz me sentir mais do que realmente sou! À Luciana, prima amada. À Rafaela, cunhada que amo tanto. À Cecília, ao Davi, meus pequenos amores e à Hellena, um pedacinho do meu coração que bate fora do

meu peito! Obrigada, minha princesa, por fazer de mim uma pessoa melhor, por me apresentar um amor tão puro e verdadeiro. A madrinha te ama!

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, através do que são, me permitiram ser o que sou!

Ensinar é um exercício de liberdade, escrever é outro!
Luiz Percival Leme Brito.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar como ocorre a mediação pedagógica no fazer docente em relação ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita, além de demonstrar como esse trabalho pode ter sido impactado pelos espaços de formação continuada. Para tanto, tomamos como objeto de análise o trabalho de uma professora com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública no interior do Estado de São Paulo. O estudo também visou compreender os sentidos atribuídos pela professora acerca da proposta pedagógica da escola e suas influências para a prática docente; a estruturação do trabalho pedagógico em relação à mediação docente nas atividades de produção textual e quais as percepções da professora sobre as práticas, atividades e os estudos que se configuraram enquanto possibilidade de desenvolvimento para os alunos, em relação à produção textual, e para a professora, em relação à sua prática docente. A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, utilizando como procedimentos metodológicos a observação participante e uma entrevista realizada com a professora participante dessa investigação. As descrições e análises dos dados produzidos ao longo deste processo, foram feitas tomando como aporte teórico os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados apontaram que a proposta de estudos e formação realizada na escola foi percebida como importante para a professora e influenciou mudanças em suas práticas pedagógicas, as ações educativas referentes à produção de texto foram organizadas de forma sistemática tendo a mediação como um aspecto essencial nas atividades propostas. Isto contribuiu para avanços nos processos de aprendizagem dos alunos e influenciando a relação do próprio docente com o conhecimento. Discute-se a importância do papel da mediação e das intervenções sistemáticas e intencionais pelo professor além de potencialidades que se apresentam a partir de um trabalho organizado e embasado em fundamentos teóricos que evidenciem as visões de mundo e de sujeito que se pretende formar.

Palavras-chave: mediação pedagógica, atuação docente, teoria histórico-cultural, produção de texto, formação continuada.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how is the mediation in teaching do about the teaching and learning of written language, and demonstrate how this work may have been impacted by the areas of continuing education. Therefore, we take as the object of analysis the work of a teacher with a class of 3rd year of elementary school in a public school in the state of São Paulo. The study also aimed to understand the meanings attributed by the teacher about the pedagogical proposal of the school and its influences to the teaching practice; the structuring of the pedagogical work in the pedagogical mediation in textual production activities and the perceptions of the teacher on the practices, activities and studies that are configured as a possibility for development for students in relation to textual production, and the teacher in relation to their teaching practice. The research was configured as a case study, using as methodological procedures participant observation and an interview with the participating teacher of this investigation. Descriptions and analyzes of the data produced during this process have been made taking as the theoretical foundations of the Theory Historical-Cultural. The results showed that the proposed studies and training undertaken at school was perceived as important for the teacher and influenced changes in their teaching practices, educational activities related to text production were organized systematically with mediation as an essential aspect in the activities proposals. This has contributed to advances in students' learning processes and influencing the teaching own relationship with knowledge. It discusses the important role of mediation and systematic and intentional interventions by the teacher as well as capabilities that arise from organized labor and grounded in theoretical foundations that depict the worldviews and subject to be formed.

Keywords: pedagogical mediation, teaching performance, historical and cultural theory, text production, continuing education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
OBETIVOS	32
1 - O TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	34
1.1 - As políticas neoliberais e seu impacto sob o trabalho docente	36
2 – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A VISÃO DE HOMEM, A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E O CONCEITO DE MEDIAÇÃO.....	46
2.1 – O homem e sua dupla natureza: um ser socialmente individual.....	48
2.2 – Mediação: o papel do outro na humanização dos sujeitos.....	55
2.3 – Mediação Pedagógica e Conceitos Científicos: potencializadores na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos.....	63
3 – A PRODUÇÃO DE TEXTO: O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	75
3.1 – O ensino da linguagem escrita: um breve contexto histórico.	75
3.2 – Produção de textos: escrita enquanto atividade mediada e o trabalho do professor enquanto potencializador dessa atividade.....	83
4 – UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO, UMA IDEIA DE HOMEM: OS CAMINHOS DA PESQUISA À LUZ DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	90
4.1 – Fundamentos Téorico-metodológicos.	91
4.1.1 – O Estudo de Caso	97
4.2 – Estratégias Metodológicas	98
4.2.1 – Observação Participante e diários de campo	99
4.2.2 – Entrevista.....	101
4.3 - O Contexto da Pesquisa – A Escola “MEU PEDACINHO DE CHÃO”.	102
4.4 - Participantes e cenário da Pesquisa.....	105
4.5 - Procedimentos de análise dos dados.....	107

5 - RESULTADOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO, UM CAMINHO POSSÍVEL	111
5.1 - Construindo uma proposta de trabalho pedagógico	112
5.2 - A influência dos estudos sobre o trabalho com a linguagem escrita na prática docente	128
5.3 - Produção de texto: atividade, intervenção docente e a proposta de trabalho ..	139
5.4 - Mediação Pedagógica: possibilidades e potencialidades do trabalho de intervenção docente	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	215
ANEXOS	222

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, com a publicação de documentos como a Declaração da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos e do relatório Jacques Delors, as propostas de políticas públicas para a educação vêm assumindo uma postura marcadamente neoliberal, incentivadas por órgãos internacionais – como o Banco Mundial – que financiam a implantação de muitas dessas propostas e muitos projetos em escolas públicas, especialmente nos países economicamente mais fragilizados.

No Brasil, tanto as propostas curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais e Referencial Curricular para Educação Infantil) quanto as diretrizes para o funcionamento e organização das escolas, bem como das redes e dos sistemas de ensino (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9393/96 e demais pareceres de entidades normativas, como os Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação), têm sofrido influência dessa ideologia, que tenta, incessantemente, aproximar a educação, e a instituição escolar, dos parâmetros de qualidades das grandes empresas.

A educação passa a seguir padrões de qualidade pautados no alcance de índices padronizados, que tentam homogeneizar padrões para a “medição” das aprendizagens, desconsiderando a relação de ensino-aprendizagem naquilo que ela tem de mais significativo, o processo. A formação e a atuação docente configuram-se enquanto mais um instrumento para a efetivação dos intentos neoliberais, que ao incentivar o aligeiramento e esvaziamento dos cursos de formação – seja na formação inicial ou continuada – além de visarem um maior controle das práticas educativas, tiram dos professores a possibilidade de se compreender parte do processo educativo.

Libâneo (2012), ao destacar o período que se segue desde as publicações acima citadas, faz duras críticas as apropriações da ideologia neoliberal pela escola, declarando que, ao seu entender, as últimas décadas do século XX selaram o declínio da escola pública no Brasil. Instituição que tem colaborado para aumentar, acirrar as desigualdades sociais, se escondendo atrás de falsas tentativas de democratização do ensino, pautando suas ações em valores e atitudes de corroboram para a manutenção da sociedade capitalista, tornando-se uma instituição cada vez mais dualista, com perspectivas antagônicas, ou seja, uma educação voltada a apropriação da herança cultural produzida através da história para os

filhos das classes dominantes e outra, baseada nos pilares da boa convivência, do saber viver juntos, destinadas aos filhos da classe trabalhadora.

Assim, sob a duvidosa intenção de promover o desenvolvimento integral de todos, esconde uma exclusão de dimensões ainda mais graves.

Constata-se, assim, o estabelecimento de redes sociais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Com isso, à escolarização base [...] perseguida por muito tempo, segue-se *um fracasso em massa dos alunos*, com iletrismos, abandonos, repetências, etc. (CHARLOT, 2005, p.144 *apud* LIBÂNEO, 2012, p.23).

Autores como FRIGOTTO (1996), BALL (2009, 2010), FACCI (2004), CARVALHO (2014), FREITAS (2012), GALUCH E SFORNI (2011), entre outros, asseveram sob a importância de compreender a agenda neoliberal e suas apropriações dos discursos progressistas, para que identificando seus vislumbres, possamos organizar e buscar um caminho para uma educação que seja, de fato, uma contribuição no processo de humanização dos sujeitos.

Nessa perspectiva se faz necessário repensar, com cuidado, o que se espera da educação escolar, colocando no centro dessa discussão a escola pública, pois através das ações conscientes desenvolvidas nela e por ela, se pode oferecer aos que estão à margem do sistema capitalista vigente, uma das possibilidades de transformar e reorganizar essa lógica mercadológica.

Não se trata, portanto, de transformar o próprio saber do aluno e de sua comunidade em conteúdo escolar para valorizá-lo, *num movimento que conduz à adaptação social*. Trata-se de ter essa realidade e esses saberes como referência com vistas à *conscientização e à transformação social*, quando essa realidade não for apenas diferente, mas basicamente desigual. (GALUCH E SFORNI, 2011, p. 64, grifo nosso).

Assim sendo, faz-se pertinente refletir sobre a função e participação docente nesse processo. O professor, compreendido como mediador no processo de ensino-aprendizagem, é sujeito fundamental para que sejam possibilitadas condições para que as transformações desejadas aconteçam.

Repensar o papel do professor, refletir sobre sua atuação e formação, desenvolver uma “concepção afirmativa sobre o ato de ensinar” (DUARTE, 1998) pressupõe também

repensar o processo pelo qual os sujeitos se apropriam das diferentes objetivações produzidas pelas gerações que os antecederam. Desconstruir, nos discursos educativos, concepções negativas sobre o ensinar e sobre a transmissão do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado ao longo da história humana, é pensar também em como os sujeitos se apropriam daqueles conhecimentos que, embora estejam presentes na vida social e na escola, não se configuram enquanto foco do ensino escolar, ou seja, apropriando-se deles pelo que lhes é transmitido por outros membros de seu grupo social.

Redimensionar, (re)significar o trabalho do professor enquanto o ato de ensinar, ou seja, um ato que deliberadamente visa ensinar algo a alguém e que, como nas palavras de Vigotski (2007), quando bem organizado pode potencializar suas aprendizagens e seu desenvolvimento, parece-nos de grande relevância, não só para a comunidade educativa, como para a sociedade em geral.

Sabe-se que a educação disputa a direção ético-política do conhecimento, da formação do indivíduo, com o poder de mercado instituído. [...] Contudo, a educação estará sendo medíocre e cerceadora se ignorar a necessidade de ultrapassar os limites impostos pelo mercado. Não se pode tomar as exigências econômicas como referência máxima, isto é, como ponto de partida e chegada na formação do sujeito. *O ensino há que ter como finalidade maior a educação com vistas às necessidades sociais que, qualitativamente, transcendem em muito a informação e/ou formação almejada pelo capital.* (PALANGANA, GALUCH e SFORNI, 2002, p.125, grifo nosso).

Por conseguinte, pensar a importância da formação continuada, em especial aquela que acontece no ambiente de trabalho, pautada nas reais necessidades de professores e alunos, é pensar num caminho para possibilitar aprendizagens e novas significações também aos professores, elevando a possibilidade de uma análise crítica de sua prática e do que se almeja com suas ações no âmbito da educação escolar.

Aceitando, então, a importância do outro na formação de cada sujeito para subsidiar teoricamente nosso estudo, nos embasamos nos postulados da Teoria de Histórico-Cultural. A opção por essa perspectiva deve-se ao fato de que a mesma busca compreender o desenvolvimento e a complexidade das funções psicológicas humanas a partir das relações entre história individual e social, marcadas pela cultura, tendo como objetivo

caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (VIGOTSKI, 2007, p.21).

A perspectiva Histórico–Cultural, elaborada por Vigotsky e alguns colaboradores (União Soviética, década de 20), será abordada com mais profundidade no segundo capítulo desse trabalho, no qual discutiremos alguns de seus principais conceitos e a relação destes com o trabalho pedagógico.

Tomando então o trabalho do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem e a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico desse estudo, foram feitas pesquisas em diferentes bancos de dados (SciELO, Capes, Pepsic, Anais da Anped) e nosso levantamento temático encontrou um número expressivo de trabalhos, especialmente artigos que levantam o tema em questão. Tendo em vista a necessidade de encontrar trabalhos produzidos sobre o mesmo referencial teórico e que levassem também em consideração nosso objeto de estudo, *a mediação pedagógica em relação às atividades de produção de textos com crianças das séries iniciais do ensino fundamental*, retomamos nosso levantamento focalizando além do trabalho docente, a produção de texto.

Também nesse levantamento encontramos um número significativo de produções científicas, com destaque para artigos e produções em períodos, porém com uma gama de trabalhos voltados ou a aquisição inicial da escrita, no processo de alfabetização, ou ainda para o trabalho com as séries finais da educação básica.

Assim, para ajudar na compreensão do nosso objeto de pesquisa destacamos alguns trabalhos mais pontuais, entre eles podemos citar MELLO (1999), MILLER (1998-2003), BASSAN (2008), FERNANDES e PANIAGO (2014), BRESSAN (2003), SILVA (2010), PIMENTA (2006), SFORNI (2002, 2011), ARAÚJO (2009), MORETTI (2009), entre outros.

Bassan (2008) desenvolveu seu trabalho propondo-se a entender o processo de aquisição da escrita nas crianças, tendo como foco do trabalho a reflexão sobre o conceito vigotskiano de *zona de desenvolvimento proximal*. Partindo da afirmação do próprio Vigotski de que bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, a autora defende a ideia de que, para garantir esse bom ensino, é preciso que as ações docentes caminhem no sentido de incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Com o objetivo central de estabelecer as possíveis relações entre o trabalho pedagógico do professor e a zona de desenvolvimento proximal do aluno no processo de ensino e

aprendizagem da linguagem escrita, analisou o trabalho realizado por professoras, nas turmas de alfabetização, de escolas municipais na cidade de Marília/SP.

Destacamos, ainda, os trabalhos de MILLER (1998-2003), que destacam a importância de se trabalhar com atividades de reflexão e operação sobre os textos escritos/lidos, explorando-as nas mais variadas possibilidades. A essas atividades a autora chama *atividades epilinguísticas*. Além das atividades, Miller destaca a importância do papel do professor que, ao proporcionar momentos de escrita e, também de análise e reflexão sobre essa escrita, possibilita ao aluno refletir sobre suas necessidades de aprendizagem e sobre os verdadeiros usos da linguagem escrita nas situações concretas de vida, partindo sempre daquilo que foi produzido pelos alunos, transformando a produção da criança em objeto de análise e possibilidade de produção de conhecimento.

Já ARAÚJO (2009) e MORETTI (2009), ao colocarem no centro de seu trabalho a Teoria Histórico-Cultural e como essa teoria pode servir de base não só para o trabalho com os alunos, mas também para a reflexão sobre o trabalho docente, nos apresentam uma possibilidade para (re)pensar a formação continuada, dando destaque para os espaços formativos que se efetivam nos locais de trabalho, ou seja, na própria escola; enquanto potencializadores de uma reflexão crítica e pontual acerca das práticas docentes e de como as mesmas podem ser (re)significados, (re)pensadas e (re)organizadas atendendo as reais necessidades da comunidade escolar.

Para complementar e ampliar a reflexão sobre o trabalho, pretendo utilizar referenciais teóricos que problematizam as relações de ensino e os procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula. Nesse sentido, posso citar ainda os trabalhos de GERALDI (2011), CHIAPPINI (1997), SMOLKA (2012), MORTATTI (2014), que poderão oferecer subsídios teóricos que permitem essa relação, uma vez que os trabalhos estão ancorados na Perspectiva Histórico-Cultural, referencial teórico adotado para embasar nossas pesquisas.

Frente ao exposto, este estudo visa contribuir com informações sobre o trabalho do professor enquanto mediador no ensino de língua portuguesa, especificamente na produção textual, apontando também os impactos da formação continuada nesse trabalho, com base em um estudo de caso em uma classe de terceiro ano de uma escola pública de ensino fundamental.

Assim, cabe elucidar que os próximos tópicos ressaltarão os motivos que levaram a escolha do tema. Como as experiências vividas impactaram-me enquanto sujeito e como as relações interpessoais estabelecidas fizeram com que o tema em questão se tornasse relevante para minhas indagações e estudos. Assim também, a partir das memórias aqui levantadas sobre a trajetória que me trouxe até essa pesquisa, destacarei o processo de delimitação do foco do estudo apresentado e também seus principais objetivos.

Encontros e Despedidas: as muitas estradas que me trouxeram até aqui.

Desvelar-se a si próprio não é tarefa das muito fáceis. Pelo contrário! É uma das tarefas mais difíceis a qual podemos nos submeter. Relembrar histórias, momentos, alegrias, dores... Enfim, revirar o baú das memórias, sabendo que nele existem coisas que gostaríamos que se repetissem a cada instante, e outras que preferiríamos jamais ter vivenciado, é um exercício que exige muita serenidade.

É preciso uma memória (e um coração) serena, que consiga identificar o que de fato foi um condicionante do caminho que escolhemos, seja nos aproximando de onde estamos, seja nos afastando de estradas que nos levariam a outros destinos. Caminhos escolhidos, atalhos, ruas das quais desviamos. Amigos que se achegaram, pessoas queridas que por vários motivos se afastaram... Um conjunto sem fim de ocorrências que, na maioria das vezes, não fazem sentido, nem se agrupam, muito menos parecem ser parte de uma mesma história, mas que ao final nos fazem o que somos, nos levam onde estamos.

Nesse processo de retomada de minhas memórias, procuro contar um pouco desses meus caminhos, e alguns (des)caminhos. Encontros e despedidas que me levaram ao caminho da pesquisa, que me aproximaram de meu objeto de pesquisa e, assim, contribuíram para que, nesse momento da minha história, eu seja quem sou.

Início falando de minha infância e de minha adolescência que, embora não sem alguns percalços, típicos dessas etapas da vida, foram momentos dos quais me lembro com grande doçura e a serenidade, que já mencionei acima. Momentos sem grandes rupturas, sem muitas perdas.

Depois, trarei para essas linhas o meu momento de desencontro comigo, com os outros, com o espaço no qual eu estava. A grande ruptura que me fez questionar-me, questionar ideias, sonhos, que me fez colocar em xeque o que, ou melhor, quem eu era e

quem gostaria de ser. O grande desencontro, o descaminho que me trouxe, exatamente, onde eu não queria, mas deveria estar. O desencontro com os outros, que me fez me encontrar com a melhor parte de mim.

Da infância à adolescência: os muitos encontros e desencontros comigo, com os outros com o mundo.

Depois de um tempo, começamos a achar que já nascemos do jeito que somos. Parece cada vez mais difícil retomar o passado, relembrar o que fomos e o que, no meio desse caminho, contribuiu para que nos tornássemos o que hoje, nesse momento, compõe o nosso ser. As relações que, ao longo da nossa história, foram nos impactando e as quais impactamos com nossa singularidade.

O homem, embora seja um ser biológico, não se completa enquanto humano sem sua natureza social. Ao longo da vida, vamos nos desenvolvendo e nos constituindo enquanto humanos ao passo que nos relacionamos com o outro e, nessas relações, somos transformados e transformamos espaços, pessoas, as próprias relações. Assim, entender aquilo que somos, pressupõe compreender o movimento dialético que perpassa a formação do homem, que perpassa a nossa formação enquanto sujeitos singulares, mas grandemente impactados pela história social, pela cultura.

A noção da constituição do homem como ser histórico traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe um homem ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história. (REGO, 1995, p.98).

Dessa forma, narrar o que foi, até aqui, me transformando e possibilitando a constituição da minha singularidade, requer o esforço de repensar relações, de rever caminhos pelos quais passei e que, embora em alguns momentos possa parecer que não, não são mais os mesmos e, da mesma forma, não me permitem mais ser a mesma pessoa de alguns anos atrás. Caminhos que despertaram interesses antes impensáveis e, também, deixaram para trás algumas certezas antes inquestionáveis.

Para começar, falar da minha infância é lembrar de família, da minha relação com essa parte tão importante de mim, de quem sou. Sentir o cheirinho de café numa manhã de sábado, logo ao acordar, ainda me traz a memória uma das minhas recordações mais doces:

os cafés da manhã, com meu pai lendo seu jornal, minha mãe sentada conosco e meu irmão e eu eufóricos ao contar os acontecimentos da semana e ansiosos para nosso ao lado dos nossos pais, pois eram sempre muito bons.

Desde essas lembranças mais distantes, recordo-me de ter me encantado muito criança com o mundo das letras, dos livros, do escrever e do ler. Os estudos sempre foram um assunto muito sério em nossa família. Embora meus pais não tivessem tido oportunidade de estudos mais avançados, nossa educação, no que diz respeito ao ensino escolar, sempre foi prioridade e meu pai, leitor em todas as horas, me despertou muito cedo o fascínio pela leitura.

Ouvi desde muito pequena o quanto estudar era importante, o quanto poderia ser decisivo na minha história e, desde a pré-escola, me encantei pelo ato de estudar. Aprendia muito rápido e cada aprendizado despertava em mim a vontade de aprender algo novo. Terminei meus estudos pré-escolares lendo, escrevendo, realizando algumas operações matemáticas mais simples e com uma vontade imensa de frequentar a “escola de verdade”.

Os anos no Ensino Fundamental I, até então chamado Ciclo Básico, foram interessantes. Início os estudos na minha primeira “escola de verdade” a EEPSG Prof^a. Maria Elisa de Azevedo Cintra. Era uma escola muito grande. Muitos alunos, muitas crianças, muita coisa, muita mudança e os primeiros dias por lá me assustaram bastante.

No início do segundo semestre, fui para a escola onde, praticamente, terminei essa etapa dos meus estudos, a EEPG do Conjunto Residencial do Jardim Santa Inês, escola que ficava na rua da minha casa, na cidade de Suzano/SP. Lembro-me de quase todos professores nesta escola. Desejei ansiosamente chegar a terceira série e ser aluna da Professora Márcia. A maioria dos alunos tinha certo receio de ser aluno dela. Diziam que era muito brava, muito exigente, mas e eu? Eu admirava aquela postura. Gostava do jeito como ela me tratava, mesmo antes de ser minha professora e, quando estávamos na mesma sala, convivendo todos os dias, aproveitei cada momento. Aprendi muitas coisas e a vontade de ser professora, que me acompanhou durante toda a infância, cresceu grandemente nesse período.

Se eu tivesse uma bolsa amarela, assim como Raquel¹, nesse momento de minha vida, a vontade de ser professora haveria feito com que o peso da bolsa tivesse ficado quase insuportável.

Após esse período, minha família teve alguns imprevistos e acabei mudando de escola algumas vezes. Entre a quarta série do Ensino Fundamental I e o início da sétima série do Ensino Fundamental II, passei por três escolas e as relações pessoais estabelecidas não me causaram tantos impactos. Ao contrário da minha relação com os estudos e, em especial com a leitura, que me impactava cada vez mais e fazia com que o universo das aprendizagens me encantasse, sempre.

Como disse algumas linhas acima, a agora EE Professora Maria Elisa de Azevedo Cintra, que foi minha primeira escola “de verdade”, voltou a fazer parte da minha vida. Em 1997, encarei, mais uma vez, um dos meus grandes medos, a mudança. As mudanças que ainda me assustam, mas com as quais hoje consigo lidar de um modo diferente. Foram apenas mais dois anos, mas que me impactaram, e muito. Descobri, nesse ambiente, que nem sempre é fácil recomeçar. Que algumas pessoas têm o hábito, que tanto machuca outras pessoas, “de julgar um livro pela capa” e que minha intensa relação com os estudos poderia ser enxergada com olhos não muito bons por quem não compartilhava dessa mesma relação.

Descobri ainda, nessa escola, que eu precisava aprender a ser forte, a ter convicção das minhas escolhas e que isso me ajudaria a ser uma pessoa melhor. Entendi que, para que as pessoas me aceitassem, primeiro eu precisaria me aceitar, com minhas qualidades, com meus defeitos e, quando eu finalmente me aceitei, estar naquele lugar não foi mais tão difícil, pelo contrário, estar ali parecia ser o que eu mais precisava. Acredito que esse foi o primeiro grande (des)caminho que precisei percorrer, para poder me encontrar.

E, ao final desse período, uma mudança ainda maior...

O CEFAM²: o encontro com o magistério e o (des)encontro com a profissão professora.

¹ Raquel é a personagem principal do livro *A Bolsa Amarela* (Lygia Bojunga). Raquel é uma menina, que tem por volta de dez anos, e carrega consigo três grandes vontades: de ser menino, de ser grande e de ser escritora. Em um momento da história, Raquel ganha de presente uma bolsa amarela, que passa a ser a morada de suas vontades e dos muitos amigos que conhece ao longo de seu caminho.

Depois de muita ansiedade e incerteza, decidi fazer a prova para ingresso e consegui! Passei no vestibulinho e no ano de 1999 comecei a estudar para a profissão que, embora tenha permeado as minhas brincadeiras ao longo de toda minha infância, eu ainda não tinha certeza se queria seguir. Comecei, então, a estudar no “Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM”.

E o que falar desses quatro anos? Acredito que seja impossível ter passado por essa experiência chamada CEFAM e não trazer consigo alguma marca, alguma lembrança. Ao retomar tudo que vivi nesse período, fica ainda mais claro o quanto o desenvolvimento humano é impactado pelas relações sociais, mas também fica evidente, na minha história, o quanto as condições de vida e de educação são imprescindíveis nesse processo. O que me foi possibilitado conhecer, a gama de produções científicas, artísticas e filosóficas das quais me apropriei, me fizeram começar a enxergar o mundo de outra maneira e pensar que é preciso mudar muita coisa. Foi meu primeiro contato, embora muito breve, com o autor que hoje embasa meus estudos, com a concepção que hoje direciona meu trabalho. Enfim, meu primeiro contato com o “sócio-interacionista” (como aprendi naquele momento) Vigotski.

Embora sendo esse momento pessoal tão importante e, por mais irônico que pareça, foi o momento que me afastou definitivamente, como eu pensava até então, da vontade de ser professora. O caminho para o magistério me levou para longe da profissão das minhas tantas brincadeiras de infância. Vivenciar a realidade das diferentes escolas pelas quais passei, as professoras que encontrei e algumas adversidades nesse percurso, me fizeram ter a certeza de que nada poderia ser feito, não havia o que mudar.

Tenho certeza, hoje, que o fato decisivo para todas essas impressões se deu numa das últimas escolas na qual estagiei. Era uma escola tida como “problema” e a sala onde realizei meus estágios – e, depois, acabei atuando muitos dias como professora substituta, de maneira irregular – era o “problema da escola”. No último dia em que lá estive, conversando com alguns alunos, percebi o quanto a relação tumultuada com os diversos

² Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério. Projeto criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através do Decreto 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988, visando melhorias na formação de profissionais da educação. (PETRUCI, 1994)

professores e, também, o quanto as condições de vida daquelas crianças na sociedade onde viviam, impactavam suas ações, sua rebeldia e decretei, naquele momento, que não queria me encontrar naquela situação, nem mais uma vez. Acredito que eu não tinha a menor ideia se eu poderia lidar com tudo aquilo.

É patente na sociedade a desvalorização da escola e, conseqüentemente, do trabalho do professor. A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização dos capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. (FACCI, 2004, p.33).

Fui, depois disso, me afastando do magistério, perdendo interesse por tudo aquilo. O que hoje me move, que é compreender a educação como instrumento na luta de classes, como a possibilidade de instrumentalizar as crianças das classes mais pobres para lutarem para terem os seus direitos respeitados; ainda não tinha ficado claro para mim. Depois dessa última experiência, só conseguia ver a escola como a reprodução ferrenha das desigualdades da sociedade e eu não queria fazer parte disso.

Terminar o curso no CEFAM foi um divisor de águas na minha vida. Eu deixaria, a partir dali, quatro anos de convivência com pessoas que ficavam comigo mais tempo que meus pais, que riram e choraram comigo por motivos que só nós conhecemos. E, quando digo que deixaria, deixaria mesmo... estávamos de mudança. Dessa vez para uma cidade que, até então, eu nem sabia que existia, Salto de Pirapora...

Encontros e Despedidas: quando os (des)caminhos levaram as melhores estradas – uma nova vida, a Faculdade de Pedagogia e o reencontro com a profissão Professora.

*Todos os dias é um vai e vem,
a vida se repete na estação
tem gente que veio só olhar,
tem gente que vai para nunca mais...
Tem gente que vem e quer ficar,
tem gente que vai e quer voltar,
tem gente que veio só olhar,
tem gente a sorrir e a chorar,
e assim chegar e partir.
São só dois lados da mesma viagem,
o trem que chega é o mesmo trem da partida.*

*A hora do encontro é também despedida,
a plataforma dessa estação é a vida.
(Milton Nascimento)*

Essa, talvez, seja a maior ruptura pela qual passei nos anos que já vivi. Dentre todas as mudanças, dentre todos os medos vividos, esse momento chegou e se transformou naquela parte da história que muda todos os acontecimentos posteriores, que desestabiliza os personagens, que traz desequilíbrio, o grande evento perturbador da minha história.

Chegar a uma cidade desconhecida, sem amigos, sem familiares, mas com grandes expectativas é um momento que, com muita certeza, marca a vida de qualquer um. Estar em Salto de Pirapora, uma cidadezinha pequenina e tão diferente do mundo que eu conhecia, ao invés da paz que eu esperava, me trouxe conflitos, desencontros, incertezas, mas, ao passo que tudo se tornava mais familiar, me fez (re)encontrar-me com uma parte de mim que havia ficado para trás, mas que, ao retornar, me (trans)formou no que agora sou, ou estou.

Hoje, 12 anos depois daquele 03 de janeiro de 2003, não estou mais morando em Salto de Pirapora, mas ainda tenho lá minha base, a raiz de tudo que sou: meus pais! E, quando penso nessa pequena cidade que me acenou com tantas possibilidades e, depois, me angustiou com a inicial falta delas, só consigo pensar no equilíbrio, no meu porto seguro, na paz que ainda, por muitas vezes, quase perco.

Mas, voltando a trajetória da pesquisadora e não da pessoa, foi nesse período da minha vida, mais precisamente no ano de 2005 que meus caminhos, ou melhor, os (des)caminhos da minha vida, me levaram para o curso de Pedagogia. Inicialmente, no final do ano anterior, eu havia feito vestibular para estudar Turismo, numa turma que acabou não sendo formada e, por não querer perder a bolsa de estudos que havia ganho, migrei para o curso de Pedagogia, mas confesso que sem nenhuma grande expectativa.

Infelizmente, essa falta de expectativas se confirmou durante os três anos de curso. Hoje, digo com toda certeza que, a base da minha formação teórica – e mesmo prática – na minha profissão vem dos quatro inesquecíveis anos de CEFAM. Embora estar nas escolas tenha me afastado do magistério, as aulas, os professores, os estudos lá realizados foram muito mais sólidos do que minha formação universitária que, mais uma vez afastou-me da vontade de ser professora.

Para não dizer que nenhuma das experiências desse período tenha me tocado positivamente, um trabalho, de uma disciplina que nem era específica da minha formação, acendeu uma pequena fagulha de curiosidade sobre um tema que, ainda hoje, está (como pano de fundo, talvez) sustentando minhas reflexões e me aproximando, cada vez mais da pesquisa.

Precisamos para a disciplina, que se chamava Homem e Sociedade, escolher alguns temas de pesquisa relacionados à nossa área específica de formação. Essa disciplina era ministrada com turmas mistas, que eram formadas por alunos dos cursos de Psicologia, Letras e Pedagogia. Dentre os temas possíveis, escolhi o neoliberalismo e suas influências sobre as políticas educacionais. Começar a entender as relações existentes entre o modo de produção da vida material dos homens e relacioná-los, mesmo que superficialmente, com as tantas contradições que eu observava, naquele momento apenas na minha formação, fez despertar em mim uma vontade de pesquisar e entender melhor as aspirações dessas políticas, o que de fato elas queriam com o projeto de escola que pretendiam fortalecer.

Porém, esse foi um trabalho mais simples, não tivemos tempo para muitas pesquisas e, o que me restou dessa experiência, foi a enorme vontade de estudar mais sobre o assunto. Embora as influências dessas políticas impactem diretamente o trabalho docente, especialmente quando são direcionadas a “fazer da prática pedagógica e da ação do professor um trabalho embasado em parâmetros racionais, aliados à expectativa de obter resultados previsíveis e imediatos” (XAVIER, 2014, p.831) e transformar o conhecimento produzido historicamente pelos homens em algo secundário para a formação dos sujeitos; não me lembro de outras disciplinas que tenham abordado essa discussão.

Com o fim dos estudos na universidade, no ano de 2007, decidi fazer um concurso para o ingresso na rede municipal de ensino da cidade onde estudava, no interior de São Paulo, mesmo não tendo nenhuma certeza sobre a vontade de lecionar. Mas, como já está virando uma regra nessas memórias, seguir por um caminho no qual eu não acreditava me levou ao destino que me faz, hoje, uma pessoa realizada. Passar nesse concurso foi a minha porta de entrada para o lugar onde, agora, muito feliz estou.

O reencontro e o novo encantamento com a profissão professora!

Passei no concurso e, em fevereiro de 2008, iniciei minha carreira como docente, oficialmente. Ingressei, então, na rede municipal na mesma escola onde trabalho ainda hoje e, tenho certeza, esse foi o grande ponto de chegada de todos os (des)caminhos que percorri. Encontrar-me professora, foi despedir-me de tudo que durante tanto tempo me afastou do desejo que eu cultivava desde menina. O mesmo trem que me levou para longe, me trouxe de volta, e me colocou na estação que eu deveria parar.

Entretanto, embora eu tenha sentido que eu havia descido na estação correta, iniciar esse trabalho não foi nada fácil. Das poucas experiências que eu havia, até então tido com a escola, nada parecia servir de ponta pé para que soubesse o que fazer, nem as observações e regências dos estágios, nem os trabalhos na creche ou como auxiliar das escolas particulares pelas quais passei, muito menos as tantas teorias (que me pareciam vazias) que eu tinha visto na escola. Eu não conseguia entender sequer como, mesmo com todas as dificuldades, cada dia me dava ainda mais certeza de que eu estava fazendo a coisa certa, que eu estava, exatamente onde, mesmo sem saber, eu deveria estar.

Nesse meu momento inicial de trabalho, fui sendo levada a agir guiada pelos conhecimentos tácitos, aqueles que todos julgam ter sobre a profissão docente. Assim como bem aponta Gauthier (1998), a dificuldade em identificar o que de fato é necessário na constituição da profissionalização docente, faz com que tenhamos ideias reducionistas sobre as especificidades desse fazer. Somos levados a afirmar, ou acreditar, que basta ter talento, bom senso, experiência ou ainda, que basta conhecer bem determinado conteúdo ou assunto para que sejamos bons professores. Para além disso, somos ainda levados a crer que, se surgir alguma dúvida sobre o que fazer, basta seguir a intuição, afinal já passamos tanto tempo de nossas vidas na escola, que é fácil saber o que fazer.

Todas essas visões sobre o que é ser professor, que muitas vezes nos acompanham ao longo da vida, comprometem a valorização que tanto almejamos enquanto profissionais da educação. Reduzir a docência ao lugar de dom, de habilidade inata, aponta para a direção de que a docência não prescinde de formação de qualidade, não desprende esforço, nem mesmo necessita de nenhum tipo de valorização.

Porém, eu não tinha ainda muitos recursos para superar as limitações a mim impostas por tantos fatores, que vão desde a minha formação, que não teve a qualidade que eu esperava que tivesse, até o meu inicial distanciamento com a profissão que eu havia

escolhido. Eu sentia, e ainda sinto, a necessidade de fazer mais, mas naquele momento, muitas vezes eu não sabia como, nem o que fazer.

É claro que basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento, ou numa vasta cultura, não favorece de modo algum a formalização dos saberes e habilidades específicos ao exercício do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino. Eles contribuem, antes, para deixar o pedagogo sapateando no mais estéril amadorismo. Por outro lado, lembremos que, por mais que queiramos, não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe. (GUATHIER, 1998, p.28).

E foi na latente necessidade de compreender melhor a profissão na qual eu me encontrava mais a cada aula dada e, principalmente, de possibilitar aos meus alunos a apropriação do que ao longo da história da humanidade foi sendo elaborado pelo coletivo dos homens, que fui buscando estratégias para preencher as lacunas que minha formação inicial tinha deixado.

E é nesse contexto que destaco a importância de ter estado, e ainda estar, no lugar onde me encontro. E, quando falo desse lugar, falo da escola na qual tive (e ainda tenho) a oportunidade de trabalhar. Em 2008, assim como eu iniciava minha trajetória nessa escola, também a equipe gestora iniciava ali seus trabalhos e uma das primeiras mudanças implantadas, a que para mim foi a de maior importância e significado, foi a utilização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) para estudos voltados às principais dificuldades apresentadas pelos alunos, na aprendizagem dos diferentes conteúdos.

Eu, que sentia que ainda tinha muito a aprender e me angustiava a cada conteúdo em que percebia as dificuldades dos meus alunos, porém mesmo cheia de “boas intenções” não conseguia fazê-los avançar, enxerguei naqueles estudos a oportunidade de, talvez, encontrar algo que pudesse me ajudar, que me mostrasse uma luz para guiar o caminho que eu agora tinha certeza que era o que eu queria seguir.

Nesse primeiro ano de trabalho, fui percebendo as mudanças na minha maneira de trabalhar e o quanto cada estudo me impactava, não só quando eu estava em sala de aula, mas desde o momento em que eu planejava cada atividade, ou selecionava um conteúdo a ser trabalhado. Foi, também, através dos nossos estudos, que o planejamento assumiu, para

mim, uma função primordial no meu trabalho. Fui percebendo o quanto a intencionalidade presente no meu fazer diário ia transformando a minha relação com meus alunos, a relação dos meus alunos com os conceitos dos quais eu pretendia que eles se apropriassem e o quanto essas transformações voltavam a me impactar e, também, impactavam as relações dos meus alunos, entre eles, comigo e com o meio no qual eles se inseriam.

E, quanto mais eu conseguia perceber o reflexo das minhas ações para as aprendizagens dos meus alunos, mais eu me interessava em entender como de fato isso se dava. Qual era, enfim, a importância das intervenções sistemáticas do professor para potencializar as aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos?

Pensar sobre essas questões, me fez me distanciar um pouco de algumas concepções de educação que entendem ser a aprendizagem uma tarefa individual, que só é válida quando o aluno constrói seus conhecimentos sozinhos, na sua relação direta com o meio. Refletir sobre o meu trabalho, sobre as mudanças nas minhas ações, desde o planejamento das aulas até a condução das atividades em sala de aula, me fez perceber a nítida relação entre as minhas ações e a maneira como se dava as aprendizagens pelos alunos. Eu precisava encontrar, me aprofundar, em alguma base teórica que me ajudasse a compreender melhor essa relação.

Todo esse movimento que cresceu em mim a partir dos estudos em 2008, fez com que o ano seguinte fosse ainda mais intenso na minha relação com meu trabalho. E essa intensidade me aproximou de uma pessoa que, com certeza, contribuiu muito para tudo o que sou, ou melhor, para tudo em que estou constantemente “sendo”. Eu precisava de uma referência e queria estender minhas leituras e estudos para além das HTPCs. E foi, por isso que, mesmo timidamente, pedi a minha orientadora pedagógica algumas sugestões de leitura.

A partir daquele momento, nossa relação foi se estreitando. Nossos ideais, o que pensávamos sobre a escola, sobre ensinar, sobre a educação foi nos aproximando, primeiramente nas questões de trabalho e, depois, na vida para além da escola. Fomos encontrando afinidades, percebendo visões de mundo muito parecidas e, hoje, essa é uma das relações que, com certeza, tem grande influência nos caminhos que venho trilhando.

Partindo das sugestões de leitura dadas pela minha orientadora, me aproximei sobremaneira de uma teoria que dizia que o homem é um ser social, que vai ao longo da vida transformando e sendo transformado pelas suas relações sociais, que vai deixando de

ser “apenas” homem e se constituindo humano ao passo que se apropria da herança cultural das gerações passadas e que, dessa forma, as condições de vida e de educação impactam todo seu desenvolvimento. Uma teoria que coloca a mediação como fator primordial no processo de apropriação da cultura, no processo de humanização do homem. Foi a partir dessas leituras que tive um contato mais intenso e próximo, com a Psicologia Histórico-Cultural (não sócio-interacionista, como antes me tinha sido dito), de Lev Semenovich Vigotski.

Aprofundar-me nas leituras dos postulados de Vigotski e seus continuadores (Leontiev, Lúria e outros), foi fazendo crescer em mim o desejo de pesquisar a importância do trabalho docente, bem como da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, para a aprendizagem dos alunos e, dessa maneira, para seu desenvolvimento.

Destarte, enquanto para outras teorias, a construção do conhecimento é algo que precisa se concretizar na individualidade de cada sujeito, para a Psicologia Histórico-Cultural, “o longo caminho do desenvolvimento humano segue [...] a direção do social para o individual”, portanto, “na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimento é uma ação partilhada, já que é através do outro que as relações sociais entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas.” (REGO, 1995, p. 109 -110).

Assim, imbuída do desejo de pesquisar qual o papel da mediação pedagógica para a aprendizagem dos alunos e aproximando-me de uma teoria que valoriza o papel do professor enquanto sendo aquele que, não só permite que as interações entre o aluno e objeto do conhecimento aconteçam, mas que intencionalmente deve promover essas interações, no ano de 2013 decido me arriscar com um projeto para o mestrado.

O processo de escrita desse projeto fez com que a direção da minha pesquisa trilhasse um caminho diferente do que eu imaginei. De uma pesquisa centrada exclusivamente na prática docente, caminhei para a análise dessa mesma prática e de sua relação com os processos de aprendizagem e desenvolvimento; mas que perpassa, também, pela relação e o impacto das políticas educacionais, marcadamente neoliberais, sobre o papel do professor e da educação em nossa sociedade.

Enfim, o encontro que ainda não supõe despedida.

Remexer lembranças e tantos fatos ao longo da escrita desse memorial, me fez perceber o quanto nossas relações sociais, de fato impactam nossas decisões, nossa formação, nosso desenvolvimento. Os inúmeros encontros e (des)encontros pelos quais passei; os caminhos, mas principalmente aqueles que chamei (des)caminhos foram decisivos para que hoje eu tivesse aqui, professora e, mais recentemente, pesquisadora.

Mesmo depois de todas essas linhas, acho que ainda não consigo dizer quando, onde, como e porque, exatamente, me tornei pesquisadora. Não sei nem mesmo se já me considero uma. Prefiro me colocar no papel de alguém que está se constituindo, que está aprendendo a aceitar as “não-linearidades” que constituem o desenvolvimento humano.

Acredito, assim como Vigotski tão bem coloca, que o homem vai se constituindo, enquanto humano, ao longo da vida... se transformando, transformando sua realidade e sendo por ela transformado e acredito que sejam as transformações, pelas quais passei, e que passaram por mim, que me aproximaram, primeiro dos livros, depois da necessidade de entender coisas que não estavam tão claras e, hoje, da pesquisa, do buscar, do conhecer e do continuar a transformar e ser transformada.

Porém, perceber as transformações pelas quais passei, sejam elas pessoais ou profissionais, também me levam a advogar fortemente sobre a concepção de escola na qual eu acredito. Ou seja, uma escola que possibilite aos filhos da classe trabalhadora, classe essa da qual me considero parte, pois foi de onde vim e onde ainda estou; acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Uma escola que deixe de reproduzir as relações sociais capitalistas que levam a alienação dos sujeitos, e contribua para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados pela mediação do trabalho pedagógico, enquanto elementos ativos de transformação social.

Assim, também, não poderia aceitar uma concepção de educação que não valorizasse a transmissão do conhecimento e que assim desse ao professor um papel menor no processo de ensino-aprendizagem, desvalorizando a importância de suas intervenções e da intencionalidade de suas ações.

Compreendendo-me e me aceitando cada vez mais como um ser social, que vai sendo impactado pelas relações e pelas condições de vida nas quais me encontro, vou seguindo o caminho que tem se mostrado o mais frutífero para encontrar respostas para os tantos questionamentos que me faço, mesmo sabendo que, ao logo desse caminho, os impactos podem levar à perguntas novas, diferentes. Vou seguindo no caminho da pesquisa

e esperando que, ao final dela, as respostas me levam a novas perguntas, pois é com elas que a vida segue, que o caminho pode continuar.

Do contexto apresentado até aqui, da minha experiência enquanto docente e das angústias e indagações surgidas ao longo desse período, deriva o problema desta pesquisa: **como a proposta de formação continuada, desenvolvida por uma escola da rede pública, contribuiu para o processo de mediação pedagógica, nas atividades de produção de texto, de uma professora numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental?**

Em face dessa questão, este estudo busca tem como objetivo geral, *compreender a relação entre a proposta de formação continuada desenvolvida pela escola e o trabalho de mediação pedagógica no fazer docente de uma professora de uma escola pública, na rede municipal de uma cidade no interior paulista, em relação à produção textual de alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.*

Partindo dos pressupostos teóricos e dos fundamentos metodológicos adotados, colocar em discussão a influência das ações pedagógicas sobre o desenvolvimento dos alunos, partindo de uma reflexão sobre o trabalho docente numa sociedade regida pelo modo de produção capitalista, sustentado por um modelo econômico neoliberal, que tem como vistas um projeto de privatização dos direitos subjetivos, entre eles a educação, constituindo-os em direito de posse, de propriedade. Como esse projeto de sociedade impacta o trabalho docente e qual seria uma perspectiva teórica que caminhe, de maneira contra-hegemônica, na direção da defesa da educação enquanto direito subjetivo e delegando devida importância ao trabalho docente, enquanto ato de ensinar.

Assim busco pela análise dos dados dessa pesquisa, responder também aos seguintes objetivos específicos:

- a) *Conhecer os sentidos atribuídos pela professora acerca da proposta de formação continuada desenvolvida pela escola e as influências dessa proposta na prática da educadora.*
- b) *Investigar como se estrutura o trabalho pedagógico em relação à mediação docente nas produções textuais, por meio do acompanhamento de atividades propostas pela professora.*

c) *Conhecer as percepções da professora sobre o processo de mediação pedagógica enquanto possibilidade de desenvolvimento para os alunos e sobre a influência da formação continuada em sua prática.*

Para tais discussões, o presente trabalho se encontra organizado da seguinte maneira:

Capítulo 1 – O trabalho docente e as políticas neoliberais: uma breve contextualização. O capítulo apresenta breves considerações sobre a organização e o funcionamento da sociedade capitalista, bem como acerca dos objetivos que a escola e a educação desempenham nesse modelo socioeconômico. Também aborda a influência do modelo capitalista no trabalho e formação docente, bem como nas políticas públicas educacionais, incidindo, diretamente, sobre ato de ensinar.

Capítulo 2 – Psicologia Histórico-Cultural: a visão de homem, a zona de desenvolvimento proximal e o conceito de mediação. Esta parte focaliza a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para o trabalho educativo, destacando o papel mediador do professor nesse processo.

Capítulo 3 – Produção de Texto: o ensino da linguagem escrita. Este capítulo apresenta um breve resgate histórico do ensino da linguagem escrita – disciplina Português – no Brasil, ressaltando as principais concepções de ensino da língua para as primeiras séries do Ensino Fundamental e, também, a concepção a qual pensamos ser a mais favorecedora das aprendizagens dos alunos nesse campo.

Capítulo 4 – Uma concepção de mundo, uma ideia de homem – os caminhos da pesquisa à luz de uma abordagem Histórico-Cultural: Capítulo que trata do Método, expondo os fundamentos metodológicos que norteiam o estudo, o percurso e o contexto de pesquisa, assim como os procedimentos e as estratégias metodológicas adotadas na pesquisa.

Capítulo 5- Resultados – Uma proposta de trabalho, uma identidade pedagógica: Capítulo que traz a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

1 - O TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.

Desde o seu surgimento, com o advento da sociedade capitalista, a escola vem se constituindo enquanto uma arena de lutas, pela qual transitam interesses antagônicos. De um lado os interesses da burguesia – onde se enquadram os grandes capitalistas –, em implantar, consolidar e, nos dias atuais, manter as regras da sociedade de classes; oferecendo aos filhos da classe trabalhadora, o conhecimento suficiente para que possam adentrar ao mercado de trabalho, garantindo a continuação e a reprodução do modo produção da vida material. De outro, os interesses da classe operária que, ao se apropriar, mesmo que minimamente, da herança cultural humana, pode utilizá-la enquanto um instrumento para a superação dos processos de alienação presentes na sociedade capitalista.

Saviani (2012a), ao falar do interesse da burguesia em consolidar a educação como um direito para todos, nos atenta para o fato de que a burguesia assume, naquele momento histórico, o lugar de classe revolucionário e a escola se torna, para ela, “uma condição para a consolidação da ordem democrática” (p.40). O que se sucede, porém, é que de classe revolucionária, a burguesia se consolida enquanto classe dominante, e seus interesses passam a não coincidir com os da classe trabalhadora. E, dessa maneira, já desde meados do século XIX, os diferentes interesses em jogo quando se traz à tona a discussão sobre o papel político da escola, estão presentes e em constante conflito. Sobre isso, o autor coloca que

[...] quando a burguesia acenava com a escola para todos [...] ela estava num período capaz de expressar seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. [...] porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque era importante participar do processo político, participar das decisões. Ocorre que, a mediada em que tem início essa participação, as contradições de interesses que estavam submersas sob aquele objetivo vêm à tona e faz submergir o comum; o que sobressai, agora, é a contradição de interesses... (SAVIANI, 2012a, p.52).

Ocorre que, o passar dos anos só serviu para acirrar o conflito de interesses e as divergências sobre a função política da escola. Quanto mais uma determinada classe se consolida no poder, tanto mais as relações desta com a escola vai assumindo caráter de dominação e impondo a educação escolar a função de aparelho reprodutor das ideologias

do Estado capitalista. Ao adentrar a escola, as relações capitalistas transformam aquilo que poderia se configurar enquanto um instrumento de humanização, no seu oposto, ou seja, em um instrumento de alienação (SAVIANI, 2012a).

O que se tem percebido, no entanto, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX (LIBÂNEO, 2012), é uma invasão cada vez maior dos ideais neoliberais – forma mais atual e agressiva do capitalismo em nossa sociedade – nas políticas públicas internacionais voltadas à educação pública; “situando a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, bem como explicitando o papel que ela joga nesse processo” (FREITAS, 2012, p. 66), visando estabelecer um mercado educativo, afirmando que somente o estabelecimento desse mercado e a livre concorrência entre as instituições de ensino, se firmam enquanto possibilidade para solucionar a crise de qualidade enfrentada pela escola pública (GENTILI, 1999).

Numa sociedade marcadamente neoliberal, como a nossa, “o saber é propriedade privada de uma classe social que consegue permanecer no interior escola, excluindo outras” (FREITAS, 2012, p.96-97). E, quando se entende, por qualidade de educação, a ampliação do acesso à escola e a “universalização” desse acesso, sem efetivar-se as possibilidades de permanência e, para além disso, a melhora das condições em que se efetiva o ato educativo nessas instituições, cria-se dentro as escolas níveis diferentes de qualidade, que aplicam-se aos diferentes níveis da sociedade.

O direito à educação torna-se assim a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educacionais como resultado natural de um mercado que premia e castiga os indivíduos em virtude de seus supostos méritos cognitivos e de suas vantagens econômicas herdadas ou adquiridas. (GENTILI, 2009, p. 1070).

E nesse cenário, onde a escola vai sendo vista e analisada sob a ótica das práticas empresariais de competição e exagerada ênfase nas individualidades de cada sujeito, o papel do professor, enquanto participante ativo no processo ensino-aprendizagem, também vem sendo afetado pela lógica neoliberal.

Assumindo um papel cada vez mais técnico, enquanto aquele que apenas executa planos traçados por especialistas, tendo sua remuneração ligada ao alcance de índices em avaliações que tomam a educação enquanto resultado, deixando de lado as características processuais pelas quais as aprendizagens se efetivam; sendo tolhido em sua autonomia

frente aos conteúdos escolares; o professor vai assumindo um “não-lugar”, uma “não-identidade” docente, à medida que as políticas de responsabilização o apontam como um dos pilares na crise de qualidade da educação pública.

Assim, faremos uma breve contextualização sobre o advento dos ideais neoliberais sobre as políticas educacionais e os impactos dessas políticas sobre o trabalho docente.

1.1 – As políticas neoliberais e seu impacto sob o trabalho docente.

Assim como vêm influenciando a função da educação e da escola, as políticas neoliberais buscam também transformar o papel que o professor ocupa nos processos de ensino e aprendizagem. Hill (2003), aponta para a importância – mesmo que pouco observada pela maioria – dos professores, e de sua atuação, para a concreta efetivação dos objetivos neoliberais para a educação, afinal eles exercem um papel essencial na formação da força de trabalho, “mercadoria” da qual o sistema capitalista necessita.

As reformas educacionais advindas das imposições das organizações multilaterais, em especial do Banco Mundial, têm assentado “o conhecimento prático como eixo da aprendizagem escolar e como necessidade para o desenvolvimento da economia e da cidadania [...]” (CARVALHO, 2014, p.55). Essa ideia desloca o eixo das atividades escolares, que antes se atentavam ao processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos elaborados, e coloca a aprendizagem dos indivíduos como novo enfoque principal das reformas.

E, se o grande enfoque da educação é agora, segundo essa ideologia, a aprendizagem dos indivíduos - aprendizagem essa que só é de fato válida, quando o indivíduo a constrói espontaneamente -, e não mais as práticas pedagógicas que podem possibilitar essas aprendizagens; o ato de ensinar, de transmitir conhecimento, deixa de ser compreendido como necessário e passa a ser entendido, até mesmo, como prejudicial ao desenvolvimento das crianças.

Quando entendemos a aprendizagem como um processo de adaptação dos indivíduos à realidade, desconsideramos esse processo em sua historicidade. Desconsideramos que muitos dos conhecimentos, fundamentais para construção da nossa identidade enquanto humanos nos foram transmitidos pela experiência acumulada

historicamente pelos sujeitos anteriores a nós. E, se desconsideramos essa historicidade, desconsideramos a essência humana que

[...] não existe [...] independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente. (DUARTE, 1998).

Na contramão desse pensamento, as reformas e as novas tecnologias educacionais tendem a subestimar, e até mesmo suprimir, a importância do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor. Coadunadas a esse pensamento, as políticas neoliberais buscam, incessantemente, mudar não somente o fazer educativo, mas também mudar a essência do ensinar e do aprender.

[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa ser professor. (BALL, 2002, p.5).

O papel do professor, sob a influência das políticas neoliberais e das tendências teóricas que têm amparado tais políticas, perde sua referência no ato de ensinar. Diferentes denominações são usadas para determinar, nesse novo cenário, o que seria ser professor. Essas denominações e modelos não se esmeram numa análise das práticas pedagógicas, no como ensinar e acabam por conferir a esses profissionais *status* meramente técnico.

Desconsidera-se, nas perspectivas neoliberais de educação, a historicidade humana. O homem não é mais entendido enquanto sujeito que se constitui histórica, social e culturalmente e, assim, as políticas para a educação, pautadas nesse ideário, desconsideram também o ser humano enquanto produção histórica dos próprios homens e passa a considerar o ser humano enquanto um indivíduo que se constrói a partir de sua adaptação a uma sociedade naturalmente posta. (Saviani, 2012).

Dessa maneira, ao deslocar o eixo das atividades escolares do ensinar para a construção do conhecimento, além de sucumbir do trabalho docente uma visão afirmativa do ato de ensinar, desloca para o aluno toda responsabilidade em aprender. E isso coloca em evidência um dos ideais defendidos mais arduamente pelas ideologias neoliberais: o

individualismo. Parafraseando Pablo Gentili (1999), na busca incessante pela privatização, o êxito e o fracasso social são também alvos do neoliberalismo, privatiza-se, além da escola, as possibilidades de aprender e as (in)capacidades de conhecer.

Mas, o projeto neoliberal para a educação das massas, está para além das possíveis ideias que se têm do que é ser professor nas diferentes correntes epistemológicas que se debruçam na tentativa de esclarecer essa função. Assim como já citado anteriormente, o projeto neoliberal busca mudar, em essência, o que é ensinar, o que é aprender, o que é ser professor.

Para Saviani (2012b), tomando como base uma visão marxista do ser humano, enquanto produzido historicamente pelos próprios homens; o ato essencialmente humano, aquele que produziu, e produz, as condições concretas para a existência humana, se expressa pelo conceito de trabalho. Com esse mesmo pensamento, o trabalho se constitui, então, como princípio educativo, pois

[...] quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. [...] Com efeito, o que se afirma com o referido enunciado é que, sem se considerar o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana numa situação histórica determinada, não será possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica. (SAVIANI, 2012b, p.175).

De tal sorte, é preciso compreender que as relações sociais capitalistas alienam o trabalhador de seu trabalho. O trabalho deixa de existir enquanto condição para a produção da existência humana e assume a característica de produção de mais valia para os grandes capitalistas e de possibilidade de subsistência, para a classe trabalhadora. O trabalho docente, como pertencente dessa sociedade, não escapa a essa lógica. Sendo então parte de uma realidade na qual, assim como a grande maioria dos trabalhadores, os professores não são proprietários dos meios que efetivam a produção do seu trabalho, estes acabam sendo obrigados a vender o que tem para garantir sua subsistência; ou seja, sua força de trabalho.

E, quando as políticas educacionais, trazem para o dia-dia das instituições escolares, relações que privilegiam, em essência, as necessidades mercadológicas; o

trabalho docente, influenciado por tais políticas, assume uma condição de alienação³. As ações do indivíduo que exerce a docência, já não têm valor em si mesmas, mas assumem valor na comparação com valores outros e de outros.

As reformas educacionais apresentam-se de tal forma que desconsideram o papel que os professores desempenham na formação de seus alunos. Quando contemplados nos debates educacionais, os professores são reduzidos ao *status* de técnicos, de operadores da educação; ou seja, aqueles que terão como tarefa apenas a execução do que foi pensando anteriormente, por especialistas mais capacitados. De tal sorte, os professores – suas posições políticas, seu conhecimento teórico, suas experiências e expectativas – não são levados em conta, quando o que se pretende é examinar, criteriosamente, a natureza e o processo da reforma que se almeja.

E, ao passo que se exclui o professor da possibilidade de participar ativamente dos debates a cerca das possíveis reformas e políticas que serão implementadas na educação, tira-se desse profissional a possibilidade de articulação com seus pares, de reconhecer-se enquanto classe trabalhista e, ao invés de encontrarem-se maneiras de superar a crise da educação, aumenta-se o abismo entre os discursos e o que de fato se efetiva nas tão defendidas reformas educacionais.

Essas reformas precisam ser entendidas em seu contexto e esse contexto está para além de possíveis consequências imediatas. Tais reformas são, de fato, parte de um discurso político maior. Discurso esse que tenta “reduzir o ensino a um empreendimento técnico, baseado em um conjunto de competências e habilidades em vez de práticas bem informadas por princípios éticos.” (BALL, 2013, p.26).

Para Giroux (2003), as forças ideológicas presentes na sociedade capitalista, contribuem para que se tenha um cenário no qual se fortalece condições para o que o autor chama de “proletarização do trabalho docente”, ou seja,

³ Marx (2011) ao falar de trabalho alienado, diz que no modo de produção capitalista, o trabalhador é rebaixado ao nível de mercadoria e que, ao passo que sua produção cresce, seu valor para o capital diminui. O trabalho assim, ao invés de ser uma atividade vital, se reduz a venda da força de trabalho e o trabalhador passa a se relacionar com o produto do seu trabalho como se esse fosse um objeto estranho, externo e independente. Para o autor o trabalho alienado “aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo” (p.116), faz com que o homem perca a identidade coletiva e se volte apenas para sua individualidade. Assim, o trabalho já não se configura enquanto atividade criativa e não se dá, senão, como um sacrifício, tendo como única intenção garantir a sobrevivência física. De tal sorte, no trabalho em condições de alienação “a atividade do trabalhador não é sua atividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si mesmo”. (MARX, 2011, p.114).

a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 2003, p.2).

Ball (2013), ao falar mais especificamente do trabalho docente no Brasil, observa o mesmo cenário destacado por Giroux, porém chama esse movimento de “reprofissionalização e desprofissionalização docente”. O autor observa uma mudança de ênfase quando se trata da “promoção de uma educação de qualidade”. O que antes se pautava nas capacidades profissionais dos docentes, hoje se ancora nas crenças sobre as possibilidades de transformação com base na ação de líderes individuais e gestores do setor público; ao que chamou reprofissionalização.

Já ao se referir ao conceito de desprofissionalização, o autor observa a perda de autonomia docente para a tomada de decisões, o deslocamento dos critérios de julgamento do seu trabalho para um critério de medida, um controle e uma vigilância crescente sobre o trabalho docente e um currículo que se apresenta de forma cada vez mais prescritiva e com metas de desempenho centralizadas.

Constata-se, também, uma sobrecarga de tarefas atribuídas ao professor que pode prejudicar o ato de ensinar, quando o mesmo se percebe impossibilitado de planejar esse ato e acaba dependente de especialistas e materiais produzidos externamente a escola, muitas vezes, totalmente descontextualizados da realidade na qual serão aplicados.

Esses fatos, se analisados de uma maneira mais criteriosa e cuidadosa, nos inserem na ótica mercadológica e privatizante que as políticas neoliberais defendem para assegurar a “qualidade da educação”. Apropriando-nos das ideias de Ball (2013), podemos dizer que os professores, cada vez mais, são alvo de ações prescritivas, reguladoras e que incidem, diretamente, sobre seu fazer pedagógico, na tentativa de corroer a autonomia e a autoridade docente, retirando do papel do professor sua centralidade no ato ensinar ao transmitir o conhecimento historicamente produzido e, principalmente, na tentativa reiterada de retirar do trabalho docente sua importância enquanto ato político, enquanto ação que visa instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora para luta de classes.

Embora presenciemos um momento social no qual é consenso entre as políticas e os governos mundiais a defesa da educação e, junto com essa defesa, a afirmação da importância do papel do professor e de investir-se na qualificação e na formação desses

profissionais, a flexibilização do trabalho, a subordinação do pagamento dos mesmos à obtenção de índices puramente numéricos, que desconsideram as características processuais dos fenômenos educativos, bem como o fomento para o desenvolvimento de cursos de formação aligeirados e de qualidade duvidosa, fazem com que tais discursos soem vazios e contraditórios.

O próprio Banco Mundial, um dos maiores investidores e implementadores de políticas educacionais internacionais na atualidade, em suas inúmeras determinações para a educação dos países em desenvolvimento, não coloca o trabalho docente – nem mesmo a formação profissional – como preocupação primeira para que se garanta a qualidade dos processos educativos. Os docentes, e a qualidade de seu trabalho, são considerados como apenas mais um de tantos insumos que precisam ser destinados à educação e, mesmo assim, não superam a importância dada pelo órgão para outros recursos. Segundo Torres (1996), o BM destaca alguns fatores como determinantes para um aprendizado efetivo, dentre eles desde bibliotecas até o tamanho das salas de aula e, nessa lista, em ordem de prioridade, fatores relativos ao trabalho e a valorização docente não fazem frente.

A qualidade educativa, na concepção do BM, seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau, considera-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades, segundo a percentagem de estudos que revelariam a correlação e um efeito positivo (BM, 1995:51): (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) *conhecimentos do professor*; (6) experiência do professor; (7) laboratórios. (8) *salário do professor*; (9) tamanho da classe. (TORRES, 1996, p.134, grifo nosso).

O trabalho do professor na sociedade capitalista está sendo atacado de tal sorte que, o que tem restado dessa função nas políticas adotadas pelos governos neoliberais é uma imagem ainda mais desprovida de historicidade e comprometimento do que aquela do professor da pedagogia tradicional.

Se antes o professor tinha o que Ball (2013), apoiado nas ideias de Dale (DALE, 1989, p.130 *apud* BALL, 2013, p.19) chamou de “autonomia licenciada”, ou seja, o professor tinha garantido pelos sistemas de educação relativa liberdade para decidir o que e como ensinar; o que assistimos na sociedade atual, é o que se pode chamar “autonomia regulada”:

[...] há uma grande mudança e direção a um controle mais rígido sobre os sistemas de ensino e um aumento da responsabilização docente [...] em grande medida, por meio da codificação de monitoramento de processos e práticas anteriormente decididos pelo julgamento profissional dos professores. (WHITTY, 2005, p.6 *apud* BALL, 2013, p.19).

No momento em que o professor, de fato, tem menos controle sobre seu trabalho, estando este cada vez mais direcionado a atender objetivos mercadológicos, sendo avaliado por metas e critérios considerados relevantes por técnicos de institutos responsáveis pela elaboração das avaliações as quais os alunos – e a instituição escolar – serão submetidos, paradoxalmente, mais esse professor tem sido cobrado e culpabilizado pelo fracasso e pela “não aprendizagem” de seus alunos.

Os professores, assim como as escolas, estão sofrendo os efeitos das tentativas de fazer com que as escolas “operem mais como empresas privadas, para se introduzirem no mercado, para competirem uma com a outra por estudantes e por mais recursos” (SMITH, 1996, p.39 *apud* BALL, 2013, p.12), para que seus níveis de qualidade sejam medidos através de critérios de eficiência e eficácia.

Nessa lógica, os diferentes sistemas de ensino, já influenciados pelas estratégias do modelo capitalista, pautadas nas reformas e tecnologias políticas implantadas pelos governos e órgãos neoliberais, vão condicionando o trabalho do professor, e seu pagamento, a obtenção de resultados, ao alcance de metas pré-estabelecidas por critérios definidos de maneira central, que não levam em conta as questões da formação histórica e social dos diferentes sujeitos que fazem parte do processo educativo.

As novas formas de regulação, que se efetivam através das tecnologias políticas neoliberais para a educação, afetam o trabalho docente nas suas dimensões social e interpessoal, substituindo autênticas relações sociais por relações de julgamento, com valor em sua produtividade e para, além disso, exercendo “pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações [...] para darem contribuição para a performatividade⁴ do grupo.” (BALL, 2002, p.11).

Presencia-se, no momento, uma insistente tentativa de suplantando o real compromisso da educação com a formação humanizadora dos sujeitos, pela formação de

⁴ Segundo Ball (2005), performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança. Mais discussões acerca do tema são tecidas pelo autor em diferentes textos, a saber BALL (2002) e BALL (2013).

sujeitos capazes de servir, adequadamente, as aspirações mercadológicas do sistema capitalista. Para muitas dessas aspirações, o que se espera do professor, é que este não mais trabalhe com as crianças, mas sim “trabalhe as crianças” (BALLS, 2012), assim,

Um tipo diferente de esquizofrenia é vivido por professores individualmente, sendo o compromisso e a entrega, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sacrificados pela impressão e o desempenho. Aqui há uma potencial ruptura entre os julgamentos dos próprios professores acerca do que é uma “boa prática” e as “necessidades” dos estudantes e os rigores do desempenho. (, p.12).

As reformas neoliberais efetivam, de tal sorte sutil, mas eficientemente, seus ideais de transformação da essência do ser professor, afirmando práticas com o objetivo de “re-formação” (BALL, 2002) da subjetividade docente. O professor, abalado em sua certeza sobre o que é ser professor, fazendo parte de uma sociedade que aliena as relações de trabalho, tirando delas a dimensão humanizadora e constituindo-as em meios de subsistência; constitui-se num mero executor de tarefas, um *operador da educação*, vendendo sua força de trabalho, distanciando-se da função de mediador entre o aluno e conhecimento científico. Ou seja, as novas tecnologias aplicadas ao contexto educativo vão reformando os docentes e conformando-os a serem exatamente o que deles esperam: profissionais tecnicamente eficientes, porém ideologicamente alienados.

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e ramifica-se pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência.[...] Durante o treinamento, o professor é “re-construído”, para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. (BALL, 2005, p.548).

Mas se defendermos, assim como Duarte (2012), o trabalho educativo como “essencialmente emancipatório, ainda que se apresente nessa sociedade, contraditoriamente marcada por formas e conteúdos muitas vezes alienantes” (p.161), precisamos nos afastar das tentativas de “re-formação” de “re-construção” do profissional docente enquanto aquele que cumpre tarefas meramente operacionais e devolver a esse profissional sua responsabilidade enquanto aquele que, fazendo parte dos processos de ensino, toma, também para si, a grande responsabilidade desse ato, responsabilidade de transmitir as crianças aquilo que elas não podem aprender por si só.

Torna-se de fundamental importância pensar sobre as concepções que se tem sobre aprender e ensinar. Para além disso, é imprescindível que se tenha clareza da visão de homem que se tem, a visão do homem que se pretende formar. Parafraseando Freitas (2012), enquanto para os objetivos e aspirações neoliberais o que importa é a formação de um trabalhador novo, para nós, e todos aqueles que assumem a especificidade contida no ato de ensinar, o que deve importar é a formação de um novo homem.

Igualmente, se consideramos que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2012c, p.6), não é possível concordar com a ideia de que aprendizagem não esteja relacionada à importância do ensinar, ou seja, dentro de uma perspectiva de humanização.

Para tal, precisamos nos afastar de ideologias que, ao passo que são apropriadas pelas políticas neoliberais e pelas novas tecnologias educativas das tantas reformas propostas por essas políticas, como já destacaram autores como CARVALHO (2014), FACCI (2004), DUARTE (2012), BALL (2005, 2102) reduzem o papel da educação e, em especial, dos processos de aprendizagem, a adaptação dos indivíduos ao meio.

Repensar a visão que se tem o trabalho docente faz-se, assim, necessário, para que não nos deixemos levar pela ansiedade e não sejamos seduzidos por teorias que, na tentativa de efetivar essa valorização, têm vivido a ironia de permitir que o resultado de suas práticas tenha sido

[...] exatamente o oposto quando se retira do professor a possibilidade de uma reflexão crítica diante da realidade, ao se secundarizar o conhecimento científico e filosófico na formação e no trabalho do professor. (FACCI, 2004, p.254).

Consequentemente, se negamos aqui que as reformas e políticas educacionais defendidas pelos órgãos internacionais para a educação, bem como por seus executivos neoliberais, estejam de fato contribuindo para a valorização do trabalho do professor e defendemos que estes processos estão, na verdade, contribuindo para o esvaziamento desse trabalho, precisamos trazer para nossa discussão uma teoria que aponte para a valorização da transmissão à criança dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, que tenha uma visão diferente de homem, que destaque a importância da mediação e da participação do outro na constituição dos sujeitos.

Assim, entendendo o homem enquanto um ser histórico e social, que se constitui, também, a partir da sua relação com o outro e com o meio, traremos para as reflexões dessa pesquisa as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, idealizada por Vigotski e seus colaboradores, na tentativa de, compreendendo a formação humana enquanto social e histórica, devolver ao ato de ensinar seu lugar e importância na prática pedagógica.

2 – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A VISÃO DE HOMEM, A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E O CONCEITO DE MEDIAÇÃO.

Na tentativa de romper com as principais teorias sobre o desenvolvimento dominantes à sua época: uma, que acreditava ser o meio o determinante total do desenvolvimento humano, considerando o homem enquanto uma tabula rasa, que vai sendo preenchida e moldada pelo ambiente, de maneira passiva (como por exemplo, o behaviorismo); e outra, que acreditava que os sujeitos já carregam em si todas as informações para o seu desenvolvimento, não recebendo nenhuma influência externa nesse processo (teorias inatistas), surge a Teoria Histórico-Cultural.

Desenvolvida por psicólogos russos, em especial Lev Semionovitch Vigotski e seus colaboradores, empenhou-se em determinar a natureza social dos processos de desenvolvimento tipicamente humanos. Para Vigotski, o homem e o meio exercem, um sobre o outro, uma relação dialética; ou seja, transformam-se a si mesmos e ao outro ao passo que essas transformações se efetivam.

Falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. [...] tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (OLIVEIRA, 1992, p.24).

A Teoria Histórico-Cultural não pretende, com seus postulados, negar a base biológica do ser humano, posto que este é um animal e assim pertence a uma determinada espécie, porém, esforçou-se em provar que aquilo que recebemos enquanto herança biológica nos basta para nosso pertencimento à espécie humana (*homo sapiens*), porém não nos enquadra enquanto sujeitos pertencentes ao gênero humano⁵. Ou seja, nascemos biologicamente homens, porém é apenas socialmente, nos apropriando da herança cultural da sociedade onde nos inserimos que nos tornamos humanos.

⁵ Duarte (2013, p.103) traz considerações nas quais diferencia o pertencimento a espécie humana, considerada como uma categoria biológica; e o gênero humano, considerado por ele enquanto uma categoria histórica. Por isso, dadas as colocações acerca da natureza humana, considerada aqui como tendo raízes biológicas e sociais, decidimos também nesse trabalho, utilizar as definições de espécie e gênero pautadas nas ideias do autor acima citado.

Tendo como inspiração para sua teoria o materialismo histórico-dialético de Marx, Vygotsky entende o desenvolvimento humano “como um processo de apropriação da experiência histórica e social” (REGO, 1995, p.93), no qual aspectos sociais e biológicos não se dissociam, pelo contrário, se influenciam.

Sendo o homem então, para os postulados de Vigotski, um ser que se constitui a partir da apropriação do que foi historicamente produzido pelo conjunto dos homens, podemos dizer que “fazer-se homem significa, entre outras coisas, aprender diferentes tipos de atividades humanas” (LIMA, 2001, p.26) e, nessa perspectiva, a educação e, em especial, a educação escolar, assumem papel de destaque para a humanização dos sujeitos. A operação com signos e as interações sociais afetam, sobremaneira, o desenvolvimento psicológico e cultural da criança e, assim,

A educação escolar participa significativamente desse processo de desenvolvimento, inicialmente por meio do ensino da leitura, da escrita e do cálculo matemático. Essa imersão cultural que a educação formal propicia à criança, desde os primeiros anos escolares, é muito importante para os saltos qualitativos que ela pode vivenciar em seu desenvolvimento psicológico e cultural. (PRESTES, TUNES E NASCIMENTO, 2015, p.71).

Educação e desenvolvimento humano estão intimamente ligados. Os processos educativos e as condições de vida determinam e motivam o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e da consciência. A educação é, pois, condição para a aprendizagem e o desenvolvimento e o “educador é elemento essencial no processo educativo, como mediador, dirigente e guia da atividade infantil.” (LIMA, 2001, p. 32).

O professor que atua nessa perspectiva, segundo Freitas (2012), é aquele que detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando as relações do aluno com o conhecimento, atuando de forma explícita, intervindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Assim, para subsidiar nossas reflexões, neste capítulo, faremos uma discussão acerca de alguns pontos da teoria histórico-cultural que conferiram importantes implicações ao campo educativo: visão de homem, zona de desenvolvimento proximal e o conceito de mediação, dando então embasamento para nossas reflexões acerca da mediação pedagógica e sua importância para o processo de aprendizagem dos sujeitos.

2.1 – O homem e sua dupla natureza: um ser socialmente individual.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Alexis N. Leontiev

Pensar o homem da perspectiva teórica defendida pela Teoria Histórico-Cultural é pensar o ser humano em sua dupla natureza: biológica e social. Tendo essa teoria sua base nos postulados de Marx, não se pode entender as forças essenciais humanas como sendo naturalmente dadas a cada indivíduo, elas são reflexo da ação objetivadora que caracteriza o homem. Tomando as palavras de Duarte (1998),

[...] não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente. (p.85).

As pesquisas de Vigotski empenharam-se em demonstrar que as características tipicamente humanas do comportamento, são desenvolvidas ao longo da história social do homem e são uma síntese de suas relações interpessoais. Baseando-se no materialismo-histórico dialético de Marx, o objetivo dessas pesquisas era construir uma nova psicologia que integrasse “numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.” (OLIVEIRA, 1993, p.23 *apud* REGO, 1995, p.40-41). Ou seja, o objetivo de Vigotski era conferir a psicologia um aspecto que superasse o dualismo das teorias anteriores, que entendesse as relações entre os processos biológicos e sociais no desenvolvimento humano, porém demonstrando que em determinado momento histórico, a evolução biológica foi superada pela evolução social.

Ao longo do desenvolvimento das espécies, os seres que dela fazem parte vão passando por evoluções necessárias para que possam se adaptar as condições concretas de existência no meio ao qual pertencem. As transformações biológicas mais necessárias a essa adaptação, transferem-se de geração em geração, hereditariamente, fazendo com que

as espécies se modifiquem e garantam sua sobrevivência. O homem, segundo Duarte (2011, p.138) “é antes de mais nada um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a ineliminável base biológica”, por isso não escapa a essa condição da necessária evolução biológica para o ser desenvolvimento.

Porém, diferentemente dos animais, o homem, em dado momento do seu processo de hominização⁶, deixa de desenvolver, biologicamente, estratégias para se adaptar a natureza; deixa de aceitar do meio aquilo que ele lhe dá, da forma como essas condições se apresentam e passa a modificá-la na tentativa de produzir condições concretas mais favoráveis a sua existência. Leontiev (2004), baseando-se nas ideias de Engels, vai além. Ele afirma ser o próprio processo de hominização fruto da passagem a uma vida em sociedade organizada na base do trabalho.

Sendo o homem então, como já afirmamos, um ser inalienável de sua base biológica, como explicar o que também já citamos, ou seja, o não condicionamento de sua evolução aos processos biológicos, mas sim as leis sócio-históricas? O que e em que medida diferencia tão grandemente o desenvolvimento dos seres humanos e dos animais?

A ruptura na evolução das espécies se dá no momento em que a espécie *homo* não mais aceita aquilo que a natureza oferece e começa a transformá-la através do trabalho. O trabalho, entendido como a ação do homem em busca de modificar a natureza para que esta atenda às suas necessidades, transforma o meio, mas também a forma como esse homem passa a se relacionar com a natureza transformada por sua ação; enfim, para os postulados aqui defendidos, o desenvolvimento das características essencialmente humanas se dá com o surgimento do trabalho.

De acordo com Marx, o desenvolvimento das habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana, são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo

⁶ Duarte (2013), baseado nas ideias de Leontiev, diferencia os processos de hominização e humanização da espécie *homo sapiens*, entendendo que hominização é o processo pelo qual a espécie humana vai se diferenciando, física e biologicamente, das espécies animais, processo esse que se dá graças ao início da vida em sociedade, e ao surgimento do trabalho, enquanto ação do homem para transformar a natureza e dela extrair aquilo que lhe era necessário para sua sobrevivência. O processo de hominização, segundo Leontiev (2004) termina com o surgimento da história social da humanidade, o que não quer dizer que a evolução biológica deixa de existir; pelo contrário, a evolução biológica, as transformações físicas continuam a existir e se fazer necessárias ao desenvolvimento da espécie, porém são, a partir desse momento, controladas pelas necessidades geradas por fatores sócio-históricos.

que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma. (REGO, 1995, p.51).

Enquanto nos animais a maior parte de seus atos se baseia na satisfação de suas necessidades biológicas; ou seja, enquanto nas demais espécies grande parte das ações tem como objetivo a adaptação dos indivíduos às condições impostas pela natureza; o homem busca atender suas necessidades de comunicação, de conhecimento, ou seja, ações voluntariamente controladas e que, muitas vezes, além de não atenderem às questões biológicas, podem até contrariá-las. Ou seja, para o homem não é mais suficiente se adaptar à natureza, é preciso encontrar formas de adaptá-la as suas novas necessidades.

Destarte, se afirmamos que é o surgimento do trabalho que faz com que o processo de hominização (evolução biológica da espécie) adquira nova forma de existência e seja, então, conduzido pelo processo de humanização (evolução histórica das características do gênero humano), podemos afirmar também, que o trabalho é o primeiro ato histórico do ser humano. É através do trabalho que o homem produz seus meios de sobrevivência e, mesmo em sua forma mais primitiva, o trabalho do homem não se restringe a consumir os objetos que lhe satisfaçam, mas é também a produção de meios que tornem possível essa satisfação.

O que é próprio do ser humano é a maneira como ele reproduz a vida. [...] Ou seja, o ser humano para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano. Somos seres naturais, fazemos parte da natureza pelo simples e incontornável fato de que somos seres vivos. Mas a natureza humana não é fruto pura e simplesmente da natureza, é fruto também da sociedade, da cultura, da experiência historicamente acumulada. [...] O ser humano [...] ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio [...]. (DUARTE, 2013, p. 25-26).

Ao transformar os objetos naturais em instrumentos⁷ que satisfaçam suas necessidades, dando a eles uma função na prática social; além de se apropriar do que foi naturalmente criado, o homem cria novas funções para esses objetos, funções que se inserem na prática social de determinado grupo, que objetivam suas ações e que são

⁷ Instrumentos são objetos que, na ação mediada que o homem estabelece com o mundo, adquirem funções diferentes daquelas naturalmente dadas. Têm como função, nas palavras de Vigotski (2007) “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade”. O instrumento, diferentemente do signo, não age no plano psicológico, mas sim no plano da realidade, é utilizado pelo homem para incidir nos objetos, no mundo externo.

transmitidas às novas gerações, para que estas se apropriem do que foi historicamente construído e, a partir dessas apropriações, criem novas objetivações. E é nesse processo, na relação dialética entre apropriação e objetivação que os homens se humanizam. Para tornar-se humano é preciso apropriar-se do que o humano criou.

De tal sorte, podemos então dizer que para se tornar humano, o homem precisa se apropriar do que foi histórica e socialmente produzido pelo grupo de homens que o precedeu; ou seja, cada nova geração para garantir o seu processo de humanização, precisa de mais do que aquilo que a herança genética lhe proporcionou. As características hereditariamente transmitidas não lhe possibilitam pertencer integralmente ao grupo social. “Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criado pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 2004, p.12), é preciso apropriar-se dessas construções e isso não é um processo natural, é um processo histórico, social.

Na sua incessante tentativa de caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e descrever como o processo de formação desses aspectos se dá ao longo do desenvolvimento da filogênese (história da espécie humana) e da ontogênese (história do indivíduo), Vigotski concentrou muitos de seus esforços em comprovar a natureza social das funções psicológicas superiores (FPS); ou seja, aquelas funções psíquicas tipicamente humanas e cuja emergência diferencia o funcionamento do psiquismo do homem dos animais.

Assim como os indivíduos das diferentes espécies precisam se apropriar das maneiras de produção da existência material da vida, através da apropriação dos usos de objetos e instrumentos, aos indivíduos da espécie humana é necessário, também, que se apropriem das diferentes formas de comportamento tipicamente humanas, desenvolvidas histórica e culturalmente por cada grupo social. Segundo Vigotski (2007, p.58) é “a internalização⁸ das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas que constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

⁸ Para Vigotski (2007), internalização é o processo pelo qual uma atividade externa se reconstrói tomando o lugar de operação interna. O gesto de apontar é tomado como exemplo. Este seria, em seu estágio inicial, a tentativa frustrada da criança de pegar um objeto. A mãe ao observar o movimento da criança, entende-o enquanto sendo a tentativa de apontar algo que essa deseja e é a partir do significado atribuído pelo outro (a mãe) que o gesto da criança assume um novo significado para ela mesma. Mais tarde, quando a criança for capaz de associar o gesto a situação objetiva na qual ele ocorre, esse então assume um novo significado para ela.

Antes, porém, de pensar como se dá o processo pelo qual o homem se humaniza, é preciso entender a relação entre a história e o desenvolvimento humano; entre o social e o cultural. Para Vigotski, compreender a história é a chave para compreender o social e o cultural. História, para ele, pode ser entendida em dois significados distintos, mas que se complementam e se interagem. A história é, segundo as palavras do próprio autor, uma “abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem história” (VIGOTSKI, 2000, p.23), além de ser também a “história em sentido próprio, isto é a história do homem” (*idem*). E é justamente a síntese das duas histórias (geral e restrita) que configura toda peculiaridade do psiquismo humano.

É apoiando-se na afirmação de Marx, que considera ser a história a única ciência, que Vigotski concebe o significado geral da história. Pino (2000), ao analisar os escritos do autor no Manuscrito de 1929, encontra indícios de que essa afirmação de que a história é a única ciência, se baseia no entendimento de que a ciência nada mais é do que uma produção humana e, assim sendo, concebida em determinado momento histórico, expressando assim o contexto no qual foi produzida. O autor assim afirma,

Quando Vigotski fala do sentido geral da história, apoia-se na célebre afirmação de Marx – “a única ciência é a história” – para esclarecer aquilo que está afirmando. Esta referência nos autoriza a pensar que, se a história é a única ciência, deve ser porque toda ciência é necessariamente histórica. Mas dizer que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da *atividade* humana, não um dado puro da razão nem simples expressão da realidade natural das coisas. [...] Em termos gerais, pode-se dizer que a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a *história humana* na forma de ciência da natureza. (PINO, 2000, p.49, grifos do autor).

Sendo então a história uma produção humana, podemos afirmar que, também ela, é fruto das relações sociais; das relações que o homem mantém com o outro e, da mesma forma, as relações com o meio, ao qual transforma através do trabalho. É a partir do surgimento do trabalho que o desenvolvimento dos indivíduos da espécie humana modifica sua relação com a evolução biológica. Esta não desaparece, pelo contrário, ela continua garantindo que a espécie evolua em suas características físicas, porém as diversas transformações que sofrem os indivíduos ao transformarem o meio dão origem à história do homem, fazendo com que o processo de evolução faça a “passagem da ordem da *natureza* à ordem da *cultura*” (PINO, 2000, p.51, grifos do autor).

Assim, retomar a afirmação de que a emergência das funções psicológicas superiores é social, é admitir que o processo de desenvolvimento dessas funções é externo. Não é um conjunto de procedimentos e fenômenos naturais a espécie humana, mas sim algo que acontece ao longo da história, que também é social, e ao passo que o indivíduo internaliza aquilo que antes experimentava enquanto relações pessoais. Segundo palavras do próprio Vigotski, [...] “falar sobre processo *externo* significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”. (VIGOTSKI, 2000, p.24).

As funções psicológicas superiores são, para a teoria histórico-cultural, os processos psíquicos especificamente humanos. Processos que, diferente das funções elementares, são controlados voluntariamente pelos indivíduos (memória voluntária, linguagem, a fala, pensamento, entre outros) e que não são frutos da evolução biológica e, desta maneira, não são processos inatos, mas sim produtos da história humana, das relações interpessoais.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida por ele a base de sua natureza biofísica. (SAVIANI, 2012c, p.13).

Essas funções que, em outro momento, foram relações entre pessoas, originam-se no contexto social, são coletivas e, antes de se tornarem funções internas, surgem nas relações que o indivíduo trava com outros membros do seu grupo. É o desenvolvimento cultural que impulsiona o desenvolvimento humano, assim também, é apropriando-se do que foi produzido pela cultura humana, que as FPS se internalizam nos indivíduos e estes podem dar seguimento ao seu processo de humanização.

O surgimento das funções superiores é sempre um processo que começa externo, surge na relação com o outro, de maneira intersíquica, para só depois se tornar uma função, se tornar um processo intrapsíquico.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*) e, depois, *no interior da criança* (*intrapicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2007, p.57-58, grifos do autor).

É na emergência das funções superiores que podemos notar a estreita relação entre o social e o cultural. Tudo que é cultural é social, porém nem todo social está apto a produzir cultura.

Entre as diferentes espécies é possível observar relações, organizações sociais com maior ou menor grau de complexidade, porém apenas o homem se apropria da natureza e se objetiva nela, criando necessidades, dando novas utilizações àquilo que a natureza oferece, fazendo com que os objetos se tornem instrumentos, à medida que adquirem, na prática social, uma função diferente daquela em que foi oferecido pelo meio natural. Além disso, é apenas o homem que transmite as gerações posteriores as diferentes apropriações e objetivações das gerações precedentes. A cultura é então, ao mesmo tempo, um produto da vida social e também da atividade humana.

Se acreditamos e defendemos aqui, assim como Vigotski, que são as funções psicológicas superiores que diferenciam o funcionamento do psiquismo humano do psiquismo animal e, ainda concordando com o mesmo autor, admitimos que essas funções são sociais, ou seja, se constituem a partir da internalização de processos que antes eram externos, ou melhor, que eram relações reais entre pessoas, é inegável, para nós, a afirmação de que o homem é um ser social.

É inserindo-se no movimento da história humana, internalizando aquilo que foi produzido pela cultura humana, que o indivíduo constitui sua própria história. Para se constituir enquanto sujeito, enquanto um ser individual, o homem precisa se apropriar daquilo que é social, internalizando as diferentes significações de mundo, num processo de constituição individual, mas que se dá através do outro, tornando-se assim, em essência, um ser socialmente individual. O que é o homem então? “Para nós”, assim como diz Vigotski, “é a personalidade social = *o conjunto de relações sociais, encarnados no indivíduo*”. (2000, p.32, grifos do autor).

Considerando o grande destaque que Vigotski dá, em sua teoria, para o papel do outro e para as ações medidas, no próximo item abordaremos, de maneira mais direta, o conceito de mediação e mediação pedagógica.

2.2 – Mediação: o papel do outro na humanização dos sujeitos.

Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade. [...] Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro da relação tem para o eu, esta significação vem através desse mesmo outro. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização.

Angel Sigardo Pino.

As funções psicológicas superiores, aquelas essencialmente humanas, têm um desenvolvimento diferente das funções elementares. Elas não se dão de dentro para fora, não acontecem do indivíduo para o meio. Pelo contrário, tudo que se observa enquanto função, enquanto atividade intrapsicológica é, na verdade, a internalização do que, primeiramente, aconteceu enquanto relação pessoal, como um processo interpsicológico.

Isso porque o processo de desenvolvimento humano não se reduz à maturação do aparato natural e à adaptação do organismo ao meio externo. O desenvolvimento natural é a maturação do aparato orgânico que se inter-relaciona com o desenvolvimento de caráter evolutivo e cultural, garantindo a segunda natureza humana, a natureza social da consciência e conduta do homem. (LIMA, 2001, p.25).

As relações do homem com o meio social, desde o momento do seu nascimento, são relações mediadas, seja pelos instrumentos, que carregam em si informações sobre a prática social e sobre a cultura de determinado grupo, ou por outros homens. A criança para se inserir no mundo das produções humanas, conta com a participação do adulto nesse processo, pois estes são mediadores e criadores de mediação na relação da criança com o mundo das produções humanas.

A constante presença e mediação da geração adulta possibilita que os processos psicológicos desenvolvam-se: nos primeiros dias de vida, as crianças dão ao mundo respostas instintivas; *com os adultos e parceiros mais experientes criando mediações entre o mundo objetivo e a criança pequena, inicia-se o processo de construção dos processos psicológicos mais complexos*, os processos interpsíquicos; posteriormente, estes são internalizados, sendo realizados no nível psíquico interno da criança. Nesse processo de internalização, a criança apropria-se dos significados sociais, re-significando-os, ou seja, dando-lhes sentido. (LIMA, 2001, p.15, grifo nosso).

Dentre os postulados defendidos pela Teoria Histórico-Cultural, o conceito de mediação se faz presente de maneira central em toda atividade humana. Quando se defende a constituição social das individualidades dos sujeitos, aponta-se, inevitavelmente, para a importância das ações mediadas. Ao relacionar-se com o mundo, o homem faz uso dos diferentes instrumentos e signos, que mediatizam essas relações e, mais, modificam a forma do homem de se relacionar com o meio onde vive. Mediação é então entendida como a relação que o homem estabelece com o mundo, com os objetos e com os outros homens, relação esta da qual sempre participa um agente externo, que funciona como elo entre o homem e a realidade concreta.

No momento em que o homem passa a modificar a natureza através do seu trabalho, criando com isso as condições necessárias para garantir a sua sobrevivência física e a continuidade da espécie; a relação que o mesmo passa a ter com essa natureza também se modifica. Deste modo, as habilidades e funções especificamente humanas e a origem da sociedade são fruto do surgimento do trabalho, que passa a ser coletivo e ter sua importância para garantir não só a sobrevivência da espécie humana, mas também para imprimir especificidades ao gênero humano. O homem passa então a se relacionar com a natureza de maneira mediada, ou seja, valendo-nos das ideias de Rego (1995), os homens passam a se relacionar entre si, e com a natureza, através da mediação do trabalho.

A evolução humana, contudo, não acontece apenas enquanto espécie. O homem através das relações sociais estabelecidas, evolui enquanto pertencente a um gênero, apropria-se de práticas culturais, objetiva-se nos objetos oferecidos a ele pela natureza, dando-lhes uma função específica nas práticas sociais, ampliando a gama dos produtos fruto da atividade humana e transmitindo as gerações posteriores suas apropriações.

A atividade do homem possui uma estrutura completamente distinta. O trabalho, como atividade especificamente humana, caracteriza-se não só pela utilização dos instrumentos, mas também por seu caráter coletivo. A Atividade do homem no mundo está mediatizada (mediada) não só pelo instrumento, mas igualmente pela atividade de outras pessoas com as que este entra em relações de produção. (TALÍZINA, 1988, p. 23-6, *apud* LIMA, 2001, p.18).

A mediação então, não acontece apenas pela utilização dos instrumentos, ou pelas relações estabelecidas pelo homem com o meio através do trabalho. A mediação se dá também – e com uma contribuição significativa para o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores – na relação com o outro. O outro exerce um papel de extrema importância, enquanto que nos transmite o que foi historicamente produzido pela sociedade e, assim, nos possibilita a apropriação do patrimônio cultural. Patrimônio este que, ao ser internalizado pelos indivíduos, constitui a base da humanização dos sujeitos.

A mediação do outro representa um salto qualitativo na evolução. Essa é uma característica especificamente humana e que contribui para a formação da personalidade do homem, ao passo que por meio da atividade prática o psiquismo humano é transformado.

A inserção da criança no mundo e o processo pelo qual ela se apropria da cultura humana é sempre um processo mediado pelos bens culturais objetivos e, especialmente, pela sua relação com o outro.

Assim como já afirmamos em outro momento, o processo de humanização do homem é a síntese da relação dialética entre os processos de apropriação e objetivação e, esses dois processos, sempre ocorrem em condições que são determinadas pela atividade do outro. De tal sorte, o homem, para objetivar-se, precisa, antes de qualquer coisa, apropriar-se das objetivações dos outros seres humanos, ou seja, “a apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade” (DUARTE, 2011, p.145). Leontiev, um dos continuadores de Vigotski, aponta para o fato de que os processos de apropriação cultural e a mediação estabelecida nas relações interpessoais estão profundamente ligados.

Leontiev (2004) destaca três características do processo de apropriação: seu caráter sempre ativo, do ponto de vista do homem; a reprodução pelo indivíduo das aptidões e funções humanas historicamente formadas e, também, que esse é sempre um processo mediatizado pelas relações entre os seres humanos.

Podemos afirmar, assim, de acordo com as características destacadas pelo autor, que para apropriar-se das objetivações do gênero humano, o homem precisa ser ativo nesse processo, precisa reproduzir em atos individuais, os traços que essencialmente caracterizam determinada ação humana e, para isso, é preciso que ele consiga reproduzir características humanas formadas ao longo da história, o que só se dá a partir da mediação do outro, que possibilita o contato com a herança cultural que, diferente da herança biológica, não é naturalmente transmitida ao homem.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* ao homem nos fenômenos objetivos da cultura material e

espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles *as suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve estar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens [...] Assim a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p.290, grifos do autor).

Dada a afirmação de Leontiev, de que o processo de apropriação da cultura humana é sempre um processo educativo e que esse processo está intimamente ligado às relações mediatizadas que o homem estabelece com o meio, com os instrumentos, mas especialmente com os outros homens; podemos também dizer que o processo educativo é, igualmente, um processo mediado.

Prestes, Tunes e Nascimento (2015) afirmam que o entendimento do conceito de mediação é a chave para entender a relação dialética que se estabelece entre a atividade psíquica e o meio social cultural, pois a compreensão desse, que é um conceito fundamental para a Teoria Histórico-Cultural, está relacionado ao entendimento da importância, e do salto qualitativo pelo qual passa o processo de desenvolvimento do homem, com a criação dos signos⁹.

Ao criar e desenvolver um complexo sistema simbólico ao longo da história, o homem produziu uma nova maneira de se relacionar com o meio e, da mesma forma, os signos influenciam, grandemente a ação do homem e as relações humanas. As operações simbólicas são importantes para as apropriações das formas culturais humanas, uma vez que incidem sobre as funções psicológicas superiores.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* como referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 2007, p.56).

Com base nessa afirmação de Vigotski, de que as funções psicológicas superiores são, de fato, a combinação entre o uso do instrumento – cujo uso permite ao homem transformar a natureza, os objetos – e do signo – que age possibilitando ao homem o

⁹ Segundo PRESTES, TUNES e NASCIMENTO (2015), Vigotski denomina signos os instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, influenciando as relações humanas e as ações do homem num contexto sociocultural.

domínio de sua própria conduta – a classificação dos processos de apropriação como processos educativos, nos parecem ainda mais pertinentes, tendo em vista que, tanto o uso de instrumentos, quanto dos signos, são produtos da atividade humana e transmitidos de uma geração a outra.

Aceitar a proposição de Leontiev de que a apropriação da herança cultural por parte dos indivíduos do gênero humano é um processo educativo, implica estabelecer uma relação entre esse processo, essencial ao desenvolvimento humano, e os processos de aprendizagem.

Desde seus primeiros contatos com o mundo concreto, ainda muito pequena, a criança já se relaciona com a realidade na qual é inserida, pela ação dos adultos que a circundam. Estes possibilitam meios para que a criança aprenda diferentes ações e práticas desenvolvidas culturalmente, iniciando pelas mais simples, como o uso dos instrumentos no dia-a-dia (colheres, copos), até outras com grande importância para o seu desenvolvimento psíquico, como as relações de comunicação.

Entretanto, admitir que o processo educativo pelo qual a criança se apropria das produções culturais, reproduzindo os traços essenciais de determinada atividade humana, começa antes mesmo de seu contato com a escola; é reconhecer apenas que as relações humanas são mediadoras nos processos de apropriação e objetivação, mesmo quando o que estamos chamando aqui de educação (ou seja, apropriação dos resultados da história social), se dá de maneira espontânea, nas ações cotidianas na qual a criança se insere. Isso não implica, de tal sorte, desconsiderar a importância da educação escolar para o desenvolvimento humano.

O desenvolvimento psicológico humano, dado o seu caráter de processo mediado, é fortemente influenciado pela operação com os signos, bem como pelas relações entre os homens. Assim, a imersão cultural a que a criança é submetida quando inserida em processos formais de educação, isto é, quando entra em contato com a educação escolar, proporciona saltos qualitativos para o seu desenvolvimento.

Enquanto as teorias a respeito das relações entre aprendizagem e desenvolvimento postulavam ideias que caminhavam da completa independência dos processos e sua completa identificação, as pesquisas de Vigotski caminhavam no sentido de, respeitando as especificidades de cada processo, compreender como estes se relacionam e como se impactam.

Aprendizado e desenvolvimento, para a Teoria Histórico-Cultural, são processos intimamente ligados, sendo o primeiro fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De tal sorte, o desenvolvimento do ser humano, em sua plenitude, depende do aprendizado. Tomando como ponto de partida a premissa de que o aprendizado se inicia muito antes da aprendizagem escolar, afirma que esta nunca parte do zero, mas é sempre precedida por experiências prévias.

Considerando que o aprendizado se inicia muito antes de a criança frequentar a escola, é que a educação escolar introduz elementos novos ao desenvolvimento.

[...] a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas), já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. (REGO, 1995, p.103-104).

As atividades desenvolvidas na escola são sistemáticas, explicitamente voltadas a tornar acessível o conhecimento formalmente organizado, aquilo que ao longo da história foi constituindo o patrimônio cultural da humanidade, sejam suas representações artísticas, científicas ou filosóficas. Os conceitos desenvolvidos pela educação escolar (conceitos científicos) produzem na criança novos modos de operação intelectual (generalização e abstração), que transformam os modos de uso da linguagem. Conseqüentemente, à medida que expande seus conhecimentos, a criança modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Todavia, pensar o desenvolvimento humano enquanto resultado do processo de apropriação e entender a este como um processo educativo em essência, não é o mesmo que dizer que todo processo educativo é sempre humanizador; afinal, esses processos se baseiam nas condições concretas de existência e, numa sociedade estruturada sobre as leis capitalistas, que alienam as relações sociais, os processos educativos, em especial a educação escolar, podem de fato adquirir um caráter negativo.

As muitas desigualdades observadas entre os homens, que são muito mais fruto das desigualdades econômicas, acentuadas pela divisão social do trabalho, do que fruto das diferenças biológicas naturais da espécie humana (Leontiev, 2004); refletem-se também em como a riqueza não só econômica, mas cultural, vem sendo acumulada e revertida em função dos interesses das classes dominantes. De tal sorte, sendo estes indivíduos

detentores dos meios de produção e de difusão dos bens culturais, colocam-nos com o objetivo de perpetuar as relações de dominação. Ainda assim, mesmo que consideremos o grande potencial desumanizador que a educação pode assumir em condições alienantes, secundarizar sua importância para a formação e o desenvolvimento dos indivíduos só pode fazer aumentar as desigualdades já existentes em nossa sociedade.

Isto posto, voltemos ao pensamento iniciado anteriormente, e retomemos as reflexões a cerca da importância dos processos de aprendizagem para o desenvolvimento dos indivíduos e, em especial, vamos retomar nossas reflexões sobre o papel da aprendizagem escolar nesse processo.

Como já citado, para a Teoria Histórico-Cultural a aprendizagem desperta o desenvolvimento e a aprendizagem que se dá na escola, por sua característica sistematizada e intencional, introduz a criança no mundo dos conhecimentos formalmente organizados, ou seja, possibilita a criança se apropriar dos conhecimentos sistematizados, aqueles que ao longo da história foram sendo produzidos pelo conjunto dos homens.

Segundo Prestes, Tunes e Nascimento (2015), na escola, além de fazer o que já sabe, de colocar em prática aquilo que já assimilou nas tantas experiências anteriores, vivenciadas em outros contextos de aprendizagem; a criança realiza em colaboração e orientada pelo professor, aquilo que não conseguiria realizar sozinha. “Atividades simbólicas compartilhadas têm forte impacto no desenvolvimento psicológico, na elaboração de conhecimentos e na formação social da personalidade.” (p.72).

O aprendizado escolar introduz novos elementos ao desenvolvimento da criança. Diferente do aprendizado pré-escolar, na escola este se volta para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico e se dá de maneira intencional, sistematizada. Porém, para Vigotski, a sistematização não é a única diferença, não é o único fator novo que podemos relacionar ao aprendizado escolar. Esse aprendizado, nas concepções do autor, é essencial, pois incide diretamente sobre as possibilidades de desenvolvimento futuro da criança. O aprendizado escolar incide sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Kofka e outros admitem que a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado, e o último, um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo

fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança[...] a zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2007, p.95).

A teoria Histórico-Cultural considera dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro está relacionado às funções mentais já internalizadas pela criança, ciclos do desenvolvimento que já se completaram. A análise desse nível do desenvolvimento nos permite um prospecto, ou seja, nos permite saber aquilo que a criança já é capaz de fazer por si só, até onde já conseguiu chegar.

Já o desenvolvimento potencial está relacionado ao que a criança pode fazer com a ajuda do outro, com a mediação de um parceiro mais experiente ou de um adulto; no caso do aprendizado escolar, pode-se relacionar aquelas ações que a criança consegue realizar com ajuda do professor. A análise das potencialidades da criança nesse nível do desenvolvimento, para a Teoria Histórico-Cultural, é muito mais indicativa do desenvolvimento mental do que o que ela já faz por si só. Como definição, a zona de desenvolvimento proximal

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p.97, grifos do autor).

Dessa forma, a lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para a Teoria Histórico-Cultural, se assenta na afirmação de que o aprendizado cria zonas de desenvolvimento proximal, despertando processos internos de desenvolvimento que só se efetivam frente a interação da criança com outras pessoas e com a cooperação destas. Aprendizado não é desenvolvimento, mas se organizado de maneira adequada, impulsiona e possibilita processos que não aconteceriam de outra forma. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (*idem*, p.103).

Entendendo então os processos de apropriação da cultura humana como sendo sempre processos de educação; observando a importância do aprendizado para o desenvolvimento e, especialmente, destacando as novas potencialidades atribuídas ao

processo de desenvolvimento através do aprendizado escolar, podemos destacar a função da escola e, também, da ação do professor para o desenvolvimento infantil.

Neste sentido, Prestes, Tunes e Nascimento (2015, p. 72), afirmam que “a colaboração ou cooperação sistemática do professor com o aluno é fundamental para a promoção dos conceitos científicos” e, dessa forma, a mediação pedagógica assume papel de destaque para o aprendizado escolar.

No próximo item, será focalizado o conceito de mediação pedagógica e quais as implicações das intervenções sistemáticas e intencionais do professor para aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito no processo de ensino.

2.3 – Mediação Pedagógica e Conceitos Científicos: potencializadores na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos.

Para a teoria histórico-cultural, toda aprendizagem escolar tem uma pré-história, ou seja, toda aprendizagem que acontece formalmente, no ambiente escolar, tem raízes em aprendizagens anteriores, fruto das experiências da criança em outros contextos. A esses conhecimentos prévios, transmitidos espontaneamente e que têm seus significados muito arraigados às impressões sensoriais, às experiências empíricas, Vigotski chama conceitos espontâneos.

Os conceitos espontâneos são apropriados pela criança desde a mais tenra idade, desde o momento em que essa se apropria das formas humanas de se relacionar com os objetos do seu dia-a-dia, através da observação da ação dos adultos que a circundam. A aprendizagem, já nesse momento, se dá de maneira mediada, com a participação do outro, porém, esse processo não é um processo intencional; essas informações e modos de agir são transmitidos à criança informalmente.

Considerando, dessa forma, o processo de aprendizagem enquanto apropriação e transformação do saber que foi socialmente produzido; podemos considerá-lo também como um processo não natural aos sujeitos. Aprendizagem não se efetiva, senão, pela participação do outro; não se dá fora da relação mediada pelo outro e pela cultura.

O que diferencia, contudo, a aprendizagem escolar da aprendizagem pré-escolar, é que a segunda tem como foco aquilo que Vigotski convencionou chamar conceitos científicos, ou seja, aqueles conceitos que “se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: [...] conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”. (REGO, 1995, p.77).

Vigotski e seus continuadores ao atentarem para a importância dos conceitos específicos do trabalho escolar – por eles chamados de conceitos científicos, dão grande importância aos conteúdos a serem trabalhados pela escola,

O que se percebe nos estudos realizados pelos continuadores de Vigotski é uma grande valorização dos conteúdos, com investimento no pensamento abstrato, teórico e na defesa da escola como a instituição que tenha como função transmitir os conhecimentos científicos. (FACCI, 2004, p.234).

É importante que, na escola, o aluno tenha a possibilidade de entrar em contato com conhecimento em suas diversas formas, partindo daquilo que sua experiência anterior já o possibilitou internalizar e seguindo em busca de conceitos e conhecimentos cada vez mais elaborados, possibilitando a passagem do pensamento do senso comum para o pensamento científico, mais elaborado, afastando o conhecimento das impressões imediatas, dadas pelas relações empíricas com o objeto do conhecimento. O processo intencional de elaboração de conhecimento, vivenciado nas relações escolares, faz com que as funções cognitivas se complexifiquem e assim,

[...] o ensino escolar desempenha um papel importante na formação de conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita ao indivíduo acesso ao conhecimento construído e acumulado pela humanidade. (REGO, 1995, p.79).

Compreender a constituição do homem enquanto um ser histórico, é trazer para esse debate, a todo o momento, a concepção de que não existe, de fato, uma essência humana imutável. Assim, também, não existe um conhecimento pronto, acabado, dado ser o conhecimento um produto da história humana e, de tal sorte, assim como o próprio homem, se encontra num contínuo processo de construção e reconstrução.

Assim, cabe à escola oferecer a criança mais do que impressões imediatas, mais do que aquilo que elas podem apreender do seu cotidiano. O bom ensino, numa perspectiva vigotskiana, não é aquele que trabalha com aquilo que a criança já consegue fazer por si só, ou seja, o bom ensino não se ampara no desenvolvimento real da criança.

Para Vigotski, o ensino que se considera bom, efetivo, é aquele que se adianta e empurra o desenvolvimento. Na escola, tendo em vista as especificidades de suas ações, as intencionalidades e a sistematização nos processos de ensino, desenvolvem-se modalidades bem específicas de pensamento, que introduzem novos modos de operação intelectual, possibilitando abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade.

O ensino escolar, além de se diferenciar do ensino pré-escolar pela sua intencionalidade, cria zonas de desenvolvimento proximal, fazendo com que sejam impulsionados “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Nesses termos, considerando a estreita ligação entre aprendizagem e desenvolvimento; compreendendo que o processo educativo e as condições reais de vida determinam e motivam o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e da consciência e, principalmente, entendendo que “o desenvolvimento psíquico infantil acontece através de um processo subjetivo (da atividade) de aprendizagem e de apropriação pela criança dos conhecimentos socialmente construídos” (LIMA, 2001, p.32), possibilitado em níveis mais avançado pela educação escolar, o professor assume um papel essencial para a aprendizagem, o papel de mediador e guia da atividade infantil.

O educador, para a Teoria Histórico-Cultural é elemento fundamental no processo de educação. Sendo este um processo mediado, que se efetiva através das interações com o outro; interações estas pelas quais os indivíduos internalizam as muitas significações culturalmente desenvolvidas pela humanidade; é preciso reconhecer as possibilidades que uma ação docente bem organizada, intencional e sistemática pode trazer para o aprendizado da criança e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover o desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. [...] O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da

cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência [...] (OLIVEIRA, 1992, p.33).

Nesse sentido, para que o professor possa exercer com propriedade a sua função mediadora no processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar-se a importância de sua formação, compreendendo-a enquanto um processo de aprendizagem e desenvolvimento no qual, assim como para a aprendizagem infantil, o curso do desenvolvimento faz o caminho do externo para o interno, do social para o pessoal, acentuando, mais uma vez a importância da mediação exercida pelo outro. Considerando que tanto mais significativas sejam as mediações, mais relevantes serão as aprendizagens decorridas dessas relações (ARAÚJO, 2009); mais possibilidades de exercer essa função – de mediador – terá o professor que experimentar, em suas próprias aprendizagens, os impactos da mediação.

Todavia, atualmente, o conceito de mediação tem sido presença constante nos discursos pedagógicos, porém, o mesmo tem perdido sua essência, sendo entendido de maneira restrita, como sinônimo da relação de ajuda entre professor e aluno. Embora resgate e valorize o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, deixando para trás concepções espontaneistas sobre a construção do conhecimento por parte do aluno; nessa perspectiva, “a compreensão da interação entre pares e mediação docente assumem valor em si, distanciando-se do significado que esses conceitos têm na abordagem Histórico-Cultural.” (SFORNI, s/d, p.2).

Dessa forma, o ensino escolar, para ser efetivo e se constituir como potencializador no processo de desenvolvimento, o ato da mediação docente, precisa estar voltado a tornar próprio do aluno os conceitos científicos, ou seja, os conhecimentos mais elaborados, sistematicamente produzidos pelo conjunto dos homens.

Isto posto, só é possível compreender a importância do conceito de mediação, para a teoria histórico-cultural, quando o mesmo ultrapassa a relação mediata professor/aluno. O professor, em sua relação com o aluno, é responsável por organizar atividades que possibilitem aos diferentes indivíduos a internalização do conhecimento social. Assim, para as ideias defendidas por Vigotski, as interações sociais, em especial as ocorridas em sala de aula, só podem influenciar os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento, quando

[...] seu valor, no contexto escolar, não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. (SFORNI, s/d, p.2).

Por conseguinte, falar sobre o conceito de mediação nas relações escolares, ou seja, falar sobre o papel do professor, sobre mediação pedagógica, é trazer para essa discussão algo que supera os aspectos afetivos das relações interpessoais; aspectos esses que são de grande importância para a relação pedagógica, mas não suficientes para despertar os processos de aprendizagem.

Falar sobre mediação pedagógica é trazer para o foco dessa reflexão as interações entre esses dois agentes – professor/aluno – e o conhecimento. Possibilitar meios para tornar próprio do aluno o conhecimento que a sociedade, historicamente, produziu é, na verdade, o ponto central da mediação do professor quando a pensamos em relação aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Tanto quanto o é para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a mediação também se caracteriza como uma ferramenta valiosíssima para a aprendizagem e o desenvolvimento docente. Além da necessária fundamentação dessa formação na reflexão filosófica e no conhecimento científico (SAVIANI, 2012a.), a interação com outros docentes e as trocas que se efetivam a partir dessa interação, podem se constituir enquanto importantes vias para a (re)significação das práticas educativas, estabelecendo novos contextos formativos e ampliando, no trabalho docente, as possibilidades de mediação, ao passo que se constrói uma relação dialética entre teoria e prática, que pode refletir-se nas práticas adotadas por esse professor em sala de aula.

Embora aceitando a existência de aprendizagens anteriores, com relevante importância para o desenvolvimento infantil, à educação escolar, porém, é dado um papel de destaque nos postulados de Vigotski, compreendendo que as apropriações possibilitadas pela escola à criança, incidem diretamente sobre as funções psíquicas superiores, despertando e complexificando sua capacidade de abstração, de generalização, de compreensão da realidade na qual essa se insere.

A mediação pedagógica tem, então, seu valor enquanto potencializadora nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, quando compreendida como a relação que se estabelece entre professor-conhecimento-aluno; ou seja, entender o professor enquanto

mediador nesses processos é entendê-lo como aquele que tem como responsabilidade dirigir, guiar, intencionalmente, a comunicação e reprodução daquelas práticas que, por si só, o aluno não conseguiria realizar.

E o que significa “guiar” o estudante, nesse caso específico? Assim como na aprendizagem de uma atividade física, guia-se a ação motora, na aprendizagem de uma atividade mental o foco da ação do mediador são as funções mentais envolvidas no processo de apropriação de determinado conhecimento. (SFORNI, s/d).

Nesta perspectiva, o professor mediador para a teoria histórico-cultural precisa ser alguém que conhece, de fato, os caminhos pelo qual se dá o desenvolvimento do pensamento infantil. Se o foco de sua mediação reside em possibilitar o movimento das funções mentais necessárias a aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares, possibilitando a internalização dos mesmos por parte do aluno; o professor precisa compreender, verdadeiramente, como esses processos se efetivam.

É importante que todo o fazer docente seja revestido de intencionalidade e, para isso, é essencial que o professor compreenda o desenvolvimento infantil e todas as suas peculiaridades; capacidade essa que se potencializa quando se compreende o conhecimento científico como indispensável, também, para o desenvolvimento do trabalho educativo (MAZZEU, 2008) e que deve ser a base, juntamente, com uma reflexão crítica acerca desse conhecimento, de uma “boa” formação docente.

Dessa forma, ao compreender a função essencial da mediação num fazer pedagógico intencional, organizado e sistematizado, o professor afasta de sua ação práticas espontaneístas que, ao desconsiderarem as especificidades do desenvolvimento infantil, desconsideram, também, o papel mediador do professor no processo.

Para que a criança possa se apropriar do patrimônio cultural do seu grupo é fundamental que exista a mediação de outros indivíduos desse grupo, principalmente os mais experientes. Apropriação supõe internalização, ou seja, para se apropriar de algo a criança precisa (re)significar, internamente, aquilo que experimentou na coletividade. Compreender a construção do conhecimento, numa visão vigotskiana é, portanto, aceitar que “construir conhecimento implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. (REGO, 1995, p.110).

Espera-se, nessa perspectiva, que a escola se configure enquanto um local, por excelência, de busca pelo saber. Que as aprendizagens ali possibilitadas, contribuam para o desenvolvimento e que, nesse processo, o professor não só permita que as interações aconteçam, mas que as possibilite, planeje-as e as organize, sempre na busca de tornar os saberes escolares próprios de seus alunos.

A mediação que ocorre na escola, quando pensada sobre esses aspectos, se configura como uma dupla mediação. (Sforni, s/d). Ela está presente na relação professor-aluno e na relação aluno-conteúdo. A mediação do professor, em relação ao aluno, só se efetiva quando este disponibiliza os conteúdos como mediadores da ação do aluno, possibilitando que estes sejam capazes de realizar, de maneira consciente, ações mentais que se objetivem nos conhecimentos historicamente produzidos.

Há de se pensar ainda que o homem, entendido enquanto produto e produtor da realidade, é um sujeito ativo no processo de apropriação do conhecimento; assim, é também um sujeito ativo nos processos de aprendizagem. Apropriar-se de algo, não é apenas uma imitação mecânica, partindo do pressuposto defendido por Vigotski (2007) de que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu campo de desenvolvimento.

A ação da criança frente a uma nova aprendizagem é sempre mediada pelos conhecimentos já internalizados ou por uma pessoa mais experiente, que a orienta nesse processo. No caso das aprendizagens escolares, o professor, enquanto agente mais experiente nessa relação, tem a tarefa de organizar e direcionar atividades que movimentem as funções psíquicas que se encontram na zona de desenvolvimento proximal, fazendo com que a criança interprete a realidade e atribua a ele sentido próprio.

O conhecimento da criança se constrói por meio da sua interpretação de fenômenos da realidade, num processo em que ela atribui sentido próprio ao objeto apropriado. Com o direcionamento, a intencionalidade e a colaboração do educador, a criança tem a possibilidade de realizar atividades que, num momento posterior, fará independentemente. (LIMA, 2001, p.43).

Os conhecimentos trabalhados pela escola devem ter como ponto de partida e ponto de chegada a prática social dos alunos, mas isso não significa dizer, que a escola deve trabalhar apenas na tentativa de possibilitar ao aluno resolver problemas do seu cotidiano. Pela mediação do trabalho pedagógico, o aluno deve poder experimentar uma alteração qualitativa em sua maneira de se relacionar com sua prática social, uma vez que se

mantenha o caráter dialético do processo educativo. “Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social”. (SAVIANI, 2015, p.38).

O papel do professor para a aprendizagem, no contexto escolar, é de extrema relevância. É ele o elemento mediador (possibilitador) das interações que acontecem entre os alunos e entre os alunos e o conhecimento. Seu papel é intervir na zona de desenvolvimento proximal, planejando intervenções que movimentem nos alunos seus processos mentais mais elaborados, tornando o patrimônio cultural já produzido pelos homens acessível aos diferentes alunos.

Não compete ao professor apenas satisfazer as necessidades que o aluno traz de casa; o conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base que já foi constituída, isto é, a partir da própria experiência, mas ele tem que gerar novas necessidades e levar os alunos a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social. (FACCI, 2004, p.245).

Ao agir possibilitando a interação entre o aluno e o conhecimento, o professor movimenta a “tríade que caracteriza a relação do sujeito com a cultura” (LIMA, 2001, p.58); ou seja, a relação sujeito-conhecimento-sujeito. O aluno, sob a orientação do professor, em sua atividade de estudo, se relaciona com o conhecimento de maneira a transformá-lo, tornando-o próprio de si. E, nessa transformação, o objeto do conhecimento adquire um objetivo pedagógico, à medida que nesse momento, o professor tem como objetivo do seu fazer ajudar o aluno a “percorrer de novo (reproduzir) os caminhos que outrora levaram os indivíduos a descobrir e conceituar o conhecimento teórico”. (Davydov, 1999, p.2 *apud* Libâneo e Freitas, 2015, p.353).

Considerando, então, todo o exposto até aqui, voltamos nossa atenção para um dos primeiros pressupostos por nós defendidos: o de que a mediação pedagógica está muito além das relações interpessoais e afetivas no interior dos processos educativos. A mediação, para ser entendida enquanto pedagógica, ou seja, enquanto potencializadora dos processos de aprendizagem, precisa ter como foco o conhecimento, ou melhor, precisa ser possibilitadora de relações entre o aluno e o conhecimento.

Assim, também, compreendendo a “prática educativa como aquela que tem uma função mediadora entre os alunos e os conhecimentos e instrumentos culturais” (FACCI, 2004, p.249); é imprescindível nos atentarmos para os conhecimentos a serem trabalhados

na escola. Da mesma forma como afirmamos que não é qualquer interação que possibilita aprendizagem; não é qualquer conhecimento que deve ser trabalhado pela escola.

O trabalho docente, bem como a escola, deve estar organizado para uma formação política-social. A compreensão de que a “escola está para o campo pedagógico, assim como o capital está para a economia” (SAVIANI, 2015, p.35), nos deve levar a ter clareza sobre quais os objetivos motivam nossa ação pedagógica.

Preparar o aluno para a realidade não deve ser entendido como prepará-lo para o mercado de trabalho. Pensar na formação humanizadora de cada sujeito deve supor ir além da formação de bons trabalhadores; deve ter como norte a formação de sujeitos que compreendam que a contradição é o princípio da relação do homem com a sociedade e que, compreender as contradições e a relação dialética existente entre os homens, e dos homens com a realidade objetiva, possibilita transformar a realidade e também transformar -se a si mesmo.

Nessa perspectiva, sendo o trabalho educativo “uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana, [...] intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todo indivíduo” (MAZZEU, 2008), a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, deve possibilitar a este profissional compreender sua prática, refletir criticamente sobre ela e (re)significá-la, (trans)formá-la, sempre que necessário, construindo novos sentidos para sua ação na relação constante entre teoria e prática.

Assim, também, o professor deve articular o ensino à realidade concreta de seus alunos, de maneira que a partir da utilização dos conceitos científicos para a resolução de problemas mais simples; o aluno possa também fazer uso destes em situações mais complexas; ou seja, o professor deve organizar sua prática de modo a possibilitar que o aluno seja capaz de reproduzir, em quaisquer situações, os conhecimentos aprendidos na escola.

Quando se devolve a educação escolar sua função de ensinar e, também, quando valorizamos a função do professor nesse processo; devolvemos a educação seu caráter histórico. Se aceitamos que o homem é um ser social, que se constitui apropriando-se da história e da cultura das gerações anteriores a ele; admitimos – e acreditamos que isso seja claro – que muito daquilo que ele conhece, muito daquilo que aprendeu, foi transmitido a

ele por seus antecessores. Então, parafraseando Duarte (1998), por que ao falar da prática pedagógica, deve-se entender a transmissão de conhecimentos como algo menor, ou ainda prejudicial à formação humana?

A escola, ao possibilitar aos filhos da classe trabalhadora acesso ao que a humanidade produziu e acumulou ao longo de sua história, seja cultural, artística ou cientificamente, instrumentaliza essa mesma classe na luta por seus direitos, pela superação das desigualdades que estão postas, das divisões de classes que se perpetuam como se fossem naturais e imutáveis. Situar o conhecimento como produção humana, é mostrá-lo em movimento, passível de contradições e transformações. Assim, também, situa-se a sociedade, e sua organização, como historicamente concebidas e clarifica-se que a dominação e a exclusão não são aspectos naturais e, dessa maneira, houve e ainda há possibilidade de superação, de transformação.

Valorizar a mediação pedagógica, entendendo-a em sua estreita relação com o conhecimento sistematizado, traz implícita a “valorização do professor como aquele que domina o saber e os meios de torná-lo acessível ao estudante”. (SFORNI, s/d). Assim, no processo de ensino, é essencial o papel do professor como aquele que detém esse conhecimento e que será o responsável por guiar o aluno em suas descobertas, fazendo intervenções diretas e intencionais, sem colocar o aluno num papel passivo, de receptor, mas proporcionando ao mesmo, a oportunidade de refletir sobre os saberes, construir significados e se apropriar de determinado conhecimento.

É necessário que o trabalho do professor tenha como unidade básica o sentido que o mesmo dá para as ações que realiza em seu trabalho (FACCI, 2004, p. 247). O trabalho docente precisa se afastar da concepção alienante de trabalho para a sociedade capitalista. Esse trabalho que tem como fim único a subsistência, que se torna um fardo a ser carregado e não é mais o trabalho humanizador, aquele que o homem realiza como sua essência, suas ações para transformar a natureza e, assim, fazê-la mais agradável a sua vivência. Quando o trabalhador se separa de seu próprio trabalho, quando o que se faz é puramente vender sua força de trabalho, sem que esse tenha valor em si para o trabalhador, a alienação é o único fruto que ele poderá gerar.

E como transformar, colaborar para o fim do processo de alienação dos alunos, se o próprio trabalho do professor ainda é, na maioria das vezes, um trabalho alienado? Como fazer da escola um ambiente que favoreça a humanização, se também essa escola caminha

pelos trilhos alienantes de uma sociedade neoliberal, que reproduz no ambiente escolar todas as desigualdades que há fora dele, com um sistema que valoriza a competição e as individualidades?

Superar a alienação do trabalho docente, bem como da escola, não depende apenas de subjetividades, depende de atitudes e condições concretas que auxiliem esse professor a compreender mais conscientemente seu papel, sua atividade social. E, para que essa consciência chegue, é necessário que o professor tenha uma formação que lhe permita enxergar a sociedade com outros olhos, de maneira crítica, buscando compreender o que de fato se esconde por traz de tantas teorias educacionais, que seduzem com seus slogans de facilidade, que negam a importância da teoria, que valorizam a prática pela prática, negando a importância do conhecimento científico, também, na formação do professor.

Viabilizar espaços formativos no contexto das escolas, que valorizem as reais necessidades de reflexão, e aprendizagem, suscitadas pelo coletivo de professores, abrindo espaço para estudos, análises e trocas de experiências, favorecendo a mediação entre os pares, o compartilhamento de significações, num ambiente que seja marcado pela qualidade das relações de trabalho, pode se configurar enquanto uma importante ferramenta para a superação da alienação do trabalho docente.

A Teoria Histórico-Cultural, assim como nos sugere caminhos para o trabalho com a aprendizagem infantil, também pode apresentar possibilidades para pensarmos a formação docente, em especial aquela que se dá no ambiente de trabalho e que, dessa forma, pode favorecer ainda mais a construção de novos sentidos e significações para diferentes práticas educativas. Brito (2010)¹⁰, ao relatar sua experiência de utilização das horas de trabalho pedagógico coletivo como espaços formativos, articulando nesses espaços momentos de reflexão sobre a prática, a partir do estudo da teoria, e das trocas de experiências entre os diferentes sujeitos do coletivo de trabalho, nos acena com uma possibilidade de utilização da teoria vigotskiana enquanto potencializadora também na formação continuada de professores.

A educação sozinha, assim como o professor, não é responsável pelo caos no qual se encontra nossa sociedade; assim também, nenhum dos dois pode promover, por si só, a mudança das relações sociais de dominação. Porém, através da educação e de uma prática

10

docente voltada à socialização do conhecimento, é possível gerar um clima favorável a essa mudança. (Palangana, Galuch e Sforini, 2002).

Há de se fazer esta educação enquanto um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política capitalista, e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir esta educação enquanto um processo que partaja homens conscientes, para que possam ser universais e livres. Assim sendo, este é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação, quando o trabalho do professor objetiva-se no produto do seu trabalho, tendo neste produto a humanização do outro e de sua própria humanidade. (MARTINS, 2001, p.306 *apud* FACCI, 2004,p.250).

A partir do exposto até aqui, considerando a importância da apropriação dos mediadores culturais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, e nos situando numa sociedade letrada, na qual a linguagem escrita assume uma função de grande importância para a transmissão e a apropriação da herança cultural; no próximo capítulo discutiremos o trabalho com a produção de textos na escola, começando pela a história desse ensino na sociedade brasileira até nos atermos ao trabalho com textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3 – A PRODUÇÃO DE TEXTO: O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por várias fases, em diferentes momentos históricos. Embora tenham ocorrido algumas mudanças ao longo da história – dos tempos do Império até os dias de hoje – alguns aspectos do ensino da língua materna nas escolas, estão presentes de maneira marcante ao longo do período de concepção e implementação do ensino da língua escrita e da literatura enquanto disciplinas curriculares, entre eles a centralização do ensino nos aspectos gramaticais e a pouca, - ou quase nenhuma – além de tardia, preocupação com a adequação do ensino da língua portuguesa para as primeiras séries do ensino fundamental.

Nesse capítulo, faremos uma breve retomada da história do ensino da língua portuguesa no Brasil, as concepções sobre língua escrita e ensino da língua escrita que acompanharam a disciplina em diferentes momentos da história e, também, falaremos um pouco sobre as concepções defendidas para esses mesmos tópicos.

3.1 – O ensino da linguagem escrita: um breve contexto histórico.

Nos 120 anos que se seguiram ao fim do Império, muitas mudanças foram surgindo e transformando o ensino da língua portuguesa nas escolas. Dentre essas, em sua maioria, mais voltadas à troca de nomenclaturas, poucas foram aquelas que, efetivamente, ocasionaram algum efeito sob a concepção que se tinha sobre o que era, qual a função da língua escrita e, principalmente, quase nada alteraram as concepções que se tinha sobre o ensino da língua escrita nas escolas.

[...] ensinar língua portuguesa no curso primário era predominantemente ensinar um modelo de língua escrita centrado na gramática (geral e nacional) e a ser imitado, com base em modelos de texto literário de autores consagrados. Simultaneamente, tratava-se de ensinar valores morais e cívicos, como parte do processo de escolarização diretamente relacionado com o projeto político para a nação brasileira. (MORTATTI, 2014, p. 11).

É apenas no período ditatorial e, mais recentemente, no final dos anos de 1980 e na década de 1990, com a redemocratização do país, que teorias com diferentes concepções

sobre a função da língua e seu ensino, começam a ganhar força e, principalmente, a serem incorporadas ao ciclo inicial do ensino fundamental, hoje entendido como o período do 1º ao 5º ano.

Durante o período do Brasil Império, o ensino, sob a regência dos jesuítas, priorizava o estudo sobre o latim e a retórica. Os poucos privilegiados que frequentavam as escolas, aprendiam apenas “o ler e escrever em português, este não era, pois um componente escolar, mas apenas instrumento de alfabetização” (SOARES, 2002, p.159). A língua portuguesa, nesse contexto, não era a única falada em nossas terras e, nem de longe, a mais usual nas interações entre os sujeitos e, para aqueles a quem a educação se voltava, o ensino oferecido pelos jesuítas era adequado.

Não sendo o português o idioma oficial, a língua dominante no intercâmbio social, não havia motivo que fizesse relevante a transformação do mesmo em uma disciplina curricular, sobre a qual fosse necessária reflexão e estudo. De tal sorte, o ensino da língua portuguesa vai servindo apenas para subsidiar a reflexão acerca da gramática da língua latina, dividindo espaço também com a retórica e a poética. Era preciso preparar os meninos para falarem bem.

Depois da expulsão dos jesuítas e com a imposição trazida pela Reforma Pombalina, que fez com que o português se tornasse a língua oficial do país, proibindo o uso de qualquer outra; embora essa tenha passado a integrar o currículo escolar, enquanto disciplina, o ensino continua fortemente ligado às antigas tradições, ou seja, centrado no ensino da gramática, retórica e poética.

Os efeitos e a repercussão da Reforma Pombalina para o ensino do português nas escolas geram controvérsias. Enquanto para alguns estudiosos da área, acabar com o ensino jesuítico foi apenas vestir com outra roupa o mesmo corpo; para outros, a obrigatoriedade do ensino e do uso da língua portuguesa enquanto língua oficial no país contribuiu para formar um público alfabetizado, leitor e que, posteriormente, se tornaria grande consumidor das publicações jornalísticas nacionais. E, embora as discussões não tenham um consenso sobre os verdadeiros efeitos dessa reforma, “o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e a valorização na escola.” (SOARES, 2002, p. 160).

Enfim, mesmo com todas as questões já citadas, até o final do Império, mesmo com a saída dos padres jesuítas e a adoção da língua portuguesa enquanto oficial, tanto para o intercâmbio social quanto para o ensino nas escolas, não há grandes mudanças na estrutura do ensino. Tal fato perdura até os anos 40 do século XX e isso, talvez, se deva ao fato de que, embora a sociedade e a escola tenham sofrido algumas mudanças ao longo desse período, aqueles que frequentavam a escola continuavam os mesmos, isto é, filhos dos

[...] grupos, social e economicamente, privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade. (SOARES, 2002, p.165).

Do final da década de 1940 até o início da década de 1960, as muitas mudanças ocorridas na sociedade brasileira, começam a refletir, também na educação. Dentre essas mudanças, podemos destacar as discussões acerca da educação, que começam a estar presentes no cenário político e que culminam com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61. Outro fato importante, que incide diretamente sobre o ensino da língua portuguesa, é a implantação da disciplina de linguística nos cursos de formação de professores, ocorrida em meados da década de 1960. Essa, por sua vez, começa a exercer grande influência no currículo e no conteúdo do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Mais uma vez, o ensino primário – hoje chamado de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) – não é contemplado pelas mudanças citadas. A LDB, não propõe mudanças significativas para esse período da escolarização e as influências da linguística o alcançam de maneira diluída e tardiamente.

Mas o que, verdadeiramente, inicia uma grande mudança no conteúdo da disciplina de língua portuguesa, pode ser considerado um fator externo a escola e ao próprio ensino. Por volta da década de 1950, começa a se dar uma grande mudança nas condições sociais e culturais da população. Começam a se ampliar as condições de acesso à escola e a classe trabalhadora, cada vez mais, começa a reivindicar seu direito a educação. Os filhos das famílias mais privilegiadas começam a dividir espaço, na escola, com os filhos de famílias das camadas mais populares.

É nesse período, com exigências culturais e necessidades bem distintas dos períodos que o antecederam, que a gramática e o texto começam a conviver dentro dos conteúdos da disciplina de português, de uma maneira articulada. O estudo da língua e o estudo sobre a língua começam a coexistir de maneira que, a gramática é usada para a compreensão dos textos, da mesma maneira que, em determinados momentos, é o estudo do texto que subsidia as aprendizagens gramaticais. “Assim, nos anos de 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os elementos que a gramática fornece.” (SOARES, 2002, p. 167).

Cabe destacar aqui, tendo em vista as ideias defendidas por nós ao longo desse trabalho, que não foi apenas o conteúdo, nem a maneira como se concebia o ensino da disciplina de língua portuguesa nas escolas, que se alterou com o crescente acesso das camadas mais populares da sociedade ao seu direito à educação. Alterou-se também, e muito, o espaço e o trabalho do professor nessas novas condições.

O aumento da quantidade de alunos gerou a necessidade de contratação de um grande número de professores, em um espaço de tempo curto, o que fez com que a seletividade para esse recrutamento fosse menor. Embora a maioria desses profissionais já tivesse feito sua formação nas novas faculdades de filosofia, tendo sua formação levado em conta também conteúdos pedagógicos e didáticos, as condições exigidas pela nova configuração da população escolar, dificultava o trabalho desses profissionais.

Como consequência, para tentar suprir as dificuldades dos profissionais da educação com esse novo modelo do ensino da língua, os manuais didáticos utilizados àquela época, começam a conter também exercícios e questões a serem apenas aplicados pelos professores. Os autores desses livros e manuais tomam para si a responsabilidade de propor exercícios; trabalho, outrora, atribuído aos professores. Começa-se, então, a se configurar um quadro crescente, que reflete ainda nos dias de hoje, de desvalorização e depreciação do trabalho docente.

[...] a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, [...] resultado da multiplicação dos alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2002 , p.167).

Feita essa ressalva, voltemos ao assunto que nos move nesse capítulo, o ensino do português nas escolas, ao longo da história.

Os anos que se seguiram, foram anos nos quais o país vê instaurado um regime militar e, assim como todas as demais esferas da sociedade, a educação também é alvo dos objetivos e das ideologias defendidas pelo novo regime. Uma nova LDB (5692/71) é aprovada e, mais uma vez, a concepção que se tem de língua é modificada. Com influência da linguística e, principalmente, do tecnicismo (corrente teórica educativa amplamente defendida pelo militarismo, visto que esse visava a rápida industrialização do país e a capacitação de mão de obra para o trabalho nas fábricas), a língua passa agora a ser entendida como instrumento de comunicação e expressão.

Assim como muitas das outras mudanças ocorridas durante o período do regime militar, as mudanças ocorridas na educação não aconteceram progressivamente, foram impostas e, diferente de outros momentos, atingiram todos os níveis do ensino, desde as primeiras séries do ensino fundamental (1º ao 5º ano) até o ensino médio. Foi um período no qual se postulou a oposição ao ensino da gramática e o que se valorizava não era mais o ensino da língua ou sobre a língua, mas sim o ensino do uso da língua.

Com o final do regime militar e a redemocratização do país e, principalmente, com as crescentes críticas ao modelo de ensino implantado pelos militares, novas mudanças se dão no ensino da língua portuguesa nas escolas. Os anos finais da década de 1980 e a década de 1990 foram anos de muito debate acerca do ensino em geral e, também, do ensino da língua.

Novas teorias passar a circular pelo meio educacional e a adentrar, especialmente, o terreno das discussões sobre as primeiras séries do ensino fundamental; que passam a ser consideradas, nesse contexto, de especial importância para todo processo de ensino. Podemos destacar, como exemplo dessas novas concepções, duas correntes epistemológicas muito diferentes: o construtivismo, defendido por Jean Piaget e seus colaboradores e, de maneira mais discreta, nesse momento, despontando enquanto um caminho contra-hegemônico, a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski e outros pesquisadores russos.

O que se pode notar, observando essa breve contextualização histórica do ensino da língua portuguesa, é que esse ensino foi mudando ao longo dos anos, muito mais por

interesses externos a escola do que por uma preocupação efetiva com a qualidade ou com a função desse ensino para a vida e a constituição dos sujeitos.

A tardia transformação da língua portuguesa em uma disciplina escolar, ocorrida apenas nas últimas décadas do século XIX, o fato de o mesmo não se constituir como área do conhecimento, durante muitos anos, sendo, por muito tempo, uma língua de valor e utilização secundária, tendo pouca relevância enquanto bem cultural pode ser um dos fatos que tem corroborado para que, aos olhos da maioria, o português seja considerado uma língua de difícil aprendizagem e entendimento.

Colocando em destaque as séries iniciais do ensino fundamental, alvo das análises a serem feitas nos próximos capítulos desse trabalho; pode-se dizer que os problemas com o ensino da língua escrita, podem estar ligados a dois problemas distintos. Durante o período do Império até a primeira metade do século XX, podemos atribuir esses problemas ao fato de o mesmo, por muito tempo, ter ficado fora das discussões sobre o ensino da língua, sendo sempre alcançado tardiamente por todas as mudanças que se tentavam implementar nessa área.

Já após esse período e, em especial, do final da década de 1980 até os dias de hoje, o cenário é exatamente o oposto. Muito se falou, e se tem falado, sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita, sobre alfabetização, mas poucos são os casos em que, de fato, se proporcionou aos profissionais docentes uma formação adequada e aprofundada sobre as tantas teorias existentes nesse campo.

Os anos de 1980, foram anos nos quais as concepções sobre a aprendizagem da linguagem escrita passaram por mudanças significativas, graças as interferências dos estudos provenientes das ciências linguísticas ao ensino da língua materna e, também, pela “reconfiguração do objeto de aprendizagem e de ensino da escrita e do processo dessa aprendizagem e ensino.” (SOARES, 2001, p.61).

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, baseados no modelo construtivista de Piaget, apresentaram a Psicogênese da Língua Escrita enquanto uma nova concepção de aprendizado da escrita, redimensionando as concepções que se tinha de sujeito aprendiz e as relações desse sujeito com seu objeto de aprendizagem. Perdem espaços os exercícios de repetição e imitação e aposta-se na escrita espontânea da criança, na qual as hipóteses apresentadas nessa escrita são analisadas e se tornam indicadora das construções infantis

acerca da utilização do sistema de escrita. Sobre essa nova concepção, Lopes (s/d) nos coloca que

Fundamentadas nas concepções piagetianas de construção de conhecimento como resultante de uma interação ativa do sujeito aprendiz com o objeto de conhecimento, e numa compreensão da escrita como um sistema de representação, as autoras propõe a alfabetização como um processo de compreensão gradativa acerca de como se dá o funcionamento do sistema de escrita, o que envolve a construção de conceitos sobre o que é a escrita, o que ela representa e como ela representa. Ao longo desse processo, o aprendiz atravessa fases definidas pelos conceitos/ideias atingidos acerca do sistema, até atingir a compreensão de que, na nossa escrita, que é alfabética, a representação faz-se através da correspondência de um grafema para cada fonema da palavra falada. (LOPES, s/d, p.2)

As ideias defendidas nesse estudo contribuíram, sobremaneira, para a compreensão da aprendizagem da escrita enquanto uma ação interativa, na qual é a atividade do sujeito que possibilita que esse, através das tentativas e dos conflitos cognitivos deflagrados por essas tentativas, (re)construa suas ideias sobre a escrita até compreender o seu funcionamento convencional.

Em contrapartida, também na mesma década, porém com menos difusão do que as ideias acima apresentadas, outras pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da escrita apresentavam posicionamentos importantes. Para essa pesquisa, interessa-nos sobremaneira, as abordagens histórico-culturais desse processo. Tendo uma compreensão diferente sobre a natureza dos processos de aprendizagem, “não mais como aquisição passiva, nem tampouco exclusivamente ativa, por parte do sujeito aprendiz – mas como reelaborações individuais de conceitos, procedimentos e atitudes sócio-culturais” (LOPES, s/d, p.2) que se efetivam pela mediação do outro e da linguagem, assenta a escrita como uma modalidade de linguagem e sua aprendizagem se efetiva em situações de interação com práticas efetivas de produção, compreensão e reflexão sobre textos diversos.

Essas ideias, que se enquadram na corrente do interacionismo-linguístico, presentes no Brasil nos trabalhos de autores como Geraldi (2011) e Smolka (2012), dão ênfase a escrita enquanto atividade discursiva e que deve ser ensinada sob a base inalienável de sua funcionalidade, como prática cultural que é. Assim, sobre essa concepção de ensino sobre a escrita, Lopes (s/d) nos coloca que

Tomar a escrita como objeto de ensino-aprendizagem [...] implica, obrigatoriamente assumir, desde o princípio de sua sistematização na escola, ou seja, desde o princípio da “alfabetização escolar”, o desafio de aprender a ler e escrever, lendo e escrevendo, com finalidades/motivos reais e significativos para ao aprendiz: usando a leitura e a escrita a partir de necessidades que precisam ser objetivadas pelo professor em situações/atividades de sala de aula. (p.2)

Embora ambas as ideias tenham trazido grandes contribuições para o exercício de repensar os processos de ensino-aprendizagem da escrita, não se pode perder de vista o fato de que essas teorias partem de concepções, ideias de mundo e de homem, completamente diferentes. Muitas vezes utilizadas em justaposição e como se fossem complementares uma a outra, na verdade, partem de ideias diferentes sobre a relação e participação os sujeitos em seus processos de aprendizagem.

Como consequência, vamos observando a crescente existência de um “ecletismo pedagógico” (Mortatti, 2014), que muito mais contribui para acentuar as dificuldades para o ensino e a aprendizagem da língua, do que para sanar as dificuldades de professores e alunos diante do processo de alfabetização.

Fica muito claro, também, que é muito recente a preocupação em ensinar a língua escrita em consonância com os usos que se faz dela na sociedade. Em grande parte do tempo, a escola se preocupa a ensinar a escrever, a desenhar corretamente as letras, a atender para a grafia correta das palavras, mas deixa de ensinar a linguagem escrita, ou seja, a funcionalidade da língua escrita enquanto um instrumento para expressar algo, que tem objetivo, que tem vida fora das paredes das salas de aula.

Até agora, a escrita ocupa um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha do desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ato de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKY, 2007, p.125).

Na próxima parte, são abordadas as concepções do ensino e da aprendizagem da língua escrita nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), destacando-se as concepções e propostas mais comuns e aspectos que consideramos serem mais pertinentes a esse trabalho.

3.2 – Produção de textos: escrita enquanto atividade mediada e o trabalho do professor enquanto potencializador dessa atividade.

[...] o texto é a “partícula elementar” do ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da literatura, é a unidade básica do campo em que ocorre a interação entre os sujeitos sociais e históricos que ensinam e aprendem a ler e escrever, na escola. O texto é, portanto, a unidade de sentido que confere consistência às atividades especificamente humanas, como ensinar e aprender a ler e escrever.

Maria do Rosário Longo Mortatti.

Assim como exposto ao longo deste capítulo, predominantemente o ensino da linguagem escrita, vem sendo tomado com grande centralidade nos seus aspectos técnico e motor. Muito mais vem se ensinando a língua do que, propriamente, a linguagem escrita. Nessa ótica, o ato de escrever vem sendo ensinado como uma atividade mecânica, “uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa.” (VIGOTSKI, 2007, p.143).

A escrita surge na sociedade como um instrumento de registro, de comunicação e expressão. Ou seja, surge da necessidade do homem de comunicar e expressar seus pensamentos, suas necessidades, seus sentimentos, de registro da própria história da humanidade e, como tal, a escrita pode ser considerada como um inestimável instrumento da cultura. (Luria, 2014). Com o passar do tempo e o desenvolvimento das sociedades de classes, além de ser um instrumento de comunicação e de conhecimento, a língua também se torna um instrumento de poder e, suas variações, acabam servindo enquanto legitimadoras das diferentes classes sociais.

A língua não é apenas um instrumento de comunicação ou de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não se busca apenas ser compreendido, mas também acreditado, obedecido, respeitado, distinguido... (BORDIEU, 1997 apud JOLIBERT, 1994, p.16).

Diferentemente da função pela qual foi se tornando essencial para a sociedade, ao longo de seu desenvolvimento e de sua história; na escola a escrita, tomada por seus aspectos puramente técnicos, perde função, perde seu objetivo, a sua finalidade e acaba se tornando uma atividade enfadonha para os alunos, que não conseguem relacionar o que

aprendem na escola com as necessidades que encontra em sua vida cotidiana e, assim, não atribuem sentido ao ato de escrever.

Escrever não é algo natural, é algo que se aprende, é um instrumento cultural do qual é necessário se apropriar. É um ato que extrapola aquelas funções elementares, fornecidas aos indivíduos das diferentes espécies por fatores de continuidade biológica. Escrever é daquelas funções que nos ajuda a pertencer ao gênero humano, que nos desperta para nossa segunda natureza, a natureza social. E, diferente do que se dá com o ensino da linguagem falada,

[...] no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Acreditamos assim que, um caminho interessante a se tomar, para devolver à escrita trabalhada enquanto conteúdo escolar, a funcionalidade que esta adquire em seu uso social, é o trabalho centrado na produção de textos, que encare esses textos enquanto unidade de sentido e objeto de ensino-aprendizagem, devolvendo à escrita sua concretude e possibilitando que o aluno, observando essa linguagem absorvida pela funcionalidade para a qual foi criada, possa apropriar-se da escrita, de maneira a reproduzir, autonomamente, essa função.

Aceitando as ideias de autores como JOLIBERT (1994, 2011), GERALDI (1997, 2011), MILLER (1998, 2003), BASSAN (2008), SMOLKA (2012), SMOLKA E GÓES (1993), defendemos que o texto, nas séries iniciais do ensino fundamental, deve ser a base do ensino da linguagem escrita. É a partir daquilo que o aluno produz, de suas reais dificuldades e necessidades, que serão planejadas as atividades de caráter mais técnico, que visem a apropriação, por parte do aluno, de regras gramaticais, estrutura textual, bem como regularidades ortográficas.

O ensino da linguagem escrita deve articular atividades de leitura e escrita. (Geraldí, 2011). O aluno precisa compreender o que fazer e porque fazê-lo. Dessa maneira é possível que o mesmo atribua sentido a escrita, que a motivação para a realização da mesma coincida com os objetivos a serem alcançados. O aluno só se apropriará,

efetivamente, da escrita enquanto instrumento cultural, realizando tarefas para as quais escrita foi criada. Nas palavras de Jolibert e Sraïki (2011),

Trata-se de entrar no escrito através da vida e dos textos em situação, e não através dos exercícios, das palavras fora de contexto ou das letras. Mesmo se, ao chegar na escola, as crianças já questionaram numerosos escritos, em seus lares ou em outros lugares, buscando compreender seu sentido, o papel da escola é fazer com que esses alunos descubram de maneira mais precisa e sistemática a nova linguagem que lhes chega através dos textos e todas as possibilidades que a eles se abrem. (p. 57, grifo das autoras).

A opção pelo trabalho com as produções de texto, ao invés de exercícios de gramática e ortografia desarticulados da produção escrita, tem como princípio a ideia de que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que gera a compreensão.” (LURIA, 2014, p.188). Articulada com esse princípio, defendemos a ideia de que é escrevendo que se aprende a escrever. É preciso possibilitar ao aluno que este se expresse através de sua escrita, que faça mais do que responder a questões, preencher lacunas e repetir regras, as quais ele, de fato, não sabe como utilizar.

Entretanto, assumir o texto como objeto de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, não é eliminar a gramática e os aspectos mais técnicos da escrita do trabalho escolar. Pelo contrário, formar crianças produtoras de textos, requer que as mesmas sejam capazes de mobilizar todos os recursos necessários para produzir textos coerentes e coesos e, entre esses recursos, estão os relativos aos conhecimentos gramaticais.

O que destacamos, porém, é que muitas vezes o estudo desses aspectos se dá de maneira desarticulada do texto. Nesses casos, o aluno é capaz de preencher corretamente exercícios de lacunas, fazer conjugações verbais, reescrever palavras levando em conta sua ortografia padrão, porém, não é capaz de mobilizar esses conhecimentos no momento da produção textual e essa é pouco, ou quase nada, afetada pelas tarefas realizadas anteriormente.

A esse respeito, Miller (2003a) afirma que

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, via de regra, a aprendizagem da escrita de textos tem sido feita desarticulada da aprendizagem da gramática da língua materna, cujo ensino orienta o aluno a realizar exercícios que dão prioridade aos aspectos descritivos dos fatos linguísticos e cuja abrangência não excede o limite da frase. Dessa forma, a produção textual acaba por não ser afetada pelos estudos gramaticais feitos pelo aluno [...]. (p.1)

Outro aspecto importante a ser considerado, é o distanciamento que a produção de textos na escola, tem do uso que se faz destes fora dela. Os textos produzidos pelos alunos, na maioria das vezes, têm como único leitor, único interlocutor, o professor, que lê essas produções com o único intuito de corrigi-las, apontar as imperfeições. “A situação de emprego da língua é, pois, artificial”. (GERALDI, 2011, p.65).

Para devolver ao texto produzido na escola a sua verdadeira função social, é preciso encará-lo, de fato, como fruto das interlocuções. As interlocuções que acontecem em sala de aula, quando se permite que as vozes dos alunos sejam ouvidas e consideradas nessas produções e, também, com muita importância, as vozes de outros interlocutores, aqueles a quem os textos serão destinados.

Quando escrevemos, escrevemos para expressar ou comunicar algo a alguém e conhecer o destino desse texto, muda a relação do aluno com o produto da sua escrita. Diferentes interlocutores exigem maneiras diferentes de expressar o que se deseja fazer conhecer. Dar destinos reais aos textos, desperta nos alunos a necessidade de escrever, pois ele saberá que está escrevendo para alguém que vai, de fato, ler.

Além de pensar situações de produção de texto e destinos que confirmam uma funcionalidade real a escrita do texto, não podemos perder de vista que o objetivo da produção de texto na escola é que o aluno aprenda a mobilizar, corretamente, todos os recursos necessários para essa tarefa e que consiga usá-los de maneira autônoma, mas também de maneira correta.

E, assim como qualquer aprendizado, o processo de aquisição de linguagem escrita passa por momentos onde a correção se faz necessária. Escrever, assim como todas as funções psicológicas superiores, é uma atividade que só se efetiva de maneira mediada, é uma aquisição cultural e as intervenções de parceiros mais experientes são de extrema importância para a consolidação dessas aprendizagens.

Assim como com relação aos exercícios gramaticais, o que se advoga não é a exclusão das correções, pelo contrário. Se pensarmos em como as crianças aprendem a falar, perceberemos que essa aprendizagem acontece à medida que a criança fala com crianças mais velhas e com os adultos com quem convive e que, em muitos momentos dessa aprendizagem, elas são corrigidas e, vão, pelo uso da linguagem oral, aprendendo a falar da maneira mais adequada ao seu ambiente. “O domínio de uma língua é”, nada mais

do que, “o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 2011, p.36).

O que difere a correção que a criança sofre no momento da aquisição da linguagem oral, da correção que se aplica na escola é que essa última tem, muitas vezes, um caráter punitivo e de reprovação. É preciso, então, que se perceba na correção uma possibilidade de descobrir novos conhecimentos, se apropriar de novos saberes.

Para isso, mais uma vez, tomar o texto produzido pelos próprios alunos enquanto objeto de estudo, compreendê-lo enquanto passível de reescritas, sempre que necessário, é uma forma de deslocar a ideia de correção, como o ato que pune, que reprova; para um ato que permite novas possibilidades, a partir da fala não só do professor, mas de todos envolvidos no processo, ou seja, o próprio aluno produtor do texto e todos os demais que, juntamente com o professor, no momento dessa análise se constituem em co-autores dessa produção. Afinal, “aprender a escrever é também aprender a ‘*escrever direito*’, como bem dizem as crianças”. (JOLIBERT, 1994, p.49)

Produzir textos não é, de maneira alguma, uma tarefa fácil. Não é também um dom, algo que ou se é capaz de fazer ou não. Produzir textos é um trabalho e, enquanto tal demanda esforço. Na escola o professor, enquanto aquele que detém maior conhecimento sobre o uso desse instrumento, deve ser o mediador que possibilitará que o aluno, através de experiências significativas de uso da língua, se aproprie desse bem cultural. Assim,

Produzir textos na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo. (AZAVEDO e TARDELLI, 1997, p.45).

As intencionalidades nas ações do professor, desde o momento em que se possibilita situações reais de produção, até o momento em que, após a leitura cuidadosa das produções dos seus alunos, seleciona os aspectos a serem explorados nas revisões e correções textuais, podem potencializar o desenvolvimento das aprendizagens. O professor necessita sempre trabalhar com os alunos, não por eles e nem para eles, visando sua independência na realização das atividades propostas. (BASSAN, 2008).

Aceitamos e compreendemos nesse trabalho, que a mediação em sala de aula não se dá apenas na relação professor/aluno ou ainda na relação dos alunos com o conhecimento. Entendemos as relações mediadas como sendo uma via de mão dupla, acontecendo

também na relação entre os alunos; nas quais os diferentes sujeitos, e seus diferentes saberes/conhecimentos, impactam a relação com o outro, possibilitando importantes (trans)formações. Assim, possibilitar, permitir e organizar momentos de trabalho com os pares, não só é importante para as aprendizagens, como também pode ser considerado um momento no qual a mediação docente se faz presente. O professor, à medida que conhece e entende as necessidades de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem pode, pela intencionalidade de sua ação ao compor os grupos e pares, potencializar as trocas que possam a vir se concretizar nessa relação.

Enfim, considerar o trabalho com a produção de textos como foco do ensino-aprendizagem da linguagem escrita, é trazer à centralidade desse ensino atividades que tenham o texto produzido pelos alunos como objeto de estudo. Propor situações reais de escrita, pensar o texto em sua função social, explorar diferentes gêneros, diferentes portadores, dar destino às produções dos alunos, para que estes possam, experienciando as mais diversas situações de escrita, atribuir sentido a ela e perceber uma função para os textos, que vá além de mostrá-los ao professor.

Nas palavras de Jolibert (1994),

[...] é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio ou fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita. [...] é preciso que a imagem que venham a mente das crianças, quando se fala a elas em relação ao escrever, sejam “fazer um cartaz” para anunciar uma exposição, “escrever um argumento” para o espetáculo de retorno da classe de neve, “inventar um conto para os pequeninos”, “fazer um relatório de visita” para o diário da escola, “escrever poemas”, etc., em lugar de “fazer exercícios de gramática”, “completar frases”, “fazer ditados”[...]. (p.16).

Cabe ao professor, considerando o ensino como atividade mediada e colaborativa que é, possibilitar aos alunos participarem de todo processo de produção. Isto inclui a proposição de atividades de escrita individual, de reescrita dessas produções, de reflexão sobre aspectos estruturais e gramaticais que envolvem a produção de bons textos e, principalmente, inclui possibilitar a participação coletiva em todas as atividades propostas sobre o texto, mesmo naquelas em que o produto final será realizado individualmente. Possibilitar que as diferentes vozes presentes na heterogeneidade da classe possam impactar esse trabalho, é ampliar as possibilidades de análise do texto enquanto objeto de estudo e fonte de aprendizagens.

Sendo a escrita uma atividade mediada por excelência, o papel do professor é, mais uma vez essencial. Planejar as atividades, ter clareza nas intencionalidades e nas escolhas sobre os aspectos a serem trabalhados a partir das necessidades que os alunos apresentam em seus escritos é, principalmente, possibilitar “que as crianças descubram, durante a sua escolaridade, que existe um mundo da escrita” (JOLIBERT, 1994, p.21), um mundo com especificidades, que precisa ser compreendida, adentrado por eles e onde cada um pode, sim, ter voz.

Entende-se, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem que pretenda formar um aluno capaz de produzir, com segurança e autonomia, textos dos mais diferentes gêneros, precisa acontecer num contexto interativo, com o intuito de valorizar o diálogo e experiências entre os alunos. Nesse contexto, o professor é quem assume o papel de estimular as trocas verbais, fazendo com que todos os alunos se percebam participantes desse processo e, através da intencionalidade de cada ação, “proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento, em seus alunos, dos conceitos necessários ao domínio cada vez mais amplo da tarefa de escrever”. (MILLER, 2003a, p.14).

Assim, procurando entender as possíveis relações existentes entre, uma proposta de formação continuada, a mediação docente e o processo de aprendizagem nas atividades de produção de texto, o próximo capítulo aborda o percurso da pesquisa e os aspectos teórico-metodológicos que embasaram o trabalho.

4 – UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO, UMA IDEIA DE HOMEM: OS CAMINHOS DA PESQUISA À LUZ DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

4.1 – Fundamentos Teórico-metodológicos.

Toda opção por um método de pesquisa está, intrinsecamente, ligada à concepção de mundo e de homem que se tem. Pensar em quais caminhos seguir, quais instrumentos utilizar para a coleta de dados e, principalmente, como analisar os dados produzidos ao longo do processo de pesquisa, significa deixar claras suas concepções sobre a realidade social, sobre o contexto no qual se insere a pesquisa, pois “as visões de homem e de mundo presentes numa determinada perspectiva teórica marcam toda a sua organização metodológica e estrutura conceitual.” (FREITAS, 2007a, p.8).

As pesquisas, nas Ciências Humanas, diferem das pesquisas das Ciências Exatas precisamente em seu objeto de estudo. Enquanto nas Ciências Exatas se estuda um objeto mudo, que precisa ser contemplado para ser conhecido e do qual se expressa o conhecimento falando dele ou sobre ele; nas Ciências Humanas, o objeto de estudo é o homem, e as diversas relações que esse mantém com o contexto onde se insere, com o outro e com sua realidade social. O homem, “ser expressivo e falante” (FREITAS, 2007a, p.29), só pode ser entendido através dos seus textos em relação com os contextos em que estes foram produzidos. Produzir conhecimento através da pesquisa em Ciências Humanas é falar com o sujeito e, através das vozes que partilham desse processo, construir sentidos para os fenômenos estudados.

Para Vigotski (2007)

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, instrumento e resultado do estudo. (p. 69, grifos do autor).

Sendo assim, se defendemos até agora a visão de homem enquanto um ser que se constitui socialmente, apropriando-se daquilo que foi histórica e culturalmente produzido pelo grupo social ao qual ele pertence, “um conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p.33), precisamos de um método que esteja embasado em uma teoria que concorde com os pressupostos expostos e essa teoria, que dá suporte a todas

as reflexões aqui colocadas, é, como já colocado em capítulos anteriores, a Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski.

O pensamento de Vigotski, bem como o objetivo de todas as suas pesquisas, era, além do estudo de como se formam as funções mentais específicas do comportamento humano, romper com o dualismo das correntes psicológicas que estudavam, a sua época, esse mesmo processo. Vigotski buscou romper com a Psicologia Geral e criar uma nova psicologia, que tentasse superar os dualismos encontrados nas concepções empiristas e idealistas, procurando assim

[...] construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos e internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade a qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. (FREITAS, 2002, p.22).

Vigotski e seus colaboradores defendiam a ideia de uma teoria que considerasse o comportamento humano enquanto qualitativamente diferente do comportamento animal e que, por isso, deveria ser estudado em toda a sua especificidade. Especificidade essa destacada pela afirmação de que as funções psicológicas superiores, aquelas consideradas essencialmente humanas são, antes de se tornarem funções internalizadas, relações sociais e, desta forma, influenciadas pelo contexto histórico e cultural ao qual o indivíduo se insere.

Partindo do pressuposto acima destacado, que depois se convencionou chamar de Lei Genética Geral do Desenvolvimento, “defendiam a concepção de base marxista de que o homem é um sujeito por natureza e em primeira instância social, cultural e histórico.” (VEIGA, 2015, p.87). Embora esse sujeito tenha marcado em si condições inerentes a sua própria psique e subjetividade, “essa individualidade é marcada e influenciada por fatores contextuais e históricos” (*idem*), ou ainda parafraseando o próprio Vigotski (2007), o desenvolvimento psicológico de cada homem, em sua singularidade e respeitando todas as suas particularidades, é parte da totalidade onde se encaixa o desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e deve ser estudado, entendido como tal.

A teoria histórico-cultural postula um modo de fazer pesquisa que emerge tendo como pano de fundo uma abordagem dialética, mas não a dialética de Zenon de Eléa ou Sócrates, entendida como a arte do diálogo, a arte de conversar, um diálogo que só existe,

porém, “sob um princípio de identidade, entre iguais” (PIRES, 1997, p.84). A dialética na qual se inspira a teoria vigotskiana, está mais próxima, embora com muitas restrições, do conceito de entendimento da “realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1986, *apud* FRIGOTTO, 1991, p.71), defendido já por Heráclito de Éfeso, 540 a.C.

A abordagem dialética da Teoria Histórico-Cultural compreende, segundo o próprio Vigotski (1994) aquela que “abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo”. Essa abordagem se encontra no que Vigotski chama de “teoria do marxismo psicológico”, ou seja, a dialética histórica e materialista defendida por Marx enquanto sendo o princípio pelo qual se procura explicar o homem através da análise das condições materiais de produção e reprodução da vida, levando em conta as múltiplas determinações geradas nas relações que se dão em determinado contexto social, histórico e cultural.

Para Frigotto (1991), a dialética materialista histórica deve ser entendida em três dimensões: enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis. Tomando-a enquanto postura, procura romper com o pensamento dominante, a histórico, centrado na linearidade das abordagens metafísicas¹¹, toma como base as categorias básicas da contradição da totalidade, mediação, ideologia e práxis. Entendida enquanto método reflete a concepção de homem e de mundo que se tem, compreende que “todo conhecimento nas ciências humanas tem seu ponto de partida e de chegada nos processos da vida humana historicamente construídos” (FREITAS, 2007b, p.1) e, enquanto práxis, reflete a necessidade de se produzir um conhecimento crítico, que busque alterar, transformar a realidade.

Em síntese, para Frigotto (1991),

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se numa espécie de mediação no

¹¹ Frigotto (1991), defende que “uma análise do pensamento humano vai dos indicar duas grandes linhas de construção filosóficas” (p.74), duas maneiras distintas, e opostas, de se conceber o mundo, a realidade dos homens. A primeira dessas correntes, segundo o autor, “orienta os métodos de investigação de forma linear, a-histórica, lógica e harmônica”, entendendo que “os fenômenos sociais se regem por leis do tipo natural’ e, enquanto tais, são passíveis de observação neutra e objetiva” (*idem*). A essa corrente, na qual se incluem as abordagens empiricista, positivista, idealista, entre outras, o autor chama abordagens metafísicas.

processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 1991, p.77).

De tal sorte, a pesquisa que se pretende dialética, materialista e histórica, precisa admitir que a natureza influencia a constituição dos sujeitos, mas estes, por sua vez, também transformam a natureza e a natureza de suas relações com a realidade, e com os outros, a partir das transformações que se efetuam. Pesquisar, assim, tendo como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético, implica estudar os fenômenos em seu movimento histórico. Procurar a gênese dos fatos, mas também investir na tentativa de compreensão da gênese das mudanças e transformações pelas quais o fenômeno estudado passa, visto que é um fenômeno vivo, não é estático. Estudar qualquer fenômeno dentro de uma perspectiva dialética, materialista e histórica é estudá-lo em sua historicidade.

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (VIGOTSKI, 2007, p.68, grifo nosso).

Optar por esse método, é optar por aceitar que, assim como o homem constrói sua individualidade a partir das relações sociais nas quais se insere, também o conhecimento é fruto dessas relações. É preciso estudar o particular, porém relacioná-lo com a totalidade. Buscar nas partes, nos fragmentos, características que são parte do todo e, da mesma forma, na compreensão do todo encontrar as características das partes. Se, como já destacamos, nos tornamos aquilo que somos através, pela mediação do outro, o homem se constitui numa relação dialética entre o social e a história, “um homem que é ao mesmo tempo único, singular e histórico, que se distingue da realidade social, não se dilui nela” (FREITAS, 2007b, p.6). Dessa forma, pesquisar numa abordagem histórico-cultural, compreende entender que não se estuda *sobre* os sujeitos, mas sim *com* os sujeitos.

O conhecimento produzido pelo pesquisador impacta e é impactado pelo contexto social, pelo seu “horizonte orientador”, pela maneira como esse dirige seu olhar ao outro, ao fenômeno estudado e é só a plena inserção do pesquisador no campo da pesquisa, a interação com os diferentes sujeitos, as interrelações entre as diferentes vozes presentes no

processo da pesquisa, que permite que esse “olhar para o outro”, esse “olhar sobre o outro”, se expanda e amplie os limites das análises e da interpretação que se faz da realidade.

Assim, o pesquisador se configura enquanto parte da situação de pesquisa, pois sendo também um ser histórico, carrega para a situação pesquisada tudo que foi, ao longo da história, constituindo a sua singularidade, a sua maneira de conceber a realidade, o mundo e sua suposta neutralidade frente aos eventos pesquisados, se torna impossível. A pesquisa, nessas condições, visa a troca com o outro, busca nas interrelações pessoais, interlocuções que possibilitem a produção do conhecimento. “A alternância de lugares entre as concepções do pesquisador e do pesquisado, através do diálogo, permite que ambos ressignifiquem suas visões de mundo, suas concepções sobre o ‘eu’ e o ‘outro’”. (JOBIM E SOUZA, 2007, p.91).

Nessa mesma perspectiva, podemos considerar que a pesquisa pode se constituir em um processo educativo não só para o pesquisador, mas também para o pesquisado. Este, não sendo um objeto, também é impactado pela pesquisa, podendo refletir, apreender novos olhares, novos discursos, novas falas, ressignificando seus próprios textos e contextos.

A pesquisa de abordagem qualitativa precisa, além de descrever fatos, procurar explicações para as possíveis relações que se estabelecem entre esses fatos. É necessário que superando a descrição, num processo de incorporação, ascenda-se da observação dos fenômenos em sua aparência e consiga-se explicá-los em sua essência, descobrindo, como exige o método materialista histórico-dialético, as suas leis fundamentais. Partir do empírico, do que está dado aparentemente, e pela mediação do abstrato – a teoria – tentar compreendê-los em essência, chegando ao concreto pensado. Aceita-se, assim, que “a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar o seu significado, que não pode ser observado.” (VIGOTSKI, 1999, p.289).

Assim, de acordo com o exposto até aqui, estudar o homem numa abordagem histórica e cultural, tendo como base os fundamentos da dialética materialista e histórica concebida por Marx, é estudá-lo a partir da relação dialética entre o natural e o cultural, examinando-o no interior das relações sociais e considerando essa relação em seu movimento, em seu devir histórico. Um método de pesquisa, portanto, deve refletir o olhar que se tem sobre aquilo que se estuda, buscando compreender os problemas humanos a

partir de sua relação com a cultura e como produto das interações sociais, no seu aspecto histórico, considerando suas transformações e suas mudanças. (Vigotski, 2007).

Pesquisar é, segundo Jobim e Souza (2007, p.81), “um processo de desencantamentos e encantamentos simultâneos do mundo físico e social. [...] é penetrar na intimidade das camadas de leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através de sua interação simbólica com o mundo.” É, também, perceber os diferentes sentidos que vão sendo construídos pelos diferentes participantes da situação de pesquisa. O quanto as vozes desses sujeitos se afetam, se interagem, se (re)significam a partir das palavras, das vozes do outro.

E considerando que, se tomamos a produção do conhecimento uma construção dialógica, essa construção está repleta dos sentidos e dos significados produzidos por aqueles que participaram dessa construção. O pesquisador busca entender o outro como parte de um lugar social específico, diferente do seu e é

Deste lugar no qual se situa, é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar este que se amplia na medida que interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado. [...] embora pesquisador e pesquisado ocupem lugares diferentes, a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro de sujeito. (FREITAS, 2007a, p.37).

E, se a pesquisa se constitui como encontro de sujeitos, se constitui também enquanto encontro do diferentes sentidos e significados produzidos pelos sujeitos que, carregando marcas das suas diferentes experiências sociais, produzem sentidos e significações diferentes para as mesmas situações, já que estas são resultado não apenas do momento em que se vive, mas dos acontecimentos que marcam a história de cada sujeito.

Tendo, portanto, a intenção de analisar os dados da nossa pesquisa sobre a luz dos aportes teóricos de abordagem histórica e cultural, é importante trazer para essa reflexão os conceitos de Sentido e Significado na obra de Vigotski.

Produzir sentido está diretamente ligado à história e as experiências que cada sujeito carrega em si. Produzir sentidos está diretamente ligado à produção dos textos de cada enunciador e qual a relação do contexto onde se experiencia as diferentes situações e relações interpessoais com a produção de cada discurso. Se o contexto muda, muda a maneira como formulamos o pensamento, pois muda a materialidade das condições dessa

produção. Se o contexto se transforma, mudam os valores e a estrutura ética na produção do conhecimento, pois se transforma a história desse conhecimento.

O que não muda é o meio pelo qual esse conhecimento se significa, se (re)significa, se forma, se (trans)forma, é produzido, transmitido. É através e pelo uso da linguagem que os textos e sentidos construídos em todas as relações, inclusive as possibilitadas nas situações de pesquisa, se efetivam. Pela palavra, as diferentes significações construídas socialmente são internalizadas e os diferentes sujeitos vão constituindo sentidos que, embora sejam particulares e revestidos das singularidades de cada um, se formam a partir do olhar do outro, das significações de outrem.

A problemática colocada pelo papel das relações sociais na constituição cultural do homem nos conduz à outra questão: a do mecanismo que possibilita a *conversão* dessas relações do indivíduo em formas da sua estrutura. Esse mecanismo é a *significação* veiculada/produzida pela “palavra do outro”; [...] o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. (PINO, 2000, p.71).

Significados são, assim, construções coletivas. Da mesma forma como as funções psicológicas superiores, emergem das relações sociais e, a partir delas, seguem o caminho rumo a internalização. O significado está relacionado ao signo, à palavra, as generalizações. É fruto da especificidade do humano, resulta da dinâmica das relações sociais e dos modos concretos de produção e reprodução da existência.

Enquanto o significado pode ser considerado uma parte imutável da palavra, seu sentido pode mudar em diferentes contextos. Vigotski (2009) atribui ao significado uma característica de estabilidade, considerando-o numa zona menos fluida. Já o sentido da palavra, o autor caracteriza como sendo mais dinâmico, mais complexo, definindo-o como a completude de fatos psicológicos que a palavra evoca na consciência. Sendo assim, há uma gama inesgotável de sentidos que podem ser lembrados a partir de uma palavra.

O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. [...] A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido de cada palavra é determinado, no final das contas, por toda riqueza de momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. (VIGOTSKI, 2009, p.466).

Considerar, então, na pesquisa os diferentes sentidos e significados construídos pelos sujeitos participantes desse processo, se configura enquanto, uma ferramenta sobremaneira importante, pois possibilita tentar entender as relações vivenciadas por esses sujeitos, as marcas que o outro produz e como essas marcas fazem com que cada sujeito, conservando suas idiossincrasias e internalizando as significações do outro, dê novos sentidos ao conhecimento, novos sentidos ao “eu” histórico e social, sendo ao mesmo tempo objeto e sujeito do conhecimento.

Por conseguinte, buscando atender as nossas expectativas na apreensão dos sentidos e significados evocados pelo processo da pesquisa em questão, considerando-a enquanto espaço dialógico para construção do conhecimento e para socialização dos textos produzidos em seu desenvolvimento; procuramos circunscrevê-la num processo que nos possibilitasse a imersão necessária para viabilizar o alcance de nossas aspirações. Aspirações essas que nos levaram a metodologia de *estudo de caso*.

4.1.1 – O Estudo de Caso

Segundo André (2013), o estudo de caso, numa abordagem qualitativa, tem por finalidade entender eventos – casos – particulares, aceitando-os como legítimos em si mesmos, levando em consideração o contexto e as múltiplas dimensões que o caracterizam, valorizando os seus aspectos unitários, suas singularidades, porém fazendo uma análise profunda e situada.

Os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico, isto é, que enfatiza a compreensão de eventos particulares (casos). O “caso” é assim, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular. (ANDRÉ, 1984, p.52).

Cabe ainda destacar que, numa abordagem qualitativa, que entende o conhecimento enquanto socialmente construído nas interações cotidianas dos sujeitos, que atuam sobre a realidade transformando-a e sendo por ela transformados; o mundo desses sujeitos, os sentidos e significados atribuídos por eles para as experiências vividas, sua linguagem e os produtos culturais dessas vivências, são eixos que importam, sobremaneira, ao

pesquisador. “Se a visão da realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental a aproximação do pesquisador a essas situações”. (ANDRÉ, 2013, p.97).

Assim, por entender a necessidade de que as pesquisas e análises desse trabalho dessem, ou tentassem dar, conta de colocar em discussão questões relacionadas a um contexto específico, mas buscando relacionar os acontecimentos estudados a um contexto mais amplo, respeitando as especificidades e singularidades dos sujeitos com os quais se estudou e, ao mesmo tempo, expandindo as discussões “para dimensões macrossociais que inter cruzam as observações e análises” (VEIGA, 2015, p.94), decidiu-se por configurá-lo enquanto um estudo de caso.

Acreditamos que, em situações escolares, o uso da metodologia que abarca um estudo de caso, pode possibilitar, através da entrevista e da observação participante, além dos registros escritos em diários de campo, a reconstrução criteriosa e detalhada dos processos e das relações que configuram as experiências diárias nessas situações. Aceitamos ainda que a profunda imersão do pesquisador na situação de pesquisa

[...] possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-las dos contextos e circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como se desenvolvem esses fenômenos, mas como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p.97).

De tal sorte, utilizar a metodologia do estudo de caso para o desenvolvimento dessa pesquisa permite, além da imersão do pesquisador na situação de pesquisa, a possibilidade de retratar e entender o conhecimento em seu constante movimento, em toda sua historicidade, contemplando-o em suas múltiplas dimensões e através das diferentes vozes que emergem durante esse processo, o que nos parece estar de acordo com os fundamentos metodológicos que conduzem nosso trabalho.

4.2 – Estratégias Metodológicas

Assim como a escolha do método de pesquisa tem de ser coerente a visão de mundo e de homem que se pretende defender, os instrumentos metodológicos escolhidos para a

produção e análise de dados, bem como para a produção dos textos nos quais se faz a discussão desses dados, têm de ser coerentes com o método e com a abordagem que se toma para o mesmo.

A abordagem histórico-cultural, “ao compreender que o psiquismo é constituído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem” (FREITAS, 2007b, p.5), possibilita ao pesquisador o uso de alternativas metodológicas que possam superar as dicotomias entre objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual. Pode-se, assim, encontrar caminhos para superar os limites da objetividade e destacar uma visão humana sobre a produção do conhecimento.

Pesquisar se constitui, nessa perspectiva, num ato que deve ir além da descrição da realidade. É buscar, pela descrição, explicar essa realidade, apreendendo os sentidos que os diferentes sujeitos constroem ao longo do processo de construção o conhecimento, explicando a realidade em suas diversas relações.

Dessa maneira, considero que a abordagem histórico-cultural aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. Assim, fazer pesquisa não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas em explicá-la, isto é, na busca de aprender os sentidos construídos pelos sujeitos, importa a compreensão das forças fundamentais que os constituíram, de seus determinantes. (FREITAS, 2007b, p.5-6).

Em face dessas considerações, destacamos a seguir as estratégias metodológicas usadas no processo de pesquisa.

4.2.1 – Observação Participante e diários de campo

A observação participante, segundo Ludke e André (1986), tem sua tradição ligada os estudos da antropologia e da sociologia, sendo uma estratégia que exige do pesquisador um envolvimento muito grande, e próximo, com a situação a ser estudada. O pesquisador vai ao encontro do seu objeto de estudo, vai ao encontro do outro, e é essa imersão, a possibilidade de olhar o outro a partir do lugar de onde ele pertence, que possibilita a compreensão da realidade.

Segundo as mesmas autoras, o observador participante revela ao pesquisado, ou ao grupo pesquisado, sua identidade e os objetivos de sua presença desde o início da pesquisa, o que, por si só, pode produzir impactos nas relações estabelecidas com o fenômeno estudado.

Freitas (2007a), expande o conceito de observação participante e diz que, quando utilizada numa perspectiva sócio-histórica de pesquisa, a observação não é apenas participativa, seu foco não é apenas interpretar os dados produzidos, “mas assinalando um caráter dialético, buscar a mediação entre individual e o social.” (FREITAS, 2007a, p.31). O pesquisador, que está observador e participante do fenômeno estudado, produz, junto com o pesquisado, sentidos para esse fenômeno e a compreensão do mesmo é marcada pela perspectiva da totalidade, que se constrói no encontro das vozes de pesquisador e pesquisado.

Assim, para a autora

na perspectiva histórico-cultural a observação não se esgota em si mesma, o pesquisador não é apenas observador, mas alguém que *interfere no contexto* em que a pesquisa é realizada visando a transformação dos participantes e também a sua. Nesse sentido, a *observação passa a ser um encontro dialógico*. (FREITAS, 2007b, p.10, grifo nosso).

Ludke e André (1986) também destacam a diversidade do conteúdo das observações, ou seja, aquilo que pode ser observado durante a pesquisa. Dentre essa diversidade, destacam os aspectos descritivos do conteúdo (descrição dos sujeitos, dos diálogos entre esses sujeitos, as atividades realizadas pelos sujeitos e seu comportamentos) e seus aspectos reflexivos, nos quais se pode incluir “as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.31), constituindo um quadro de reflexões analíticas, metodológicas, além da análise de questões éticas, mudança de posicionamento do pesquisador e esclarecimentos necessários ao bom andamento da pesquisa.

O Diário de campo é um procedimento metodológico, que se constitui como o registro escrito do pesquisador sobre suas observações, sobre as experiências vivenciadas ao longo do processo de pesquisa e, também, sobre os pensamentos e reflexões despertados

pelas situações observadas. Partindo do que, Bodgan e Biklen (1994) chamam de “notas de campo”, o pesquisador vai registrando suas impressões sobre as situações experienciadas.

Além dos registros da pesquisadora, foi utilizado também como recurso, com a autorização dos participantes da pesquisa, um gravador MP3, para garantir maior propriedade e segurança na descrição das observações e dos relatos de cada atividade a ser analisada.

4.2.2 – Entrevista

A entrevista também é considerada um importante recurso para as pesquisas qualitativas. Ela se configura enquanto um instrumento que possibilita uma interação entre pesquisador e pesquisado, colaborando para que se busque o rompimento de sensações de hierarquização na pesquisa, que podem ser ocasionadas durante as observações.

Sendo a entrevista um espaço de produção de linguagem, estabelecida entre duas pessoas, ou mais, se caracteriza enquanto uma situação verbal com o objetivo de compreensão mútua (Freitas, 2007).

Assim como colocado sobre a observação, a entrevista numa abordagem histórico-social, permite ao entrevistador estabelecer uma relação de sentidos nos dizeres do entrevistado. Sentidos estes que são criados a partir das experiências vividas, pois numa entrevista com características dialógicas, “é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.” (FREITAS, 2002, p.29).

Para essa pesquisa, optamos em realizar uma entrevista única e semi-estruturada, seguindo um roteiro (Anexo I), mas esse não se configurou de maneira estanque, nem com rigidez, para que a conversa pudesse revelar, de fato, os sentidos construídos pela professora em relação a sua história de formação, ao objeto de pesquisa desse estudo, bem como sobre as relações estabelecidas por ela com o próprio processo de pesquisa.

Esse formato, além de possibilitar a apreensão dos sentidos construídos pelo entrevistado, também permite ao entrevistador, na relação de interação com aquele, introduzir novas questões ao seu roteiro, procurando relacioná-las com o objeto de

pesquisa e voltando ao seu eixo temático, sempre que esse se distanciar das situações de diálogo.

A entrevista foi gravada, com o auxílio de um gravador MP3 e, posteriormente, foi transcrita. A gravação da mesma foi previamente autorizada pela professora, que assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que constará do Anexo II desse trabalho.

4.3 - O Contexto da Pesquisa – A Escola “*MEU PEDACINHO DE CHÃO*”.

A escola *Meu Pedacinho de Chão*¹², se situa em um bairro de classe média baixa, na zona norte de uma cidade do interior de São Paulo. Escola de porte médio tem aproximadamente 380 alunos matriculados, em turmas que vão desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. São cerca de 40 funcionários, divididos entre Equipe Gestora, secretaria, professores, inspetores e demais funcionários.

A instituição funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo alunos que, em sua maioria, moram nos bairros adjacentes à escola. Os bairros próximos a escola são, em grande parte, de classe média baixa.

O maior problema que a instituição vem enfrentando nos últimos anos está relacionado às condições físicas e estruturais da unidade escolar. Desde o mês de março de 2012, a escola funciona em um prédio adaptado, pois o local que a abrigava anteriormente carecia, com urgência, de reformas, apresentando rachaduras e outros problemas de ordem estrutural, que colocavam em perigo a segurança de alunos e funcionários.

O prédio para o qual a escola foi transferida, em caráter “provisório”, porém, garante condições ainda menos apropriadas para a permanência dos alunos. Como não é um prédio construído para receber crianças, não conta com quadra – para realização das aulas de Educação Física –, não há pátio para que os alunos possam ter momentos de recreação durante os intervalos, nem espaço para sala de informática – o que impossibilita o trabalho com o computador e outras tecnologias que dele provém –, além de espaços

¹² Nome fictício utilizado em respeito aos procedimentos éticos e de garantia de anonimato aos participantes da pesquisa. A escolha do nome se deve a profunda identificação da pesquisadora com o *locus* da pesquisa que também é seu local de trabalho.

adaptados ou insuficientes para outras repartições importantes em uma escola, como salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, etc.

Durante o presente ano, foi realizada uma reforma no prédio. Embora fosse, como já colocado, de grande urgência, a reforma – que duraria de 15 a 30 dias, se estendeu por quase 4 meses (de maio a setembro de 2015), causando imprevistos que refletiram no andamento das aulas. Além de todo o barulho e das questões relacionadas à segurança dos alunos e funcionários, tendo em vista que as obras eram feitas também nos períodos de atividade com alunos, outras improvisações foram necessárias para reformas em algumas salas de aula.

Apesar das adversidades já colocadas, a equipe escolar contribui muito para que o ambiente educativo seja agradável para a comunidade. Os trabalhos dos alunos são constantemente expostos, mostrando o movimento da produção de conhecimento por parte dos alunos e o trabalho pedagógico realizado pelas professoras.

Além das turmas regulares – 4 turmas de Educação Infantil, 1 turma de 1º ano, 3 turmas de 3º ano, 3 turmas de 4º ano e 2 turmas de 5º ano –, existem também 4 turmas de Recuperação Paralela. A recuperação paralela é um projeto implementado pela rede municipal de ensino, desde o ano de 2008, com o intuito de cumprir o exposto pelo artigo 24 da LDB 9394/96, em seu inciso V, alínea e: *“obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”*.

As aulas de recuperação são ministradas por professoras da própria instituição, organizadas, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, em duas turmas de alfabetização e duas turmas com os trabalhos voltados mais, especificamente, para atividades de matemática – foco na interpretação de situações-problema – e produção/interpretação de texto.

Há ainda uma reunião semanal, às terças-feiras, na qual os professores cumprem horário referente à HTPC¹³ e, também, ao HTPI¹⁴. No período inicial da reunião, os professores, acompanhados do Diretor e da Orientadora Pedagógica, além de tratarem dos avisos e assuntos mais burocráticos, realizam estudos sobre conteúdos e temas que identificam como necessidade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No período

¹³ HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

¹⁴ HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual

final, que corresponde ao HTPI, os professores se reúnem em grupos, relativos às séries nas quais lecionam, para planejar as atividades e conteúdos a serem trabalhados na quinzena seguinte¹⁵.

Desde 2008, com a chegada da nova equipe gestora (que, com exceção da vice-diretora, é a mesma até o presente momento), as reuniões de trabalho pedagógico coletivo têm sido usadas como espaço de formação para os docentes. Os estudos realizados estão diretamente relacionados às necessidades de docentes e alunos, focados nas dificuldades identificadas com mais frequências nas avaliações feitas pelos professores. Avaliações essas que assumem um caráter formativo para professores que, a partir dos estudos, buscam reorganizar o trabalho pedagógico.

Os estudos realizados nas HTPC têm contribuído para que a escola *Meu Pedacinho de Chão* construa uma proposta pedagógica sólida, tomando como aporte teórico para seus estudos e reflexões, autores que embasam suas pesquisas na Teoria Histórico-Cultural. Isto tem propiciando a criação de uma identidade ao trabalho docente, sempre tendo como norte a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelos alunos, considerando que a criança “para humanizar-se, precisa apropriar-se dos resultados já produzidos e elaborados pela humanidade, ou seja, da cultura já produzida socialmente, por meio da educação”. (FACCI, 2004, p.191).

Embora a Equipe Gestora da escola *Meu Pedacinho de Chão* apresente uma certa estabilidade¹⁶, o quadro docente passou por modificações desde 2008. Essas mudanças, em alguns momentos, desestabilizam o andamento do trabalho, na medida em que são inseridos novos professores nas propostas desenvolvidas pelo coletivo de trabalho; mas por outro lado, acrescenta novas posições, novos olhares, possibilitando a expansão do horizonte direcionador desse trabalho.

A inserção da pesquisadora na referida escola ocorreu no ano de 2008, por ocasião da aprovação da mesma num concurso público no ano anterior e a escolha da instituição

¹⁵ Até o ano de 2014, o planejamento dos professores era realizado semanalmente – os semanários. Porém, em 2015, com o intuito de favorecer a exploração da sequência didática, dando enfoque às atividades de reflexão sobre os conteúdos trabalhados e à construção coletiva de conceitos, a Orientadora Pedagógica sugeriu que o planejamento fosse feito quinzenalmente, como era feito em algumas séries (Educação Infantil e 1º ano), que privilegiavam uma sequência didática mais extensa. Depois de expostos os motivos pela Orientadora e com o consenso de todo corpo docente, adotou-se, então, para o ano de 2015, o planejamento no modelo de quinzenários.

¹⁶ Houve troca apenas no cargo de vice direção, porém desde 2012 o cargo é ocupado pela mesma profissional.

como local de trabalho. Chegando a escola me deparei com a necessidade de entendimento de uma nova realidade, com um trabalho voltado a uma turma na qual nunca havia lecionado, com dificuldades relativas ao ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos, assim como com o trabalho desenvolvido pela equipe gestora, em especial pela Orientadora Pedagógica, que proporcionava espaços formativos nas HTPCs, o que se mostrou com uma possibilidade concreta de formação profissional.

Os referenciais teóricos adotados para os estudos –, entre eles Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica, os estudos sobre autores que defendem o trabalho com o texto para a aprendizagem da língua escrita, entre eles Geraldi, Marchusci e Smolka – foram despertando um novo olhar sobre o fazer docente, acerca da relação do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos, sobre como esse fazer intencionalmente voltado para possibilitar as aprendizagens poderia impactar o processo pelo qual o aluno aprende e se desenvolve.

Foi assim, pelas possibilidades de formação e reflexão existentes na escola *Meu Pedacinho de Chão*, pelo estudo dos referenciais teóricos já abordados, e pela necessidade de compreender as relações entre professor-aluno-conhecimento que possibilitam aprendizagens e desenvolvimento e, principalmente, por observar o cotidiano e o trabalho que se concretiza na unidade escolar, que a mesma foi escolhida como lócus da pesquisa.

4.4 - Participantes e cenário da Pesquisa

O estudo de caso envolveu uma professora que atuava em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I.

A professora *Cintia*¹⁷ tem 51 anos de idade e 30 anos de exercício da profissão. Se formou, no Magistério, em nível médio, no ano de 1984 e desde então tem trabalhado como docente. No decorrer de sua carreira, trabalhou no projeto UEAC¹⁸, no qual, além da função de professora, assumia também diferentes funções na unidade escolar, entre elas a

¹⁷ Nome fictício.

¹⁸ As UEACs – Unidades Escolares de Ação Comunitária, eram escolas rurais, multisseriadas, nas quais o professor, além das aulas regulares, assumia outras funções gerais para a manutenção das unidades, e também desenvolvia projetos paralelos de apoio a comunidade no período contrário a sua jornada como docente. No final da década de 1980, no Estado de São Paulo, havia cerca de 450 UEACs com, aproximadamente, 13.000 alunos matriculados. Mais informações sobre as UEACs, podem ser encontradas nos estudos de BARRETO (1986), ARROYO (1991), CARENO (1997).

responsabilidade pela merenda, pela limpeza e por projetos que deviam ser realizados com as famílias dos alunos, no período contrário ao das aulas. Essas unidades eram unidades rurais e a professora, além de todas as funções que desempenhava, precisava dormir na instituição escolar. Trabalhou ainda em outras unidades escolares rurais e, depois de longo período de trabalho nessas unidades, devido à municipalização da escola na qual trabalhava, na cidade de Porto Feliz e a impossibilidade de acúmulos de cargo como PEB I¹⁹ na rede estadual, transferiu-se para escolas regulares. Além da formação no magistério de nível médio, tem formação em Estudos Sociais (com foco em Geografia), tendo trabalhado por mais de quinze anos também lecionando a disciplina de Geografia para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas estaduais. Desde 2004 trabalha pela rede municipal na mesma cidade onde está localizada a escola onde desenvolvemos a pesquisa, acumulando os cargos nas redes municipal e estadual, estando desde 2007 na unidade escolar em questão. Em 2013 aposentou-se pela rede estadual de ensino e, agora, dedica-se apenas ao trabalho na rede municipal.

A professora *Cintia* é considerada uma professora experiente, é respeitada pelos resultados apresentados pelos alunos com os quais trabalha, mas algumas vezes “assusta” os demais professores da unidade, pois carrega muito forte consigo as experiências dos trabalhos com as escolas rurais, gostando de realizar trabalhos manuais, de culinária e outras atividades que, embora sejam muito significativas para as aprendizagens, demandam muito trabalho, tempo e uma organização diferenciada do tempo e dos espaços de ensino.

Cintia diz gostar muito do trabalho com as produções textuais, embora tenha mudado um pouco a maneira como realiza essas atividades, especialmente depois de sua chegada a escola *Meu Pedacinho de Chão*.

A turma era composta por 23 alunos, entre 8 e 9 anos, sendo que, destes, um apresentava laudo médico com apontamento de um leve retardo no desenvolvimento mental e outros três alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. No início das observações, a turma tinha ainda um aluno que apresentava problemas de comportamento, e não de aprendizagem, sendo muitas vezes agressivo com os demais alunos e também com a professora.

¹⁹ PEB I – Professor de Educação Básica I, habilitado apenas para o trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental, que compreende, nos dias de hoje, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Esse aluno recebeu atendimento psicológico e foi acompanhado por outros profissionais fora do contexto escolar e por decisão da escola, ele foi remanejado, passando a frequentar as aulas no período da tarde, o que contribuiu para uma mudança significativa na dinâmica da turma.

A classe do terceiro ano em questão se destacava pela participação nas atividades propostas pela professora. Conversas e discussões em grupo faziam parte da rotina desta turma e, mesmo aqueles alunos com que apresentavam mais dificuldades na realização das tarefas escolares, eram inseridos no contexto, de maneira a conseguir participar das atividades. Verificou-se que a maneira como a professora atuava favorecia a participação dos alunos, seja nos debates, nos exercícios ou práticas individuais ou em grupo.

4.5 - Procedimentos de análise dos dados

Analisar dados numa pesquisa qualitativa requer primeiramente um trabalho árduo de leitura e releitura de todo material produzido ao longo da pesquisa, neste caso, registros das observações nos diários de campo e transcrição da entrevista.

Para Vigotski (2007), a tarefa da análise consiste em encontrar, descobrir a lei que seve de base para o evento que se estuda e assevera ainda que analisar um processo é diferente da análise de um objeto, pois o processo é dinâmico, se apresenta em movimento e, como tal, “requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história” (p.63) desses processos.

Assim, escolher o caminho mais adequado para a análise dos dados até aqui produzidos exigiu, além de leitura do que foi produzido, a busca pela organização de eixos de análise que possibilitassem, ao longo do processo, articular, de maneira dialética, os objetivos definidos para a pesquisa e o referencial teórico adotado, além de expor, como coloca Vigotski, aspectos da dinâmica da escola e do movimento realizado durante o percurso da pesquisa, pelos sujeitos que dela faziam parte, dentre os quais a pesquisadora.

Mesmo considerando que a definição dos eixos não esgota a análise, visto que é uma possibilidade de descrição e compreensão do fenômeno dentre as várias existentes, optamos pela organização de três eixos de análise que julgamos pertinentes ou adequados a fim de possibilitar a compreensão da dinâmica do trabalho realizado junto a turma de 3º ano, bem como os sentidos produzidos pela professora participante da pesquisa.

O **primeiro eixo** de análise trata dos sentidos construídos pela professora participante da pesquisa sobre a proposta pedagógica da escola *Meu Pedacinho de Chão*. Tem como foco as percepções da professora sobre as ações realizadas durante a atual gestão da escola, em conjunto com os educadores, sobre o trabalho educativo, acerca dos espaços formativos possibilitados nas HTPCs e como esse trabalho impactava as práticas realizadas junto à turma. Os dados a serem analisados nesse eixo são provenientes, basicamente, da entrevista realizada com a professora.

O **segundo eixo** de análise busca caracterizar a organização do trabalho educativo no que se refere à mediação pedagógica e à produção de textos, identificando as principais atividades realizadas e como elas foram sendo planejadas e realizadas ao longo do percurso da pesquisa. Nesse eixo, prevalecerá o aspecto descritivo das análises, visto que tem como foco descrever essas atividades, o momento de sua realização e o processo pelo qual se deu a mediação pedagógica. Embora tendo o objetivo de descrever esses momentos, esse eixo buscará também fazer relações entre as atividades propostas e as implicações advindas da proposta pedagógica da escola, bem como dos estudos realizados nos espaços formativos, através da articulação desses dados com os dados obtidos e analisados no eixo 1.

O **eixo três** pretende focalizar as percepções da professora sobre como as práticas desenvolvidas ao longo do processo da pesquisa contribuíram, e se contribuíram, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Partindo das falas da professora durante a entrevista e, também, em outros momentos da pesquisa, especialmente nas conversas realizadas com a pesquisadora no decorrer das observações, pretende-se conhecer suas percepções sobre a mediação e a influência dessas ações para a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos.

O quadro abaixo permite a visualização da organização dos eixos de temáticos, incluindo os conteúdos abordados em cada eixo e os procedimentos de análise.

Quadro 1 – Eixos e procedimentos de análise

Eixo temático	Conteúdos abordados	Procedimentos utilizados na análise
Sentidos atribuídos pela professora sobre o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> A construção da proposta de trabalho pedagógico da escola e as percepções da 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura detalhada da transcrição da entrevista realizada

pedagógico da escola	professora sobre essa proposta; <ul style="list-style-type: none"> • Influência dos estudos realizados nas HTPCs na prática pedagógica da professora. 	com a professora; <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Análise dos registros produzidos em diário de campo durante o processo de observação participante.
Características do trabalho pedagógico em relação à produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das atividades realizadas ao longo do período de observações; • Descrição das intervenções pedagógicas durante o processo de escrita e revisão de textos; • A relação entre o planejamento das atividades propostas e as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Análise dos registros produzidos em diário de campo durante o processo de observação participante.
Sentidos da professora sobre como suas práticas contribuíram para o desenvolvimento das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções da professora sobre suas práticas como essas práticas possibilitaram a aprendizagem dos alunos. • Relação da proposta pedagógica da escola com as atividades realizadas pela professora; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura detalhada da transcrição da entrevista feita com a professora. • Leitura e análise dos registros produzidos em diário de campo durante o processo de observação participante.

O processo de análise dos dados adotado caracteriza-se pela descrição - estratégia essencial para compreender as manifestações inter-relacionadas ao processo em estudo, da realidade concreta na qual se dão os eventos – e pela explicação ou interpretação dos fenômenos investigados. Deste modo, apresenta um caráter informativo e explicativo, considerando que “explicar significa estabelecer uma relação entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causa.” (VIGOTSKI, 1999, p.216).

Assim, buscamos nesse estudo relacionar a descrição e a explicação dos fatos, focalizando as dimensões e o movimento do fenômeno estudado ao longo do período no qual se realizou a pesquisa. Buscou-se ainda, relacionar os aspectos analisados com a teoria e a literatura científica adotadas, a fim de contribuir com a construção de conhecimentos sobre o tema.

5 – RESULTADOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO, UM CAMINHO POSSÍVEL.

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos com a análise dos dados produzidos através da entrevista, das observações e dos registros em diário de campo durante o período em que se deu a investigação na escola *Meu Pedacinho de Chão*. Os dados e informações aqui apresentados levarão em conta, para sua exposição e análise, os eixos já apresentados no capítulo anterior,

No eixo 1 *“Sentidos produzidos pela professora sobre o trabalho pedagógico da escola”*, serão apresentadas os sentidos e significações produzidos pela professora a respeito do trabalho pedagógico realizado na referida escola, qual sua percepção sobre esse trabalho e como a utilização das HTPCs enquanto espaços formativos têm influenciado sua prática diária. Ainda nesse eixo apresentaremos, brevemente, o contexto das HTPCs na escola e como as mesmas se constituíram em espaços de formação e troca entre os docentes.

No eixo 2 *“Características do trabalho pedagógico em relação à produção de texto”*, descreveremos as atividades realizadas pela professora no que se refere ao ensino da produção de textos, no período de abril à outubro de 2015, tempo no qual se deu a investigação. Como essas atividades foram organizadas, quais intervenções realizadas e como essas atividades propostas se articulavam com as necessidades de aprendizagens da turma em questão.

No eixo 3 *“Sentidos da professora sobre como suas práticas contribuíram para o desenvolvimento das crianças”*, serão elencadas as falas da entrevistada na tentativa de analisar suas percepções sobre como seu trabalho trouxe possibilidades de aprendizagem para os alunos, além de buscar demonstrar a relação dessas práticas com a proposta pedagógica adotada pela escola.

Eixo 1 – Sentidos produzidos pela professora sobre o trabalho pedagógico da escola.

5.1 – Construindo uma proposta de trabalho pedagógico.

Eu me formei no magistério em 1982 e naquela época, é... eu acho assim que não foi uma boa formação, eu tenho como uma péssima formação, [...] a gente não estudava teoria, entendeu? Era a época que era só técnica, então você fazia muita técnica... passava o tempo inteiro na didática fazendo letra, o tempo inteiro construindo letra e você não tinha teórico.[...] (Professora Cintia)

Como exposto anteriormente, a pesquisadora encontra-se inserida na escola *Meu Pedacinho de Chão*, enquanto docente, desde o início do ano de 2008; período também da inserção da nova equipe gestora nesse contexto. Desde então, uma nova proposta de trabalho vem se constituindo; proposta essa que, antes de chegar às salas de aula e refletir em ações dos docentes, se iniciou com a efetivação das HTPCs enquanto espaços formativos.

A esse respeito, torna-se relevante apontar brevemente como legalmente se apresentam as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e alguns recortes históricos acerca de como efetivamente eram utilizados esses espaços na escola antes da chegada da nova equipe gestora. Isso se faz necessário para destacar não só a pertinência do trabalho proposto, visto que o mesmo é previsto em lei, mas também para exemplificar algumas das possíveis causas de tal fato ter modificado sobremaneira a proposta pedagógica, bem como o fazer docente na escola *Meu Pedacinho de Chão*, impactando, em consequência, o trabalho da professora Cintia.

Segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), é garantido que todos dos sistemas de ensino reservem um período²⁰, que se inclua na carga de trabalho, para os estudos, planejamento e organização docente. Período esse que pode se caracterizar pelo horário de trabalho pedagógico. Embora tenha sido garantido por Lei Federal no ano de 1996, esse período reservado aos estudos e ao planejamento docente *já incluso* em sua jornada de trabalho, foi sendo inserido nos sistemas de ensino de maneiras

²⁰ Artigo 67, V – LDB 9394/96

diferentes, em momentos distintos, sempre após muitas reivindicações dos professores no intuito de que a determinação da Lei Federal de fato se cumprisse.

No município onde se desenvolveu a pesquisa, as HTPCs, nos moldes como as temos nos dias de hoje, ou seja, realizadas semanalmente e constantes como parte da jornada de trabalho, foram efetivas pela Lei nº 4599 de 6 de setembro de 1994, alterada pela Lei nº 8119/2007 (Regulamentada pelo Decreto 16368/2008) e pela Resolução Conjunta SEDU/SERH nº 1 de janeiro de 2008.

Até o ano de 2007, segundo relato da professora Cintia, as HTPCs eram realizadas aos sábados, uma vez a cada mês, o que dificultava, frente a tantos apontamentos, com que esse espaço se constituísse naquilo para o qual foi pensado, ou seja, “*um período reservado a estudo, planejamento e avaliação*”.

Os HTPCs eram só um momento de você ficar lá com seu colega, ou tinha alguns avisos do dia-a-dia, e nada mais. Só passava hora, só cumpria hora... tanto no Estado como na prefeitura... o HTPC era um sábado por mês, então era pouco, daí era mesmo só conserva sobre o que aconteceu naquele mês. (Professora Cintia).

Cabe ressaltar, porém, que embora exista na Lei a prescrição para que aconteçam esses períodos reservados ao estudo, planejamento e avaliação, a organização dos mesmos, também segundo a mesma diretriz, está a cargo dos estabelecimentos de ensino. São estes, a partir de sua equipe gestora, que devem decidir sobre qual a melhor maneira de se realizar este momento, quais ações serão priorizadas. Dessa forma, a utilização das HTPCs enquanto espaço formativo ainda não é uma unanimidade, nem mesmo em escolas pertencentes a um mesmo sistema de ensino.

Não cabe aqui apontar culpados para essa realidade, não queremos em momento algum culpabilizar diretores e orientadores pedagógicos, já tão sobrecarregados pelas inúmeras tarefas burocráticas a que têm sido submetidos nos últimos anos, a responsabilidade sobre a não efetivação de espaços formativos para seu corpo docente; e, muito menos, estamos deixando de lado a necessidade de apontar que a formação docente, mais do que responsabilidade dos gestores escolares, se configura enquanto uma ação a ser

garantida pelos Sistemas de Ensino. O que pretendemos é apenas evidenciar um fato que é de conhecimento de muitos e apontar para a necessidade de revermos essa realidade.

Promover espaços formativos nas unidades escolares, possibilitando assim ao corpo docente que, de fato, participe da concepção da proposta de trabalho pedagógico da escola, além de aproximar os docentes daquilo que se propõe, faz com que se possibilite a aproximação entre teoria e prática, colaborando para a superação de uma compreensão superficial que o docente possa ter de sua prática (SAVIANI, 2012a).

À medida que o conhecimento científico é colocado como aliado ao desenvolvimento da prática docente, a este é possibilitada a chance de recuperar a autonomia frente ao próprio trabalho, justificando e alicerçando criticamente as estratégias presentes no ato educativo. (SFORNI e VIEIRA, 2008).

A professora *Cintia*, em seu relato, muitas vezes se mostra envolvida nesse processo e demonstra, em suas falas, que o mesmo teve, e tem, bastante importância na constituição de sua identidade profissional. No relato abaixo, é possível perceber a importância que dá a formação, aos estudos possibilitados nesses espaços.

Ai vieram a Angelina e o Otávio²¹ e daí começaram as HTPCs, e começaram os estudos que, até então, quando eu sai do Vale do Ribeira, acabaram né?! Acabou todo esse processo de estudo.[...] Então começaram-se aqui os estudos e eu voltei para a minha realidade, a realidade que eu gostava... (Professora Cintia).

Ela relata, ainda, como foi sua chegada a escola *Meu Pedacinho de Chão* e que ficou satisfeita com a apresentação da nova equipe gestora. Segundo Cintia, em passagens por diferentes escolas durante a sua trajetória profissional, ela se deparou com diferentes organizações para as horas de trabalho pedagógico em cada uma das unidades escolares. Enquanto em algumas delas, como já relatado, a hora de trabalho pedagógico era utilizada como mera formalidade e cumprimento de horário determinado por lei, em outras, os espaços formativos existiam, ou pelo menos havia em esforço para que isso acontecesse.

²¹ Nomes fictícios.

Eu até lembro uma coisa bem bacana! Trabalhei numa escola que foi construída pelo Antônio Ermírio de Moraes²², numa agrovila. A minha diretora era muito legal, lá as nossas HTPCs eram iguais as daqui(escola Meus Pedacinho de Chão), a gente estudava nas HTPCs. [...] a gente estudava. [...] Eu aprendi muito naquela escola.

A partir deste relato, vale ressaltar a importância de oportunizar aos docentes um espaço formativo na própria instituição escolar. Um espaço e um momento no qual docentes e equipe gestora possam, além de fazer uma reflexão crítica acerca das muitas variantes que interferem no processo educacional e dos diversos caminhos pelos quais se pode optar para efetivação desses processos; trocar e analisar experiências, fortalecendo os vínculos ali existentes, favorecendo a constituição de um verdadeiro coletivo de trabalho, ou seja, um grupo de pessoas trabalhando em prol do mesmo fim: a qualidade do trabalho educativo.

Sobre a importância do coletivo na organização do trabalho pedagógico, Moretti (2009) destaca

[...] o coletivo como espaço de produção de conhecimento novo para o grupo de professores [...] contribui para a superação da primazia da competência individual dos sujeitos como referência para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação docente. Sendo assim, a educação é assumida como um processo social e não individual dando-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos comuns. (MORETTI, 2009, p.651).

Nesse sentido, o relato da professora Cintia nos mostra que, nem sempre, esse fortalecimento do coletivo enquanto “espaço de produção de conhecimento” (MORETTI, 2009) se efetiva; mesmo quando esses períodos de estudo e reflexão são presentes nas horas de trabalho pedagógico. Embora, ao longo de sua trajetória profissional, ao passar por outras unidades escolares, ela tenha participado de horas de trabalho proveitosas, em que aconteciam alguns estudos e, também nas quais os problemas dos alunos eram discutidos na tentativa de superá-los, ou seja, onde se buscava uma organização coletiva

²² Antônio Ermírio de Moraes, empresário, engenheiro e industrial paulista, falecido no ano de 2014.

para a superação dos problemas enfrentados pelo corpo docente, os espaços formativos da escola *Meu Pedacinho de Chão*, a partir da chegada de *Angelina* (orientadora pedagógica) e *Otávio* (diretor da escola), adquiriram um diferencial, algo que para ela fez com que todo trabalho que se sucedeu a partir desse momento, fosse se constituindo enquanto uma proposta pedagógica sólida e própria daquela equipe.

O que, na percepção da professora, diferencia o trabalho realizado na escola – e pela equipe gestora – em relação ao trabalho vivenciado em outras unidades escolares, onde também se utilizava as HTPCs como o previsto na legislação própria, é o conteúdo desses estudos. Enquanto em outras unidades estudava-se, nas palavras da professora, “*decretos que saiam do Estado, ou documentários, ou modificações legais na educação*”, o foco dos estudos que se iniciaram, a partir do ano de 2008, na escola *Meu Pedacinho de Chão*, era um em especial, a relação teoria e prática. O relato abaixo exemplifica este fato:

No Vale do Ribeira a gente estudava, estudava muito, mas não estava discutindo teoria e prática, nunca. A gente estava estudando outras coisas, outros decretos que saiam no Estado, ou documentários, modificações mesmo da educação, mas estudar teoria mesmo, até então, eu nunca tinha me aprofundado...

Nesse trecho evidencia-se a preocupação em estudar, em encontrar a tão importante relação entre teoria e prática, para subsidiar o trabalho docente. Buscar na teoria fundamentos para refletir sobre as atividades que, muitas vezes, até mesmo pelas inúmeras outras tarefas que vêm sendo atribuídas ao professor, tarefas que acabam estando para além dos limites da sala de aula – e mesmo da escola – acabam por ser automatizadas e realizadas no dia-a-dia, sem que se faça uma reflexão sobre o porquê destas práticas.

Segundo Sforzi e Vieira (2008) a atividade prática não pode prescindir do trabalho intelectual, pois a prática em si não apresenta a potencialidade para o desenvolvimento do pensamento e destacam ainda que

[...] sem o conhecimento teórico para apreender o empírico, sem o domínio do conhecimento acumulado pela humanidade, retiram-se das mãos do professor os instrumentos necessários à sua autonomia profissional. Refutar a ideia de que a teoria não se aplica a prática é um esforço que se precisa despender, já que, além de equivocada, tem servido para fomentar discursos que justificam políticas

públicas descompromissadas com a implementação de uma sólida formação do professor e, sobretudo, melhoria das condições de trabalho docente. [...] admitindo-se a complexidade de ser professor, reconhecendo como é difícil apreender a teoria ao se pensar em sua legitimidade na prática, desmistificando, assim, a crença de que ser professor é uma missão e de que apenas boa vontade basta para realizá-las. (SFORNI e VIEIRA, 2008, p.243).

A professora *Cintia* dá indícios da importância desses momentos ao demonstrar uma preocupação com alguns equívocos e a falta (ou apropriação) de conhecimentos teóricos que percebe em alguns de seus colegas de profissão. Essa sua percepção é ressaltada em uma de suas falas, quando expõe sua preocupação com o fazer docente e a necessidade de se estar, cada vez mais, procurando meios para o desenvolvimento dessa atividade.

Então, eu acho assim que você como profissional, você mesmo tem que se empenhar e ir descobrindo né?! Se você não entende o porquê das coisas, você tem que descobrir, lendo, questionando, procurando. Assim, você nunca pode deixar de lado, porque hoje você vê muitos profissionais, da educação mesmo, eles não entendem nada gente, de teoria... nada vezes nada! Você pode questionar, pode ir à escola e questionar, fazer lá um questionamento para a maioria dos professores que eles não entendem o porquê eles trabalham aquilo...

Além disso, quando a professora aborda a necessidade de estar sempre em busca de novos conhecimentos e atualização para o desenvolvimento de sua função, percebe-se em sua fala algo que se repete em grande parte da sociedade e, também nos relatos dos próprios docentes: a culpabilização dos professores pela fragilidade na sua formação.

Não cabe nos objetivos desse trabalho uma discussão profunda sobre questões relacionadas à formação docente, seja ela inicial ou continuada, porém é preciso não eximir os profissionais docentes de suas responsabilidades sobre seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento profissional, bem como reconhecer que as possibilidades de formação continuadas devem ser oferecidas pelos sistemas de ensino e, também, como já citado nesse trabalho, mesmo em termos de lei, oferecidas e organizadas pelas instituições de ensino.

Moretti (2009), ao discutir as possibilidades de formação docente atenta para o fato de que, muitas vezes, as oportunidades de formação continuada não oferecem ao professor aquilo que ele de fato necessita para a superação dos entraves em seus trabalhos. Dentre alguns dos motivos que fazem com que muitos docentes não se interessem, ou mesmo, não participem de processos de formação continuada, a autora destaca “o excesso de trabalho, o pouco (ou quase nenhum) tempo disponível à formação e a ausência de propostas que viabilizam materialmente – espaço, tempo, remuneração” (p.651) esse tipo de situação.

Sendo assim, reconhecer a importância da formação em serviço e organizar espaços para que elas efetivamente ocorram, indica o comprometimento da equipe gestora da escola *Meu Pedacinho de Chão* com o trabalho ali realizado.

E assim, levando em consideração a importância de promover a reflexão e possibilitar a (re)significação das práticas até então adotadas pelo corpo docente da escola *Meu Pedacinho de Chão*, a orientadora pedagógica, *Angelina*, propôs a utilização das reuniões pedagógicas semanais – as HTPCs – para a realização de reflexões e estudos amparados pelos pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural e, inicialmente, relacioná-la a autores e pesquisadores com trabalhos voltados para as áreas de linguagem e escrita. O foco da proposta visava dar suporte ao trabalho docente, “na tentativa de traçar paralelos entre o ideário Histórico-Cultural, buscando possibilidades para a (re)construção da prática pedagógica no trabalho com a linguagem escrita.²³” (BRITO, 2010, p.125).

Tem início, então em 2008, o processo de constituição da proposta de trabalho pedagógico da escola; partindo da reflexão sobre o trabalho com a linguagem oral e escrita, em especial no que dizia respeito às produções de texto, pontos de destaque do trabalho atual da escola, mas que, no início de todo esse processo, ainda estava carregado de práticas fragmentadas, voltadas ao ensino de normas e regras gramaticais, privilegiando muito pouco, ou quase nunca, a utilização dos textos enquanto instrumentos de interlocução e constituidores de sentidos.

²³ A proposta apresentada para a organização das HTPCs da escola *Meu Pedacinho* em horários voltados à reflexão e ao estudo e a relação dos estudos com o ideário da Teoria Histórico-Cultural, inicialmente, foi motivada pelo fato de que a orientadora *Angelina* estava, naquele momento, envolvida em seu projeto de mestrado tendo, essa perspectiva, amparado suas pesquisas.

Assim, torna-se importante apresentar um breve relato sobre o processo vivido, das horas de trabalho pedagógico enquanto um espaço formativo e como esses momentos repercutiram no trabalho da escola e, em especial, na prática da professora *Cintia*.

Cabe porém, antes de iniciarmos essa descrição, atentar para o fato de que o início da construção dessa proposta de trabalho na escola *Meu Pedacinho de Chão*, se deu num momento de mudanças também na rede municipal de ensino. A partir de um acordo firmado entre Prefeitura e uma instituição privada, o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino (PPP), foi substituído pelo Plano de Trabalho Anual (PTA), que se constituiria enquanto parte do Projeto Eco-Político-Pedagógico, a ser implementado pela instituição em questão. Assim, as ações firmadas para a construção dessa proposta, além de existirem para subsidiar os trabalhos da escola, também atendiam as exigências para a construção do PTA.

No ano de 2015, depois da finalização da parceria da Prefeitura Municipal com a referida instituição, retomam-se os estudos para a construção do PPP e este está em fase de concepção. Cada unidade escolar deverá, já no ano de 2016, estar com o seu projeto construído e implementado. Embora já esteja nesse movimento de construção de uma proposta pedagógica desde o ano de 2008, também na escola *Meu Pedacinho de Chão*, o movimento de construção do PPP está em andamento. O desafio que se apresenta nesse momento, é envolver todos os funcionários, assim como a comunidade escolar, num processo que, entre os docentes e equipe gestora, já se apresenta consolidado.

Em tempo, os anos de 2008 e 2009 foram anos de consolidação da proposta de se efetivar, na instituição escolar, momentos reservados ao estudo, à reflexão, as trocas e análises das experiências vividas pela equipe de trabalho. Cabe mencionar alguns aspectos relevantes desse processo, em especial, sinalizando os estudos realizados e reflexões que influenciaram o trabalho do grupo e, especificamente, o da Professora *Cintia*.

Os momentos de HTPC foram organizados levando em consideração as ponderações feitas pela orientadora pedagógica, *Angelina*, com base nas análises feitas pela mesma, dos semanários dos(as) professores(as). Assim, inicialmente, no ano de 2008, os estudos realizados então, partiram daquilo que *Angelina* julgava como mais necessário e como uma possibilidade, para reorganizar o trabalho docente.

Para efetivação dessa nova proposta, *Angelina* apresentou os objetivos que pretendia alcançar com essa nova configuração para as reuniões pedagógicas, e a

submeteu-a a apreciação do grupo de professores, para que esses tivessem a oportunidade de se posicionar sobre tal proposta. Alguns professores externaram suas opiniões, na maioria favoráveis às ideias de Angelina e, depois de algumas considerações, ficou então acordado, por opção da maioria dos sujeitos ali presentes, aceitar a proposta de trabalho apresentada por Angelina e assim iniciaram-se os estudos.

Nesses dois anos, foram realizados estudos nas áreas de leitura e escrita, embasados em autores como Lluís Maruny Curto, Délia Lerner, Suely Mello Amaral, Josette Jolibert, entre outros; de Matemática, focalizando a resolução de problemas, tendo como base autores como Luiz Roberto Dante²⁴ e Kátia Stocco²⁵ e também análises de materiais produzidos para a utilização dos professores da Rede Estadual de Educação de São Paulo, como o Atividades Matemáticas – AM do CENPEC²⁶; reflexões sobre a importância do planejamento e como o mesmo pode se efetivar enquanto instrumento de trabalho; na área da Didática, trabalhando as possibilidades de utilização de sequências didáticas, tendo como referência a proposta de Dolz e Schneuwly e, também reflexões acerca de algumas das principais teorias para o desenvolvimento infantil, através do estudo das principais ideias de três importantes estudiosos dessa temática – Jean Piaget, Henry Wallon e Lev Semionovitch Vigotski.

Para esses estudos, as atividades para o grupo de docentes eram organizadas em diferentes moldes. Na maioria das vezes, a orientadora *Angelina* oferecia o material sobre o qual se faria a reflexão, o mesmo era estudado e debatido em grupos pequenos e, depois desse primeiro momento, as considerações do grupo eram socializadas promovendo um debate mais geral, do qual eram extraídas as conclusões e os apontamentos da equipe escolar. Em outros momentos, a leitura ocorria em duplas, ou individualmente, mas sempre

²⁴ Luiz Roberto Dante: livre-docente em Educação Matemática pela UNESP – Rio Claro. Especialista em aprendizagem matemática no Ensino Fundamental e Médio, já escreveu livros didáticos e paradidáticos sobre o mesmo assunto, entre eles *Formulação e Resolução de problemas de Matemática – teoria e prática*; *Didática da Matemática na pré-escola* e *Matemática: contexto e aplicações*.

²⁵ Kátia Stocco Smole: doutora em Educação, na área de Ciências e Matemática, pela FEUSP e coordenadora do grupo *Mathema* de formação e pesquisa em Matemática. Autora de livros como *Ler, escrever e resolver problemas*; *A Matemática em sala de aula* e *A Matemática na educação infantil*.

²⁶ CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, responsável pelo desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodológicas que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação pública. Responsável pela elaboração do livro *Atividades Matemáticas (AM)*, utilizado pelas escolas da rede estadual de ensino, no Estado de São Paulo, durante a década de 1990.

finalizadas com a discussão coletiva. A fala da professora Cintia aborda como ocorriam esses momentos:

A Angelina trazia os textos, o material e em grupos, às vezes sozinhos, a gente lia e debatia. Depois a gente socializava o que conversou no grupo...

Os estudos e atividades realizadas nesses dois anos levaram em conta aspectos da teoria Histórico-Cultural, mas, quando necessário, autores de outras bases teóricas foram levados também aos estudos, possibilitando conversas, diálogos e contradições, sempre com o intuito de favorecer o crescimento do grupo enquanto um coletivo de trabalho e a produção de conhecimentos pertinentes as necessidades levantadas.

Num primeiro momento, a opção por dar destaque aos aportes da Teoria Histórico-Cultural, se deveu ao fato de a orientadora *Angelina* estar envolvida com seu projeto de Mestrado e, para o mesmo, adotara a referida teoria como fundamento. Ao longo dos anos, embora a referência principal para a prática esteja nas ideias de Vigotski, outras perspectivas e outras teorias também fizeram parte dos estudos. Foi o caso da participação em HTPC de duas mestrandas da Universidade de Campinas (UNICAMP) para uma exposição sobre as ideias de Freinet²⁷ e sobre possibilidades de aplicação destas em sala de aula. Essa tentativa de possibilitar novos olhares para o trabalho do professor foi destacada pela professora *Cintia* em uma de suas falas:

A partir daqui, veio a Angelina com teoria e foi legal porque tiveram vários teóricos que nós estudamos, né?! Não foi só Vigotski. A gente estudou outros... teve aquela vez que trouxeram a turma lá da universidade, para falar sobre o Freinet, foi muito bacana!

²⁷ Célestine Freinet (1896-1966), foi professor e criador de um método de ensino que, entre outras atividades, baseava-se nas aulas-passeio e na confecção dos livros da vida. Apoiando suas ideias nos princípios da cooperação e da comunicação e expressão livres, desenvolveu seu trabalho como educador no interior da França. Escreveu vários livros sobre seu método de trabalho Educação pelo Trabalho e Pedagogia do Bom Senso, publicados no Brasil pela Editora Martins Fontes, entre os anos de 1996 e 1998. (Fonte: ABDEPP – Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet <http://www.freinet.org.br/>.)

A partir do ano de 2010, até o presente momento, os temas de estudo a serem abordados passaram a ser uma escolha do grupo de professores. Ao final de semestre/ano letivo, a orientadora tem por prática fazer uma avaliação das reuniões pedagógicas e, nessa avaliação, os professores se colocam sobre as principais necessidades de cada um quanto a sua prática. A partir desse levantamento, são organizados os estudos pertinentes.

Ao longo desses seis anos, foram muitos os temas e autores abordados para a reflexão. Temas relacionados à leitura e à escrita voltaram a ser debatidos, a partir de autores como CURTO (2002), JOLIBERT (1994) e LERNER (2002), bem como dos trabalhos de Stella Miller e de Arthur Gomes de Moraes (1998), mais voltados a questões específicas relacionadas à paragrafação, ortografia, etc. Houve ainda estudos relacionados à matemática, como por exemplo, a participação de uma professora especialista na utilização do material dourado²⁸. Nesse encontro, ela apresentou ao grupo algumas possibilidades de utilização desse rico material, para além da construção dos conceitos relacionados ao nosso sistema de numeração decimal.

Nos últimos dois anos, o que vem sendo apontado como necessidade pelo grupo de professores e se mostra como uma oportunidade de aprimoramento nas práticas já efetivadas, é o trabalho com as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Os professores têm colocado a dificuldade de fazer com que os alunos, especialmente de 4º e 5º anos, se interessem e compreendam, de fato, o que se estuda nessas disciplinas. Com base nesse levantamento, apontou-se a necessidade de se (re)pensar a maneira como são trabalhados os diferentes conteúdos e, talvez até, repensar a própria organização das disciplinas. Deste modo, iniciou-se, no ano de 2015, um trabalho sobre a formação de conceitos, apoiado nas ideias de Vigotski e Luria, mas devido aos inconvenientes e alguns transtornos provocados pelas reformas as quais a escola estava passando e, também, pela necessidade de separar alguns dos encontros pedagógicos para estudos indicados pela Secretaria de Educação do município, não foi possível concluir o trabalho em questão, que será, devido a necessidade apontada pelo coletivo de trabalho, retomado no ano de 2016.

²⁸ O Material Dourado foi criado por Maria Montessori para o trabalho com a matemática, sendo destinado a atividades que auxiliassem no ensino-aprendizagem do sistema de numeração decimal e métodos para ensinar as operações matemáticas. Esse material é composto por peças de madeira, que representam algumas das ordens do sistema de numeração decimal (unidade, dezena, centena e milhar) e possibilita que os alunos vivenciem concretamente situações para a formação dos conceitos referentes aos temas já destacados.

Ademais, cabe mencionar que entre os anos de 2012 e 2013, o diretor *Otávio* desenvolveu uma proposta de estudo voltada ao ensino de Arte ²⁹, o que possibilitou ao grupo de professores a construção de um novo olhar sobre esta disciplina. Esta proposta que tinha como tema a (re)significação do trabalho com a Arte no ambiente escolar, promoveu vários encontros que tinham como objetivo ampliar as possibilidades de trabalho e as estratégias desenvolvidas em sala de aula, tendo como foco as diferentes linguagens artísticas.

Até aquele momento, mesmo com algumas intervenções já realizadas por *Otávio*, as atividades se voltavam para as Artes Visuais e, na maioria das vezes, levando em conta a mesma estratégia: “releitura de grandes obras³⁰”. Para a professora *Cintia*, o trabalho com a Arte, até então, limitava os alunos, não possibilitava a criação de cada criança, porque, nas palavras dela “*a gente estava acostumado a copiar, fazer ‘releitura’*”. Ela relata que o que se pedia para os alunos, na verdade, acabava sendo cópias dos trabalhos dos grandes pintores, tolhendo a possibilidade de que cada aluno se expressasse de maneira própria. No seu relato, ela exemplifica essa colocação.

A gente falava: “vamos fazer releitura!”. Daí colocava lá (a imagem da obra de arte) e vamos copiar e ficava aquela coisa: “tem que ficar igualzinho”, até a pintura tem que ser a mesma. E esquecia o quanto é importante você mesmo descobrir, você fazer aquilo que é seu.

Juntamente com as reflexões sobre a produção de texto – que serão relatados com mais detalhes ainda neste capítulo –, os estudos de Arte foram citados pela professora *Cintia*, como sendo muito importantes. Ela destacou a dificuldade que muitos encontram no trabalho com a disciplina, e até o fato de que, segundo ela, “*é algo que a maioria não*

²⁹ Esta proposta estava relacionada ao desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, da qual o grupo de docentes foi participante.

³⁰ A definição do termo releitura, quando se trata do trabalho com Arte, é ainda bem divergente. Diferentes estudiosos consideram a releitura sobre aspectos diversos, sendo difícil descrever quais atividades, de fato, se enquadrariam no termo. Para a discussão do mesmo durante o período de estudo, foram utilizadas as reflexões levantadas pelos trabalhos de Ana Mae Barbosa e Ana Amália Barbosa.

gosta”, mas que ao seu modo de entender, é muito importante para o trabalho docente, visto que a Arte está presente em várias dimensões da vida. Conforme menciona Cintia:

Então, depois veio o Otávio com Arte e Arte é algo que a maioria não gosta, que acha difícil de trabalhar. Mas, eu acho que você tem que superar as dificuldades. Se você é profissional e é formado para exercer todas as áreas, você tem que se aprofundar. É difícil? Lógico que é difícil porque Arte é uma coisa muito ampla. As pessoas falam “Ah, Arte...para que serve isso daí?”, mas se você olhar bem, tudo tem Arte e, para conhecer Arte, assim, de maneira profunda, é difícil...

Nesse trabalho com a Arte, o diretor *Otávio* apresentou – e tem apresentado, pois o trabalho não se esgotou com a conclusão do mestrado – para o grupo, possibilidades de abordagem das diferentes linguagens artísticas e diferentes estratégias para o trabalho com as Artes Visuais, possibilidades que vão além das cópias, das releituras. A professora *Cintia* fez um breve relato sobre uma das atividades realizadas por *Otávio*, e do quanto essa atividade fez sentido para ela, para o seu trabalho.

Eu gostei dos estudos de Arte, gostei bastante mesmo, da parte que a gente trabalhava as telas, que a gente podia fazer toda a interpretação, igual a gente faz na língua portuguesa. [...] A gente trabalhava a imagem e cada pessoa via de uma forma aquela imagem, descobria da forma dela o que a imagem expressava. [...] Então essa parte de estar trabalhando as telas, o pintor, a técnica que ele utilizou, quais sentimentos transmitiu ali, eu acho muito importante para mim e para as crianças também... E a partir desse trabalho ela (a criança) pode desenvolver o trabalho dela. Pode criar da forma dela, não uma cópia.

Com base no relato da professora *Cintia*, podemos destacar a importância de apresentar, de possibilitar aos alunos que eles se apropriem do que foi, ao longo da história da humanidade, sendo construído pelos homens. Apresentar os trabalhos dos pintores,

refletir, como ela bem coloca, “*sobre a técnica que ele utilizou, quais sentimentos transmitiu*”, é possibilitar que a criança se aproprie daquele conhecimento e, quando ela diz que “*a partir desse trabalho ela (a criança) pode desenvolver o trabalho dela... pode criar da forma dela*”. Como descrito por Leontiev (2004), para se apropriar de um determinado conhecimento é preciso que sejamos capazes de refazer o percurso da sua descoberta, para só depois, a partir das nossas individualidades significá-lo e dar sentido próprio aquela herança da nossa cultura, da nossa história social.

A professora Cintia destaca que, ao longo dos anos, percebeu algumas atitudes vindas de colegas, entendidas, por ela, enquanto uma forma de resistência à aceitação da proposta de trabalho efetivada com a chegada de *Otávio e Angelina*. Em um dos momentos, ao se referir ao estudo de Arte, a professora *Cintia* relata o desinteresse de algumas pessoas com os estudos: “*Ah, Arte? Para que isso? – elas me dizem – Para que serve essa coisa?*”, assim como, em outro momento, ela relata que alguns resistem ao trabalho – assim como ela própria já fez – como no trecho a seguir, retirado das anotações em diário de campo.

Eu também, em outros momentos, não dava, assim, muita importância para algumas coisas que a Angelina dizia. Hoje eu penso diferente. Mas eu vejo assim, que algumas pessoas não gostam, preferiam ficar fazendo outras coisas, às vezes não participam daquilo que é colocado e acho que elas fazem isso porque, para elas, a profissão já está amarga, elas não veem mais possibilidade de mudança e nem tentam. (Diário de Campo, gravação, 02/06/2015).

Pode-se, assim, observar que (re)significar um espaço que, como disse a professora *Cintia*, era utilizado “*como um momento para ficar ali com seu colega, com alguns avisos do dia-a-dia e nada mais*”, não é uma tarefa simples. A professora ainda coloca que, quando esses momentos de reflexão e estudo passam a fazer sentido para sua prática, você não se contenta em “*ficar fazendo sempre a mesma coisa, você quer fazer mais, diferente*” (Diário de Campo, 22/08/2015), mas que essa vontade de fazer sempre novo, o sentimento de “ter” que fazer algo novo, pode ser considerado uma dificuldade, pois faz com que o trabalho seja, muitas vezes, mais cansativo e, para ela, esse pode ser, também, um motivo

de resistência à proposta que vem sendo implementada na escola. Sobre essas colocações, ela diz:

É muito difícil você trabalhar dessa forma, você leva um tempo da sua vida, porque você tem que pesquisar, você tem que ler, você tem que buscar. É por isso que muita gente não gosta. Então, isso faz com que alguns professores não busquem renovar, entendeu?! Não busquem mudar! Mas se eles soubessem o quanto é bom, o quanto me sinto feliz na minha profissão...

Todavia, importa colocar que, além das possibilidades levantadas pela professora, a resistência de alguns professores a esse processo, também pode estar associada, como coloca Araújo (2009) às precárias condições de trabalho que se impõe a categoria. As múltiplas jornadas, as dificuldades encontradas em sala de aula, a pouca valorização social – e até mesmo pessoal – da profissão, acabam por fazer com que muitos docentes vejam esses momentos de formação não como um instrumento de desenvolvimento profissional, mas como mais um fardo a ser carregado.

A professora Cintia, no entanto, reconhece a importância dos momentos de formação possibilitados na própria escola. Mencionou frequentemente o quanto estar embasado e fundamentado em uma teoria que se compreenda e que se reflète na prática docente, modifica os objetivos do trabalho e dá mais segurança na justificativa dos caminhos escolhidos ao longo do desenvolvimento do trabalho educativo, conforme exposto no trecho a seguir:

[...] sem estudo você não sabe, mesmo fazendo, mas quando você faz sem saber da teoria, eu acho que fica uma coisa mais vaga, né?! Você fez porque você fez, mas quando você conhece a teoria, você faz embasado no estudo, daí é diferente, fica uma coisa mais, assim, fundamentada. Na verdade, daí você já sabe, realmente, o que está fazendo.

As falas da professora Cintia, até aqui, revelam a importância que a mesma atribui a formação e que o processo formativo que se dá dentro da instituição escolar

corroborar para que se evidencie esse aspecto em sua atividade docente. Ela cita algumas dificuldades e percalços que podem aparecer durante esse movimento formativo, mas deixa também destacada a relevância do mesmo para o fazer docente, como se pode perceber na fala abaixo.

Eu acho que você como profissional tem que ter o estudo porque, veja bem, outras profissões, eles estão se atualizando a todo momento. [...] E por que o professor não vai ter? O professor que é a base de todas as outras profissões, né?! Então eu acho assim que é bastante importante. Lógico que às vezes você está cansado, de saco cheio e tal... mas eu acho que não é tempo perdido.

Os estudos nas HTPCs da escola *Meu Pedacinho de Chão* continuam a acontecer, agora, como já colocado, sendo organizados a partir das necessidades levantadas pelo coletivo de trabalho. Embora, ao longo dos anos, a ideia de dar centralidade aos espaços formativos nas reuniões pedagógicas, venha se consolidando enquanto característica da escola, esse é um movimento que se efetiva na diversidade das relações. Existem momentos nos quais é possível avançar, momentos em que se faz necessário retroceder; momentos de aceitação, momentos de contradição, mas que vão, aos poucos, dando sustentação a continuidade da proposta implementada.

Todas as atividades nesse sentido, realizadas até o momento, sempre levam em consideração a aceitação, ou não, do grupo de professores em relação ao trabalho proposto. Cada nova atividade é submetida a apreciação do coletivo de trabalho e, a partir do que é considerado mais relevante para a maioria, se efetivam, ou não, determinadas estratégias de trabalho. Os professores têm espaço para expressar suas opiniões, para concordar, ou discordar das propostas de estudo apresentadas e, especialmente, para discutir essas propostas e decidir os próximos passos do trabalho por eles efetivado.

E, dentre todos os trabalhos ocorridos até o presente momento, a professora Cintia destaca dois deles como tendo sido de grande importância para sua prática: os estudos sobre Arte, promovidos pelo diretor *Otávio* (já relatados brevemente nesse capítulo) e,

também os estudos sobre a produção de texto. Estes, por estarem mais, diretamente ligados à nossa pesquisa, relataremos com mais detalhes no seguir deste capítulo.

5.2 – As influência dos estudos sobre o trabalho com a linguagem escrita na prática docente.

Então, eu gostei bastante dos estudos da Angelina, de Língua Portuguesa, porque eu falo para você que foi bastante marcante essa parte aí da produção textual... como a gente trabalhar... (Professor Cintia).

Nos anos de 2008 e 2009, e ainda durante os anos seguintes, porém não de maneira central, o trabalho de estudo e reflexão nas horas de trabalho pedagógico coletivo da escola *Meu Pedacinho de Chão* tiveram como foco o trabalho com a linguagem escrita. A orientadora pedagógica Angelina, através do acompanhamento do planejamento das aulas – semanários – levantou esse eixo como aquele que precisava de uma reflexão mais pontual acerca das práticas executadas pelo coletivo. Percebendo que muitas dessas práticas, além de carecerem de aprofundamento teórico, muitas das vezes não alcançam os objetivos aos quais se propunham, organizou os estudos, mantendo a base teórica dos pressupostos da teoria histórico-cultural, buscando trabalhos e autores que pudessem trazer subsídios para amparar e, principalmente, para possibilitar as mudanças que se faziam tão necessárias ao trabalho.

Vigotski afirma que, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e ainda que, o trabalho do professor é ensinar à criança aquilo que ela ainda não pode fazer sozinha, mas que é possível quando lhe ensinam, lhe dirigem na direção da realização dessa tarefa; ou seja, o professor precisa encontrar estratégias para agir sobre, e possibilitar o surgimento de novas, zonas de desenvolvimento proximal. Porém, como bem nos coloca Facci (2004), muitos professores não dirigem sua prática nesse sentido, não por não quererem, mas porque muitos não sabem como fazê-lo, não foram ensinados a buscar e encontrar tais estratégias. A esse respeito afirma:

Se o professor não tem domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação de conceitos científicos e

também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade para fazer de seu trabalho docente uma atividade que supere o espontaneísmo [...]. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve acesso a esse tipo de ensino e de saber? (FACCI, 2004, p.244).

A partir da perspectiva apresentada por Angelina, de promover uma reflexão crítica sobre a maneira como estava sendo executado o trabalho com a linguagem escrita pelo corpo docente da escola e vislumbrando possibilitar mudanças dessas práticas, deu-se início a esta etapa de estudos. Primeiramente, o que se levou em consideração foi a necessidade de aproximar o trabalho, especialmente com os textos, do uso que se faz deles na vida, fora da escola; ou seja, refletir sobre a função social dos mesmos. Para essa reflexão foram usados estudos de autores como MARCUSCHI (s/d), CURTO (2002), JOLIBERT (1994), entre outros.

Após esse momento de reflexão sobre os gêneros, iniciou-se um trabalho mais pontual sobre como encaminhar as propostas de produção de texto. Buscou-se focalizar os seguintes aspectos: como agir para que essa atividade se tornasse significativa, como aproximar a escrita na escola da escrita que se usa fora dela e, principalmente, como criar possibilidades para que os alunos se apropriassem dos tantos processos implícitos no ato de escrever. Nesse momento, além das referências já destacadas acima, passam a fazer parte dos estudos o trabalho de autores como MILLER (1998), SMOLKA (2012), LERNER (2002), MORAIS (1998) e outros.

A professora Cintia aponta que este trabalho foi muito importante e descreve um pouco desse processo, como pode ser observado no trecho abaixo:

Primeiro a Angelina trouxe mesmo a teoria, primeiro ela trouxe a teoria, nós trabalhamos a teoria. Às vezes, trabalhávamos em grupos, depois os grupos faziam a socialização do que tinham compreendido sobre aquela teoria e, depois disso, começavam os trabalhos em sala de aula. Daí, cada pessoa trazia para o grupo o que tinha conseguido realizar, expunha e a gente discutia sobre aquelas práticas.

Percebe-se por esse relato que, além da possibilidade de um espaço formativo acontecendo nas horas de trabalho pedagógico – o trabalho possibilitado pela orientadora pode ter possibilitado ainda mais alguns aspectos importantes para a constituição da proposta de trabalho da escola *Meu Pedacinho de Chão*, como a relação atividade teórica e atividade prática e, também, a possibilidade de organização e reflexão coletiva sobre o trabalho ali realizado. Moretti (2009), defende que essa relação entre a atividade teórica e prática é o que se configura como práxis e que, quando essa se dá na atividade docente – a práxis pedagógica – possibilita que o professor tenha um real conhecimento sobre seu próprio trabalho. Para essa autora, “é apenas através do conceito de práxis que se torna possível falar de conhecimento, dentro de uma concepção histórico-cultural”. (p.640).

Nessa perspectiva, a análise das falas da professora Cintia pode nos indicar o movimento pelo qual a mesma passou, até que esse processo de relação entre a atividade prática e a atividade teórica fosse uma realidade em sua prática diária. Porém cabe frisar que houve uma mudança de percepção, pois a professora destacou que inicialmente não conseguia perceber a importância da proposta de estudo coletivo e que, muitas vezes, não levava para a sala de aula aquilo que era debatido nas HTPC. Isso se evidencia na fala a seguir:

No começo, eu não dava muita bola, não dava muito valor, às vezes, pelo que a Angelina falava... Eu pensava: “para que isso? não tem nada a ver!”.

Porém, um fato, em especial, fez com que a relação da professora com as ideias apontadas nos estudos relacionados à produção de texto mudasse. Acostumada a trabalhar com turmas de alfabetização, a professora se sentia confortável em seu trabalho, se sentia segura com suas práticas e confiante nos resultados. Mas, ao assumir uma turma de uma série diferente, a Professora Cintia (re)significou sua maneira de perceber os estudos realizados, a medida que suas necessidades, e as necessidades de aprendizagem dos alunos, também mudaram. Ela deixa isso em evidência ao falar um pouco sobre essa mudança.

Quando eu estava (trabalhando) com a alfabetização estava tudo bem. Alfabetização eu tinha mais habilidade para estar trabalhando,

né?! Mas depois, quando você a trabalhar com os maiores, aí vai ficando mais complicado, principalmente na Língua Portuguesa... vai ficando diferente.

Em outro momento, enquanto realizamos nossas observações, após terminarmos uma atividade na qual a pesquisadora participou ativamente, realizando com a turma uma atividade de revisão textual coletiva, a professora Cintia voltou a destacar as mudanças pelas quais sua prática diária estava passando. Em seu relato aponta que:

Sabe, eu sempre gostei de estar produzindo textos com meus alunos. Sempre pedi muito para eles escreverem. Fazíamos um passeio, escreviam sobre isso! Assistíamos a um filme... escreviam! Fazia histórias em quadrinhos... tudo, tudo. Mas, tenho que confessar que eu não dava muita bola para esse negócio de revisão, de refazer o texto. Eu ouvia vocês falando e não me importava muito, não. Mas, agora, fazendo essas coisas todas, revisão, pré-texto, tudo que a Angelina falava, eu vi que ajuda muito... (Diário de Campo, gravação, 21/08/2015).

Podemos inferir, pelas falas da Professora Cintia que, embora reconhecendo a importância dos processos de estudo e formação possibilitados em seu ambiente de trabalho, esses mesmos estudos foram, com o decorrer do tempo e com as mudanças em sua atividade profissional, adquirindo sentidos e significados diversos.

Smolka (2004), afirma que as nossas significações são permeadas e afetadas constantemente por signos e sentidos que são socialmente produzidos. Assim, as afirmações da professora Cintia sobre a importância dos estudos, mesmo quando os mesmos não estavam, de fato, impactando sua prática, podem estar ligadas às ideias socialmente concebidas da importância dos estudos, da importância da formação profissional. Sendo a significação “uma ação humana e, como tal, produto da prática social” (SMOLKA, 2004, p.11), essa é influenciada por essa prática e pelas condições onde são produzidas.

Já ao (re)significar a importância desses momentos de estudo, ao conseguir relacioná-los com sua atividade diária, a Professora Cíntia modifica o sentido que os

mesmos revelam a ela. Os significados desses estudos, antes aparentemente existentes apenas de maneira externa a ela, começam a ser internalizados, começam a se configurar enquanto ações internas e adquirem um significado novo, configurando-se em instrumentos para a objetivação de suas práticas educativas.

Isso parece evidenciar-se quando ela destaca os resultados percebidos na aprendizagem dos alunos, a partir do momento em que, de fato, começa a levar para sua sala de aula, tudo aquilo que vinha sendo estudado, conforme a fala a seguir:

Mas, eu acho assim que, (foi) a partir do ano passado que, na verdade, eu coloquei assim, bem pontual o que era estudado, mesmo que da minha forma [...] e eu acho que (o trabalho) melhorou muito. Igual, as crianças o ano passado estavam escrevendo muito bem, o avanço, a partir daí, foi fantástico!

Outro aspecto relevante, que se pode observar nos relatos da professora Cíntia é que, a dinâmica estabelecida nos encontros entre o grupo de educadores, durante as horas de trabalho pedagógico, possibilitou momentos de análise e reflexão sobre as práticas já adotadas na escola, sobre as possibilidades apresentadas pelos estudos e, também sobre novas estratégias que foram surgindo a partir deles.

Em relação a essa questão, Cíntia destaca o roteiro como uma das estratégias mais enfatizadas durante os estudos acerca das possibilidades de encaminhamento no trabalho com a produção textual, a saber:

Eu lembro que foram trazidos esses roteiros, que vocês já trabalhavam bastante com esses roteiros.

Por meio desses roteiros visava-se ajudar na estruturação textual, assim como buscava-se uma nova estratégia para que os alunos conhecessem e compreendessem as partes constitutivas de um conto. Como exemplo, apresenta-se o modelo de roteiro, adaptado do sugerido pelo trabalho de Miller (1998).

Roteiro para Escrita de Contos	
Situação Inicial (Quando e onde se dará a história? Quem são os personagens)	
Evento perturbador (O problema, aquilo que desestabiliza a história)	
Ação dos Personagens (O que se faz para resolver o problema)	
Ação Finalizadora (Como o problema foi, de fato, resolvido)	
Final (Como tudo ficou depois de resolvido o conflito apresentado)	

A professora aborda o trabalho com esses roteiros, em especial, como eram feitas no grupo as análises das estratégias utilizadas em sala de aula. Estratégias que, a partir de, então, passaram a ser desenvolvidas pelos professores na prática educativa a partir dos estudos realizados nos encontros coletivos. A esse respeito, afirma que:

Eu lembro que vocês levavam as (atividades) dos alunos, às vezes colocavam no projetor e ali, no projetor, nós discutíamos, trabalhávamos todos os pontos... Falávamos como trabalhar a ortografia, como era feito o trabalho com a paragrafação, por etapas... às vezes a gente trabalhava com os textos bem escritos, de bons autores e ali, através de um texto bem escrito ou de uma discussão que fazíamos sobre a atividade, a gente ia colocando e falando de todos os elementos do texto e de todos os elementos que a

criança precisa entender para se apropriar corretamente da escrita.

Ao observarmos essa fala da professora Cintia, além dos aspectos relativos às análises das novas experiências e estratégias que se efetivavam no grupo, a partir dos estudos realizados, podemos destacar também a importância da participação do outro na constituição dos sujeitos, bem como a importância desse outro nos processos formativos ali realizados.

Nesse sentido, Araújo (2009) destaca que, quando se pensa sobre a formação docente, precisa-se considerá-la enquanto um processo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual, assim como para a criança, acontece num movimento que começa externamente ao sujeito (social) para depois se tornar um processo interno, pessoal. Nas palavras de Vigotski (2007, p.100), “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica*” e a participação do outro nesse processo é essencial.

Quando a professora Cintia retoma momentos em que o trabalho do outro, serve enquanto direcionamento para as análises e para as práticas do grupo, por exemplo, na fala “*eu lembro que foram trazidos os roteiros, que vocês já trabalhavam esses roteiros*” e continua dizendo “*vocês levavam (atividades) dos alunos... e ali nós trabalhávamos todos os pontos*”, podemos perceber esse movimento, ou seja, o movimento da aprendizagem que se dá a partir do outro, das experiências e significações que apreendemos a partir da mediação do outro.

Moretti (2009) ressalta que é muito importante, no processo de formação continuada de professores, que se “*priorize o trabalho docente como mediação necessária para a aprendizagem docente.*” (p. 638). Ou seja, é importante que se considere o trabalho já realizado pelos professores, que esse mesmo seja tomado como objeto de estudo, possibilitando reflexões e análises que levem a (re)significação, a (re)contextualização das práticas presentes no ambiente educativo.

Essas trocas entre os docentes, esses momentos no qual o coletivo se configura enquanto possibilidade de um espaço de produção de mais conhecimento para o grupo – e sobre o grupo – oportunizam as vias para a superação de ideias individualistas sobre a educação e essa passa a ser assumida enquanto um processo social (MORETTI, 2009). O

outro, enquanto mediador de um novo conhecimento, de uma nova estratégia, assume papel essencial no desenvolvimento da prática docente.

Às vezes, igual eu 'tava' falando com a Angelina, às vezes é até legal um colega ir na sua sala, outras pessoas irem na sua sala e verificar e trocar ideias. Porque você vê, o Cris... foi com você... e ele entende rapidinho, não é? Quantas vezes eu falei "menino, mas não tem nada a ver essa proposta" e ele nunca entendeu. Então, é aquela coisa... eu preciso de outra pessoa!

Neste trecho, percebe-se que para professora Cintia, essas trocas, o diálogo entre os docentes, podem se configurar enquanto uma estratégia importante na realização das ações educativas, que tenham como objetivo o aprendizado dos alunos.

Vigotski (2000) afirma que nos tornamos nós mesmos através do outro, dando assim destaque ao papel do outro da constituição dos sujeitos. E, sendo então o homem um ser inacabado, que está em constante processo de constituição, não podemos descartar a importância da mediação nos processos educativos, seja ela na relação professor-aluno, aluno-aluno, ou ainda nas relações entre docentes. Os significados, ou melhor, as significações que apreendemos do outro (PINO, 2000), nos possibilitam nos inserirmos no movimento da história e, assim, o que antes era experimentado socialmente, passa a ser pessoal e adquire sentido para cada indivíduo.

Esta ideia nos permite inferir que é por meio desses espaços e estratégias que surgem possibilidades para que, tomando como base a análise coletiva das práticas efetivadas pelo grupo, seja possível tecer uma nova configuração para o trabalho pedagógico, bem como para o contexto de formação docente. Isto pode contribuir para um ambiente no qual as críticas, as análises não são mais enxergadas como algo que desqualifique o trabalho individual, mas sim uma possibilidade de fortalecimento, (re)configuração e melhora do trabalho coletivo.

Este aspecto parece se evidenciar quando, em uma das conversas ocorridas durante um dia de observações, a professora Cintia procura a pesquisadora e a questiona sobre como a mesma tem enxergado as atividades propostas e o desenvolvimento dos alunos ao longo da pesquisa.

O que você achou da atividade? Você não acha que eu estou dificultando muito para eles? Você acha que eles se saíram bem? Porque você viu né, eles fizeram. Alguns tiveram um pouco de dificuldade, mas a maioria fez. O que você acha que podíamos fazer diferente? (Diário de Campo, gravação, 28/10/2015).

A esse respeito, Araujo (2009) destaca a importância das análises coletivas das práticas docentes. Para essa autora, esses momentos podem se constituir enquanto possibilidade de reorganização do trabalho educativo, uma vez que “ao comunicar verbalmente sua atividade”, o professor “revela suas representações mentais acerca da ação realizada” (p. 12) e permite ao grupo envolvido nessa análise, também realizar uma organização, teórica e prática sobre a atividade em questão.

A professora Cintia ressalta os efeitos positivos do aprendizado que teve nos encontros do grupo, em especial, sobre como tem se sentido motivada a realizar novas atividades pedagógicas junto aos alunos.

Logicamente que todo estudo que você tem, você vai ampliar seus conhecimentos, logicamente que melhorou... Eu acho assim que cada dia estou mais velha, mas estou com mais vontade de fazer as coisas, entendeu? De estar modificando, de estar trazendo coisas essa prática para a sala de aula. Eu acho assim que é importante para os meus alunos e importante para mim, também, como profissional.[...]

Além disso, ela destaca que o trabalho desenvolvido na escola *Meu Pedacinho de Chão*, se mostra diferente do trabalho realizado em outras escolas. Ao relatar à pesquisadora a experiência que estava vivendo naquele ano, em formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do município, ela discorre sobre os motivos que a fazem pensar dessa maneira.

Lá na formação, eu não tenho gostado. Não é que seja ruim, mas a gente já viu tudo aquilo aqui na escola. Outra coisa que eu não gosto, é que tudo

é em cima das reescritas. Como eu estou sozinha lá, não tem outro professor daqui junto comigo, eu nem falo nada, nem falo dos textos de autoria, porque o povo olha pra gente e ficam falando que a gente quer aparecer... Foi igual na formação de Arte, todo mundo falando que usava a Arte para ilustrar texto, vê se pode?! Quando chegou na minha vez eu disse que não, que na escola a gente trabalhava Arte, mesmo, de verdade! Ficaram me olhando com umas caras... (Diário de Campo, gravação, 01/06/2015).

Observar, ao longo deste eixo, as falas e relatos da professora Cintia, nos possibilita algumas colocações. Primeiro, o quanto os espaços formativos e uma clara proposta de trabalho podem se constituir enquanto oportunidade para a (re)contextualização e (re)significação do trabalho docente. Em muitos momentos de sua fala, mesmo quando reconhece as dificuldades desse tipo de trabalho e alguns empecilhos – como cansaço, as poucas condições materiais, a falta de interesse de alguns sujeitos – encontrados ao longo do caminho, a professora sinaliza a importância que esses momentos tiveram para sua prática. Não só as experiências vividas na escola *Meu Pedacinho de Chão*, como também aquelas que se deram em outros espaços, com outros sujeitos.

Percebe-se que a relação da professora com as teorias adquiriu um sentido próprio, pessoal, que foi se modificando à medida que as suas necessidades também foram sendo transformadas. O conhecimento científico, ao qual ela já valoriza, foi se constituindo enquanto um valoroso instrumento para a prática docente, ajudando-a na tarefa de “compreender os fundamentos” que efetivamente sustentavam suas práticas e, partindo desse princípio, “buscar realizar uma prática intencionalmente fundamentada em uma concepção criticamente apropriada e construída”. (MELLO, 2003, p.27).

Nota-se ainda que os sentidos experimentados por ela, ao longo desse processo, se modificaram. Considerando a afirmação de Vigotski (2007) de que o sentido é a soma de todos eventos psicológicos evocados na consciência, podemos dizer que estes foram sendo impactados pelos diversos sujeitos que compartilharam com ela esse caminho – Angelina, Otávio, a pesquisadora, seus alunos – e, assim, juntamente com suas personalidades, foram tomando forma, transformando a sua relação com os conhecimentos adquiridos até ali e transformando sua relação com o fazer docente.

Para Vigotski, a construção do conhecimento implica uma ação partilhada, amparada pela mediação, sempre impactada pelo outro e pelas condições nas quais essa ação se materializa, “já que é através do outro que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 1995, p.110) e, ao analisar os relatos aqui colocados, essa relação com o outro e os impactos que ela possibilita ficaram claros e mostram-se importantes para suas construções pessoais.

A professora Cintia deixa claros esses impactos e, coloca ainda, que os conhecimentos dos quais pode se apropriar continuarão servindo de norte para a organização do seu trabalho.

Eu não sei quem serão meus alunos no ano que vem... eles vão ter menos conteúdo, mais dificuldade do que os que eu tenho hoje? Pode ser! E eu vou utilizar mais minhas aprendizagens ainda, o que eu adquiri dessa aprendizagem, eu vou contribuir para a aprendizagem deles, não é?!

No próximo eixo de nossas análises, descreveremos as atividades e intervenções realizadas pela professora Cintia, em relação à produção de textos, ao longo do período em que realizamos nossas observações. Tentaremos, a partir dessa descrição, apontar, em sua prática, as influências dos momentos de formação e reflexão sobre a atividade docente na construção da proposta de trabalho da escola *Meu Pedacinho de Chão*.

Eixo 2 - Características do trabalho pedagógico em relação à produção de texto.

5.3 – Produção de Textos: atividades, o trabalho docente e a proposta de trabalho.

Ao longo do tempo, as concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem da escrita vêm se transformando, assim como tem se transformado a concepção que se tem sobre o que é e para que servem esses conhecimentos. Para Luria (2014), a escrita pode ser tida como o mais inestimável instrumento cultural, demonstrando “o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais do comportamento” (p.189), que se concretizam no domínio deste instrumento, ou seja, da escrita.

Ensinar a linguagem escrita, escolher estratégias e metodologias para esse trabalho, requer, por parte da escola e dos docentes, ter claro os sentidos que se atribui a esse ensino, a concepção que se tem de língua e, especialmente, as concepções acerca do sujeito que se intenciona formar, tendo a clareza de que toda escolha metodológica determina também uma opção política, que se articula aos recursos e mecanismos usados em sala de aula, tendo uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, que oriente essas escolhas. (GERALDI, 2011).

Partindo dessa compreensão, ao descrevermos e analisarmos algumas das atividades realizadas ao longo do período em que se deu a realização desta pesquisa, bem como aspectos que possam evidenciar o papel da intervenção docente, buscamos apontar a relação destas com a fundamentação teórica que tem sustentado a proposta de trabalho pedagógico que vem sendo construída, ao longo dos anos, pelo coletivo da escola *Meu Pedacinho de Chão*.

A partir dos estudos e reflexões realizados nas HTPCs, o trabalho com textos na escola *Meu Pedacinho de Chão*, foi reconfigurado assumindo como premissa principal a necessidade de aproximar o uso que se faz do texto na escola do uso que se faz desse texto fora dela, entendendo-o enquanto instrumento de interlocução, produção histórica e culturalmente desenvolvida e que, dessa forma, não é uma função inerente, natural ao sujeito, mas que precisa – e pode – ser ensinada.

Essa nova opção, de tomar o texto como eixo central do trabalho que visa a apropriação, por parte dos alunos, da linguagem escrita, fez com que o trabalho docente se articulasse em torno das práticas de produção, aceitando como premissa que é escrevendo que se aprende a escrever. Sobre a opção pela prática no trabalho com a linguagem, Geraldi (2014) coloca:

Por que práticas? Inicialmente, porque se aprende a língua praticando-a: é assim que acontece a aquisição da linguagem – ninguém ensina uma criança a falar, ela aprende a falar falando com aqueles que a rodeiam. [...] Implantar práticas de linguagem na sala de aula é substituir um objeto dado para estudo (uma gramática tradicional ou não, uma teoria linguística, uma teoria literária, uma história da literatura) pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, pelo convívio com a obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados. (p.215).

Entender a produção de texto, a escrita, enquanto possibilidade de interlocução, enquanto uma ação discursiva, é dar sentido a esse produto. É oportunizar aos alunos se utilizarem desse instrumento cultural a partir da funcionalidade para a qual foi criado, ou seja, utilizá-lo com a intenção de se expressar, de se comunicar, de dar voz aos seus dizeres e sentimentos. E, para isso, não basta apenas fazer exercícios para aprender a escrever; é preciso, antes de tudo, poder escrever.

Ao (re)significar o lugar do texto no processo de ensino-aprendizagem da escrita, (re)significa-se também o próprio processo, evidencia-se que, muito além de aprender a língua, é preciso que o aluno aprenda como usar essa língua. Smolka (2012) destaca, em relação ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, que é preciso “usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades”, pois só assim, no movimento que se efetiva nas interações sociais e nas interlocuções, “a linguagem se cria, se transforma, se constrói enquanto conhecimento humano.” (p. 60).

Assim, possibilitar as crianças que escrevam, é oportunizar momentos nos quais elas possam registrar, de maneira escrita, os seus pensamentos, seus sentimentos. Pensar a prática da escrita enquanto espaço de interlocução e atividade discursiva (SMOLKA, 2012) é se afastar de exercícios prontos e que, quase sempre, levam a criança não a um exercício de expressão, de fato, mas a frequente tentativa de responder, de escrever, aquilo que ela imagina ir de encontro ao interesse de outrem – escola, professores, pais – e não às suas

próprias necessidades. Os textos infantis, revelam possibilidades outras de trabalho, novos olhares sobre as capacidades das crianças, levando-nos a concordar com a ideia de que

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. (SMOLKA, 2012, p. 150.)

Isto posto, é preciso destacar o movimento pelo qual se dá o trabalho com a produção de texto, e conseqüentemente com a apropriação da escrita, na escola *Meu Pedacinho de Chão*, a partir dos estudos tomados como base desse trabalho.

Desde o final do ano de 2009, o trabalho acontece com base nas proposições de DOLWZ E SCHNEUWLY (2004) sobre sequência didática; estudos como os de MILLER (1999, 2003), CURTO (2002), MORAIS (1998) e outros, no que se refere, especificamente, ao trabalho com as produções de texto, além da socialização e análise das práticas efetivadas pelos docentes.

Na tentativa de superar um ensino fragmentado, desarticulado nos vários aspectos necessários a efetiva apropriação, por parte do aluno, da linguagem escrita (MILLER, 2003); elege-se uma nova estratégia metodológica, que tem o texto como elemento chave no processo de ensino-aprendizagem da escrita e, a partir desse novo elemento central, as atividades de produção de texto escrito, passam a ser realizadas partindo da concepção de momentos específicos e distintos, cada um deles articulados entre si e pensados no intento de subsidiar concretamente o produto final da atividade, ou seja, o texto escrito.

Autores como Geraldi (1997, 2011), Miller (1998, 2003), Jolibert (1994) destacam a importância de trabalhar o texto na escola, aproximando seu uso do uso que se faz dele na sociedade e, por isso, destacam também a necessidade de apresentar aos alunos os diferentes gêneros textuais que circulam pelos diversos ambientes que frequentamos. De tal sorte, sendo a escrita um instrumento cultural, os textos escritos são produtos da aquisição desse importantíssimo instrumento e carregam em si marcas das diferentes gerações que os constituíram, dos diferentes interesses para os quais foram criados.

Pensar sobre os diferentes gêneros textuais, sobre as funções que cada um desempenha na vida social e, em especial, em como criar nos alunos as necessidades e motivos que as influenciam em seu processo de apropriação, faz parte do trabalho docente e assume destaque de importância na tarefa de aproximar o aluno de uma das

mais valorosas atividades essencialmente humanas – a escrita, encontrando nela um instrumento para constituição de sentidos, “uma *forma de interação com o outro*”. (SMOLKA, 2012, p.95, grifos da autora).

Em tempo, oportunizar um bom momento de produção textual, entre outros recursos, requer possibilitar ao aluno planejar sua escrita, para que ele tenha conhecimento e se aproprie daquilo sobre o que deverá escrever; além da possibilidade de refletir sobre seus escritos, de rever, de reescrever, se necessário. É preciso que o aluno se perceba autor, se perceba ativo nesse processo de produção escrita.

E, assim como é importante que os alunos possam planejar, pensar sobre sua escrita; é de suma importância que o professor também cumpra um planejamento de ensino sério, que, para além de uma exigência burocrática, seja “uma atividade essencial para o seu trabalho” (MELLO, 2003, p.30) e voltado a possibilitar, além da organização, uma forma de avaliação de sua atividade. Assim como para que o aluno produza um bom texto, ele precisa planejar, pensar sua escrita; o trabalho docente também carece de um planejamento sério e comprometido com a aprendizagem dos alunos.

Levando em consideração o exposto até aqui, vamos descrever, de maneira mais cuidadosa, alguns momentos específicos do trabalho acompanhado ao longo do período da pesquisa, sem relação as práticas de produção de texto realizadas pela professora Cintia em sua sala de aula.

Como já exposto anteriormente, pudemos notar que as atividades de produção textual, nas aulas da professora Cintia, de acordo com aquilo tomado enquanto mote do trabalho na escola *Meu Pedacinho de Chão*, tem momentos muito bem definidos, articulados e que se interagem, na tentativa de proporcionar o maior número de recursos, estratégias e subsídios para que os alunos possam se apropriar da escrita e se constituam enquanto produtores de textos, de fato.

Um desses momentos é aquele no qual se define qual será o gênero textual a ser trabalhado com os alunos naquele momento. O que será necessário escrever? Um conto? Uma receita? Um poema? Um bilhete? Uma carta? Enfim, cada gênero a ser trabalhado, deve ser apresentado ao aluno e deve ser estudado, para que o aluno possa “aprender a estruturar adequadamente seu texto escrito, atendendo às características de cada gênero” (SOARES, 2001, p.70).

Em relação a esse trabalho, de apresentação e reflexão sobre determinado gênero textual, descreveremos uma situação, ocorrida em meados do mês de abril, na qual a professora Cintia iniciava o trabalho com os contos. Para isso, inicialmente, leu com para seus alunos diversos textos que fazem parte desse gênero, entre eles alguns contos clássicos mais comuns às crianças – Branca de Neve e os Sete anões, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela – e outros não tão conhecidos, como por exemplo o texto A Senhora Holle, dos Irmãos Grimm. Depois da leitura desse último, passou aos questionamentos:

Professora: E aí pessoal, o que vocês acharam desse texto?

Aluno 1: Ah... é legal, mas é bem grande...

P.: É diferente dos textos que nós estávamos lendo antes?

Aluno 1: É... os outros eram “mais pequenos”.

P. É, os outros eram menores que esse... Mas, então, que outras histórias vocês conhecem que se parecem com essa? Quais as semelhanças que vocês que vocês perceberam?

Aluno 2: A história da Cinderela. Ela também trabalha, é a gata borralheira. E tem coisa de mágica.

Aluno 3: Branca de Neve. Ela ajuda os anões e tem uma madrasta que é bem ruim.

Aluno 4: Tem a da Bela e a Fera. Tem João e Maria. No João e Maria eles tem que trabalhar, a Maria e o João a bruxa quer comer. Tem mágica.

P.: Bom, vocês viram coisas parecidas... é isso mesmo. Esses textos eles têm muita mágica, como vocês falaram, eles são longos, têm alguns personagens bons e outros bem malvados, como as bruxas. São diferentes daqueles que nós estávamos lendo antes, quem lembra qual o gênero que estávamos trabalhando antes?

Aluno 1: As fábulas.

P.: Quem sabe me falar o nome de uma fábula? Uma que vocês gostaram... quem quer falar?

E assim, a professora foi questionando os alunos sobre as semelhanças entre os textos lidos durante aquele período – mais ou menos uma semana – e os textos trabalhados anteriormente. Ao mesmo tempo em que, com esses questionamentos, os alunos iam construindo alguns conhecimentos sobre o novo gênero textual com o qual trabalhariam – os contos – podiam também estabelecer diferenças, características que poderiam ajudá-los a distingui-lo daquele trabalhado anteriormente – as fábulas.

Tanto contos como fábulas, são gêneros textuais que fazem parte da literatura infantil e articular atividades voltadas a formação dos alunos enquanto produtores de textos aos textos de literatura infantil, “revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social”, ao passo que, enquanto discurso escrito, a literatura “instaura e amplia o espaço discursivo na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, outros

tempos – criando novas condições e novas possibilidades de trocas de saberes” (SMOLKA, 2012, p.112), viabilizando a participação dos alunos enquanto protagonistas nessa interlocução.

Após esse momento no qual, através de seus questionamentos, a professora foi possibilitando aos alunos começarem a estabelecer algumas relações entre os textos lidos e características, ainda que superficiais, do gênero a ser trabalhado; o passo seguinte foi apresentar – e identificar num determinado conto – elementos compositivos de sua estrutura interna, ou como a professora colocou aos seus alunos: *“identificar as partes do conto, para saber o que é preciso escrever em um”*.

A princípio, a professora listou na lousa aquilo que chamou de partes do conto (situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, ação finalizadora e final) e, a medida que explicava o que constitui, o que configura cada uma das partes do conto, ia retomando a leitura das partes destacadas e, juntamente com os alunos, estabelecendo relações entre elementos que poderiam ajudá-los a compreender o que estava sendo destacado por ela.

Durante mais alguns dias, a cada conto lido, a professora retomava com os alunos as características do conto, de cada uma das partes destacadas na estrutura interna desse gênero textual e, coletivamente, eles iam destacando nos textos – que eram entregues impressos para serem colados nos cadernos – onde se iniciava e onde terminavam esses momentos da história.

Em seu relato, a professora Cintia destaca a importância desses momentos nos quais os questionamentos, os desafios propostos pelo professor se configuram enquanto possibilidade de apropriação dos conhecimentos por parte do aluno. Momentos nos quais, nos apoiando nas palavras de Geraldi (2014), o professor deixa de lado seu papel de “ensinante” – aquele que é o único a ter posse do conhecimento – para se compreender enquanto “mediador” – aquele que, naquele momento, ocupa um lugar diferenciado nas relações estabelecidas pela prática pedagógica, podendo apresentar ao aluno meios para chegar ao conhecimento – no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Assim, ela nos coloca:

Primeiro, você precisa fazer as intervenções, a mediação. Você tem que mostrar para eles várias situações nas quais eles possam ter conhecimento

sobre aquilo, para só depois você pedir para eles registrarem, não é? Por que como ele vai registrar algo que você nunca trabalhou? Se você não mediou, não entreviu, como vai exigir que ele faça?

Em nossa conversa, durante a realização da entrevista, uma atividade, em especial foi destacada pela professora Cintia como aquela que, para ela, tinha sido uma das mais significativas ao longo de toda pesquisa. Em suas palavras, “*a partir dali elas (as crianças) começaram a evoluir a cada dia*”.

Agora assim, o que eu achei um estudo bem legal, bem legal mesmo, que eu fiz na sala de aula, que eu acho que, assim, trouxe bastante fundamento para as crianças, que elas se apropriam mais do estudo, foi aquela da borboleta³¹. Eu amei aquele trabalho [...] Eu acho que foi muito importante para as crianças e que a partir dali elas começaram a evoluir cada dia mais!

Partindo do texto A Borboleta Dourada, trabalhado entre a segunda e a terceira semanas do mês de abril, a professora realizou várias atividades com focos diferentes, desde a interpretação do mesmo, até questões ligadas ao gênero textual. Para esse trabalho, as ações também aconteceram de maneira diferenciada. Algumas se deram coletivamente, com destaque para os questionamentos levantados pela professora; outras foram feitas em grupos, algumas em duplas, enfim as atividades foram conduzidas de maneira a proporcionar diversas possibilidades de aprendizagem e mediações, tanto da professora, quanto dos outros sujeitos ali presentes.

Abaixo, descreveremos um dos momentos dessa atividade, no qual a professora organiza a análise coletiva sobre algumas características do gênero textual trabalhado. Partindo de seus questionamentos e das hipóteses levantadas pelas respostas dos alunos, vai se desenhando um cenário propício e fértil para a construção de conhecimentos acerca do assunto tomado enquanto objeto de estudo.

³¹ A Borboleta Dourada – Bellah Leite Cordeiro.

É possível observar ainda que, durante toda a atividade, o esforço da professora se revela em buscar trabalhar *com* seus alunos, procurando estratégias para levá-los a compreensão dos aspectos levantados, porém sem ignorar suas dúvidas, nem dar respostas prontas para essas questões.

Professora: Então a narrativa tem vários acontecimentos... é uma sequência de acontecimentos, ligados um ao outro. Para a história ficar boa, eu preciso começar falando de um assunto e ir até o final. Se nessa história, eu começasse falando da borboleta e lá no meio, de repente, começasse a contar a história de um leão, ia dar certo?

Aluno 4: Não... não ia ter sentido

Professora: E no conto, como eu chamo esse fazer sentido? Alguém lembra?

Aluno 4: É coerência...

Professora: Muito bem... Para eu escrever um conto, uma narrativa, de um jeito certo, eu preciso seguir todos os passos, preciso pensar em todos os elementos desse texto. Qual é o primeiro passo? Qual o primeiro elemento, o que eu preciso escrever primeiro?

Aluno 1: Tempo

Professora: Ah, o tempo... que mais?

Aluno 4: Característica do tempo.

Professora: O que mais?

Aluno 4: Lugar e as características do lugar

Professora: Tem mais... o que mais tem que pensar?

Aluno 5: Quem "tá" na história, o personagem principal.

Professora: As personagens, isso. Mas eu coloco só a personagem principal?

Aluno 3: Não... tem o problema também.

Professora: É tem o problema, mas antes do problema, eu só falo do personagem principal? Oi... fala...

Aluno 7: Coloca outros personagens também, tem que colocar mais

Professora: Muito bom... e depois, o que mais minha história tem que ter?

Aluno 1: Problema.

Professora: É um problema, aquilo que vai mexer com minha história, né... o evento perturbador, que vai desencadear o que mesmo?

Aluno 5: As ações...

Professora: Isso, depois do problema vem as ações, e o que são ações mesmo? Fala...

Aluno 8: O que eles vão fazer para resolver o problema

Professora: Isso, isso mesmo...depois chega uma hora que acontece o que?

Aluno 6: A ação final

Professora: Isso, ação final. Aquela ação que resolveu o problema, não é... Eles vão ter várias atitudes, vão pensar várias soluções para aquele problema e vai chegar um momento que vão conseguir, daí acaba o problema, é a ação finalizadora, a situação finalizadora. E depois? O que acontece?

Aluno 3: O fim...

Durante esses questionamentos, a professora vai buscando estratégias, métodos para tornar aqueles conhecimentos próprios dos alunos. Percebe-se que, mais do que

decorar nomenclaturas, o principal objetivo é que os alunos se apropriem dos conhecimentos, que eles consigam compreender o que são aqueles elementos destacados pela professora e qual a importância dos mesmos para a realização da atividade proposta. Sobre o uso, ou não, de nomenclaturas padrão durante o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, Possenti (2011), alerta para o fato de que só fará sentido ensiná-las ao aluno que já domina o uso da língua, “o que não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la” (p.38), mas apenas que o fará em momentos oportunos.

Continuando a atividade, a professora procura destacar aspectos importantes, que auxiliarão os alunos nas futuras escritas que tiverem o conto – ou ainda outros textos narrativos – como foco. Depois de levantar com eles, mesmo que não explicitamente, as partes que compõe um conto, a professora questiona-os, mais especificamente, sobre detalhes que os ajudarão a identificar certos elementos nessa escrita, como o tempo (quando aconteceu a história), o lugar (onde se passou a história) e conflito. Vejamos abaixo a descrição desse momento.

Professora: Então, voltando... a narrativa é uma sequência de fatos, que acontece num determinado momento, num determinado lugar. Voltando um pouco, quando eu vou falar do tempo, de quando aconteceu minha história, quais as palavras que eu posso usar para falar desse tempo?

Aluno 1: Era uma vez...

Professora: Isso... o que mais? Que mais eu posso usar?

Aluno 4: Certo dia

Aluno 2: Num lindo dia

Aluno 6: Num dia ensolarado

Aluno 3: A história pode ser de noite, também, daí posso falar certa noite.

Professora: Muito bom... tudo isso pode ser usado para contar quando aconteceu a história, né? Antigamente... há muito tempo atrás, etc. E o lugar? Como eu posso falar desse lugar?

Aluno 5: Numa ilha...

Professora: Numa ilha... era uma ilha... isso, o que mais?

Aluno 4: Um palácio

Aluno 7: Uma floresta

Aluno 1: Um castelo horripilante

Aluno 6: Uma praia

Aluno 8: Um hospital mal-assombrado

Além de possibilitar que os alunos reflitam sobre características básicas do gênero textual com o qual se pretende trabalhar, ao dar voz aos alunos, ao permitir que verbalizem

suas ideias, assim como destacou Moretti (2009), a professora oportuniza momentos nos quais os conhecimentos já apropriados, ou ainda aqueles que estão em vias de serem internalizados pelos alunos, possam ser (re)significados pelas novas informações trazidas pelos alunos, ou pela fala da própria professora.

Novos sentidos, novas significações podem ser internalizadas, à medida em que essas diferentes vozes, esses diferentes dizeres são apresentados, são expostos e passam a servir de referência não mais apenas para quem disse, mas também para todos os participantes, que se tornam interlocutores em cada colocação, que colaboram ativamente com a construção de sentidos e significados para o que está sendo tomado, naquele momento, enquanto objeto de estudo. Dessa forma, “os sentidos recortados/destacados pelas crianças na sua prática discursiva, vão se multiplicando e transformando pela mediação do outro.” (FONTANA, 2005).

A opção por uma prática que dê espaço as vozes dos alunos, desde o momento em que se inicia a construção de conhecimento sobre determinado gênero até a concepção de seu produto final – o texto escrito produzido por cada criança, permite que se devolva à criança o seu direito à palavra, ao dizer aquilo que quer expressar e não apenas repetir o que se espera – ou ela imagina que se espera – que ela diga. Participar a criança de todos os momentos e ações relacionadas à sua aprendizagem é necessário para se manter coerente a ideia de trabalhar a linguagem enquanto possibilidade de interação, de interlocução. Sobre a importância de o professor se colocar enquanto parceiro do aluno nesse complexo processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, Geraldi (2011) destaca que

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante ao aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando [...]. (p. 128).

Acreditamos que essa postura de parceria, de mediação entre o que se espera que o aluno aprenda e aquilo que ele já sabe, a busca por estratégias que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, está muito presente na maneira como a professora Cintia conduz a atividade até aqui descrita. Ela não só questiona, mas está a todo momento destacando as hipóteses levantadas por seus alunos; partindo dessas para traçar nossas estratégias, especialmente quando encontra dificuldades em atingir os

objetivos propostos por seus questionamentos. As falas dos alunos vão direcionando as falas da professora, seja no sentido de mantê-las ou de retomá-las, reorganizar os discursos quando os mesmos não são facilmente compreendidos.

A seguir, traremos alguns exemplos de como a professora foi reorganizando seus dizeres, fazendo novas escolhas ao perceber as incoerências, ou a não compreensão, apresentadas pelos alunos em alguns de seus questionamentos.

Professora: O enredo apresenta situações de conflito ou ações. Conflitos? O que são conflitos? O que é um conflito? Ninguém imagina o que é um conflito, ninguém sabe?

Alunos: Não...

Professora: Conflitos são problemas, dificuldades. Determinado problema, que o vilão ou a vilã cria dentro da história. Esse enredo, esses conflitos, eles são organizados em partes. Sabe, aquilo que a professora fala quando vocês vão escrever a história? Que eu sempre coloco aqui na lousa? Quando eu escrevo o lugar, o tempo, o personagem, como eu chamo essa parte?

Aluno 4: O local.

Professora: Não... o local é o lugar, faz parte. Mas como chama... lembra a professora fala assim, olha pensa nisso para organizar os parágrafos. Alguém sabe?

Aluno 1: Ideias

Professora: Não!... Olha, eu quero saber assim, toda a história é dividida em algumas partes, lembra... todo conto, nós já falamos disso. Como chama a primeira parte? Por onde eu começo a minha história?

Alunos (coro): Situação Inicial...

Professora: Ah, sim. Ufa! Pensei que vocês não lembravam mais, isso mesmo... é situação inicial.

Em outro momento observado, quando a professora trabalha com uma receita, também fica clara essa reorganização de seus dizeres na busca de tornar próprio de seus alunos aquele conhecimento com o qual se estava trabalhando (FONTANA, 2005). Ao perceber que seus alunos não estavam conseguindo fazer as associações necessárias para aproximar a receita do gênero textual no qual essa se encaixa, a professora aproxima seus dizeres de algo mais presente na vida de seus alunos e, a partir das novas falas, das novas significações expostas, consegue trazer para o debate aquilo que precisava para que seus objetivos fossem alcançados. Vejamos abaixo essa situação.

Professora: E aí, a qual gênero pertence a receita? Olha, vamos pensar diferente! Quando a gente compra um objeto novo, por exemplo, eu vou lá e compro um celular. Quando eu

chego na minha casa, eu já pego o celular e já sei como mexer nele? Já sei tudo que ele faz?

Alunos (coro): Não.

Professora: O que eu preciso fazer antes?

Aluno 3: Coloca ele para carregar!

Professora: Colocar para carregar, é... pode ser, mas... Vamos lá, fala ...

Aluno 4: Você tem que ler o manual...

Professora: Ah, é isso mesmo. Muito bem, S. Tem que ler o manual e o manual, o que ele dá para a gente que está lendo?

Aluno 5: Dicas...

Aluno 4: Ensina a mexer no celular.

P.: Isso, muito bom. Ele dá dicas, ensina a mexer no objeto que você comprou. Quem sabe uma outra palavra, além de dar dicas, ensinar... outra palavra que significa a mesma coisa?

Aluno 6: Receita...

Aluno 4: Que receita?! ...

Professora: Não, na receita eu tenho isso, mas a palavra é instruções... Ele dá para a gente instruções.

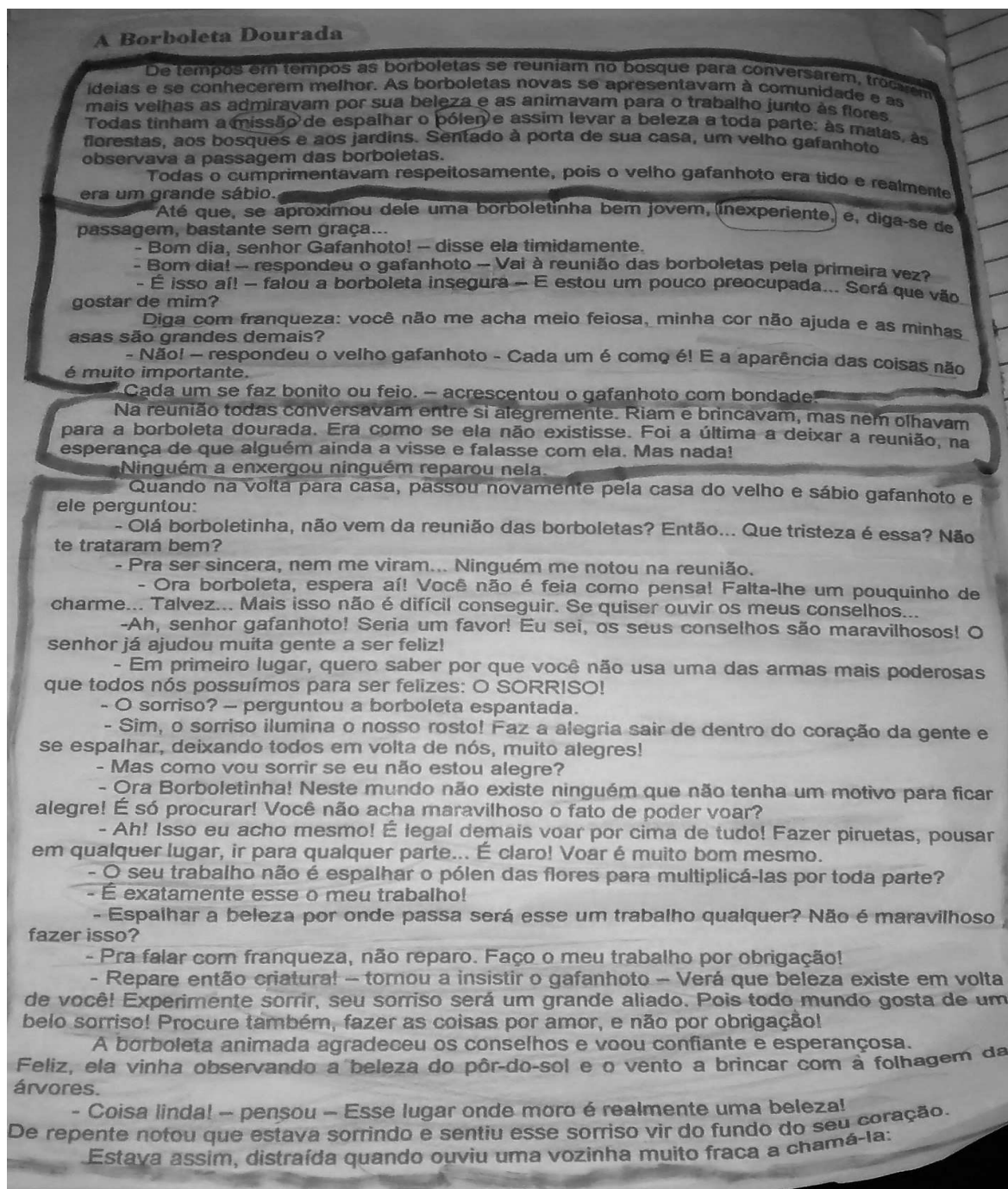
Aluno 7: E o que que é isso?

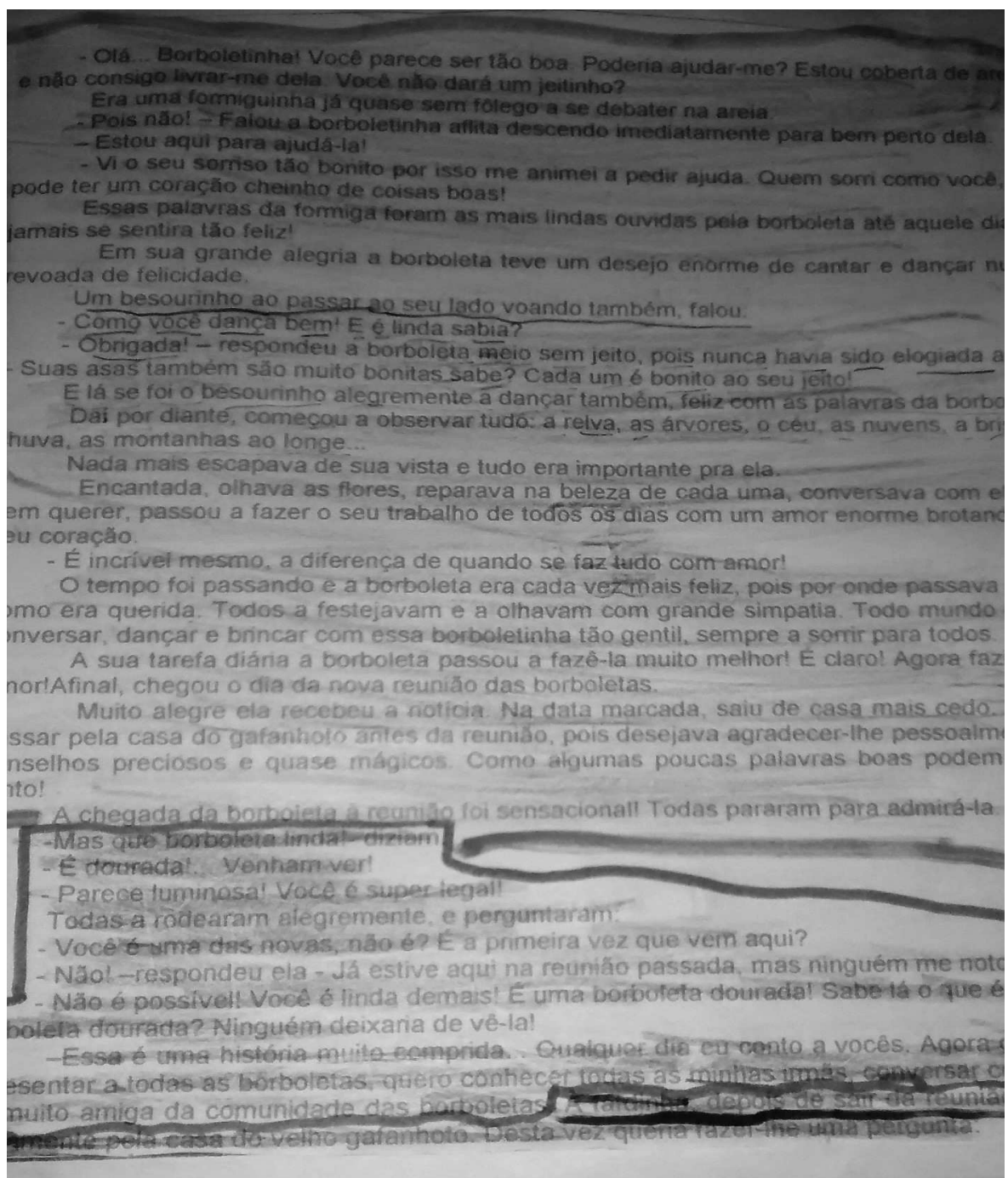
P.: O que são instruções? Instruções são dicas, aquilo que eu preciso saber para usar algo, para fazer algo. O manual vai ensinando, instruindo as pessoas de como usar algo, como usar aquele celular. É a mesma coisa com a receita! Quando a mamãe pega o livro de receitas, ela vai ter instruções de como preparar o alimento... é a mesma coisa do manual, só que para a comida e não para o objeto.

O tempo todo, as falas da professora são direcionadas a estabelecer uma relação entre as necessidades apresentadas pelos alunos, os objetivos que deseja alcançar e os conhecimentos que os mesmos já possuem. É um exercício que permite que os alunos possam, através da troca de experiências, pela exposição de suas ideias, acionar aqueles conhecimentos já internalizados e a partir das novas significações apresentadas pelos dizeres da professora, ou ainda por outros colegas, (re)significá-las e objetiva-las em novas internalizações e assim, “nessa dinâmica dialógica e dialética entre antigo/novo, sistematizado/emergente, é que vai se construindo o conhecimento”. (AZEVEDO E TARDELLI, 1997, p. 29).

Em tempo, voltando as atividades que tomavam a análise do texto A Borboleta Dourada para construção de conhecimento sobre o gênero textual conto; depois de todos esses questionamentos, de todas as leituras realizadas ao longo de quase duas semanas, das reflexões coletivas, a professora organizou uma atividade que seria o fechamento desse trabalho. Em grupos, os alunos deveriam destacar no texto as partes constitutivas do enredo de um conto – situação inicial, evento perturbador (problema), as ações dos

personagens, ação finalizadora e o final. Abaixo, destacamos algumas imagens que retratam esse momento.





Observamos, ao longo da atividade, que muitos grupos tiveram um pouco de dificuldade no momento de executar o que estava sendo pedido sem o auxílio dos questionamentos da professora. Embora tivessem lido muitos textos, muitos contos e, no momento das reflexões orais, se mostrassem seguros na maior parte do tempo; trabalhar com um texto tão extenso, em grupos e sem a mediação pontual da professora, pareceu interferir na realização da atividade. Em alguns grupos, bastou um pequeno

direcionamento para que os alunos compreendessem o que estava sendo pedido e realizassem com mais autonomia a tarefa proposta. Descrevemos abaixo uma dessas situações, na qual o questionamento da pesquisadora serviu como um instrumento para a compreensão da atividade, possibilitando sua realização.

Pesquisadora: Posso sentar com vocês aqui?

Alunos: Pode...

Pesquisadora: Vocês não vão começar a atividade?

Aluno 1: Qual é a atividade?

Pesquisadora: Olha, quem vai explicar para ele qual é a atividade? Quem sabe? Vocês não lembram o que a professora falou?

Aluno 7: Eu sei... eu lembro o que é para fazer. É para grifar com uma cor a situação inicial, com outra o problema, depois as ações...

Pesquisadora: Isso, é isso mesmo, vamos começar, então? O que vocês precisam fazer agora?

Aluno 1: Ler.

Pesquisadora: "Tá", precisa ler. Mas vai ler para procurar o que? Para encontrar o que?

Aluno 7: O problema...

Pesquisadora: Isso... vocês têm que ir lendo até encontrar o problema, o conflito, para saber que quando chega o problema acaba a situação inicial. Agora leiam...

Professora: Olha, presta atenção, na situação inicial o que tem que ter? O tempo, o lugar, o personagem, as características....

Aluno 1: Olha, achei o problema, é aqui ó... até aqui é a situação inicial e isso aqui é o problema...

A ideia da análise de um texto bem escrito, de começar essa análise pelas reflexões coletivas, pelos questionamentos da professora, para só depois realizar a atividade em grupos, nos quais os próprios alunos efetivaram outras mediações, foi muito interessante. Embora, no começo algumas dificuldades tenham se apresentado, à medida que, tanto professora quanto pesquisadora, possibilitaram novos questionamentos, novas reflexões, os alunos foram demonstrando mais autonomia e a atividade transcorreu mais tranquilamente.

Essa confusão inicial talvez possa ter se dado pela grande quantidade de informações com as quais os alunos precisaram lidar no momento da atividade. Para destacar cada elemento presente no enredo da história, era preciso acionar muitas informações diferentes, o que pode ter-lhes causado uma insegurança para iniciar, sozinhos, a tarefa em questão.

Geraldi (2011) aponta é preciso ter um cuidado especial com as atividades de análise textual, sejam elas no momento de refletir sobre um texto escrito por um aluno,

quando se busca nesse produto os subsídios para o planejamento das próximas aulas; ou mesmo nas análises das estruturas de gênero – como no caso da atividade descrita até aqui. Um dos elementos citados pelo autor, que podem colaborar com o sucesso das intervenções, é delimitar ao máximo o campo da reflexão, colocando um elemento em foco a cada atividade.

Ao avaliar a atividade, a professora destacou essa confusão inicial, atribuindo-a ao fato de os alunos estarem realizando essa análise sozinhos pela primeira vez e, também, a maneira como se deu a composição dos grupos de trabalho. Para ela “*deixar escolher os grupos foi ruim, eles não pensaram no tipo de atividade que iriam fazer, mas em ficar com os amigos, com aqueles com quem conversam mais.*” (Diário de Campo, 07/05/2015).

Com essa fala da professora Cintia, reafirmamos a nossa ideia de que também a organização de grupos, duplas, das diferentes tarefas a serem realizadas e como essas acontecerão, se constituem enquanto mediações pedagógicas. Proporcionar, criar espaços para que as trocas entre os sujeitos se efetivem em sala de aula, também se constitui enquanto uma forma de intervenção. É importante que seja possível ao aluno, em alguns momentos, fazer escolhas como a de formar grupos de trabalho de acordo com suas afinidades, mas também é de extrema relevância que o professor assuma o seu espaço nessa interação, nas relações de ensino-aprendizagem, e compreenda que nem sempre essa é melhor estratégia para favorecer certas aprendizagens.

Fontana (2005), reflete sobre essas colocações, ao bem dizer que a mediação pedagógica não se efetiva apenas enquanto um conjunto de ações bem coordenadas, planejadas, não bastam apenas procedimentos bem ordenados, é preciso, possibilitar espaços para as diferentes vozes, para as sistematizações necessárias e, para isso, pensar as estratégias utilizadas em cada atividade, e mesmo a composição de grupos, de duplas, a organização da turma durante essa ou aquela proposta, também se efetiva enquanto um importante ato mediador. De tal sorte, nas palavras da autora, o essencial nesse processo é

[...] assumir a mediação na dinâmica da interação, como forma de viabilizar o espaço do outro, o dizer do outro e a possibilidade de, nesse mesmo processo, entretecer os dizeres em circulação, questioná-los, redimensioná-los e sistematizá-los. (FONTANA, 2005, p.71).

Esse trabalho, de apresentação de um gênero textual, como pode ser percebido, é um trabalho extenso e, por isso, quando se privilegia a apropriação, por parte dos alunos,

desse novo conhecimento, é um trabalho que deve acontecer com tempos e espaços diferenciados. Para que os textos dos alunos deixem de ser apenas respostas pré-determinadas a conteúdos destacados em manuais de ensino e livros didático, é preciso que se extrapole, nesse tipo de atividade, o tempo do “virar de uma página.” (AZEVEDO e TARDELLI, 1997). É preciso que o tempo se estabeleça segundo as necessidades dos alunos e não que essas sejam condicionadas ao tempo da atividade.

Contudo, no trabalho observado ao longo dessa pesquisa, pudemos notar ainda outros momentos no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Ações mais pontuais que se dão com o intuito de possibilitar aos alunos aprendizagens necessárias para a sua efetiva constituição enquanto produtores de textos e, desses textos, enquanto produtores de sentido.

Antes de cada proposta de produção de texto escrito, a professora realizava uma atividade chamada de *pré-texto*, no qual são retomadas questões como o tema da produção, as principais características do gênero textual sob a orientação do qual se vai escrever, a necessidade da utilização de recursos como pontuação, a organização dos parágrafos, enfim, é o momento no qual o aluno planeja sua produção escrita, podendo, ou não, resultar na produção de um roteiro para essa escrita – atividade que abordaremos adiante.

Além de oportunizar a cada aluno planejar a sua escrita, ao realizar esse *pré-texto*, o professor propõe e possibilita momentos de trocas verbais, permite que as vozes dos diferentes sujeitos ali presentes – sejam os alunos, seja ele próprio – se interajam, se apresentem enquanto possibilidade para internalizações das muitas significações que o outro nos apresenta. (PINO, 2000).

Abaixo, descreveremos um desses momentos nos quais a professora, ao conversar com seus alunos antes da realização de uma atividade de produção textual, coloca em prática a ideia de um *pré-texto*, de um planejamento da escrita que acontecerá posteriormente. Nesse momento, não só o planejamento da escrita se concretiza, mas também são levantados inúmeros outros aspectos relevantes para a efetiva apropriação desse instrumento cultural, como a retomada de sua função social e o estabelecimento, pela atividade proposta pelo professor, da necessidade dessa escrita. (MELLO, 2003).

Nessa atividade, realizada na primeira semana de nossas observações, no início do mês de abril, a professora trabalha com um texto instrucional – a receita. A mesma foi, de fato, realizada com os alunos e através dos diferentes questionamentos feitos, estes foram

estimulados a pensar sobre esse gênero, suas características, os possíveis portadores desse texto e, também, sobre como fazer para registrá-lo da melhor maneira.

Professora: Bom, primeira coisa... Hoje a gente vai fazer uma receita, uma receita de bolo. Olha, nós já vimos alguns gêneros textuais até agora, quais foram os gêneros que nós já vimos?

Aluno 1: Fábula...

Aluno 2: Conto de fadas.

P.: Isso, fábula e conto. Hoje nós vamos aprender um outro texto, outro tipo, outro gênero, do qual faz parte a receita. Eu lembro que a professora do ano passado fazia receitas com vocês, ela fez várias. Então, a gente tem a fábula e o conto, e a receita? Qual é o gênero da receita?

Aluno 3: Alice no País das Maravilhas

P.: O que? Será? Será que a receita é igual a Alice no País das Maravilhas? É? O que vocês acham? Que gênero é o da receita?

Aluno 1: Receita de bolo

P.: É, nós vamos fazer uma receita de bolo, mas esse não é o gênero. Ninguém lembra qual é o gênero da receita?

Aluno 4: Ah... é culinária!

Aluno 5: É fábula!

Aluno 6: Fábula?! Claro que não... por acaso esse texto tem moral?

P.: Olha, gente! Quando a gente fala “A lebre e a tartaruga”, estamos falando das fábulas. Quando a gente fala “Chapeuzinho Vermelho”, é um conto... e a receita?

Ao iniciar o trabalho que iria subsidiar a escrita da receita, a professora, com seus questionamentos, tinha a intenção de fazer com que os alunos conseguissem relacionar o que estavam fazendo com atividades vivenciadas em outros momentos. Quando ela diz “*Eu lembro que a professora do ano passado fazia receitas com vocês*”, é uma tentativa de fazer com que os alunos acionassem conhecimentos dos quais já poderiam ter se apropriado e, partindo deles, fazer novas relações, novas significações e construir novos sentidos para a ação.

No início, é possível notar que as crianças tiveram alguma dificuldade para responder os questionamentos especificamente relacionados ao gênero que seria trabalhado – o texto instrucional, tanto que alguns alunos chegam a confundir com outros gêneros que estão fazendo parte do trabalho, como o conto. Isso pode ser observado, quando um dos alunos diz que a receita é como a história da Alice no País das Maravilhas.

Há ainda um outro aluno que diz que as receitas são fábulas. Esse, porém, é rapidamente corrigido por um colega, que prontamente destaca uma das principais características da fábula – a moral (ensinamento) – para estabelecer um parâmetro de

comparação e diferenciação entre os textos em questão. Ao perceber a incoerência da resposta do amigo, esse logo coloca “*Fábula?! Claro que não... por acaso esse texto tem moral?*”

As falas dos alunos apontam para o fato de que é preciso reformular as maneiras de dizer o que se espera que os mesmos compreendam. A professora, então, redimensiona suas falas, deixando um pouco de lado a receita e vai buscar em algo muito presente na vida das crianças nos dias de hoje – os celulares – a correspondência que faltava para a objetivação do conhecimento em destaque. “*Olha, vamos pensar diferente! Quando a gente compra um objeto novo, por exemplo, eu vou lá e compro um celular. Quando eu chego na minha casa, eu já pego o celular e já sei como mexer nele? Já sei tudo que ele faz?*” (Professora Cintia).

Ao conseguir uma relação entre algo mais significativo para os seus alunos e o texto com o qual iriam trabalhar, a professora retoma o processo do *pré-texto*, ou seja, retoma a reflexão sobre o que escrever e o que é necessário para fazê-lo. Descrevemos abaixo a continuação dessa atividade.

Professora: O texto instrucional, como a receita, o manual, se chama assim porque dá instruções... explica como fazer algo, ou como usar alguma coisa. Então, é texto instrucional. Agora vocês têm mais um gênero para guardar aí na cabecinha, a fábula, o conto e o texto instrucional. Bem, voltando a receita, quando vamos escrever uma, em quantas partes ela se divide?

Aluno 5: Duas.

Aluno 8: Três.

Aluno 7: Eu acho que são três também.

P.: Duas? Três? Por que? Por que vocês acham isso? Quem respondeu três? Deixa eu ver! E vc, por que você acha que são três?

Aluno 9: Porque eu acho que é começo, meio e fim.

P.: Bom, ela disse que a receita tem começo, meio e fim. E você? O que você acha?

Aluno 8: Eu acho igual a ela.

Professora: Ah, também acha que tem começo, meio e fim? E você? O que você acha?

Aluno 5: É, não é assim. A receita tem ingredientes e modo de preparo.

Professora: Ah, muito bem! Isso mesmo, ingredientes e modo de preparo. Deixa eu registrar isso aqui (escreve na lousa as informações trazidas pelo aluno 5.). Pessoal, e o que a gente coloca... ou melhor, deixa eu fazer outra pergunta antes, ingredientes, alguém sabe o que são ingredientes? Fala você!

Aluno 4: Ovo, farinha de trigo, óleo, açúcar.

Professora: É isso... ingredientes são todos os materiais que eu você vai utilizar para fazer a sua receita. Muito bem! E o modo de preparo? Quem sabe explicar?

Aluno 6: É como você faz.

Professora: Como prepara o alimento...

Podemos notar pela situação descrita acima que, embora alguns poucos alunos ainda mostrarem certa confusão em relação ao texto trabalhado, a estratégia de relacionar a receita que seria utilizada na tarefa em questão com algo mais palpável para os alunos – o manual de instruções de um celular – favoreceu a discussão que se seguiu. É notável, também que, embora tenham encontrado dificuldade em relacionar a receita com um gênero textual específico, os alunos tinham alguns conhecimentos sobre esse tipo de texto, o que pode ser notado na fala do aluno 5: “*É, não é assim. A receita tem ingredientes e modo de preparo*” e nas respostas aos questionamentos sobre o que significa cada uma dessas partes.

Outro aspecto relevante a ser colocado, está na resposta da aluna 4. Quando a professora pergunta o que são ingredientes. A aluna, embora demonstre ter entendido a pergunta, não consegue respondê-la enquanto um conceito, uma generalização. Ao invés de explicar o conceito de ingrediente, ela recorre aos ingredientes que acredita serem necessários ao bolo – “*ovo, farinha de trigo, óleo e açúcar*” – para formular sua resposta. Nesse momento, a professora não desmerece a resposta, pelo contrário. Ela aceita o que foi trazido pela aluna, e a partir dessa informação chega a generalização do conceito: “*É isso...ingredientes são todos os materiais que você vai usar para fazer a sua receita*”.

Além da leitura e da análise de textos dos gêneros sobre o qual se pretende escrever – que são atividade importantíssimas quando se pretende formar autores/produtores de textos – esses momentos de conversa, onde os alunos interagem entre si e também com o professor, são de grande relevância. Os espaços que se abrem as falas dos alunos, viabilizam infinitas trocas e compartilhamentos, de saberes, de experiências. Para Sercundes (1997), mesmo que, muitas vezes, esses momentos não suponham registros, eles ainda assim são muito valiosos no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Ao passo que se toma a linguagem enquanto uma possibilidade de criação de sentido, esse momento de conversa,

É o momento que eles têm de se expressar, transmitir as experiências de vida, transportá-las para o assunto que está sendo abordado. Nessa ocasião, podemos perceber o cruzamento de vozes, de expressões do pensado e do vivido que terão grande valia no ato de escrever; dessa heterogeneidade de vozes pode emergir o “novo”, o “desconhecido”, a fim de enriquecer todo o processo de aprendizagem. (SERCUNDES, 1997, p.86).

Como já colocado, a professora Cintia, ao trazer para a sala o estudo de uma receita, optou por de fato realizar com seus alunos essa tarefa – a tarefa de fazer um bolo. Além das questões textuais, muitos outros conceitos – em especial, conceitos matemáticos – foram trazidos a reflexão dos alunos. E, podemos dizer também que, fazer o bolo com a turma, antes da escrita do texto, foi uma estratégia para chegar a um dos pontos chaves – já destacados por Vigotski (2010), Leontiev (2004), além de outros autores – no ensino da linguagem escrita, ou seja, fazer daquela atividade uma atividade significativa, que faça sentido, que se apresente enquanto resposta a uma necessidade dos alunos. Nesse caso, o registro de uma receita a ser feita pelos alunos e que, posteriormente, pudesse ser repetida, em outros lugares, em outros contextos. Ao iniciar o processo da feitura da receita, a professora destaca essa possibilidade, ao dizer: *“Bom, então vamos começar a fazer nosso bolo, a nossa receita. Prestem bem atenção! É uma receita ‘facinha’, dá para vocês fazerem em casa com a mamãe, para os irmãos, para o pai, para quem vocês quiseres. É bem simples, vamos lá?”*

Enquanto ia fazendo a receita, com a participação dos alunos nesse processo, a professora ia registrando na lousa as etapas a serem seguidas, os ingredientes a serem usados, afinal, como produto de todo esse trabalho, além do bolo, seria necessária a escrita, o registro da receita. Abaixo, trazemos o registro desse momento e dos questionamentos surgidos ao longo do mesmo:

Professora: Prestem bem atenção, que depois vocês vão ter que escrever sozinhos. Então, toda receita, assim como todo texto, tem um nome, um título. O título dessa receita é “Bolo de Chocolate Cremoso”. (a professora procede com o registro na lousa).

Aluno 7: Hum... Que delícia!

Professora: Pessoal, como que se escreve chocolate mesmo?

Aluno 4: É com CH.

Professora: Isso! Olha lá, hein, não quero nenhum ‘xocolate’ escrito por ai depois. E cremoso? Como escrevo cremoso? (registro da palavra na lousa). *Bom pessoal, depois que eu escrevo o título, eu pulo uma linha e o que vem depois?*

Aluno 3: Os ingredientes?!

Professora: Os ingredientes... isso, muito bem! Quais são mesmo os ingredientes que nós vamos usar?

(Os alunos vão falando os ingredientes utilizados no bolo e a professora vai registrando na lousa).

Professora: Eu vou ler de novo então, vou ler os ingredientes que eu já anotei aqui, os ingredientes para a massa. (A professora faz a leitura). *Agora, vamos pensar nos ingredientes para o creme... O que a gente vai usar mesmo?*

Aluno 6: Uma colher de sopa de margarina.

Professora: E açúcar? Quanto precisamos de açúcar?

S.: 2 xícaras.

Aluno 11: Não... é uma xícara.

Professora: Não... não é xícara a medida, é colher...duas colheres. E achocolatado? Quanto vamos usar?

Aluno 3: ½ xícara.

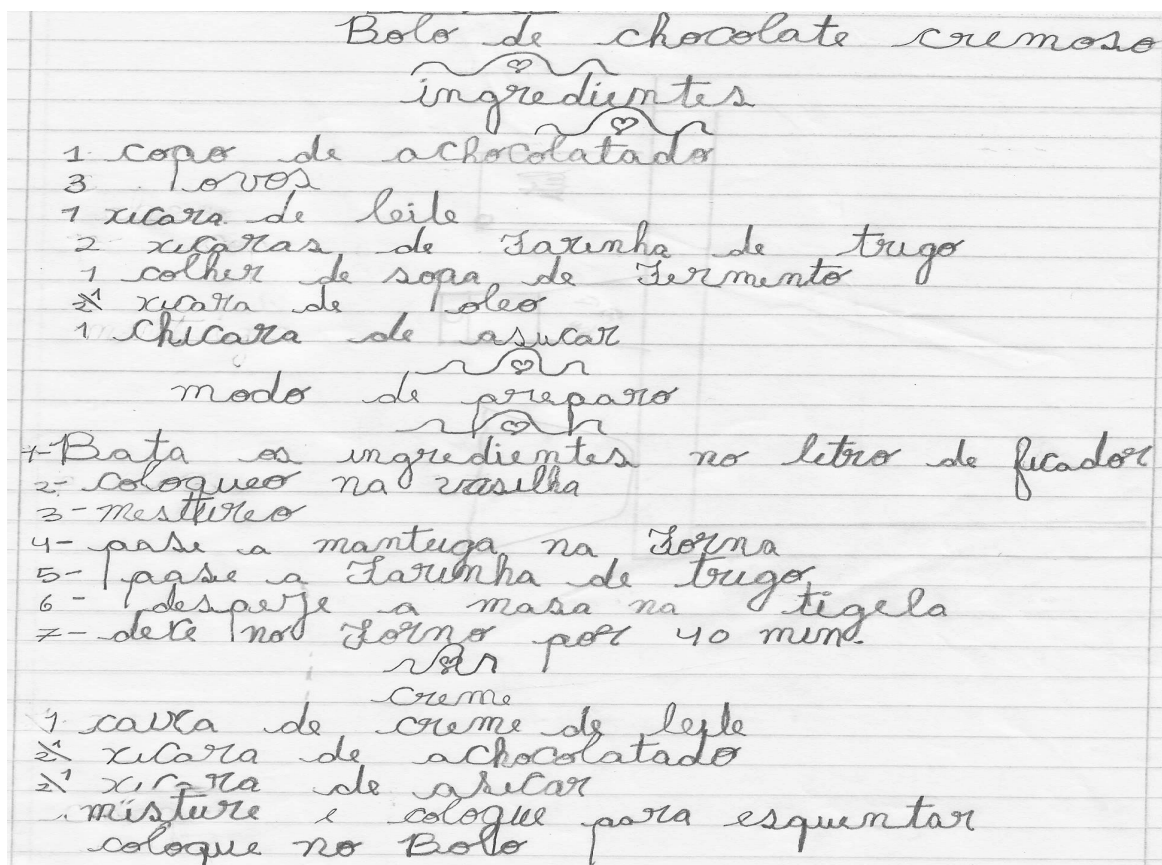
(A professora retoma a leitura daquilo que está anotado na lousa)

Professora: Agora, vamos relembrar como nós fizemos o bolo. (Ela retoma o passo a passo da receita, frequentemente solicitando dos alunos aquilo que deve ser anotado e buscando estratégias para que eles se recordem desse passo a passo). Gente, antes de vocês escreverem a receita, vou fazer mais uma pergunta. Aqui diz que o bolo deve ficar aproximadamente 40 minutos no forno. O que quer dizer isso? O que é aproximadamente?

M.: Mais ou menos... quer dizer mais ou menos.

Ao longo de toda a conversa, é possível notar que, além de questionamentos mais voltados ao gênero textual em questão ou a estrutura da receita, muitas vezes a professora questiona os alunos sobre o que significam alguns termos, algumas palavras que fazem parte do mesmo: “*Ingrediente... alguém sabe o que é ingrediente?*” “*E modo de preparo? Quem sabe explicar?*” “*O que é aproximadamente?*”. Sercundes (1997), atenta para a importância de conversar sobre esses termos que surgem, de possibilitar, sempre que possível, o uso do dicionário para o esclarecimento dessas dúvidas. Para a autora, o uso de glossários – muito comuns em livros didáticos – embora sejam uma “tentativa de agilizar o processo de leitura e compreensão do texto” (p.86/87) impede que o aluno reflita sobre esses termos, sobre palavras desconhecidas e impede também o estudante de ter contato com as palavras no dicionário.

E, assim, depois de vivenciarem a realização da receita e de retomarem todo o caminho que percorreram, a professora apagou as informações que foram registradas na lousa e os alunos foram desafiados e escreverem, sozinhos, a receita, de acordo com sua estrutura e características próprias. Embora essa conversa, esse *pré-texto*, não tenha gerado um registro dela própria, foi o que serviu de subsídio para todo o trabalho de escritura da receita por parte dos alunos. Todos os questionamentos, os desafios, as possibilidades levantadas a longo dessa “conversa” trouxeram as bases para a escrita que viria a seguir.



Embora para essa atividade da receita o *pré-texto* tenha se constituído enquanto um momento de conversa, de questionamentos para levar os alunos a pensar sobre o texto a ser por eles registrados; em outros momentos – especialmente no trabalho com a escrita de contos – esse *pré-texto*, não deixando de lado as conversas, as trocas e questionamentos, se efetiva enquanto a construção de um roteiro, um esquema, um levantamento das principais ideias que serão, posteriormente, desenvolvidas durante a produção textual.

O trabalho com os roteiros, vem sendo uma das bases das práticas de produção textual na escola *Meu Pedacinho de Chão*, desde o seu estudo nos espaços formativos das HTPCs. Tendo como base o roteiro sugerido no trabalho de Stela Miller (1998), os docentes fazem adaptações e articulações de acordo com as necessidades de cada turma, de cada ano e, também, levando em conta os aspectos que desejam ter como foco em cada atividade realizada. Embora, uma das principais características do uso desse roteiro seja a ajuda na estruturação do texto, na organização dos parágrafos, ele também se torna uma ferramenta importante para o desenvolvimento do texto, para a organização temporal, bem como para favorecer a coerência nos escritos das crianças.

Abaixo, trazemos o registro de alguns roteiros feitos pelos alunos em situações de pré-produção de seus contos. Esses roteiros foram produzidos em momentos distintos, ao longo do ano. Os roteiros 1 e 2, se referem a uma atividade realizada no mês de abril, já os roteiros 3 e 4 são referentes a uma atividade realizada no mês de maio.

Roteiro 1

ROTEIRO - PRÉ TEXTO

SITUAÇÃO INICIAL

TEMPO → UM ILINDO DIA

LUGAR → CASTELO

CARACTERÍSTICAS → CASTELO DIAMANTE, BRILANTE, ELE É ILUMINOSO,

PERSONAGENS → PRINCESA ANIMAIS PRINCIPE

CARACTERÍSTICAS - DOS PERSONAGENS → PRINCESA BOM UACA, ANIMAIS, PRINCIPE BOM

PROBLEMA → DEIXAR OS ANIMAIS.

AÇÕES → A PRINCESA VOUTA PROS ANIMAIS

COMO TERMINA A HISTORIA → A PRICESA VIVI FELIS PARA CEMPRE COM OS ANIMAIS

Roteiro 2

ROTEIRO - PRÉ TEXTO

SITUAÇÃO INICIAL

TEMPO → ELA L UMA AVES

LUGAR → CASTELO

CARACTERÍSTICAS → ELE CE LAO GRANDE

PERSONAGENS → PRINCIPE PRINCESA

CARACTERÍSTICAS DOS PERSONAGENS → JOVEM

PROBLEMA → UMA BOLA DE VOLO

AÇÕES → A RAGALO VOLO

COMO TERMINA A HISTORIA → SUYOMUVO

Roteiro 3

TEMPO: SETEMBRO DA ESTAVA DE NOITE E FRIU
 LUGAR: PISTA DE GELO!
 COMO É ESSE LUGAR: TEM UMA PISTA DE GELADO E BAILHA A PISTA, E TEM BANCA DE COURO, O LUGAR É BONITO.
 PERSONAGEM PRINCIPAL: O MININO
 COMO É A PERSONAGEM: ELE É PONITO E ELE ERA POBRE.
 E COMO SÃO: ELE ERA BOBRE ELE SAIA VENTER DOSE.
 PROBLEMA: ELE NÃO TINHA COMIDA.
 AÇÕES PARA RESOLVER O PROBLEMA: ELAS VÃO FAZER MOITO DOSES.
 COMO TERMINA A HISTÓRIA: VAI SER MINAR QUE ELAS VÃO GANAR DINHEIRO E VÃO COMPRAR COMIDA.

Roteiro 4

TEMPO: EM UM LINDO DIA DE SOL
 LUGAR: PARQUE
 COMO É O LUGAR: BONITO, CHEIO DE FLORES E BRINQUEDOS.
 PERSONAGEM PRINCIPAL: UM CACHORRO.
 COMO É A PERSONAGEM: AMARELO FILHOTE
 E QUEM SÃO AS OUTRAS PERSONAGENS: UMAS MENINAS E MENINOS
 E COMO SÃO: DAS CRIANÇAS SÃO BONITAS GENTILS E LEGAIS
 PROBLEMA: O CACHORRO FOI ATROPELADO
 AÇÕES PARA RESOLVER O PROBLEMA: AS CRIANÇAS AJUDAM O CACHORRO
 COMO TERMINA A HISTÓRIA: TODOS FICAM BEM.

Observando o registro desses roteiros, é fácil de identificar neles os elementos destacados pela professora ao longo de todo o estudo do gênero textual ali utilizado – o conto. Além de questões estruturais, também podemos destacar questões ligadas à descrição, tão importantes para conferir sentido aos textos narrativos, em especial, aos contos e contos de fadas.

Outra coisa que se pode destacar, é a presença das vozes de cada criança. Os roteiros 3 e 4 foram realizados para a mesma tarefa e, mesmo estando direcionados ao mesmo tema, seguindo o mesmo gênero textual, em cada um deles, os elementos trazidos por seus autores são diferentes. Até mesmo a maneira de registrá-los, a descrição, as informações apresentadas deixam claro que são registros de sujeitos diferentes, constituídos a partir de diferentes realidades, embora essas realidades estejam sendo penetradas pela realidade escolar, pelas intervenções docentes, permitindo assim novas objetivações àquilo que vai sendo apropriado ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Ao descreverem o lugar onde se passará a história, por exemplo, enquanto no roteiro 3 o autor destaca *“uma pista de gelo que brilha, tem bancos de couro e é um lugar muito bonito”*; no roteiro 4 trata-se de *“um parque bonito, cheio de flores e brinquedos. Já quando o que se descreve são os personagens principais de cada história, enquanto para um esse é “menino, bonito e que era pobre”, para outro temos “um cachorro amarelo e filhote”*.

Essa diversidade de hipóteses, de ideias, pode ser o indício de que as práticas adotadas pela professora Cintia, durante seu trabalho com a produção de textos escritos, têm levado em consideração a necessidade de que os textos ali produzidos sejam, de fato, expressões das ideias de seus alunos. Considerando que, para produzir textos é preciso que se saiba sobre o que escrever, que se conheça o tipo/gênero textual que se escreverá e, além disso, ter subsídios suficientes para colocar essa tarefa em prática (GERALDI, 2011), os roteiros acima apresentados parecem apontar para uma direção segura na realização da tarefa em questão.

De todos os momentos observados ao longo de nossa pesquisa, de todas as tarefas que pudemos acompanhar durante esse período, o próximo momento a ser descrito é, talvez, aquele no qual os alunos exercem de maneira mais clara sua autonomia frente à

tarefa de produzir textos. E esse momento é, exatamente, o momento da *produção de textos*.

Todas as atividades descritas até aqui tinham o intuito de preparar os alunos, de fornecer recursos suficientes e satisfatórios para que eles pudessem exercer sua autoria frente a tarefa proposta, na tentativa de afastar o produto de cada registro de mais respostas pré-determinadas a valores pré-concebidos sobre a escrita. Ao trazer para discussão e reflexão com os alunos cada aspecto abordado pelo gênero textual, ao possibilitar que, através do planejamento de sua escrita, os alunos possam ir, já no momento do seu *pré-texto*, estabelecendo sentidos para ela, esse trabalho intenta romper com a lógica de que a escola, no trabalho com a linguagem escrita, não ensina a produção de sentidos, mas a repetição de ideias e significados.

Smolka (2012), ao tratar dessa dicotomia entre o que se ensina/aprende sobre a linguagem escrita na escola e sua função na sociedade, retoma a ideia acima defendida, ao dizer que

[...] a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças [...] “o fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. [...] A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (p.95).

Mais um aspecto importante a se destacar quando se fala em produção textual na escola e, especialmente, em aproximar esse texto da funcionalidade que ele exerce na sociedade, é também destacado na fala de Smolka (2012) quando a autora diz que além do desejo, da necessidade da escrita, essa “*implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor*” (*idem*). Todo e qualquer texto escrito fora da escola tem como motivo maior expressar algo, comunicar algo a alguém e, na escola, muitas vezes essa funcionalidade se perde, os textos acabam tendo como único interlocutor, como único leitor o professor e esse, muitas vezes, lê os textos produzido por seus alunos com a única intenção de apontar incoerências, inconsistências. Assim também concorda Geraldi (2011) quando destaque que

[...] é preciso lembrar que a produção de texto na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal,

qual é a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (p.65).

Ninguém escreve, “na vida real”, para ser corrigido. As pessoas escrevem por motivos diversos: dar alguma informação, se comunicar com alguém distante, registrar ideias sobre determinado assunto, para fazer lista de compras, para anunciar um produto ou um evento, mas não para que seus textos tenham como único motivo uma correção, seja ela gramatical, ortográfica ou de coerência. Na escola, a correção faz parte do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, é preciso apontar as incoerências, refletir sobre elas para que se possa construir os conhecimentos necessários a escrita de bons textos, porém esse não pode ser o único motivo pelo qual se escreve, muito menos o único motivo pelo qual se lê os textos nela produzidos.

É imprescindível dar destino para os textos que se produz, para assim fugir da artificialidade que assola a produção de texto na escola. Com relação a isso, pode-se dizer que os textos produzidos pelos alunos da professora Cintia – bem como para os demais alunos da escola *Meu Pedacinho de Chão* – tem um destino especial. A escola tem um projeto, desde o ano de 2012, e busca com ele (re)significar a produção textual para seus alunos. O projeto tem como produto final um livro, que é confeccionado por todas as turmas – desde a pré-escola até o 5º ano – e, como conteúdo desse livro, as produções dos alunos ao longo do ano.

Para as séries anteriores ao período de alfabetização, as produções que compõem o livro têm registros pictóricos (desenhos); nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (1º e 2º anos), há o registro de textos de memória e textos coletivos; já para as demais séries, o livro é composto por produções de textos escritos, na maioria das vezes, produções autorais. Além do livro, projeto maior e mais significativos, outros destinos são criados a depender do objetivo das atividades propostas. Pode-se escrever para fazer um livro de receitas, para dar sua opinião sobre alguma atividade realizada, para ler para os alunos mais novos, enfim.

Em diversos momentos da pesquisa, ficou claro que os alunos têm ciência dos motivos pelos quais estão escrevendo. Abaixo, descrevemos uma das situações onde os alunos são questionados sobre o porquê de estarem escrevendo.

Pesquisadora: Os textos que nós escrevemos, como vocês sabem, eles não servem para ficar guardados lá na pasta. Aqui na escola, eu leio os textos de vocês, a professora Cintia lê, a Angelina lê. E, além disso, até mais importante, tem outro motivo para vocês estarem estudando e escrevendo contos. Vai ter um produto final. Quem sabe o que nós vamos fazer com esses textos?

Aluno 5: Vamos colocar no livro...

Aluno 2: É a gente vai escrever, depois vai escolher o que a gente mais gostou, vai desenhar e vai ter um livro só das nossas histórias.

Aluno 4: Ah, e a gente vai colocar na exposição³² também, “pros” pais lerem.

Aluno 1: É, é um livro de verdade... igual tem aqui na biblioteca. Tem que escrever bem bonito.

Enfim, o momento de produção de texto, propriamente dito, é um momento do aluno. É o momento dos diferentes sujeitos acionarem as ferramentas das quais já se apropriaram em relação a escrita; os conhecimentos e saberes que foram sendo construído ao longo das etapas anteriores (análises de textos, pré-textos) e coloca-las a serviço da realização da tarefa. É claro que, se necessário, a professora está presente e faz intervenções pontuais e pertinentes, porém o objetivo principal dessa atividade é entendê-la, aceita-la enquanto possibilidade de indicativo das aprendizagens já consolidadas e daquelas que precisam ser revistas, em relação a escrita dos textos.

Além do pré-texto e dos roteiros, a professora utiliza ainda mais um recurso para subsidiar a produção dos textos. Para cada atividade, os alunos recebem aquilo que a professora chama de *proposta*. Uma comanda, na qual os alunos encontram mais alguns elementos para subsidiar suas produções. Abaixo, alguns exemplos dessas comandas.

Proposta 1

Produção textual Proposta: Escreva uma história que aconteceu a muitos anos atrás, em que seus personagens sejam: princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc. Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de um armadilha planejada pelo vilão. Também vocês podem dar poderes mágicos ao herói. O final da história pode ser feliz ou não. Não esqueça de ler ao término e verificar se seu amigo ou professor vai entender sua história.

³² Festa de Aniversário da Escola – todos os anos, na última semana de novembro, a escola organiza uma festa para comemorar seu aniversário. Nessa festa, os professores expõem trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano. No início, nos anos de 2008 até 2010, os trabalhos ficavam concentrados na disciplina de Arte, porém a partir de 2011, e mais especialmente em 2014 e 2015, a exposição trouxe exemplares de atividades das diferentes áreas do conhecimento. Além da exposição, os alunos também podem fazer apresentações artísticas ou esportivas, no show de variedades.

Proposta 2

Proposta: Diante as informações sobre a personagem saci-Pererê, imagine uma personagem diferente, que viva o bem estar de todos que ele visita, que possua hábitos diferentes e que viva nas grandes cidades.

Proposta 3

Proposta:

- Escolha uma personagem de um conto maravilhoso de que você goste muito como: um mágico, uma fada, um super-herói, etc., e crie uma história em que envolva com outros personagens de contos maravilhosos, como, por exemplo, príncipes, princesas, reis,
- bruxas, ogros, gigantes, dragões, gênios, etc. Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. Se quiser pode dar ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por situações difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza.

Proposta 4

Proposta: Produza um conto a partir desses elementos básicos.

-Quem? Os ratos.

-O quê? Decidiram chegar até o céu.

-Onde? Na floresta.

-Quando? Quando os bichos falavam.

-Como? Subindo um em cima do outro.

Por quê? Queriam pegar a lua, que imaginavam ser um grande queijo.

Em tempo, abaixo traremos alguns dos textos produzidos pelos alunos durante o período em que realizamos nossas observações. São textos de autoria, onde cada criança deixa suas marcas, além das marcas dos novos aprendizados, dos novos conhecimentos adquiridos. O texto 1 se refere a uma atividade acontecida entre o final do mês de abril e o começo do mês de maio; o texto 2 é resultado de uma proposta que tinha como foco os personagens do folclore brasileiro, realizada no mês de agosto; o texto três data da metade do mês de maio e, finalmente, o texto quatro foi produzido em meados do mês de outubro.

Texto 1

A PRINCESA E OS AMIGOS

UM LINDO DIA UMA MENINA RO ACORDOU E CHAMOU SEUS AMIGOS PARA BRINCAR. UM DIA UM PRINCIPE VEIO ESPLORAR E DE REPENTE CAIO EM UM MONTE DE TERRA ONDE TINHA JACARÉS E A RO EMPILIL.

O PRINSIPE PEDIO PARA RO IR COM ELE MAS A TICA NÃO DEIXO MAS ELA FOI. QUANDO CHEGOU LA O PRINCIPE MOSTROU O QUARTO DELA: E FOCOU. A FACHINEIRA FICAVA INPRICANDO COM ELA TODO DIA, UM DIA A RO CANSOU DE SER MAL TRATADA E PIDIO PRO PRINSIPE DEIXA ELA IR EM BORA. E O PRINSIPE DEIXOU E A FACHINEIRA GOSTOU.

QUANDO CHEGOU LA ABBASO OS AMIGO E VIVEU FELIS PARA CEMPRE.

Texto 2

Título: AS AVENTURAS DE AGAI

-x-

OLA EU SOU A AGAI EU NÃO SOU NEGRA POIS SOU BRANCA, EU USO UMA SAIA DE PRIGADELRO E UM CHAPEU DE PENAS E FLORES ELE É MUITO COLORIDO, A E QUASE ESQUECI SOU IRMÃ DO SACI E MDRO NA CIDADE GRANDE NA FRENTE DO SHOPING CIDADE, POIS SOU MUITO RICA TENHO UMA PERNA CURTA E A OUTRA NORMAL, E MINHA MÃE SE CHAMA DONA BENTA E MEU PAI É O CHICO BENTO, NÃO SOU MUITO MISTERIOSA TODOS ME CONHECEM PELAS AS HISTORIAS DE AGAI A TENHO MUITOS PELOS NO CORPO MAS TODOS UM SISCO, NÃO TENHO ORGÃOS PARA DIBERIR MAS MINHA COMIDA PREFERIDA É CREPE E RIZOTO DE QUEIJO,

- UM DIA EU FUI NO MERCADO COM MINHA MÃE E VI UMA MENININA:

- EM-MHE, EM-MHE

- PORQUE VOCÊ TA CHORANDO?

- PORQUE ME PERDI DA MINHA MÃE E ME MALHUQUEI

- A ONDE VOCE SE MACHUCOU NO PÉ. EM?


- ATA MEU VISINHO É MEDICO E ELE TEM 5 DEDOS QUE NEM EU.

- AÇAI VAMOS!
 - ESPERA AI MÃE JA VOU
 ENTÃO A AÇAI E A MENINA FORAM QUANDO CHEGOU
 ATÉ A DONA BENTA:
 - AÇAI QUEM É ESSA?
 - É UMA MENINA QUE SE PERDEU E QUEBROU O PÉ
 ENTÃO VOU LEVAR ELA PARA CASA PRO VENZEU CONSE-
 TAR O PÉ!
 - KKK NÃO É CONSENTAR FILHA É PARA EXAMINAR O
 PÉ E COLOCAR BESO
 - ATÁ BRIGADO MÃE VAMOS
 - NÃO ESPERA VOCÊ NEM PEDIU PARA MIM
 - A MÃE DEIXA VAI
 - TABOM
 - ERA
 ENTÃO AS TRES FORAM PARA A CASA:
 - MÃE VAMOS NO VENZEU
 - ESPERA AÇAI
 - AI SÓ DEMORA
 - VAMOS LOGO
 NO CAMINHO A MENINA FALOU:
 - MEU NOME É KATHARINA
 - QUE NOME LINDO O MEU VOCÊ JA SABE NÉ
 É AÇAI
 - É MAIS PARECE COM O NOME DO SACI?
 - EU SOU IRMÃ DO SACI E MEU PAI SE CHAMA
 CHICO BENTO E MINHA MÃE É A DONA BENTA
 - EU TENHO MEDO DO SACI
 - NÃO PRECISA TER MEDO EU SOU MAS VELHA DO
 QUE ELE ELE ME OBEDECE
 - UFA BRIGADA
 - K DINAVA
 ENTÃO FORAM PRO VIZINHO E O VIZINHO
 ARUMOU A PERA A MANHE DA MENINA CHEGOU
 BEM NA HORA E PEGOU A FILHA FORAM EM BORA
 E TODOS VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Texto 3

TITULO FAMÍLIA

NUMA NOITE EM MINHA CASA OS MEUS PAIS E MINHA IRMÃ ACORDARÁ MEU PAIS E MINHA IRMÃ ME LEVARÁ PRO MEDICO EU FIQUEI QUASI DUAS HORAS DAI QUANDO AMANHÃ ESSEU NOIS AIAMOS E FOMOS DELTAR DAI VEIO UMA XUVIA COM UMS MONTE DE TROVOM DAI NOIS DORMIMOS. DAI PARE GIACUM TISONAM E LA FORA NENDAVA PRA ADA DAI VIERANA NUMUITA XUVIAS TODAORA QUANDO EU IASAIR XUVIA XUVIA E XUVIA E RAUM TIEDO DA NA DE DAI A CIDADE FICOUTTODA INMUNDA DA NAPUDIA: COLOCAR O PÉ NA AGUA SIMAO TINHA VEME.



Texto 4

Os Ratos na Sua

Era um dia de sol, com uma florista onde vivia a sua rataiada e tinha um chefe dos ratos. A longa dele era chegar até a sua casa que ele pensava que era um queijo gigante.

Os ratos estavam com fome e saíam de noite para achar alimentos para comer no próximo dia mas o chefe não queria comer porque ele queria comer o queijo gigante.

No dia seguinte os ratos foram dormir para dormir e as rataiadas ouviram patas batendo na florista então apareceram uma rata.

Os ratos pegaram a rata e perguntaram:

- como é seu nome?
- o rato respondeu:
- o meu nome é Alice.
- o rato falou:
- vou te levar para o chefe.

então a rataiada foi mostrar para o chefe a rata e o chefe ficou alegre por que tinha na só um rato ou uma rata para chegar à ti a sua.

No próximo dia o fui acordou bem cedo e acordou todos os ratos e falou:

- vamos até a sua.

Os ratos ficaram desesperrados e falaram:

- mas senhor nos não estamos preparados.

O chefe disse:
 - Eu vou voltar mais um dia para ficar
 ficar Preparados.
 No dia seguinte o rei acordou de novo
 e disse para os ratos e falou:
 - Estão preparados agora?
 Os ratos falaram: sim.
 - Estamos agora vamos antes de ficar à
 noite.
 Então os ratos subiram na árvore
 e foram subindo um em cima do outro
 eles conseguiram chegar ali lá sua pala-
 ram para o chefe subir.
 Então o rei foi o primeiro dos ratos
 a pisar na sua lá comeu um pedaço
 dela e mal sabia o rato percebeu
 que não era queijo.
 O rei desceu para a floresta de
 novo e os outros perguntaram: por
 - Por que você não trouxe um peda-
 ço de queijo gigante?
 - Por que não era queijo. Então
 então o rei falou:
 - melhor ficar comendo comida da
 floresta do que comer coisa ruim.

Ao analisar as propostas e os textos destacados, percebe-se a coerência entre aquilo que foi solicitado como tema da escrita e os registros dos alunos. Fica claro, também, que embora os diferentes textos tenham sido produzidos por alunos em diferentes momentos no seu processo de apropriação da linguagem escrita; todos são, de fato, produções de texto. São tentativas de cada sujeito em se expressar, em dar sentido aquela tarefa que estava sendo realizada.

Os textos 1 e 3, por exemplo, mostram, com mais clareza, algumas incoerências se formos nos atentar a questões mais técnicas das produções, como a organização em

parágrafos, o uso dos sinais de pontuação, de elementos coesivos, etc. Porém, quando pensamos esses textos enquanto “o produto de uma reflexão” e uma tentativa, ainda que com algumas falhas, “de usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução” (GERALDI, 2011), podemos nos atentar a riqueza de elementos contidos em cada um. Dentro das possibilidades das suas aprendizagens já consolidadas, cada um dos autores trouxe para sua escrita aquilo que gostaria de contar, de expressar.

Mesmo com as dificuldades apresentadas – essas que podem servir de direcionamento para as atividades de reflexão – cada uma das crianças escreveu, se expressou, tentou atribuir sentido ao seu texto, pode dizer as suas falas. E, são essas experiências com a escrita que permitem que a criança se aproprie desse rico instrumento cultural. Como já nos disse Luria (2014), é o ato que gera a compreensão e, fazendo analogia dessa ideia com o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, é escrevendo que que aprende a escrever.

Possibilitar atividades, práticas de produção de texto, é assumir como premissa a ideia de que as crianças são capazes de escrever, mesmo quando ainda não dominam todas as técnicas necessárias a essa ação. A escrita é um produto das relações sociais, um instrumento cultural e, como tal, não se chega a sua apropriação sem nenhuma mediação. E, na escola, o papel do professor, enquanto mediador nesse processo, é essencial.

Optar por oportunizar momentos de escrita, por tomar as produções dos alunos enquanto direcionadoras na prática docente, por permitir aos alunos se relacionarem com esse objeto cultural – o texto – experienciando a sua funcionalidade, exige muito do trabalho do professor. Requer que este conheça tanto o processo de aprendizagem, quanto o objeto dessa aprendizagem, além de “uma direção e uma orientação pedagógica que só podem ser exercidas se fundamentadas em um seguro conhecimento” (SOARES, 2001, p.75).

A professora Cintia, durante a entrevista, relatou ter observado a relutância de alguns colegas de trabalho em fazer essa opção, em pensar nos alunos enquanto possíveis autores. Para ela, muitos não confiam na capacidade de seus alunos, ou ainda, nas suas próprias capacidades em direcionar esse trabalho, como segue:

Assim, você percebe que não dá para deixar os alunos de lado, mesmo aqueles com mais dificuldade conseguem fazer alguma coisa.

Muitas vezes, os nossos colegas, eles subestimam as crianças. “Eu não vou fazer isso porque eles não fazem, não conseguem”. “Eu não vou trabalhar texto de autoria, vou continuar com as reescritas, porque meus alunos não fazem nada”. Eu acho que, na verdade, algumas vezes, eles nem sabem como fazer, mas nem se preocupam também em pensar em coisas diferentes, em novas estratégias.

Poderíamos apontar muitas outras hipóteses para o “desinteresse” ressaltado pela professora Cintia em relação ao comportamento de alguns colegas. Poderíamos destacar, dentre aqueles que mais impacta o trabalho docente, as questões de formação. Afinal, como exigir do professor um novo trabalho, uma nova percepção sobre o processo de ensino-aprendizagem, se o mesmo não foi formado para tal, se os novos conhecimentos que vão sendo construídos pelas pesquisas, pelas experiências de outros sujeitos, não circulam, não se difundem entre todos esses profissionais?

Isto posto, retomemos a descrição das atividades observadas, partindo agora para as atividades destinadas a “ensinar a escrever”. A educação escolar, como destaca Vigotski (2007), faz com que sejam acionadas funções mentais nas crianças que não o seriam fora dela, além de ter como foco principal de seu trabalho os conceitos científicos, através de um trabalho e uma aprendizagem bem organizados, esse ensino contribui, age sobre as ZDP e possibilita o surgimento de novas.

Assim, ensinar a escrever, fazer a mediação entre os conhecimentos necessários para se apropriar da escrita e os alunos, é o que se deve fazer na escola. É a partir das necessidades reais apresentadas nos textos dos alunos, que se deve elencar os focos de análise e reflexão sobre os quais se efetivarão as ações do professor. (GERALDI, 2011).

O ensino da gramática e das atividades linguísticas – aquelas relacionadas a produção escrita, propriamente dita – aconteceu durante muito tempo, e por vezes ainda acontece, de forma desarticulada. Partindo da ideia de que é preciso saber escrever para poder escrever, o ensino da linguagem escrita no Ensino Fundamental, tem se amparado em exercícios gramaticais e ortográficos, direcionados a apreensão de normas e modelos (MILLER, 2003). O que se percebe é que, muitas vezes, esses conhecimentos, supostamente apropriados pelos alunos, não são observados em suas produções.

Gramática, ortografia e outras tantas normas e regras necessárias a apropriação efetiva da linguagem escrita, precisam ser percebidas enquanto recursos que permitem que essa apropriação se dê de forma qualitativa (AZEVEDO e TARDELLI, 1997) e, assim, para terem sentido e de fato auxiliar o aluno, esses estudos precisam partir dos textos produzidos por ele.

A atividade que descreveremos abaixo se caracteriza enquanto uma atividade de *revisão textual*. Nessa atividade, a partir da leitura dos textos produzidos, a professora Cintia elencou, dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos, aquela que julgou ser a mais importante, que necessitava de maior reflexão por parte da turma. Partindo da observação de cada texto, selecionou como foco para essa análise, para essa revisão, a paragrafação. Essa foi uma das atividades nas quais a pesquisadora participou efetivamente, conduzindo e fazendo os questionamentos pertinentes, porém direcionando suas ações para atingir os objetivos previamente acordados com a professora.

Para realizarmos essa atividade, após a leitura de todos dos textos produzidos pelos alunos, a professora destacou qual seria o foco da atividade de revisão – a paragrafação – com base na identificação da dúvida mais frequente entre seus alunos. Depois de destacado o foco da análise, foi selecionado o texto de um aluno no qual fosse possível observar a necessidade de estruturação, mas que também tivesse elementos a serem destacados, favorecendo essa análise. Esse texto foi digitado. Primeiro, para garantir a não exposição de seu autor e, depois, para proceder alguns ajustes ou correções, especialmente ortográficas, para garantir a atenção a um único foco. Foi usado um projetor, para que o texto pudesse ser observado com mais facilidade pelos alunos.

A decisão para que fosse a pesquisadora a realizar a atividade de revisão de texto, partiu de um pedido da professora Cintia, já que a mesma já tinha acompanhado algumas exposições da pesquisadora, no que se refere a atividade em questão, durante a realização das reuniões de trabalho pedagógico. Assim, percebendo que a pesquisadora utilizava alguns recursos diferentes dos já empregados por ela, a professora Cintia sugeriu que essa fosse a responsável pela atividade naquele momento.

Geraldi (2011), faz algumas considerações sobre a atividade de análise textual, validando o exposto acima, quando destaca que

[...] a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto; para cada

aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno; fundamentalmente, a prática da análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da análise. (GERALDI, 2011, p.74).

Assim, tendo exposto nossas considerações e as bases teóricas nas quais nos sustentamos para a realização dessa atividade, passemos a descrição da mesma e a análise de alguns fatos importantes dessa descrição. Essa atividade se realizou em meados do mês de agosto, o que pode ter favorecido uma boa participação dos alunos, já que a atividade não era uma novidade para a turma.

Pesquisadora: Bom, pessoal, nós vamos fazer hoje uma revisão de textos. Vocês lembram? Já fizeram isso outras vezes. A professora Cintia escolheu um texto e a gente vai ler para ver o que podemos melhorar. A história está muito legal, mas olha... vou colocar ele aqui para vocês verem. O que está faltando aí? Quando a gente olha para esse texto, o que falta? Nós vamos conversando e vocês vão dizendo para mim o que vocês perceberem, tá?! Toda vez que a gente escreve um texto, o que nós precisamos fazer? O que a professora Cintia sempre diz? Ela fala: “gente, vocês precisam...”

Alunos (coro): Ler.

Pesquisadora: Ah, a gente precisa ler. E por que tem que ler? Alguém pode explicar?

Aluno 1: Para ver se tem alguma coisa errada e que a gente tem que corrigir.

Pesquisadora: Isso... quando a gente escreve nossa história, quando ‘tá’ ali só escrevendo, a gente está muito preocupado com a história, né? A gente tem que decidir logo o que os personagens vão fazer, como eles vão fazer, como acaba a história... É muita coisa para pensar, né?! Então, às vezes, enquanto a gente escreve, a gente não lê com tanta atenção e deixa passar algumas coisinhas que podemos melhorar. Por isso, a gente lê enquanto escreve e, depois, quando termina, lê de novo e lê sempre que achar que precisa. Olha, o dono dessa história teve muita criatividade, então vamos lá, vamos ler para poder começar nossa tarefa? Quem pode dizer para mim o nome dessa história?

Alunos (coro): O SACI E A BRUXA.

Depois desse primeiro momento, no qual a pesquisadora apresentou atividade aos alunos, explicando o que seria feito e como, a mesma procedeu a leitura do texto que seria analisado, para que os demais alunos conhecessem a história e para que pudessem, também, observar aspectos a serem melhorados, reorganizados. Em uma de suas falas, a pesquisadora ressaltou que durante a escrita da história, ou seja, enquanto se coloca na posição de autor, muitas vezes os alunos não se atentam para certas normas, certas regras. Ao estar imbuído do desejo de “contar a sua história”, “a gente não lê com tanta atenção e deixa passar algumas coisinhas”.

Para Miller (2003b), o que acontece, na verdade, é que a criança não tem como objetivo, durante a produção de texto, analisar regras e recursos necessários para a realização dessa atividade. Ela mobiliza as ferramentas das quais já se apropriou, “no entanto, o faz como parte da ação de escrever e não com o objetivo específico de análise de regras que garantem o uso desses recursos” (p.17), por isso, a eventual falta de um ou outro pode passar despercebida e esses momentos, nos quais os alunos analisam e pensam sobre os recursos que empregam durante suas atividades de produção de texto adquirem grande importância em seu processo de apropriação da escrita.

Voltemos a nossa descrição.

*Pesquisadora: Então, pessoal. A ideia dessa história está muito legal! Foi bem aquilo que a professora solicitou a vocês (Produção feita atendendo a **proposta 2**, já destacada nesse capítulo). Um saci diferente daquele que a gente já conhece, mas o que faltou para que essa história ficasse mais bem organizada?*

Aluno 2: Pontuação.

Pesquisadora: Usar pontuação corretamente? É, é uma possibilidade. Mas, quando eu olho para esse texto...

Aluno 3: As palavras.

Pesquisadora: Palavras? O que tem as palavras?

Aluno 3: Tem muita palavra repetida, não pode repetir tanto as palavras.

Pesquisadora: Isso, também... tem que cuidar da coesão, né. Mas eu “tô” falando de algo que a gente nem precisa ler muito para perceber, quando a gente olha o texto dá para notar. Estou falando da estrutura do texto... Oi, ...? Você quer falar?

Aluno 4: Não tem parágrafo, professora. Tem que arrumar os parágrafos.

Assim como em outras atividades, pode-se notar que no começo os alunos tiveram alguma dificuldade em se atentar para o aspecto que a pesquisadora, juntamente com a professora, tinha selecionado enquanto foco de análise para aquela atividade. Em contrapartida, as respostas dadas pelos alunos mostram que eles tinham já algum conhecimento consolidado sobre elementos que precisam compor a produção escrita, para garantir um produto final com qualidade. Ao levantar aspectos como pontuação, a não repetição de palavras – elemento coesivo – fica claro que o trabalho que vem sendo realizado, está sendo internalizado e fazendo sentido para esses alunos.

Pesquisadora: Olha, é isso aí, ... Parágrafos. Olhem bem, só tem um aqui, bem no início do texto e um bem grandão lá embaixo. E, antes da gente continuar, quem sabe me explicar o que é um parágrafo? A professora já disse que esses espacinhos que nós

deixamos, marcam o início do parágrafo, mas o espaço não é o parágrafo. Quem pode me explicar, então, o que é isso?

Aluno 4: É uma ideia... o parágrafo é aquele bloquinho da ideia.

Pesquisadora: Isso, por isso que vai aparecendo um monte desses “bloquinhos” ao longo do texto, porque eu tenho muitas ideias na minha história e, para cada uma delas, eu faço um novo parágrafo. Como eu sei que tem muita gente que não entendeu ainda esse negócio de ideia, nós vamos pensar sobre isso. Às vezes a professora está lá falando, “olha, parágrafo é uma ideia” e tem gente pensando assim, “mas o texto todo não é uma ideia?”. E é... a gente tem ideia o texto todo. Então o que é essa ideia que a professora tanto fala? Para tentar ajudar vocês, eu li o texto, tentei achar essas “ideias” e, com ajuda de vocês, nós vamos tentar identificar cada uma delas e aí, organizar melhor esse texto. Combinado? Vamos lá então?

Até esse momento, pesquisadora e alunos estabelecem um diálogo para evidenciar as bases sobre as quais se dará o trabalho a ser realizado por eles. Tendo sido a paragrafação o elemento selecionado para a reflexão a ser realizada, todos os dizeres da pesquisadora se voltam para a tentativa de deixar o mais claro possível para os alunos o que, de verdade, significa esse conceito. Abaixo, na continuação de descrição, poderemos observar com mais evidência os caminhos percorridos.

Pesquisadora: Vamos lá, então, pensar o que são essas “ideias” do parágrafo?! Quando eu falo “o parágrafo é uma ideia”, aí estou lá escrevendo meu texto e vou começar a pensar nisso. Por exemplo, nesse texto que a gente leu aqui, quando o autor, ou autora, começou a escrever a primeira ideia que aparece, foi a de explicar como era o saci. Só que explicou de duas formas diferentes. Primeiro, explicou como era esse saci, quais as características do personagem e, depois, num outro momento, numa outra ideia, explicou o que ele gostava de fazer, coisas que ele gostava de comer. Então, olha, são duas formas de falar desse saci, são duas ideias diferentes. Na primeira ideia, o primeiro parágrafo; na segunda, outro. Vamos então ler de novo esse primeiro pedaço e se a gente consegue identificar onde termina o primeiro parágrafo?

O SACI E A BRUXA

ERA UMA VEZ UM SACI UMA PESSOA BOA-
GENTIL QUE GOSTA, DE NATUREZA MAIS TINHA UMA.
COISA ELE ERA RICO RODEADO DE LUXO E EMPREGADOS,
MAS NÃO. ERA POR ISSO QUE, ELE NÃO ERA
BOM ELE USAVA UM , CHAPEU PRETO E GOSTA-
DE AJUDAR , CRIANÇAS , MAS ELE. TAMBEM FUMA,
PITO É ELE TAMBEM TINHA UMA COMIDA FAVORITA. MACARRÃO.

Pesquisadora: E aí? O que vocês acham? Até onde vai aquela primeira ideia, de contar como era o saci e o que ele tinha?

Aluno 10: Eu acho que vai até o ponto, “prô”!

Pesquisadora: Até o ponto? Mas aí acaba assim “rodeado de”. Rodeado de que? Não fica estranho assim? Será que aquele ponto está no lugar certo?

Aluno 4: Não... eu acho que não é desse jeito, não. Não “tá” certo.

Pesquisadora: Lembra que eu disse que a gente precisava arrumar, reorganizar? Então pode ser que a pontuação também não esteja certa. Vamos deixar isso um pouquinho de lado e pensar nas ideias agora. Esse primeiro pedaço, nós vamos organizar em dois, em duas ideias. A primeira falando de como era o saci e o ele tinha. Até onde eu encontro essas informações?

Voltando ao exposto pelas considerações de Geraldi, pode-se observar que, embora tenha sido feita uma primeira limpeza desse texto, ainda estavam presentes as tentativas de uso dos sinais de pontuação feitas pelo autor do texto. Enquanto análise sobre as hipóteses de escrita dessa criança, é um rico detalhe, que deve ser olhado com atenção, pois mostra que a mesma está tentando estabelecer relações para o uso desse importante recurso dos textos escritos. Porém, ao não “limpar” também esse elemento do texto a ser analisado, esse acabou se tornando um outro foco para a atenção das crianças, dividindo-a, assim, em espaços diferentes daquele que se pretendia destacar.

Aluno 2: Vai até “era bom”?

Pesquisadora: Será? O que vocês acham? Vamos ler até onde ele falou?

O SACI E A BRUXA

ERA UMA VEZ UM SACI UMA PESSOA BOA-GENTIL QUE GOSTA, DE NATUREZA MAIS TINHA UMA. COISA ELE ERA RICO RODEADO DE LUXO E EMPREGADOS, MAS NÃO. ERA POR ISSO QUE, ELE NÃO ERA BOM ELE USAVA UM , CHAPEU PRETO E GOSTA-DE AJUDAR , CRIANÇAS , MAS ELE. TAMBEM FUMA, PITO É ELE TAMBEM TINHA UMA COMIDA FAVORITA. MACARRÃO.

Pesquisadora: Isso, ... É isso mesmo! Olha, está dizendo que o saci era gentil, gostava da natureza, tinha coisas, era rico e bom. Falou da personalidade do saci, não é?! Então, o parágrafo acabou ali. E, se acabou esse parágrafo, como eu faço para começar um novo. Temos que fazer o que agora?

Aluno 11: Parágrafo.

Pesquisadora: Isso. Mas como eu faço? Continua na mesma linha...

Aluno 6: Não! É outra ideia... aí tem que ir lá na linha de baixo.

Pesquisadora: Isso, vamos lá para a linha de baixo. Esse novo parágrafo, nos conta o que o saci gostava de comer, de fazer. Começa lá onde o primeiro terminou, ali onde diz que ele tinha chapéu e vai até onde, quem já sabe?

Aluno 11: Até “macarrão”?

Pesquisadora: Estou gostando de ver, acho que vocês estão entendendo. Isso mesmo, vai ficar todo esse pedaço, ó “ele usava um chapéu preto e gostava de ajudar as crianças, mas ele também fuma pito e tem uma comida favorita macarrão”.

O SACI E A BRUXA

ERA UMA VEZ UM SACI UMA PESSOA BOA-
GENTIL QUE GOSTA, DE NATUREZA MAIS TINHA UMA.
COISA ELE ERA RICO RODEADO DE LUXO E EMPREGADOS,
MAS NÃO. ERA POR ISSO QUE, ELE NÃO ERA
BOM ELE USAVA UM , CHAPEU PRETO E GOSTA-
DE AJUDAR , CRIANÇAS , MAS ELE. TAMBEM FUMA,
PITO É ELE TAMBEM TINHA UMA COMIDA FAVORITA. MACARRÃO

Pesquisadora: Bom, o próximo parágrafo traz para a gente o problema, o evento perturbador dessa história. E qual é o problemão aqui?

Aluno 1: É que a bruxa forma um exército para pegar as pessoas.

Pesquisadora: Hum... será que é esse mesmo o problema? Vamos pensar bem. Quem é o problema dessa história? O que é que acontece e traz esse problema para a história? O que acontece primeiro?

Alunos (coro): A bruxa apareceu!!

Pesquisadora: Isso... foi isso que mexeu com a história, que vai mudar tudo que estava acontecendo. Então, lá no texto, onde fala que a bruxa apareceu? Olha, ainda não é o que ela fez, é só a parte que conta que ela apareceu. Quem pode ler para mim o que acha? Você? Lê, ...

Aluno 6: “Mas toda história tem algo de ruim. Na rua onde ele morava tinha uma bruxa, rica poderosa e que pegava crianças e adultos.

Pesquisadora: Muito bom, ...! Tá aí, eu apresentei meu problema, que era a bruxa. Eu contei como ela era e o que ela fazia. Então, se eu já identifiquei a ideia,, o parágrafo, o que eu faço agora?

Aluno 5: Separa! Coloca o resto na outra linha.

**MAS, TODA HISTORIA TEM ALGO
DE RUIM . NA RUA. ONDE ELE MORAVA,
TINHA UMA BRUXA. RICA E PODEROSA,
QUE PEGAVA CRIANÇAS E ADULTOS.** EM UM BELO
DIA ELA TINHA MONTADO UM EXERCITO PARA
SEQUESTRAR PESSOAS QUANDO O SACI-PERERÊ
ESTAVA INDO AO SUPERMERCADO COMPRAR
MACARRÃO PARA O ALMOÇO VIU O EXERCITO
DA BRUXA PEGAR AS PESSOAS DE LA DA RUA
EO SACI PERSEGUIO O EXERCITO ATE CHEGAR AO
LOCAL

Ao fazer todos esses questionamentos, mesmo que algumas vezes eles pareçam repetitivos, a pesquisadora vai possibilitando aos alunos verbalizarem suas hipóteses sobre

o elemento trabalhado durante a atividade. Cada vez que, ao retomar o conceito de que parágrafo é uma ideia, ela vai questionando os alunos sobre essas ideias, sobre o que o autor do texto quis comunicar em cada momento de sua história, os alunos vão confrontando aquelas percepções que já têm sobre isso, com as novas trazidas pelos dizeres da pesquisadora. Sai, momentaneamente, de cena o sujeito produtor do texto, para emergir o sujeito que analisa, que pensa sobre o que foi escrito, na tentativa de compreender os recursos empregados para aquela tarefa.

Miller (2003b), destaca que esse tipo de atividade, essas reflexões favorecem um confronto interno nos alunos, no qual eles colocam frente a frente o que já sabem e aquilo que a escola – aqui materializada na pessoa da pesquisadora – deseja ensiná-los, destacando que durante esse tipo de atividade

[...] o aluno, por exemplo, tem a chance de refletir sobre o uso de recursos linguísticos que domina, contrapondo-o ao uso dos recursos linguísticos propostos pela língua-padrão, cujo domínio a escola deve garantir. Porque propiciam um trabalho de reflexão sobre o uso da língua em contextos situacionais dados, essas atividades começam a tornar consciente a utilização de certos conceitos que estão presentes no momento da produção de texto. (MILLER, 2003b, p.17).

Continuando a descrição, é possível ainda observar esse movimento, que acontece até o final da atividade.

Pesquisadora: Olha, vocês estão entendendo direitinho. Eu tenho que separar e colocar o que está depois lá na outra linha... Vamos para o quarto parágrafo. lá, o que ele nos conta, a ideia que ele traz, é o que a bruxa estava fazendo e o como o saci agiu quando descobriu os planos da bruxa. O que a bruxa fez, gente? Mas, calma. Um de cada vez, senão não entendo nada!

Aluno 12: Um exército...

Aluno 2: Ela formou um exército.

Pesquisadora: Deixa eu ler então “Em um belo dia, ela tinha montado um exército”... E com esse exército, o que a bruxa queria fazer?

Alunos (coro): Sequestrar as pessoas.

Pesquisadora: Exatamente, sequestras as pessoas! Isso é o que a bruxa fez e o saci? O que ele fez quando viu isso?

Aluno 2: Ele perseguiu o exército.

Pesquisadora: Até onde? Até onde o saci seguiu o exército?

Aluno 12: Até o local.

Pesquisadora: Ah... até chegar o local. Bom, vamos ler! Quem pode ler para mim? O D.? Vamos ler, então!

MAS, TODA HISTORIA TEM ALGO DE RUIM . NA RUA. ONDE ELE MORAVA, TINHA UMA BRUXA. RICA E PODEROSA, QUE PEGAVA CRIANÇAS E ADULTOS. EM UM BELO DIA ELA TINHA MONTADO UM EXERCITO PARA SEQUESTRAR PESSOAS QUANDO O SACI-PERERÊ ESTAVA INDO AO SUPERMERCADO COMPRAR MACARRÃO PARA O ALMOÇO VIU O EXERCITO DA BRUXA PEGAR AS PESSOAS DE LA DA RUA EO SACI PERSEGUIO O EXERCITO ATE CHEGAR AO LOCAL

A atividade prosseguiu nos mesmos moldes até a finalização da análise do texto e a reorganização dos parágrafos. Abaixo, trazemos as duas versões do texto – a versão inicial, utilizada para a análise e a versão a qual se chegou depois das reflexões e dos ajustes que se deram após as discussões coletivas.

Versão Inicial

O SACI E A BRUXA

ERA UMA VEZ UM SACI UMA PESSOA BOA-JENTIL QUE GOSTA, DE NATUREZA MAIS TINHA UMA. COISA ELE ERA RICO RODIADO DE LUXO E IMPREGADOS, MAS NÃO. ERA POR ISSO QUE, ELE NÃO ERA BOM ELE USAVA UM , CHAPEU PRETO E GOSTA-DE AJUDAR , CRIANÇAS , MAS ELE. TAMBEM FUMA, PITO É ELE TAMBEM TINHA UMA COMIDA FAVORITA. MACARRÃO.

MAS, TODA HISTORIA TEM ALGO DE RUIM . NA RUA. ONDE ELE MORAVA, TINHA UMA BRUXA. RICA E PODEROSA, QUE PEGAVA CRIANÇAS E ADULTOS. EM UM BELO DIA ELA TINHA MONTADO UM EXERCITO PARA SEQUESTRAR PESSOAS QUANDO O SACI-PERERÊ ESTAVA INDO AO SUPERMERCADO COMPRA MACARRÃO PARA O ALMOÇO VIO O EXERCITO DA BRUXA PEGA AS PESSOAS DE LA DA RUA EO SASI PERSEQUIO O EXERSITO ATE CHEGAR AO LOCAU QUANDO ELE CHEGO ELE ENTRO BEM DE FININHO VIL A BRUXA TORTURANDO TODOS AAI ELE FOI E DEROTOU A BRUXA MAS NÃO FOI FACIL E COMO ELE TINHA DERROTA DO A BRUXA ELE TAMBEM DERROTOU O EXERCITO AI ELE FOI E SOLTOU TODOS EO O SACI FICO MUITO MAS RICO E FAMOSSO E GANHOU O RECONHECIMENTO DE TODOS AI ELE VIVEU FELIZ PARA O TODO SEMPRE.

Versão Revisada

O SACI E A BRUXA

ERA UMA VEZ UM SACI UMA PESSOA BOA GENTIL QUE GOSTA DE NATUREZA MAIS TINHA UMA COISA ELE ERA RICO RODEADO DE LUXO E EMPREGADOS, MAS NÃO ERA POR ISSO QUE ELE NÃO ERA BOM.

ELE USAVA UM , CHAPEU PRETO E GOSTA DE AJUDAR CRIANÇAS , MAS ELE TAMBEM FUMA PITO E ELE TAMBEM TINHA UMA COMIDA FAVORITA MACARRÃO.

MAS, TODA HISTORIA TEM ALGO DE RUIM . NA RUA ONDE ELE MORAVA TINHA UMA BRUXA RICA E PODEROSA, QUE PEGAVA CRIANÇAS E ADULTOS.

EM UM BELO DIA ELA TINHA MONTADO UM EXERCITO PARA SEQUESTRAR PESSOAS QUANDO O SACI-PERERÊ ESTAVA INDO AO SUPERMERCADO COMPRAR MACARRÃO PARA O ALMOÇO VIU O EXERCITO DA BRUXA PEGAR AS PESSOAS DE LA DA RUA.

E O SACI PERSEGUIU O EXERCITO ATÉ CHEGAR AO LOCAL QUANDO ELE CHEGOU ELE ENTROU BEM DE FININHO VIU A BRUXA TORTURANDO TODOS AI ELE FOI E DERROTOU A BRUXA MAS, NÃO FOI FACIL.

E COMO ELE TINHA DERROTADO A BRUXA ELE TAMBEM DERROTOU O EXERCITO AI ELE FOI E SOLTOU TODOS E O SACI FICOU MUITO MAIS RICO E FAMOSO E GANHOU O RECONHECIMENTO DE TODOS E ELE VIVEU FELIZ PARA O TODO SEMPRE.

Ainda partindo da análise desse mesmo texto, aconteceram outras duas revisões, outras duas análises; uma tendo como foco de reflexão o uso dos sinais de pontuação e, a última, destacando o desenvolvimento da história, a ampliação das ideias já apresentadas pelo autor. Assim como no momento da análise das questões estruturais, a atividade também se baseou nas discussões; em, através de questionamentos, levar os alunos a pensarem sobre o que se apresentava e quais as possibilidades de reformulação tendo em conta os aspectos destacados. Ao final das três etapas de análise, o texto se apresentou na seguinte configuração.

Versão Final

O SACI E A BRUXA

ERA UMA VEZ UM SACI. UMA PESSOA BOA, GENTIL, QUE GOSTAVA DE NATUREZA, MAS TINHA UMA COISA ELE ERA RICO, RODEADO DE LUXO E EMPREGADOS, MAS NÃO ERA POR ISSO QUE ELE NÃO ERA BOM.

ELE USAVA UM CHAPÉU PRETO E GOSTAVA DE AJUDAR CRIANÇAS, MAS ELE TAMBÉM FUMAVA PITO E ELE TAMBÉM TINHA UMA COMIDA FAVORITA, MACARRÃO.

MAS, TODA HISTÓRIA TEM ALGO DE RUIM. NA RUA ONDE ELE MORAVA, TINHA UMA BRUXA RICA E PODEROSA, QUE PEGAVA CRIANÇAS E ADULTOS.

EM UM BELO DIA ELA TINHA MONTADO UM EXÉRCITO PARA SEQUESTRAR PESSOAS. QUANDO O SACI-PERERÊ ESTAVA INDO AO SUPERMERCADO COMPRAR MACARRÃO PARA O ALMOÇO, VIU O EXÉRCITO DA BRUXA PEGAR AS PESSOAS DE LÁ DA RUA E ELE PERSEGUIU O EXÉRCITO ATÉ CHEGAR AO LOCAL ONDE A BRUXA ESCONDIA AS PESSOAS.

QUANDO ELE CHEGOU, ENTROU BEM DE FININHO E VIU A BRUXA TORTURANDO TODOS. ENTÃO ELE FOI E DERROTOU A BRUXA, MAS NÃO FOI FÁCIL.

NO ESCONDERIJO DA BRUXA O SACI ACHOU UMA CORDA BEM GRANDE E QUERIA USAR PARA AMARRÁ-LA. PARA ENGANAR A BRUXA, O SACI PINTOU UMA PEDRA COM UMA TINTA DOURADA. QUANDO A MALVADA AVISTOU A PEDRA, FICOU ENCANTADA.

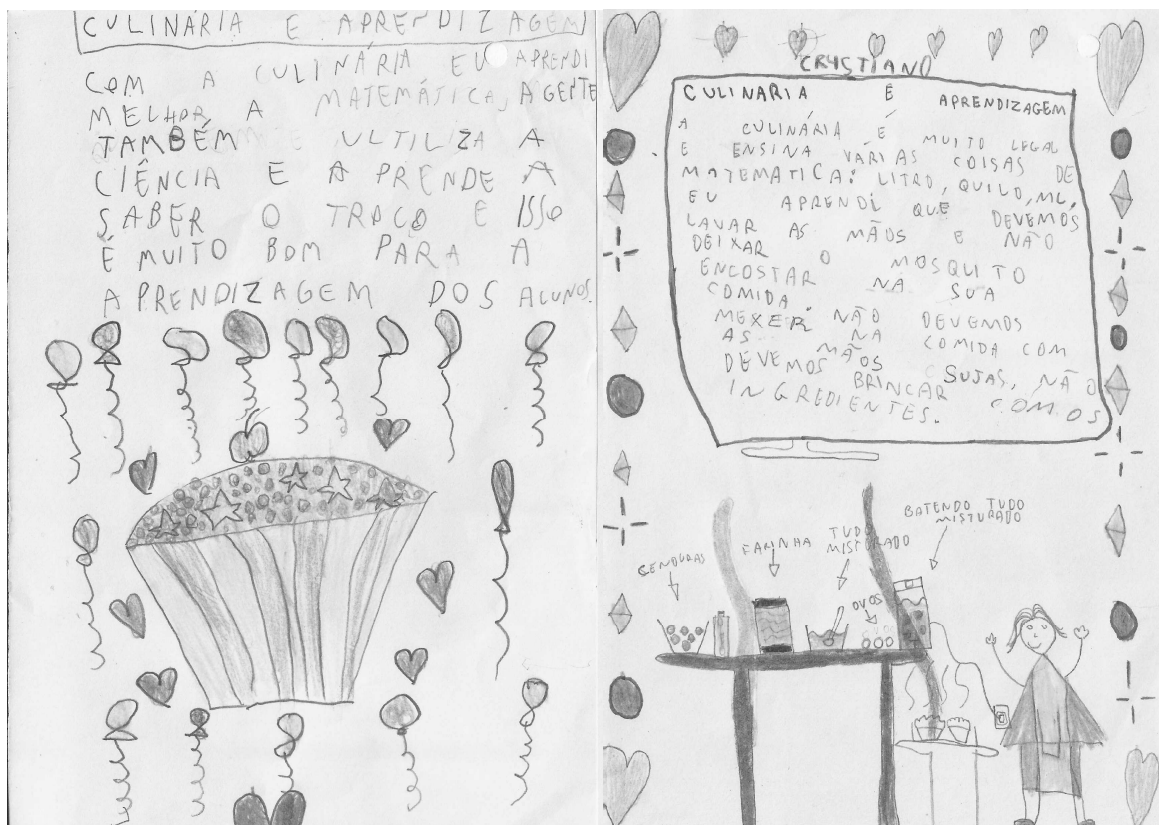
ELA FOI CORRENDO PARA PEGAR A PEDRA, ESCORREGOU E TROPEÇOU NA CORDA QUE O SACI TINHA ESTICADO. A BRUXA CAIU NUM BARRIL DE PÓLVORA, O SACI ACENDEU O PAVIO E “BUUUUM”.

E COMO ELE TINHA DERROTADO A BRUXA, TAMBÉM DERROTOU O EXERCITO. ELE SOLTOU TODAS AS PESSOAS E FICOU MUITO MAIS RICO, FAMOSO E GANHOU O RECONHECIMENTO DE TODOS. ENTÃO ELE VIVEU FELIZ PARA O TODO SEMPRE.

Ao observar o texto acima, pode-se perceber que, embora traga alguns recursos em seu corpo, para além da estrutura, como os sinais de pontuação e o uso de alguns elementos coesivos, tentou-se manter a sua essência de um texto infantil, apoiado nas ideias e nas colocações e reflexões de crianças de oito anos de idade. Para que os textos dos alunos, mesmo depois de revisados e analisados a partir de exigências e normas técnicas de nossa língua, continuem a se constituir enquanto espaços de interlocução, precisa-se garantir que as vozes de seus autores permaneçam, continuem sendo o mote de toda a ação. As ideias, as possibilidades levantadas pela imaginação da criança não podem ser subtraídas daquilo que é uma criação de cada uma delas. É preciso conduzir a aprendizagem de maneira que a criança se aproprie daquilo que a escola espera que faça, porém, sem perder, nesse caminho, os dizeres que ela elegeu como seus.

A forte presença dos dizeres, das vozes de cada criança, também pode ser notada quando o trabalho com o texto não está condicionado apenas às aulas de língua portuguesa. Oportunizar momentos outros para o que o aluno possa escrever, propiciar a ele espaços para que expresse seus sentimentos e opiniões sobre os mais diferentes aspectos e aponta para novas possibilidades de trabalho com a escrita, não restringindo esse importante instrumento cultural a uma determinada área do conhecimento. Abaixo, apresentamos

algumas imagens de desenhos e escrita dos alunos dando suas opiniões sobre as aulas de culinária, utilizadas ao longo do ano, pela professora Cintia, como um recurso para viabilizar aprendizagens de conceitos matemáticos.



CULINÁRIA E APRENDIZAGEM
 EU QUERIA MAIS RECEITAS POR QUE CADA RECEITA TEM
 SEMPRE ALGO NOVO DE NÓS APRENDER. E APRENDER
 MEDIDAS, MATEMÁTICA É LEGAL, FAZER RECEITAS A PREN
 DE MAIS COISAS. RECEITAS NOVAS APRENDE VÁRIOS ALIMENTOS
 EU GOSTEI MUITO DESSAS RECEITAS QUE A BOY
 FEZ, FICOU TODAS BEM. EU GOSTEI MAIS DO
 CUPCAKE FICOU MAIS GOSTOSO!



CULINÁRIA E APRENDIZAGEM

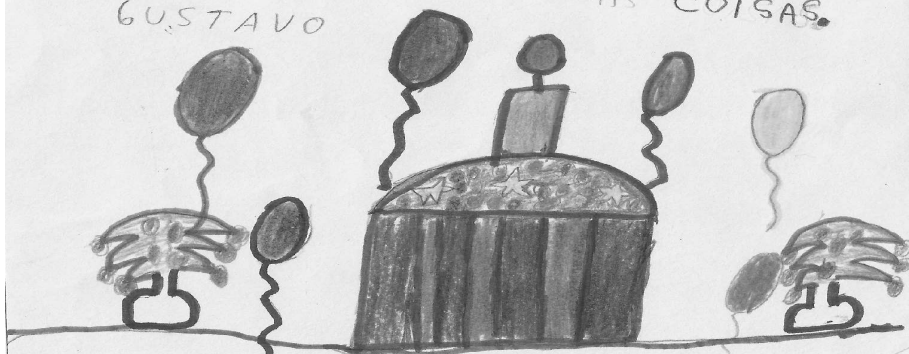
EU APRENDI A FAZER
 MUFINS DE CENOURA, TEM QUE TER
 OVOS, CENOURA
 E PAPELZINHOS.



CULINÁRIA E APRENDIZAGEM

ESTE ANO EU APRENDI BASTANTE
 APRENDI MEDIDAS, QUILOS, QUILOGRAMA,
 E VÁRIAS COISAS BOLO DE CENOURA,
 BOLO DE MILHO, CAPIQUEIQUES. É ESTE
 ANO FOI LEGAL, NOSSA!! NEM SEI QUANTAS
 RECEITAS A AGENTE FEZ. NAS RE
 SCITAS INCLUEM MATEMÁTICA, HISTÓRIA
 E GEOGRAFIA E VÁRIAS COISAS.

GUSTAVO



Há ainda outro aspecto que pode ser abordado a partir da análise dos textos produzidos pelos próprios alunos, e está ligado às questões ortográficas. Possenti (2011) atenta para o fato de que de “o que já é sabido não precisa ser ensinado” (p.37). Vigotski (2007), ao falar sobre a zona de desenvolvimento proximal, também nos coloca que não faz sentido a educação escolar ensinar aquilo que a criança já sabe, tão pouco aquilo que, mesmo com ajuda, ela ainda não conseguiria realizar. De tal sorte, muitas vezes, ao trabalhar com ortografia, nos pegamos tentando fazer com que os alunos decorem regras e normas e vemos muito pouco desse trabalho refletido em suas produções. Isso pode ser reflexo da falta de sentido que determinados estudos fazem para o aluno naquele momento. É preciso, também quando se fala nas questões ortográficas, partir das necessidades apresentadas por aqueles a quem se dirige nossa intervenção.

Ao falar sobre essas questões, a professora Cintia destaca sua visão sobre o assunto ao dizer que

Mediar, intervir, é sempre muito importante. Eu fui buscar novos conhecimentos, novas estratégias, porque aí você não precisa ficar trabalhando eternamente a ortografia. Se eu ficar falando de ortografia todo dia, sem nenhum contexto, pode ser que meu aluno vá continuar escrevendo errado. Agora, se for lá dentro do texto, que faz sentido para ele, ali mostrando para todos, refletindo, é muito mais fácil de entender, de gravar. Teve até aquele dia, quando a gente estava lá naquela sala³³, que você perguntou do S com som de Z e a I. respondeu direitinho. Ela soube e olha que eu nem tinha trabalhado tanto isso com eles, mas ela lembrou.

Tendo em vista essa necessidade primeira, que vem sustentando todo nosso trabalho até o momento, o trabalho com as questões ortográficas também foram organizados a partir das necessidades observadas em cada texto. Diferentes estratégias

³³ Entre os meses de abril a setembro de 2015, a escola *Meu Pedacinho de Chão* passou por reformas em algumas de suas salas e em outras instalações do prédio. Uma das salas a passar por essa reforma foi a que abrigava as aulas da professora Cintia. Por isso, durante um período de aproximadamente um mês, suas aulas foram ministradas na biblioteca, que foi adaptada para receber a turma. No trecho acima, quando a mesma diz *naquela sala* é a biblioteca e a esse período que a professora se refere.

foram utilizadas: reflexão coletiva, em grupos, em duplas, individuais. Em algumas, os alunos usaram como recurso os conhecimentos já adquiridos, em outras o dicionário foi peça fundamental para a construção desses conhecimentos. Destacaremos abaixo uma dessas atividades na qual os alunos, em grupos, foram desafiados a ler um determinado texto, produzido por alguém da turma, destacar as palavras que acreditavam estarem escritas de maneira incorreta, reescrevê-las segundo o que acreditavam estar certo e, depois, socializar com os demais as hipóteses levantadas. Assim, a professora colocou a proposta:

Professora: Pessoal, hoje a atividade será em grupos, mas eu escolherei os grupos, tá?! O que vocês vão fazer? Bom, vou entregar a cópia de um texto, que um amigo escreveu. Vocês vão ler esse texto, destacar as palavras que vocês acharem que estão escritas erradas, copiá-las aqui nessa outra folha e, depois, reescrever corretamente. Para isso, vou entregar os dicionários. Por que mesmo? Por que a gente usa o dicionário?

Aluno 1: Ele é o pai dos “burros” .

Professora: Eu acho que ele é o pai dos inteligentes, isso sim. Porque quem é inteligente prefere usar o dicionário e tirar as dúvidas, não é verdade?! Então é isso, vocês vão usar o dicionário sempre que ficarem em dúvida, ou se a palavra está mesmo errada e, também, se não lembrarem como escrever de maneira correta.

Depois de organizados os grupos e entregues todos os materiais necessários a realização da atividade, os alunos se empenharam em fazer aquilo que havia sido solicitado. Como em outro momento o mesmo tipo de atividade já tinha sido realizado coletivamente, partindo das intervenções da professora, os alunos não demonstraram dificuldades para fazer o que havia sido proposto. Abaixo, destacamos algumas imagens do que conseguiram realizar.

A MENINA E O CINEMA
 ERA UM CERTO DIA NO CINEMA
 E A MENINA ESTAVA VENDENDO SOVETE MAS
 O SEL INMÓ AJUDAVA MAS O FILME
 ERA MAS LEGAL POR QUE E CADA UM
 NA SUA CASA E TAMBEM O CINEMA
 E MAS BONITO POR QUE TEN
 CADEIRA DE DEITAR E MASSAGEM E UM
 PARQUINHO
 E MENINA E O MENINO TEN TENTAM
 VERDE SORVETE GANDO
 A AMIGA DA MENINA GONPROU DOIS
 SORVETE MAS NIGUEN CONTROU
 MAS CANDO ELA E A MAE VOI CONP
 PRAIS E O PAI VOI CONPRAIS
 E PODA MUNDO COMPROU O SORVETE
 E A MENINA E O MEMINO VORAM PARA
 CASA E CONPROU TANTA COISAS CADA
 UMA MAS BONITA E VOI CONPRAR
 ISAPATOS ROUPAS E ELES FICARAM TODOS
 FELIZ E TODO MODO FICOU AMIGO
 DA FAMILIA ENTÃO AS CRIÇAS FORAM
 BRINCAR E OS PAIS FORAM TADEN
 E FIM

ESTAVA - TEM	ESTAVA - ESTA COISAS ERRADA
VENDENDO - TARDE	VENDENDO
SORVETE - QUANDO	SOVETE - PODO
SEU - VENDER	SEL -
IRNÃO - TODO	imó
MAIS - FORAM	(MAIS) -
TAMBEM - COMPRAR	(TADEN) TANDEN
TEM - COMPROU	MAS -
MASSAGEM - QUANDO	MODO -
PARQUINHO - MENINA	FAMILIA -
FOI - MAIS	CRIÇAS -
FAMILIA - FOI	VOI -
MEMINO - MAIS	PARQUINHO -
MEMINO - TEM	CONPROU -
MUNDO - VOI	VERDE
CRIÇAS - TANTAS	CONPRAR -

Descrever todas essas atividades e analisá-las ao longo desse eixo, nos leva a pensar sobre as várias possibilidades e potencialidades que o trabalho com a linguagem escrita, tomando o texto a partir de sua funcionalidade – a interlocução – e como objeto central de estudos, pode oferecer.

A criança, desde muito pequena, antes mesmo de entrar na escola, já construiu para si muitas hipóteses sobre a escrita (Luria, 2014) e, dessa forma, ao entrar na escola é preciso que esta se preocupe em compreender essas variáveis para, a partir delas, possibilitar o enfrentamento, o movimento de reflexão entre o já sabido e o novo, entre o que o aluno já consolidou em suas aprendizagens e o que a escola – enquanto instituição que pode possibilitar a democratização do saber – pretende que o mesmo aprenda.

Neste sentido, Smolka (2012) assevera para o fato de que o que se tem ensinado na escola, muitas vezes, é o contrário da interlocução. Muitas vezes, ao invés de dar voz aos alunos, o trabalho com a linguagem escrita na instituição escolar tem servido mesmo é como domador, disciplinador de dizeres, calando as vozes dos alunos, pois “não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o ‘como dizem’ revela diferenças)” (p.153, *grifos da autora*). E, desse modo, pensar em estratégias para romper com essa lógica, se constituiu enquanto tarefa urgente.

Ao observar as atividades aqui descritas, pode-se notar a tentativa constante de estabelecer, com os alunos e nas diferentes atividades propostas, esse espaço de interlocuções. Um espaço no qual, além de receber informações, as quais deve tomar como verdades absolutas, os alunos podem refletir sobre suas aprendizagens, levantando hipóteses, errando, redimensionando a fala, reconsiderando alguns dizeres, afirmando outros.

Outro aspecto muito importante a ser levado em conta é o quanto, mesmo que nas entrelinhas de cada atividade, os momentos de estudo e reflexão dos quais a professora Cintia participou ao longo de sua permanência na escola *Meu Pedacinho de Chão*, impactaram as atividades realizadas e a maneira como estas se realizaram. Não apenas quando analisamos as bases teóricas que sustentaram as ações – bases que sustentaram também os estudos – mas, principalmente na maneira de organizar essas atividades, dando espaço para o coletivo, seja esse o coletivo da sala, ou os pequenos coletivos de cada grupo

de trabalho, reconhecendo a importância desses espaços para a consolidação de certas aprendizagens.

A esse respeito, Moretti (2009) aponta para o fato de que, ao reconhecer em sua própria formação a importância da construção de espaços coletivos para produção de conhecimento, o professor passa a enxergá-los com a mesma potencialidade para o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e, assim

[...] o trabalho coletivo de alunos passa a ser entendido pelos professores como facilitador não só na busca da solução de um problema proposto, como também no processo de compreensão sobre um conceito em questão na sala de aula. (MORETTI, 2009, p. 649).

O trabalho efetivado pelas práticas da professora Cintia destaca não só a importância de possibilitar aos alunos um contato real com a linguagem escrita, em enxergá-los enquanto sujeitos ativos nesse processo de trocas verbais (MILLER, 2003b), mas também o quanto o outro nos influencia, nos ajuda a construir sentidos, a significar outros espaços e outras possibilidades.

Para Geraldi (2014), escrever não é uma tarefa fácil, tão pouco se chega a apropriação da linguagem escrita sem nenhum tipo de mediação. Assim, promover espaços para que o aluno escreva, mas também para que o mesmo possa refletir, operar sobre a língua, faz com que este possa tomar consciências sobre aqueles recursos necessários a uma boa escrita. Deve-se ter em conta que, assim como não basta apenas promover atividades para ensinar o aluno a escrever, sem que esse possa efetivamente fazê-lo; tão pouco é frutífero o estudo da língua que apenas deixa que o aluno “*escreva do seu jeito, pois em algum momento ele aprenderá o correto*” (Professora Cintia).

Assim, partimos para nosso próximo eixo de análise. Nele, a partir das falas da professora Cintia, tentaremos mostrar as percepções da mesma sobre como suas práticas impactaram o as aprendizagens e o desenvolvimento de seus alunos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Eixo 3 – Sentidos da professora sobre suas práticas educativas e como essas práticas contribuíram para o desenvolvimento dos alunos.

5.4 – Mediação Pedagógica: possibilidades e potencialidades do trabalho de intervenção docente.

É a mesma coisa que fazer uma experiência, né?! Plante um canteiro, que você não interfere, que você não coloca nada nele... porque a intervenção seria você dar tudo aquilo que ele não tem, não é? Que ele precisa. É como quando se faz um canteiro... Você cuida da plantinha, dá a ela tudo que ela necessita e ela está lá, linda maravilhosa. Mas se você parar de regar, ela morre! (Professora Cintia).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o conceito de mediação é um conceito central, tendo em vista que todas as relações que estabelecemos, seja com o meio, seja com outros sujeitos, são relações mediadas. Quando falamos em processos educativos, a mediação adquire um aspecto ainda mais relevante, tendo em vista que são as relações estabelecidas com o outro, as relações sociais, que se internalizam e passam a se constituir enquanto funções mentais essencialmente humanas. Nessa perspectiva, para que a criança possa dominar os conhecimentos necessários à sua formação, é fundamental a mediação de outros sujeitos, em especial, “dos mais experientes de seu grupo social”. (REGO, 1995, p.109).

Ao pensarmos, então, na escola não é possível descartar a importância do papel do professor para possibilitar meios e instrumentos úteis à concretização das aprendizagens – e assim do desenvolvimento – de seus alunos. Sobre o aspecto que diferencia a aprendizagem que se efetiva nos processos educativos escolares e as aprendizagens que se dão fora desse ambiente, CARDOSO e TOSCANO (2011) fazem algumas colocações, destacando a importância da sistematização e da intencionalidade nos processos de interação professor/aluno, refletindo sobre

A importância de uma ação pedagógica consistente [...], bem fundamentada teoricamente, na qual o professor possa exercer de uma forma mais satisfatória o

seu papel de mediador do conhecimento propondo indagações, questionamentos e desafios, por meio de uma prática contextualizada rumo a uma aprendizagem significativa. (p.13468).

A professora Cintia, ao se referir ao papel do professor, dá indícios de concordar com a ideia acima exposta, pois entende que esse trabalho consiste em ser mediador, em possibilitar aos alunos aquilo que eles ainda não conseguem por si. Na fala abaixo, ela discorre, brevemente, sobre essa visão.

Olha, eu acho que, na verdade, (o professor) já é mediador, o trabalho dele é mediar, não é? [...] Eu acho que todo trabalho, não só a produção de texto, não só as intervenções em língua portuguesa, mas as intervenções em todas as áreas, eu acho que é o papel do professor.

Em outro momento de seu relato, a professora Cintia destaca que é muito importante que o professor questione seus alunos, que aponte rumos e crie possibilidades para novas aprendizagens, para a apropriação, por parte do aluno, de conhecimentos novos, que possibilitem a internalização de novas significações. Em seu relato, ela diz:

Às vezes a gente pergunta umas coisas e se surpreende, porque eu também gosto muito, não sei se você reparou, de ler e questionar (os alunos). Eu acho que o professor tem que questionar: “o que é essa palavra? o que vocês entenderam?” Porque, muitas vezes, eles não sabem e se você não questiona, vai passando tudo por cima, eles não vão saber, não vão aprender e aí não vão se interessar por aquilo. Porque não faz sentido, não é significativo.

Compreender a necessidade de uma aprendizagem significativa é muito importante para o trabalho docente. Seja nas atividades de produção de texto – um dos focos desse trabalho – seja nas demais áreas do conhecimento, possibilitar ao aluno formas de se apropriar de conhecimentos significativos é sobremaneira importante. Porém, enquanto professores, devemos estar atentos as polissemias da palavra e a palavra “significativa”, com suas muitas compreensões, pode, mesmo que não deliberadamente, aproximar o

ensino de uma visão imediatista e fragmentada; se considerar significativo apenas o que faz parte do cotidiano do aluno, daquilo que ele já conhece. Quando, em sua fala, a professora Cintia coloca que gosta de fazer questionamentos “*porque muitas vezes eles não sabem*”, ela demonstra ter a preocupação em proporcionar mais, em ir além do que os alunos já conhecem e isso parece evidenciar-se quando a professora justifica sua posição ao dizer que: “*se você não questiona, eles não vão saber, não vão aprender [...] porque não faz sentido, não é significativo*”. Podemos assim, entender que, ser significativo, fazer sentido, está mais ligado ao fato de se apropriar, realmente, de algum conhecimento que se efetive enquanto parte do processo de humanização, do que, necessariamente, esse conhecimento fazer parte de uma realidade concreta, imediata.

Sobre a relação entre os conhecimentos da vida cotidiana e os conhecimentos científicos, Facci (2004), destaca que

Sem dúvida alguma, a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. (p.235).

No que se refere à mediação docente, para que o professor possa exercê-la faz-se necessário que tenha consciência daquilo que se quer alcançar. É preciso que cada atividade, que cada intervenção seja, criteriosamente, pensada, escolhida e planejada, de maneira que contribua para uma aprendizagem efetiva, possibilitando ao indivíduo aprendiz criar, e conseqüentemente, internalizar o conhecimento (BASSAN, 2008).

A professora Cintia destaca que ter clareza nos objetivos almejados é um passo importante para que esses objetivos se confirmem ao final do processo de ensino-aprendizagem, já que, quando se tem clareza sobre os esses objetivos, todo seu trabalho, todas as estratégias pensadas e aplicadas na prática diária se direcionam na busca daquilo que foi planejado. A esse respeito, nos coloca que:

Você não pode, como professor, você passar uma atividade por passar: “olha, pessoal, façam uma produção de texto aí”, sem nenhum objetivo. [...] Se ele (o professor) não tem nenhum objetivo, para que ele vai trabalhar? Entendeu? Eu acho que, quando você realmente tem um objetivo, você vai chegar lá. Igual, nós

trabalhamos desde o início, não só em relação à produção (de texto), mas em todo nosso planejamento, com o objetivo de chegar a um determinado lugar, que é formar habilidades, ajudar o nosso aluno a construir aquelas habilidades necessárias para a escrita e para a leitura, para o raciocínio lógico matemático... então é... eu acho necessário (ter objetivos claros e definidos).

Ademais, a professora destaca a questão da construção de habilidades e de construir *com* os alunos essas habilidades. Em relação à primeira questão – construção de *habilidades* – existe um grande debate no meio acadêmico, quando se fala em processos de aprendizagem, sobre o emprego do termo habilidade e sobre o que, de fato, está associado a esse termo³⁴. Embora seja um debate muito importante, é também controverso, à medida que diferentes correntes epistemológicas advogam a favor e contra o uso do termo. Como essa discussão, apesar de sua relevância, não caberia no decorrer deste trabalho, optamos por dizer que estamos cientes desta discussão, porém, vamos destacar outro aspecto dessa fala. O momento em que a professor destaca a importância de construir algo *com* o aluno.

Para o ideário defendido pela teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem, devido ao seu caráter de ação mediada, é sempre participativa e colaborativa; ou seja, pressupõe atividade do sujeito que aprende e a colaboração de outro sujeito, mais experiente e que já domine e faça autonomamente aquilo que o primeiro ainda não faz. “A produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, é parte de outrem” (FONTANA, 2005, p.37) e, dessa forma, a clareza da necessidade de se trabalhar *com* o aluno e não por, ou para ele, é necessária ao professor. Compreender a importância de trabalhar *com* o aluno, é compreender a importância das intervenções, do papel do professor no processo ensino-aprendizagem, enquanto aquele cujas ações tenham como finalidade potencializar o desenvolvimento real de seus alunos (SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2011); sem esquecer, porém da necessidade de participação ativa do aluno nesse processo.

³⁴ Alguns autores discutem o uso do termo habilidades em relação aos postulados da teoria histórico-cultural. Para mais reflexões acerca do tema sugerimos consultar alguns destes autores, como por exemplo José Carlos Libâneo.

Ao longo do período no qual se realizaram as observações para essa pesquisa, em muitos momentos foi possível observar preocupação da professora em trabalhar *com* os alunos, mesmo com aqueles com mais dificuldades. Em uma das aulas na qual participamos, ela acompanhou o aluno *José*³⁵, um aluno com laudo de atraso mental, mas que evoluiu muito ao longo do ano. Abaixo, descreveremos um pouco do trabalho realizado para aquela atividade.

Professora: Como vai ser o seu saci, José?

José: Branco.

Professora: Ah... e como se escreve essa palavra? Como fazemos para escrever BRANCO? Vamos lá, escreva aí...

(Diário de Campo, 19/08/2015).

O aluno começa a escrever, observado pela professora, que percebe sua incoerência e questiona:

Professora: Oh, mas você escreveu BA e queremos BRA, o que está faltando, então?

José: o R

Professora: Bom, muito bom... Mas olha, você escreveu BRA e é BRAN, o que falta?

José: o N.

Professora: Isso, isso mesmo! Agora o resto da palavra... (e o aluno termina a grafia, corretamente). E, então, o que mais você vai escrever?

(*idem*).

E, assim, a professora continuou a atividade nesse mesmo processo, observando o aluno, possibilitando sua participação ativa no processo de construção das características do seu personagem (atividade que estava acontecendo naquele momento), porém fazendo intervenções e questionamentos sempre que isso se mostrava necessário. Dessa forma, a professora possibilitou ao aluno recorrer aos seus conhecimentos, aquilo que ele já havia apropriado sobre a escrita daquela palavra, porém, ao questioná-lo, ela apontou para a

³⁵ Nome fictício adotado para a preservação da identidade do aluno, atendendo à normas de ética, visto que o mesmo é menor de idade e sua identificação legalmente desautorizada.

necessidade de rever o que havia sido feito, mas sem dar respostas prontas. Ao contrário, fez com que o aluno colocasse suas estruturas mentais em funcionamento, na tentativa de solucionar aquele problema que se apresentava.

Essa postura de questionamento, de promover a participação ativa dos alunos durante a realização das atividades propostas, ficou evidente em vários momentos. A seguir, descreveremos uma dessas situações, que se deu num momento anterior a uma atividade de produção textual.

Professora: Quem lembra o que é folclore?

Aluna 1: As lendas que vão passando de pai para filho...

Aluna 2: ...que vão passando de geração para geração.

Aluno 3: É o saber popular.

Professora: Isso, folclore é o saber popular. É tudo que faz parte da tradição popular: cantigas, lendas, comidas, aquele tricô que a avó faz, o chá [...] Agora vou falar para vocês sobre um personagem que é um menino, com uma perninha só. Vocês sabem quem é?

Turma: SACI!!

Professora: E o que vocês sabem sobre o Saci?

Turma: (os alunos deram opiniões diversas) É bagunceiro, tem uma perna só, gosta de fazer travessuras, ele mora num redemoinho, quando ele anda faz um furacão...

Aluna 3: Se tirar o chapéu dele. ele perde os poderes... e se colocar ele numa garrafa ele fica pequeno

Professora: Nossa! Vocês sabem bastante mesmo, hein?! Vocês já disseram que o Saci é uma história popular, mas quem será que inventou essa história?

Aluna 4: Monteiro Lobato, no Sítio do Pica-pau Amarelo.

Professora: Monteiro Lobato colocou ele na história, mas não o inventou? Quem será que inventou: os europeus, os africanos, os indígenas? Olha gente, o..., quer falar!

Aluno 5: Eu acho que foram os indígenas lá do Nordeste.

Professora: O ... está quase certo, foram os indígenas sim, mas lá do Sul...

(Diário de Campo, 19/08/2015).

Ao fazer todos esses questionamentos, além de subsidiar a produção de texto que teria o saci como personagem principal, a professora ainda faz com que seus alunos mobilizem as estruturas mentais necessárias para que encontrem, naquilo sobre o que já se apropriaram, as referências para responder aos questionamentos feitos. Pela mediação da professora, são despertados, nas crianças, processos complexos, que fazem com que elas busquem nas significações já interiorizadas, aquelas que correspondem ao necessário naquele momento.

Sobre a importância da mediação do outro – nesse caso, da professora – e o que ela desperta na criança, Fontana (2005) coloca que

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. (p. 19).

Outro aspecto relevante que se pode perceber nas diversas falas da professora Cintia, é a importância que ela atribuiu às intervenções realizadas ao longo do ano e a relação dessas atividades com os estudos realizados na escola. Nas palavras abaixo, ela aborda essa relação e o resultado disso na aprendizagem de seus alunos.

Os estudos contribuíram muito, eu acho que contribuíram muito, mesmo. Por esse ano eu vejo ainda mais, porque eles (os alunos) avançaram muito, muito. Se a gente comparar o início do ano, pegar lá as primeiras atividades, ou a primeira atividade, nossa! A gente vê o quanto eles evoluíram e o quanto foi importante, o uso do roteiro, as discussões em sala de aula, os trabalhos de intervenção, porque a gente fez muitas intervenções diversificadas durante o ano, foram em grupos, individuais, em duplas, outras foram coletivas.

Além dos aspectos já levantados, outro ponto de destaque na fala da professora Cintia, colocada anteriormente, é a importância de possibilitar aos alunos diferentes tipos de mediação, diferentes atividades que possam contribuir para que os mesmos aprendam e se desenvolvam de maneira mais completa, mais concreta. Isso pode ser observado nas

atividades descritas no eixo 2, tais como o trabalho com o pré-texto, a organização de grupos para a realização da atividade de revisão ortográfica, etc.

Ao falar sobre a importância de se organizar diferentes situações de aprendizagens para os alunos, a professora reconhece que cada tipo de atividade ou intervenção possibilita observar diferentes aspectos importantes para a apropriação do seu objeto de estudo. O trabalho em duplas, em grupos, as reflexões coletivas e individuais, podem favorecer que o aluno se aproprie dos conhecimentos de uma maneira diferente, relacionando-se com cada atividade de maneira própria, distinta.

Eu achei as intervenções fundamentais, em todos os aspectos, em toda construção deles, do conhecimento deles. A gente trabalhou aos poucos. Em cada passo que foi feito, foi feito com um objetivo e com uma mediação diferente. As intervenções são fundamentais e é fundamental também que elas sejam feitas de várias formas porque, quando você faz no coletivo, eles vão captar algo que se passou ali. Quando você faz em grupos, é muito legal. Quando eles leem o trabalho do amigo, reescrevem esse texto, vão lá na frente explicar e falam: “olha, nós achamos que está faltando isso... que aquilo está escrito errado”, imagina esse processo! Muitas das vezes, vendo ali o do amigo, eles estão questionando, estão percebendo coisas que quando é no (texto) deles, eles não percebem.

Pode-se inferir que a professora reconhece o valor e a importância da mediação realizada por ela, assumindo o espaço e o papel a ela reservado nela relação; ou seja, se reconhece enquanto “aquele que está mais preparado para possibilitar ao aluno a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade” (BASSAN, 2008, p.44), porém sem desprezar a participação dos outros agentes desse processo.

Sendo a mediação pedagógica, “o espaço próprio do professor na relação de ensino” (FONTANA, 2005, p.32), ela consiste, também, em saber organizar, da melhor forma, as atividades de ensino, para que as mesmas sejam efetivas e se constituam enquanto um caminho para aprendizagens significativas.

Fontana (2005) também aponta na direção dessa reversibilidade de papéis, ou seja, momentos em que a mediação do professor tem como ponto principal a coordenação e o controle do desenvolvimento das atividades, nos quais o professor não só ensina, mas também cria condições para que os alunos elaborem conceitos através do compartilhamento dos diferentes sentidos produzidos por eles, de suas indagações e seus questionamentos. A autora destaca ainda que, ao trabalhar dessa maneira, o professor assume a mediação numa dinâmica de interações com o outro e dessa forma viabiliza “o espaço do outro, o dizer do outro e a possibilidade de, nesse mesmo processo, entretecer os dizeres em circulação, questioná-los, redimensioná-los e sistematizá-los”. (FONTANA, 2005, p.71).

E, possibilitar a circulação dos dizeres e sentido do outro, é também respeitar o espaço e o tempo que o outro ocupa no processo de ensino-aprendizagem. Vigotski (2007), ao discorrer sobre a zona de desenvolvimento proximal, alerta para o fato de que, assim como não é significativo para a criança que se ensine aquilo que ela já internalizou e realiza autonomamente; tanto mais ineficiente é ensinar algo que ela é incapaz de realizar, mesmo quando auxiliada por outro sujeito mais experiente. Assim, ter clareza sobre as possibilidades de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento infantil, é primordial para que ele se dê de maneira satisfatória. Essa preocupação e consciência ficam perceptíveis em um relato da professora, registrado em diário de campo:

A professora expõe que durante o ano, com as intervenções, os alunos foram se apropriando de todas, ou da maioria, das habilidades para a escrita. *“Porque a gente tem que entender, né, que eles ainda estão no terceiro ano, mas mesmo assim, eles se apropriaram de muita coisa!” Hoje, você pergunta sobre certas situações dentro do texto e eles sabem responder. Eles respondem sobre ortografia, eles sabem responder sobre gramática, muitas das vezes, dentro daquilo que a série deles pede. Porém, algumas vezes, a gente pergunta e se surpreende.*

(Diário de Campo, 27/10/2015).

Ao dizer que os alunos se apropriam da maioria das habilidades para a escrita, pois “ainda são do terceiro ano”, percebe-se que ela compreende que a apropriação da escrita é um processo e, com isso, passa por diferentes etapas, que precisam ser consideradas. Porém, o que não podemos fazer é limitar as possibilidades de aprendizagem dos alunos,

levando em conta argumentos cronológicos. É preciso propor novos desafios, sem pré-julgar possíveis limites a serem apresentados.

Nesse sentido, a professora recorre a sua própria história para defender a necessidade de acreditar nas potencialidades dos alunos e colocar suas ações a serviço do desenvolvimento dessas potencialidades. Sobre as questões de complexidade e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ela diz que:

Até que, no começo, eles tinham mais dificuldade. Ai você vê que não pode deixar de lado. Eu imagino que, muitas vezes, nossos colegas (de profissão) subestimam as crianças: “eu não vou dar isso porque eles não fazem, eles não conseguem. Eu não vou dar texto de autoria, vou continuar com a reescrita porque meus alunos não fazem nada!” Eu fico muito triste com essas falas. Imagina se meus professores olhassem para mim, naquela época, e falassem “essa menina é deficiente, mora no sítio, para que eu vou me preocupar com ela?” Não é verdade?! Eu não estaria aqui, contribuindo para a educação deles.

E, ainda, complementa esse pensamento, dizendo:

A escrita é um processo complexo, mas eu trato eles (os alunos) com maturidade, falo com eles como se eles já pudessem entender. Ou melhor, eles entendem! Eu sei que eles são capazes e eles fazem, eles respondem, é muito legal ver eles crescendo, em todas as turmas... O que eles fazem é muito importante.

(Diário de Campo, gravação, 27/10/2015).

Ao falar sobre as atividades realizadas ao longo do ano, a professora Cintia apontou que as intervenções e mediações realizadas contribuíram para que os alunos se apropriassem de certas atitudes que foram essenciais para o domínio da linguagem escrita. Há também menção sobre o que ela entende por mediação pedagógica e o quanto considera

importante que o professor tenha um papel de mediador na aprendizagem, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Hoje eu vejo que, depois de todo esse processo, eles ficaram assim, como eu falo para você? Eu quero dizer, assim, que enfatizou neles, tanto... Eles se apropriaram, isso! Se apropriam de certas atitudes que foram criados ao longo do ano. Eu acho assim que isso é intervenção, isso é mediação. E isso faz muito diferença. Você pode até verificar uma sala sem intervenção e outra com intervenção, é a mesma coisa que fazer uma experiência, né?! Plante um canteiro, que você não interfere, que você não coloca nada nele... porque a intervenção seria você dar tudo aquilo que ele não tem, que ele precisa, não é?! Igual a uma plantinha! Você dá adubo para a plantinha, dá água, dá os nutrientes que ela precisa e assim ela vai se desenvolver. Mas aquele dali que não recebeu nada, não vai se desenvolver.

Dizer que mediar, intervir é dar à criança aquilo que ela ainda não conhece, é reconhecer a importância de articular o trabalho docente para agir sobre a zona de desenvolvimento proximal. Sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, não basta, enfim, inserir os estudantes em ambientes “alfabetizadores” e esperar que os mesmos construam o próprio conhecimento, sem que haja um trabalho sistemático e intencional do professor, que pensa suas intervenções, planeja a mediação, tendo o conhecimento como objeto principal dessa relação. Negar à criança a possibilidade de se valer dessas intervenções enquanto elemento potencializador para suas aprendizagens, esperar que ela construa sozinha o próprio conhecimento, a própria aprendizagem, “assemelha-se a oferecer a colher à criança, sem a ‘mão’ que intervém em suas ações”, deixar de orientá-las nesse processo “é tolher ‘mãos’ para guiarem-na nessa tarefa”. (SFORNI, s/d, p.7).

A professora Cintia, por suas falas, demonstra concordar com essa ideia, quando afirma:

Então, é aquela coisa... eu preciso de outra pessoa! Todas as profissões precisam do outro, ou você acha que um médico não questiona outro

sobre o que fazer, sobre alguma cirurgia?! Isso é muito interessante. Mediar, intervir... mostrar ao aluno maneiras para fazer essa ou aquela atividade. Ai, em algum momento, você percebe que aquilo está dando certo. Ou então, você vê que algo não está correta, e você vai, trabalha em cima daquilo, propõe novas estratégias, porque você não pode, né, simplesmente olhar e dizer “olha, você fez assim, ‘tá’ pronto, ‘tá’ tranquilo, uma hora você aprende”. Não, você precisa retomar, falar de novo, mostrar de um jeito diferente, até que o aluno compreenda, mas não sozinho! É a partir dar intervenções, da sua mediação.

Analisando as verbalizações e percepções até aqui expostas, pode-se dizer que a professora Cintia reconhece, em sua prática docente, potencialidades como “guia” na aprendizagem de seus alunos. No decorrer do seu relato, traz para o diálogo aqui instituído suas impressões acerca do quanto essas práticas possibilitaram avanços nas aprendizagens e a apropriação, por parte de seus alunos, dos conhecimentos sobre os quais se debruçaram na atividade de estudo.

É possível ainda verificar que, embora reconheça e assuma o seu papel nessa “relação intencional que é a relação de ensino” (FONTANA, 2005, p.72), não despreza a importância das relações que se dão entre os outros sujeitos desse processo, ou seja, os alunos. Ao questioná-los, ao desafiá-los e permitir que as suas vozes se interajam, possibilita que os mesmos apreendam diferentes significados para suas ações, significados esses apreendidos daquilo que o outro suscita em seu discurso e, dessa forma, circulam novos significados e novos sentidos nessa relação tão complexa de ensinar e aprender.

Em alguns momentos de seu relato, a professora destacou a utilização de estratégias discutidas pelo grupo durante as horas de trabalho pedagógico, utilizadas como espaço formativo, e pode-se perceber que essas estratégias redimensionaram sua prática, possibilitando a criação de novos sentidos e que as mudanças estabelecidas com essa nova relação entre teoria e prática, uma relação na qual as duas se justificam e sustentam, se constituíram enquanto um fio condutor para o trabalho docente.

Em síntese, podemos dizer que é perceptível, no fazer docente e nos relatos apresentados, o nível de importância ao qual foram alçadas as intervenções docentes, que se efetivaram numa mediação consciente e sistematizada. O trabalho da professora Cintia,

a partir da perspectiva de mediação para a Teoria Histórico-Cultural –, caminhou a fim de se constituir enquanto um instrumento potencializador de aprendizagens e desenvolvimento para os seus alunos, aceitando e valorizando aqueles conhecimentos que os mesmos já possuem, mas trilhando um caminho na busca de novas aprendizagens, da superação de imediatismos, e da apropriação da herança cultural, que faz dos processos educativos um elemento indispensável a humanização dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossa pesquisa, tínhamos como objetivo levantar fatos e argumentos que nos ajudassem a entender como ocorre a mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, mais especificamente com relação a produção de texto, e como essa mediação impacta as aprendizagens e consequentemente o desenvolvimento dos alunos.

Tendo como base o aporte teórico histórico-cultural, todas as observações e as análises realizadas até aqui, tomaram como suporte para cada reflexão a ideia de que os sujeitos se constituem enquanto tal não apenas devido aos processos de maturação orgânica, mas especialmente das funções despertadas e internalizadas a partir das interações sociais. (REGO, 1995).

Mais do que pensar sobre os diferentes processos educativos dos quais participamos ao longo de nossa vida, a pesquisa teve como foco destacar a importância da mediação na prática docente. Entendendo essa mediação não apenas como as interações que se dão entre professor/aluno, aluno/aluno, mas as relações dos mesmos com o conhecimento do qual se pretende apropriar (SFORNI, s/d), estruturamos nossa pesquisa na busca por compreender como se efetivam esses processos.

Construir conhecimento, na perspectiva histórico-cultural, pressupõe uma ação partilhada, na qual através do outro se estabelecem as relações necessárias entre sujeito e objeto do conhecimento (REGO, 1995). Aceitando que, numa perspectiva vigotskiana, só é bom o ensino que se adianta ao desenvolvimento e que, quando bem organizado, o aprendizado desperta e movimenta vários processos de desenvolvimento que, não aconteceriam de outra forma (VIGOSTKI, 2007), buscamos estabelecer relações entre os processos de aprendizagem e as diversas possibilidades de intervenção presentes no fazer docente.

Assim, em termos gerais, as informações obtidas com essa pesquisa nos indicam que:

- Os espaços formativos que se constituíram a partir da utilização das HTPCs enquanto momentos para estudos e reflexões acerca das práticas docentes na escola *Meu Pedacinho de Chão* e a proposta de trabalho pedagógico constituída a partir destes estudos, impactaram, segundo o relato da professora Cintia, as suas ações.

Embora desde suas primeiras colocações tenha deixado em evidência a importância que atribui aos processos formativos para o exercício da função docente, é quando ao se perceber desafiada nesse fazer que os estudos e reflexões possibilitados até aquele momento se transformam, ganham novos sentidos e assim a relação da professora com o conhecimento do qual vinha se apropriando se modifica e esse passa a impactar mais diretamente as práticas efetivadas em sala de aula. As transformações e (re)significações vivenciadas fizeram com que, para a professora, a teoria se tornasse um instrumento para refletir sobre sua prática oportunizando novos questionamentos, novos olhares sobre o fazer docente. Apesar da significativa relevância desses processos de estudo e reflexão para a prática da professora Cintia, essa não foi influenciada apenas por conhecimentos teóricos. Os diferentes sujeitos presentes nesse coletivo de trabalho, as experiências e vivências compartilhadas ao longo de todo processo de construção dessa proposta de trabalho, as diversas possibilidades ali apresentadas, também se constituíram enquanto importantes instrumentos para a reflexão sobre a prática.

- As atividades realizadas pela professora, ao longo do período em que se efetivou nossa pesquisa, deixam transparecer as marcas dos estudos e aportes teóricos que sustentam a proposta de trabalho pedagógico da escola. Ao elencar o texto enquanto unidade central para o trabalho com a linguagem escrita, entendendo-o enquanto espaço para interlocução dos diferentes sujeitos e um instrumento para constituição de sentido, numa atividade que é, em essência, uma “atividade discursiva” (SMOLKA, 2012), as ações experienciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem da escrita, se articularam ao objetivo de formar produtores de textos autônomos, que conseguissem se relacionar com esse importante instrumento cultural – a escrita, a partir da funcionalidade para a qual o mesmo foi criado e objetivado ao longo da história da humanidade. O papel mediador do professor esteve em destaque em cada atividade descrita, na qual as intervenções da professora – e em alguns momentos da pesquisadora – direcionaram, guiaram as aprendizagens em todos os momentos desse processo. Essas intervenções se apresentaram de maneiras diversas, desde a condução de questionamentos na análise de um determinado gênero textual até a organização de cada uma das atividades propostas, sempre levando em consideração quais os objetivos, quais os

recursos possibilitados em cada atividade para viabilizar as aprendizagens que se pretendia alcançar. A professora Cintia, coordenou e controlou o desenvolvimento de cada atividade proposta, “ela tanto ensinou, quanto criou oportunidades” para que as aprendizagens se efetivassem, “porque compartilhou informações, sentidos possíveis, operações intelectuais” (FONTANA, 2005, p.168), e assim, as atividades pensadas e realizadas sistemática e intencionalmente, foram dirigindo o processo de ensino-aprendizagem na direção da apropriação, por parte dos alunos e pela coautoria da professora, da linguagem escrita.

- Para a professora Cintia, as diferentes intervenções e mediações realizadas ao longo do ano, se constituíram enquanto valiosos instrumentos para a concretização de seu trabalho e para alcançar os objetivos, por ela traçados, para o aprendizado de seus alunos. Ao destacar a importância do papel do professor enquanto aquele que “*dá aquilo que o aluno ainda não tem*”, a professora evidencia a importância do outro nos processos de aprendizagem, assumindo seu papel na relação de ensino, o papel daquele que, sendo o mais experiente, tendo, momentaneamente, maior domínio sobre os conceitos a serem apreendidos pelos alunos, movimenta todos os recursos possíveis para que estes aprendam e se desenvolvam. Ao apontar para a importância dos processos de mediação, destacou as diversas potencialidades e possibilidades de um trabalho intencional e sistemático que, ao valorizar os diferentes sujeitos presentes na relação de ensino, tendo a clareza dos papéis que cada um deles ocupa, mas também acreditando nos vários impactos que essa relação causa para todos esses sujeitos, viabiliza novos olhares, novos movimentos, novos impactos para as significações e sentidos emergentes dessas relações. À professora Cintia, ao assumir seu papel de mediadora nas diferentes relações estabelecidas em sua sala de aula, coube oferecer aos seus alunos o encontro com novos conceitos e novas significações, novos contextos e novas utilizações para as expressões e para os conhecimentos inicialmente apresentados, coube também auxiliá-los na análise e organização de suas elaborações iniciais, possibilitando o confronto dessas com os novos conhecimentos apresentados, aproximando os sentidos produzidos em sala de aula daqueles sentidos que circulam na sociedade (FONTANA, 2005).

Analisar os dados produzidos para essa pesquisa, nos permite, em nosso entendimento, destacar três aspectos de grande relevância: os processos formativos; a organização sistemática e intencional do ensino e o papel da mediação, seja para os processos de aprendizagem dos alunos, seja nas relações do próprio profissional docente com o conhecimento.

A constituição das HTPCs enquanto espaço de formação e de reflexão sobre as práticas efetivadas na escola *Meu Pedacinho de Chão*, além de servirem como alicerce para a construção coletiva de uma proposta de trabalho pedagógico, podem ter favorecido, ao nosso ver, uma (trans)formação na relação teoria e prática entre os sujeitos participantes desse coletivo de trabalho.

Assumindo que “cabe a escola dirigir o desenvolvimento psíquico do aluno” (FACCI, 2004, p.253), no que se refere à formação docente, não se pode, em hipótese alguma, prescindir de uma formação pautada em fundamentos filosóficos e nos conhecimentos científicos. Possibilitar, no ambiente de trabalho, espaços para que esses momentos formativos se efetivem, nos parece uma estratégia interessante na tentativa de superar algumas limitações que se impõem a prática docente, além de aproximar as tantas teorias educacionais daquilo que se concretiza no “chão” das escolas.

Tomar essas teorias como objeto de reflexão e (re)pensa-las, (re)significá-las a partir das reais necessidades de trabalho, faz com que as mesmas deixem de ocupar o lugar de um peso desnecessário e se configurem enquanto uma ferramenta, um instrumento valioso para o desenvolvimento do trabalho docente. Para Saviani (2012c), é só assumindo a importância da teoria para justificar a prática, que conseguimos torna-la mais coerente e consistente. Assim, também, não se pode negar a importância de pensar a teoria a partir das práticas que se efetivam, “porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.” (p.91)

E esse movimento, de pensar também a teoria a partir da prática, pode ter se efetivado nos momentos em que, durante as HTPCs, os professores foram chamados a analisar e refletir sobre as práticas que foram efetivadas a partir dos estudos realizados. Quando a cada sujeito participante desse processo é dada a chance de verbalizar suas experiências, é oportunizado a ele, também, criticá-las, analisa-las e construir novos

sentidos e significações, a partir do que é desperto pelo olhar, pelos significados apresentados a ele pela análise do outro. (ARAÚJO, 2009).

Assim, parece-nos que os resultados obtidos com essa pesquisa nos levam a concordar com as ideias de Moretti (2009), quando a autora afirma que os espaços formativos que se constituem no ambiente de trabalho, possibilitam uma aproximação entre teoria e prática, entre conteúdo e forma da atividade de ensino. Aproximação que se efetiva não só pela viabilização de espaços para a formação, mas especialmente

[...] pela organização desses momentos de trabalho de forma que seja possível a produção coletiva de proposta de ensino adequada às necessidades dos professores em relação à realidade de seus alunos [...] é fundamental que sejam propiciados aos professores referenciais teóricos que possam ser (re)visitados, quando necessário, de modo que, por um lado respondam às necessidades de ensinar e das quais eles se apropriem e, por outro, criem condições de superação do senso comum de forma que seus alunos possam apropriar-se do conhecimento humano construído sócio-historicamente. (MORETTI, 2009, p.652)

E, nesse movimento de análise e reflexão sobre a teoria e sobre a prática, vai se constituindo a peculiaridade do trabalho de cada sujeito, que (re)significa e interioriza a sua maneira as muitas relações que se concretizam nesses momentos; e também o trabalho coletivo que, tendo como base essas mesmas relações, assume uma identidade própria a partir dos sentidos e significações atribuídas a ele pelo coletivo de trabalho.

Com relação à importância de um ensino bem organizado, sistemático e intencional, já asseverava Vigotski sua importância na viabilização dos processos de desenvolvimento das crianças. Se consideramos o ambiente escolar enquanto um espaço privilegiado para a apropriação cultural e que é “por excelência destinado a propiciar experiências e aprendizagens gradativamente mais complexas e desafiadoras” (SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2011, p.222) aos alunos, não podemos desconsiderar a importância de trabalho intencional, sistemático e com objetivos de aprendizagem claros e bem definidos.

Ao elencar o texto como instrumento central no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e ao estabelecer como objetivo desse processo a formação de produtores de textos autônomos, todas as atividades planejadas e desenvolvidas pela professora Cintia ao longo de nossas observações, foram organizadas de maneira a possibilitar aos alunos uma relação direta e intencional com os objetos de estudo. De tal sorte que ao realizar as atividades, os alunos estiveram em contato com esse objeto nas suas

mais diferentes esferas: sua estrutura, as características de cada gênero trabalhado, bem como os sentidos que cada texto ajudou a produzir.

Elencar o texto enquanto foco do trabalho com a linguagem escrita, permitindo que os alunos experienciem o uso de instrumento cultural em sua funcionalidade, enquanto um instrumento de interlocução, enquanto uma possibilidade de expressar seus desejos, de se comunicar, confere significado à atividade que se realiza na escola, aproximando-a de experiências reais nas quais se faz uso da linguagem escrita.

Embora o trabalho observado durante nossa pesquisa mereça destaque por sua solidez, por sua sistematização e pela clareza com que foi organizado, cabe aqui fazer uma pequena ressalva. Assim como é importante trabalhar com as situações de produção e de análise dos textos produzidos pelos alunos, elencando a partir deles o que será o foco do trabalho, quais são as necessidades de aprendizagem de cada turma, de cada criança – trabalho que acreditamos estar bem delineado nas atividades descritas nessa pesquisa –, autores como Milller (2003, 2007) e Soares (2001), destacam a importância de realizar atividades nas quais os alunos sejam levados a pensar, refletir sobre os muitos recursos que mobilizam durante a atividade de produção de texto escrito, ou seja, “exercícios que conduzam o aluno, de forma sistemática, ao domínio das características do texto escrito” (SOARES, 2001, p.73), atividades para aprender a escrever. Atividades nas quais fique claro que o objetivo é compreender os usos dos diferentes recursos mobilizados para a produção de texto, mas que não são, naquele momento, a produção textual em si.

Considerando que a aprendizagem escolar é um momento no qual se estabelece um “processo intencional de elaboração do conhecimento” (PALANGANA, GALUCH e SFORNI, 2002), que diferente das aprendizagens que se efetuam fora desse ambiente, evidencia-se nesse processo a responsabilidade e a importância que residem sobre o papel do professor.

A escola, o ensino escolar, precisa oferecer para a criança mais do que impressões imediatas; precisa se constituir enquanto um instrumento que possibilite que seu pensamento vá além do senso comum, buscando assentar-se sob bases mais elaboradas ou científicas. Nesta ótica, ensinar para a criança aquilo que ela já pode realizar sozinha, ou ainda aquilo que ela não poderá fazer mesmo sob algum tipo de orientação, não faz sentido, visto que “O ensino só se justifica se for capaz de produzir a formação de novas capacidades [...] de análise (abstração) e síntese (generalização) junto à aprendizagem de

novos conceitos” (PALANGANA, GALUCH e SFORNI, 2002, p.119), fazendo com que essas aprendizagens modifiquem e movimentem o pensamento do aluno.

Tendo em vista essa ideia, nesta pesquisa concordamos com Bassan (2008), quando a autora afirma que “a intencionalidade é um fator de fundamental importância no desenvolvimento das atividades mediadas pelo professor”, à medida que, ao planejar sistematicamente suas ações, o professor pode, com seu trabalho, “respeitar e promover a independência do aluno” (p.47), agindo sobre e criando novas ZDPs, favorecendo assim o seu desenvolvimento intelectual.

A autora destaca ainda que na sistematicidade do ensino escolar “é o professor que medeia o processo de significações da linguagem escrita de seus alunos, ou seja, o processo em que eles aprendem a estabelecer sentidos e significados acerca dessa linguagem” (BASSAN, 2008, p.49) e, dessa forma, quanto mais intencional e organizado for o ensino, tanto mais esse irá configurar-se enquanto um potencializador para as aprendizagens, e conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos.

Ao tomar como base para nossos estudos a Teoria Histórico-Cultural, sempre nos acompanhou a premissa da importância do outro para a constituição de cada sujeito. E, assim também, partimos da ideia de que as intervenções do professor, as mediações realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem poderiam se configurar enquanto potencializadores nesse complexo processo.

Analisando todos os dados produzidos até aqui, entendemos que as mediações da professora Cintia foram de extrema importância para as aprendizagens que se consolidaram. Ao assumir seu papel enquanto aquele que organiza e possibilita as interações entre alunos e destes com o seu objeto de conhecimento, a professora assumiu também o ensino enquanto uma atividade compartilhada, colaborativa, que não se efetiva num ato solitário, numa construção individual de cada sujeito; mas que é, em essência, um processo intersubjetivo, do qual fazem parte o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e a relação que se estabelece entre esses sujeitos. (SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2011).

A aprendizagem da linguagem escrita se efetiva nas relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos, no diálogo com os pares, com o professor, numa ação que é mediadora e, por sua vez, é mediada pela palavra. E essas relações, por sua vez, “se concretizam por intermédio dos conteúdos sócio-culturais historicamente constituídos, que se expressam através dos textos e se convertem em objeto de apropriação por parte do

aluno” (MILLER, 2003b, p.20), a partir da ação mediadora do professor, que numa perspectiva histórico-cultural, é o responsável por organizar atividades educacionais que viabilizem a internalização, por parte do aluno, do conhecimento social.

Acreditamos que a professora Cintia, ao longo de todo o processo por nós observado, assumiu seu lugar social nas relações estabelecidas em sala de aula (FONTANA, 2005), enquanto mediadora dos conteúdos escolares, dirigindo intencionalmente a comunicação e a prática (SFORNI, s/d) e possibilitando que seus alunos se apropriassem desse importante instrumento da cultura humana, que é a escrita.

Em tempo, acreditamos ainda ter conseguido demonstrar a importância dos processos de mediação docente, das intervenções intencionais e sistemáticas, para que os alunos se apropriassem dos conceitos trabalhados, ressaltando a importância do conhecimento, tendo em vista que, para a Teoria Histórico-Cultural, a mediação só se efetiva quando tem em vista a construção desse conhecimento. Concordando com Sforni (s/d), acreditamos que a mediação docente está para além das relações interpessoais,

[...] a mediação não se restringe à presença corpórea do professor junto ao estudante, que não se trata de ajuda aleatória ou de relações democráticas em sala de aula, e que o fundamental dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo como torna-lo próprio do aluno. [...] Podemos, ainda, reconhecer que a afirmação do papel mediador no processo de aprendizagem do estudante não é uma afirmação política de valorização do professor, mas basicamente de valorização do conhecimento sistematizado. [...] A valorização do conhecimento sistematizado estende-se, por decorrência, à valorização do professor como aquele que domina o saber e os meios de torna-lo acessível ao estudante. (SFORNI, s/d, p.8).

O processo de realização dessa pesquisa se balizou num diálogo e reflexão constante com as ideias e pressupostos teóricos da Teoria histórico-cultural. Pesquisar sujeitos é acompanhar o tempo todo o movimento da produção de conhecimento, as contradições, as possibilidades e as (im)possibilidades que esses mesmos sujeitos nos apresentam ao longo do caminho. Produzir conhecimento sobre as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem, é como produzir conhecimento sobre o próprio conhecimento, tendo em vista o quanto, além das relações sociais, a cultura e o meio, impactam e são impactadas pelo processo da pesquisa.

Ao longo desse movimento, pudemos perceber o quanto fomos impactados pelas experiências vivenciadas e, também, o quanto impactamos os sujeitos que participaram

desse processo denso e complexo que é a realização de uma pesquisa. Mas, ao mesmo tempo, pudemos também analisar algumas impressões e premissas tomadas por nós como norte desse trabalho.

Fazer pesquisar nas ciências humanas, pesquisar sujeitos que nos impactam e aos quais nós impactamos não é tarefa simples. Requer o esforço constante para se afastar das situações, para olhá-las enquanto alguém que as estuda e, mesmo sabendo que não é possível se manter neutro, que não é possível se manter inteiramente distante daquilo que se está pesquisando; conseguir entender a gênese dos processos, o que os fundamenta, o que há de mais essencial no processo que se pretende desvelar.

Não podemos ainda deixar de destacar as dificuldades que se impõe aos pesquisadores quando estes, além da pesquisa, se dedicam ao trabalho. Pesquisar e manter-se professor, estando trabalhando no dia-a-dia, mesmo no decorrer da pesquisa, exige esforços grandiosos para não privilegiar uma das funções em detrimento de outra, especialmente quando nos propomos a estudar o papel das mediações que se efetivam pela ação do professor. Por outro lado, talvez, estar afastado do “chão” da escola, pudesse nos dar visões diferentes, que se afastassem das reais condições de trabalho que enfrentamos, diariamente, no ambiente escolar.

Partindo desse primeiro encontro com a pesquisa, a partir dos muitos autores com os quais nos relacionamos ao longo de todo esse processo, um assunto em especial parece nos ter chamado mais atenção. Ao nos debruçarmos sobre a teoria de Vigotski, encontramos-nos com outros autores que deram continuidade ao seu trabalho, olhando a teoria por ele criada a partir de outros espaços, de diversas vivências. Autores como Davidov, Talizina, Elkonin, entre outros, que estenderam seus estudos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, para as atividades escolares em si, se apresentaram enquanto uma possibilidade para subsidiar novos estudos, tendo a ainda mediação e a importância dos conceitos científicos no processo de ensino-aprendizagem como foco.

Outro autor que, embora presente de maneira bem superficial nesse momento do processo, se apresentou enquanto uma possibilidade de trazer-nos novos olhares, mas agora em relação ao trabalho com a linguagem escrita, é Bakhtin, para quem nossos dizeres são sempre influenciados pelos dizeres do outro, nossas palavras são também as palavras de outro alguém e, com isso, acreditamos poder tecer importantes, e interessantes relações,

entre seus dizeres e os dizeres de Vigotski, ampliando nossas reflexões acerca da produção de textos na escola.

Assim, ao retomar todos os dados e análises possibilitadas ao longo do processo em que se efetivou essa pesquisa, podemos dizer que estes nos possibilitaram continuar defendendo a premissa de que o papel do professor, de suas intervenções intencionais e sistemáticas, é elemento essencial para potencializar as aprendizagens de seus alunos, tomando o conhecimento enquanto objetivo principal dessa aprendizagem e, conseqüentemente, também “objetivo principal da ação educativa”. (MELLO, 2003, p.48).

Não podemos também negar a importância dos processos de formação, sejam estes de formação inicial ou continuada, enquanto essenciais para a melhoria do trabalho docente, porém estes apenas não bastam. É preciso que se garantam as condições objetivas para a realização deste trabalho, valorizando o papel do professor e tendo a clareza de que qualquer projeto educativo “que não considere ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará”. (POSSENTI, 2011, p.38)

Enfim, finalizamos nosso trabalho acreditando que nós nos tornamos nós mesmos através do outro (VIGOTSKI, 2000), através das significações que esse outro tem para o eu (PINO, 2000), entendendo o homem em sua dupla condição, sendo ao mesmo tempo, sujeito e objeto de conhecimento e, dessa forma,

*a educação não é outra coisa senão o processo
por meio do qual se constitui em cada indivíduo a
universalidade própria do gênero humano.*

(Dermeval Saviani).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de Caso: seu potencial na educação.** Caderno de Pesquisa, v.49, maio, 1984, p. 51- 54. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>> Acesso em 30/11/2015.

André, Marli E. D. A. **O que é estudo de caso qualitativo em educação?** Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, jul/dez. 2013, p. 2013.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Mediação e aprendizagem docente.** In: Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE – 2009, São Paulo. **Anais...** SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo/SP, 2009, p. 1-15. Disponível em http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf. Acesso em 18/01/2016.

AZEVEDO, Claudinéia B., TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 15, n. 002, Universidade de Minho, Braga/Portugal, 2002, p.3-23. Disponível em <http://www.redalyc.org> . Acesso em 02/01/2015.

_____. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Caderno de Pesquisa, v.35, n.126, set./dez. 2005, p. 539-564. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/447/452> . Acesso em 02/01/2015.

BALL, Stephen J; BAILEY, Patrick; Mena, Paula (et. al). **A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global.** Revista Educação em Questão, Natal, v.46, n.32, maio/ago. 2013, p.9-36. Disponível em <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/5114/4098> . Acesso em: 04/01/2015.

BASSAN, Larissa Helyne. **O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita.** Marília/SP, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

BRITO, Ana Paula Souza Brito de. **Orientação Pedagógica: um trabalho de intervenção e atuação no contexto escolar.** Campinas/SP, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

CARDOSO, Leila Aparecida Assolari, TOSCANO, Carlos. **A mediação Pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento.** In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais,

Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2011, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, p. 13466-13475.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Políticas neoliberais e a educação pós-moderna no ensino paulista**. Jundiaí/SP: Paço Editorial, 2014.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Caderno CEDES, Campinas, vol.19, n.44, abr./1998, p.87-94. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008> . Acesso em 10/02/2014.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM E SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007a.

_____. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural**: fundamentos e estratégias metodológicas. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd – ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: 2007b. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf> . Acesso em 15/08/2015.

_____. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Caderno de Pesquisa, n. 116, julho/2002, p. 21-39. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002 . Acesso em 15/08/2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 1991.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6, n.1, jan/jun. 2011, p. 55-66. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br> . Acesso em 27/09/2013.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Unijuí, 1998.

GENTILE, Pablo. **Globalização Excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educação e Sociedade, Campinas, v.30, n. 109, set./dez, 2009, p. 1059 – 1079. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>. Acesso em 07/05/2014.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Por que as práticas de produção de texto, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da., FERREIRA, Norma Sandra de Almeida, MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino da língua portuguesa. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997.

HILL,

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM E SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette, SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. 2ª ed. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2011.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. (Tradução: Rubens Eduardo Frias). 2ª ed. São Paulo/SP: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, 2012, p.13-28.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Váldez (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** 2ª ed. Uberlândia/MG: EDUFU, 2015.

LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Re-contextualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski.** Campinas/SP, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação).

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Por um ensino-aprendizagem da escrita como linguagem - prática cultural.** Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem12/C12016.doc. Acesso em 05/03/2016.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo/SP: EPU, 1986.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. (tradução: Maria da Pena Villalobos). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MARTINS, Ligia Márcia. **A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.7, n.1, jun.2015, p.44-57. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291>. Acesso em 20/09/2015.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED – Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 2008, Caxambú/ES, *Anais...* Caxambú/ES: 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT08-4826--Int.pdf>. Acesso em 02/04/2014.

MELLO, Suely Amaral. Produção de textos nas séries iniciais: contribuições da escola de Vygotsky. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental.** 1ª ed. Araraquara/SP: JM Editora, 2003.

MILLER, Stela. **O trabalho epilinguístico na produção textual escrita.** In: 26ª Reunião Anual da ANPEd – Novo Governo. Novas Políticas? 2003, Poços de Caldas/MG, *Anais...* Poços de Caldas/MG: 2003a. Disponível em <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 14/03/2014.

_____. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental.** Araraquara/SP: JM Editora, 2003b.

MORETTI, Vanessa. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a atividade docente**. In: Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE – 2009, São Paulo. **Anais...** SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo/SP, 2009, p. 637-652 disponível em http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf. Acesso em 18/01/2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da., FERREIRA, Norma Sandra de Almeida, MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino da língua portuguesa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo/SP: Summus, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 15, número 001, Universidade de Minho, Braga/Portugal, 2002, p. 111-128. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415106>. Acesso em: 23/09/2014.

PINO, Angel Sirgado. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/2000, p.45-78. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em 08/04/2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface – Comunicação, Saúde e Educação, v.1, n.1, ago./1997, p. 83-94.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Váldez (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2ª ed. Uberlândia/MG: EDUFU, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012a.

_____. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia**

histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas/SP: Autores Associados, 2012b.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11^a ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012c.

_____. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.7, n.1, jun.2015, p.26-43. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463> . Acesso em 20/09/2015.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** vol. 1, São Paulo: Cortez, 1997.

SFORNI, Marta Sueli Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação.** In: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibati/arquivos/files/sforni.pdf>, sem data. Acesso em 24/09/2014.

SFORNI, Marta Sueli Faria, VIEIRA, Renata de Almeida. **Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente.** *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n° 3, set/dez. 2008, p.239-244. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucrs/ojs/index.php/faced/article/view/482>. Acesso em 24/09/2014.

SILVA, Silvia Maria Cintra; ALMEIDA, Maria Cristina; FERREIRA, Sueli. **Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.16, n.2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Sobre significações e sentidos – um ensaio: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C; AMORIM, K.S; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas/SP: Papirus, 1993.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 2001.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

TORRES, Rosas Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo/SP: Cortez, 1996.

VEIGA, Lúcia Schermack. **A política de recuperação intensiva no Estado de São Paulo**: um estudo de caso sobre os sentidos dos professores do Ensino Fundamental. Dissertação (Programa de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

_____. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/2000, p. 21-44. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em 08/04/2015.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo/SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, Libânea Nacif. **A construção social e histórica da profissão docente**. Revista Brasileira de Educação, v.19, n.59, out./dez. 2014, p.827-849. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/02.pdf>. Acesso em 23/03/2015.

ANEXO I – Roteiro para entrevista.

Nome: _____

Idade: _____

Tempo de Profissão: _____

Data: _____

- 1 – Fale um pouco de sua trajetória profissional.
- 2 – Você está na escola desde o ano de 2008, pode falar um pouco sobre a trajetória de construção da proposta pedagógica da escola?
- 3 – Como você percebe essa proposta? Como influencia na sua prática?
- 4 – Como você entende a mediação pedagógica? Qual importância atribui ao trabalho sistemático do professor?
- 5 – Quais são as suas percepções sobre o processo de pesquisa? Esse processo impactou o seu trabalho?

ANEXO II – Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa.

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa cujo título é: “Mediação Pedagógica: um estudo de caso sobre a intervenção docente e a produção de texto” da professora Agatha Fernandes da Cunha Mendes, aluna do curso de mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Izabella Mendes Sant’ana.

A pesquisa pretende compreender os impactos das intervenções pontuais, planejadas e sistemáticas do professor, para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em relação à produção textual.

A fim de atingir os objetivos almejados, solicito a sua participação, permitindo-me fazer observações durante as suas aulas e, também, concedendo-me uma entrevista para coleta de dados sobre suas percepções acerca do processo de ensino-aprendizagem da escrita e como a mediação pedagógica se faz presente nesse processo.

Todas as informações serão tratadas de modo confidencial. Os dados poderão ser divulgados somente para fins deste estudo, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato da participante.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar a responsável pela pesquisa – Agatha Fernandes da Cunha Mendes, através do e-mail agatha.fernandes.af@gmail.com

Eu, _____,
Professor(a) _____ do Ensino Fundamental I, da escola _____, declaro que fui convidado(a) a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito os objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido(a) a realiza-la. Afirmo, também, que fui esclarecido(a) quanto a garantia de privacidade e anonimato das informações coletadas; bem como que os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos. Assim, estou informado(a) de que a qualquer momento posso esclarecer dúvidas que tiver quanto à pesquisa, assim como usar a liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno a mim. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sorocaba, _____ de _____ de 2015.

Professora

Pesquisadora: Agatha Fernandes C. Mendes