



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA**

TATIANA MARCHETTI

**CASCADEL - PR
2018**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA**

TATIANA MARCHETTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de aprendizado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Ivete Janice de Oliveira Brotto

CASCAVEL - PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Marchetti, Tatiana

O trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita / Tatiana Marchetti; orientador(a), Ivete Janice de Oliveira Brotto, 2018.
159 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campos de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Alfabetização. 4. Mediação.
I. Brotto, Ivete Janice de Oliveira. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



TATIANA MARCHETTI

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Ivete Janice de Oliveira Brito

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Sandra Aparecida Pires Franco

Sandra Aparecida Pires Franco

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

Flávia Anastácio de Paula

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Ireni Maria dos Reis Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 20 de junho de 2018

**Aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel,
pela luta diária em prol de uma educação humanizadora.**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora querida Prof.^a Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto, por ter inicialmente aceitado orientar o meu projeto e acreditado que seria possível realizá-lo. Por ter orientado para além do que os referenciais teóricos conseguem embasar. Por ter sido luz e acalanto, nos momentos em que tudo parecia distante e difícil de alcançar. Por ter me aproximado de Bakhtin e seu Círculo e, me levado a atribuir sentidos à minha pesquisa. Por ter me permitido, na dialogicidade da nossa relação, ampliar meus conceitos e constituir novos discursos. Minha eterna gratidão por toda essa vivência que tivemos!

Às professoras: Prof.^a Dra. Flávia Anastácio de Paula, Prof.^a Dra. Ireni Figueiredo e a Prof.^a Dra. Sandra Franco, por terem aceitado o convite para compor a banca avaliadora e pelas valiosíssimas contribuições no momento da qualificação e da defesa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, pelas inferências realizadas durante a realização dos créditos das disciplinas.

Às colegas do grupo de pesquisa GPEFOR, pelas importantes discussões e conhecimentos compartilhados durante os encontros do grupo.

Aos colegas de mestrado, pelas angústias compartilhadas e pelas reflexões realizadas, em especial à minha amiga Jacqueline, pela presença constante nos momentos de desespero, de incertezas, das conquistas e alegrias.

Às colegas de profissão e, acima de tudo, amigas: Rosane, Vera, Ana Lúcia, Marijane e Suzana, pelo incentivo e o apoio incondicional desde o início, quando a dissertação ainda era apenas um projeto. Pela presença constante durante todo o processo, tornando o caminho mais leve, seja pelos ensinamentos ou pelos momentos de carinho e descontração.

Ao meu filho Davi, pela cumplicidade diária. Pelo auxílio nas questões técnicas de informática e na organização de nossa rotina familiar. Pelo carinho e doçura que lhe são peculiares, os quais foram essenciais em todos os momentos. Por compreender minhas ausências e os tantos “preciso estudar” que tive que dizer durante esses dois anos.

Ao meu namorado Henrique, pelo apoio, pelo companheirismo, pela compreensão. Pelas muitas vezes em que me disse: não desista, você consegue.

Aos meus pais Ari e Terezinha, por compreenderem minha ausência e, mesmo

distantes e na simplicidade que lhes é peculiar, desejarem que tudo terminasse bem.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Juscelino Kubitschek, de forma especial: Ana Lúcia, Vera, Maria Augusta, Annie e Vanessa, que “seguraram as pontas” durante as minhas ausências, com grande profissionalismo e comprometimento.

À Secretaria Municipal de Educação, por ter autorizado a realização da pesquisa. À direção, coordenação e professores das escolas lócus da pesquisa, por terem aceitado fazer parte deste processo.

A todos os familiares e amigos que, de uma forma ou outra, estiveram presentes, incentivando e enviando boas energias para que essa etapa pudesse ser concluída.

Nós temos sempre necessidade de pertencer à alguma coisa; e a liberdade plena seria a de não pertencer a coisa nenhuma.

Mas como é que se pode não pertencer à língua que se aprendeu, à língua com que se comunica, e neste caso, a língua com que se escreve?

Se o leitor, o leitor de livros; aquele que gosta de ler, não se limitar à quilo que se faz agora, se ele andar pra traz e começar do princípio, e poder ler os primitivos e os grandes cronistas e depois os grandes poetas, a língua passa a ser algo mais que um mero instrumento de comunicação, transformando-se numa mina inesgotável de beleza e valor.

José Saramago

MARCHETTI, Tatiana. **O Trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita.** 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Prof^a Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

RESUMO: Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, na linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. A autora é membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR, da mesma universidade. O trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita pelo aluno constituiu o objeto desta pesquisa. A pergunta que a norteou consistiu em: como se realiza o trabalho pedagógico em sala de aula, no processo de apropriação da língua materna escrita e quais as implicações decorrentes desse processo? O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em compreender como se realiza o trabalho pedagógico em sala de aula e as implicações deste trabalho no processo de ensino da língua materna escrita. Como objetivos específicos, delimitou-se: investigar a realização do trabalho pedagógico do professor com vista à apropriação da língua materna escrita pelo aluno; identificar como as ações de ensino interferem no aprendizado da língua materna escrita e, apreender os desafios que se estabelecem para uma prática docente efetiva e consequente no ensino da língua materna escrita. A realização da investigação aconteceu por meio de pesquisa bibliográfica e de campo. Esta se constituiu de fontes primárias, propiciadas por entrevistas orientadas por roteiros semiestruturados e transcritas posteriormente; observação do trabalho pedagógico do professor e da interação professor/aluno em sala de aula, registradas em diário de campo. Os sujeitos entrevistados foram três professores que atuam em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade de Cascavel – Pr. As questões direcionadas aos sujeitos da pesquisa proporcionaram acesso a informações sobre como ocorre a organização e direcionamento do trabalho docente nos momentos das produções escritas pelo aluno. A pesquisa bibliográfica se desenvolveu por meio da leitura, fichamento e análise de obras de autores clássicos como: BAKHTIN (2003, 2004), VIGOTSKY (2005, 2014) e LEONTIEV (1978, 2014), os quais vieram a contribuir na compreensão do conceito de linguagem e de desenvolvimento humano. A análise dos dados obtidos durante a pesquisa foi realizada com base na perspectiva de linguagem de Bakhtin, a partir das categorias: dialogismo, mediação e atividade. Verificamos que, para que as implicações do trabalho do professor aconteçam de forma favorável para o ensino efetivo da língua materna escrita, importa compreender como o aluno aprende, como o professor ensina e como se apresenta o objeto que se pretende ensinar, com base em uma concepção teórica que considere o processo de ensino e de aprendizado como um processo de interação e de espaço de circulação de sentidos.

Palavras-chave: educação, linguagem, alfabetização, mediação, professor.

MARCHETTI, Tatiana. **The teacher's pedagogical work and its implications in the process of written native language acquisition**. 2018. 159 p. Dissertation (Master in Education) – State University of West Parana – UNIOESTE, Cascavel. Advisor: Professor Ivete Janice de Oliveria Brotto, Ph.D.

ABSTRACT: This dissertation was presented to the *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Education, master's level, from the State University of the West of Paraná - UNIOESTE, in the line of research Teacher Training and Teaching and Learning Processes. The author is a member of the Research Group on Education and Teacher Training - GPEFOR, from the same university. The object of this research is the teacher's pedagogical work and its implications in the process of written native language acquisition. The main question of the research was: how is pedagogical work done in the classroom, in the process of acquisition of the written native language and what are the implications of this process? The general objective of the research was to understand how is the pedagogical work done in the classroom and the implications of this work on the teaching process of the written native language. As specific objectives have been delimited: to investigate the accomplishment of the teacher's pedagogical work with a view to the acquisition of the native language written by the student ; identify how the teaching actions interfere in the learning of the written native language; and to understand the challenges that are established for an effective and consequent teaching practice in the teaching of written native language. The research was carried out through bibliographical and field research. It was constituted of primary sources, through interviews guided by semi-structured scripts that were later transcribed; observation of the pedagogical work of the teacher; and teacher/student interaction in the classroom, recorded in a field diary. Three teachers who work in classes of the 3rd year of Elementary School of the public-school network of the city of Cascavel-Pr constitute the subjects interviewed. The questions addressed to the subjects of the research provided access to information about how the organization is run and the direction of teacher's work in the moments of the productions written by the student. The bibliographical research was carried out through reading, writing and analysis of works by classical authors such as BAKHTIN (2003, 2004), VIGOTSKY (2005, 2014) and LEONTIEV (1978, 2014), which contribute to the language and human development. The analysis of the data obtained during the research was based on the Bakhtin language perspective, from the categories: dialogism, mediation, and activity. We verified that, for the implications of the teacher's work to take place favorably for the effective teaching of written mother tongue it is important to understand how the student learns, how the teacher teaches and how to present the object to be taught, based on a theoretical conception that considers the process of teaching and learning as a process of interaction and space of meanings movement.

Keywords: Education, Language, Literacy, Mediation, Teacher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E TRABALHO PEDAGÓGICO	19
1.1 LINGUAGEM, SIGNO E DIALOGISMO	19
1.2 MEDIAÇÃO NA ATIVIDADE DE ENSINO/ATIVIDADE DE ESTUDO	26
1.3 TRABALHO PEDAGÓGICO E A ATIVIDADE DE ENSINO	32
2 A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA	38
2.1 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	38
2.2 DAS FINALIDADES DO APRENDIZADO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA	49
3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	56
3.1 A ESCOLHA TEÓRICO METODOLÓGICA	56
3.2 A PESQUISA DESDE O SEU INÍCIO	61
3.3 SITUANDO O CAMPO DA PESQUISA	65
3.3.1 A Escola A	68
3.3.2 A Escola B	71
3.3.3 A Escola C	75
3.4 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	77
4 O QUE ENUNCIAM OS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	82
4.1 A TESSITURA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	84
4.2 ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA QUE O APRENDIZADO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA ACONTEÇA EM SALA DE AULA: VISÃO DOS PROFESSORES.....	90
4.3 DAS ANGÚSTIAS SOBRE A ATIVIDADE PRINCIPAL DOS ALUNOS E A FORMAÇÃO DE MOTIVOS PARA O ESTUDO	99
4.4 DAS DIFICULDADES DA/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	111
4.5 PARA QUE ENSINAR A LER E A ESCREVER?	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	147
ANEXO.....	154
APÊNDICE	158

INTRODUÇÃO

A problemática que envolve a questão da alfabetização tem provocado a ampliação dos debates e discussões, especialmente com a implantação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual altera a Lei nº 9394/96 – LDB e, assegura o direito das crianças de seis anos completos à educação formal, tornando obrigatória às famílias a matrícula e, ao Estado, o atendimento. Com esta lei instituiu-se o Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola, sobretudo, às crianças das classes populares.

Com a implantação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual também altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, e torna obrigatória a Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, uma polêmica coloca-se entre os professores em relação aos encaminhamentos a serem realizados em alfabetização, quando e como esta deveria ocorrer.

Zen (2015), porém, alerta que “essa incorporação da necessidade de *ir à escola* como sendo parte do desenvolvimento humano como um todo ainda é muito recente para grande parte das famílias brasileiras” (ZEN, 2015, p. 249). Segundo a autora, quando verificamos a forma como a universalização do ensino vem ocorrendo em nosso país, percebemos que o acesso aos bens culturais historicamente produzidos foi negado a muitas destas crianças. Ao serem submetidas às avaliações em larga escala, a exemplo da Prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, as quais avaliam o produto em detrimento do processo, todos os alunos são avaliados como se tivessem tido acesso aos mesmos bens culturais e às mesmas condições de aprendizado.

Nessa direção, verifica-se que tais sistemáticas de avaliação, cada vez mais, estabelecem graus de comparação entre os diferentes desenvolvimentos, sem levar em consideração as especificidades de cada aluno e a sua relação com o aprendizado dos conteúdos escolares.

É nesse panorama que a alfabetização, os processos de apropriação da leitura e escrita têm sido pautados em inúmeras discussões no meio acadêmico, institucional e político, em que a principal bandeira é a melhoria da qualidade do ensino e a busca pela “superação do fracasso escolar”.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todas as escolas brasileiras, surgem algumas reflexões que merecem ampla discussão, dentre as

quais, sobre quando se deve alfabetizar as crianças, os fatores que interferem no processo de alfabetização e os modos escolares de ensinar a cultura escrita.

Nesse sentido, têm-se questionado sobre qual a função da escola e, conseqüentemente, do professor, como mediador do conhecimento no processo de alfabetização.

Em relação ao papel da escola, há a compreensão de que a escola é o lugar, por excelência, onde deve acontecer o acesso ao conhecimento mais elaborado. Contudo, o conhecimento por si só não basta para que a escola exista, em seu aspecto nuclear; faz-se necessário propiciar as condições para que a transmissão e assimilação desse conhecimento aconteçam.

Dessa forma, a apropriação do conhecimento pelo sujeito requer movimentos simultâneos que se retroalimentam: a transmissão e a apropriação do saber. O aprendizado ocorre por meio da mediação do professor com o aluno e o objeto de conhecimento. Se realizada pela utilização de instrumentos sociais e da linguagem, o uso dos instrumentos auxilia e amplia o produto do processo.

No entanto, o simples contato do aluno com o instrumento do aprendizado não garante que esse ocorra de forma efetiva. Logo, faz-se necessário que haja a mediação intencional do professor, visto que a apropriação da cultura humana pela criança não ocorre de forma espontânea, ou seja, todo o aprendizado com os recursos auxiliares externos é mediado pela ação dos adultos e da intencionalidade dessa ação.

Tais processos pedagógicos devem ter, porém, sentido, na acepção bakhtiniana de entendimento, para alunos e professores: eis a palavra-chave para qualquer tipo de interlocução. Se não há entendimento dos significados, se não entende o que se lê e se não se compreende o que o interlocutor intenciona, não se produziu sentido, a interação real e efetiva não pode ser estabelecida.

Na acepção bakhtiniana, os sentidos também podem ser vislumbrados pelo grau valorativo que se atribui na interação dos sujeitos com as pessoas e com os objetos. Assim, o aprendizado da língua materna escrita pode ocorrer a partir do momento que a criança compreenda o sentido das atividades que realiza e que a escola indique o valor social desta apropriação.

Nessa perspectiva, surge uma outra questão: qual seria o ensino mais efetivo para o trabalho com a língua materna escrita ao levar em consideração as especificidades de cada criança? Visto de uma forma bem ampla, essa seria uma

questão que demandaria o levantamento de outras grandes questões, seja no âmbito das políticas educacionais ou dos recursos disponíveis para atender às demandas das escolas públicas. Porém, se pensarmos que o ensino não é visto como um fim em si mesmo, necessário se faz pensarmos em uma teoria que analise quais as consequências que o ensino de um conteúdo escolar específico pode trazer para o desenvolvimento psicológico nas suas formas mais elevadas.

No panorama das pesquisas que envolvem o ensino da língua materna escrita, Vigotsky¹, ao afirmar que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2014, p. 114), permite fazer uma formulação de que os processos de aprendizado orientam e estimulam o desenvolvimento. Nesse sentido, o autor definiu a categoria de zona de desenvolvimento iminente como sendo o nível de desenvolvimento da criança, em que esta consegue realizar suas ações mediante o auxílio de alguém culturalmente mais experiente. Nas relações sociais estabelecidas pela criança, esse alguém pode ser o pai, o irmão mais velho ou outro adulto de seu convívio social. Em se tratando de educação escolar, a qual acontece nas instituições de ensino, local por excelência onde se transmitem os saberes acumulados historicamente pelos homens, o aprendizado ocorre por meio da mediação do professor com o aluno e o objeto de conhecimento.

É na mediação do professor e na forma como ela é direcionada, que a criança irá se apropriar dos conteúdos científicos, que são inicialmente sociais, para, posteriormente, tornarem-se individuais. Daí decorre a base geral de todo pensamento vigotskyano: ao se apropriar de tais conteúdos, a criança estará desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, as quais aparecem pela primeira vez nas atividades coletivas, ou seja, de forma intersíquica, para depois se tornarem propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. Da mesma forma, tal processo ocorre com a linguagem escrita: inicialmente é mediada pelo professor, para posteriormente, a criança internalizá-la.

Nessa direção, destaca-se a importância de analisar como o ensino da língua materna escrita tem sido abordado nas escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel - PR e como o professor conduz o processo de ensino e aprendizado.

¹ O nome Vigotsky é encontrado, nas diversas bibliografias, com formas de grafias distintas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotski, Vigotsky. Neste trabalho, optamos por utilizar a grafia Vigotsky, no entanto, nas indicações bibliográficas, mantemos a grafia presente em cada uma delas.

Verifica-se a necessidade de se intensificarem as pesquisas e reflexões acerca do papel desse professor, que atua no processo de mediação do ensino da língua materna escrita, os fatores que interferem neste processo, como se organiza o trabalho pedagógico e os modos escolares de ensinar a língua materna escrita.

Assim, com base nas necessidades expostas, destacamos as perguntas que norteiam esta pesquisa: como se realiza o trabalho pedagógico em sala de aula, no processo de apropriação da língua materna escrita e, como desdobramento, quais as implicações decorrentes desse processo?

Com esse questionamento norteador, definiu-se como objetivo geral da pesquisa compreender as implicações do trabalho pedagógico do professor no processo de ensino da língua materna escrita. A partir daí, delimitaram-se três objetivos específicos: o primeiro, investigar a realização do trabalho pedagógico do professor com vista à apropriação da língua materna escrita pelo aluno; o segundo, identificar como as ações de ensino interferem no aprendizado da língua materna escrita; e o terceiro, apreender os desafios que se estabelecem para uma prática docente efetiva e consequente no ensino da língua materna escrita.

De acordo com Frigotto, ao iniciarmos uma pesquisa, nunca partimos de um “patamar ‘zero’ de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se” (FRIGOTTO, 2001, p. 87).

Dessa forma, ao propor pesquisar sobre o trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita pelo aluno, considera-se o fato de que a produção do conhecimento constitui um processo construído coletivamente ao longo do tempo.

O interesse em pesquisar temas voltados às questões da alfabetização surgiu das inquietações e especulações da pesquisadora enquanto professora atuante há quinze anos na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Cascavel, no estado do Paraná.

Como professora, a pesquisadora já trabalhou ministrando aulas para alunos da Educação Infantil, Pré Escolar; Ensino Fundamental: 1º ano, 3º ano, 5º ano, trabalhando com as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Espanhola, Educação Física, Ensino Religioso, Arte e como professora de apoio pedagógico de um aluno com deficiência intelectual e que necessitava de acompanhamento educacional

especializado. Também atuou como coordenadora pedagógica por seis anos e atualmente está no quarto ano como diretora de uma escola da rede pública municipal.

Nestes quinze anos de atuação na Educação, a pesquisadora presenciou algumas mudanças e alterações no sistema educacional, brasileiro e municipal, em diversos aspectos: construção de um currículo próprio para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, com implantação no ano de 2008; implantação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos, com início em 2007; fechamento das classes especiais nas escolas municipais e abertura de Salas de Recursos Multifuncional, permanecendo o Atendimento Educacional Especializado, a partir de 2009; testes seletivos para escolha de coordenadores pedagógicos para atuar nas escolas municipais e centros municipais de Educação Infantil, a partir de 2009; criação de lei municipal própria para eleição de diretores para as escolas municipais e centros municipais de Educação Infantil, no ano de 2014; implementação, no ano de 2005, de políticas públicas de avaliação da educação básica - Prova Brasil - com o propósito de realizar o diagnóstico da situação educacional e orientar o poder público na elaboração de ações que proporcionassem a melhoria da qualidade da educação, entre outros.

Dentre as alterações observadas e citadas acima, destacamos a construção do Currículo próprio para a Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Cascavel. A elaboração deste documento teve início em 2004, a partir da realização de discussões e reflexões da Secretaria Municipal de Educação com os diretores e coordenadores das escolas públicas municipais, sobre a educação do município. Foi então que se chegou à conclusão da necessidade de elaborar um documento próprio, com uma definição teórico metodológica específica, a qual abrangesse as necessidades da rede, de maneira a buscar melhorias para a educação do município. O referido currículo foi construído coletivamente, com a participação de todos os professores da Rede.

Dentre as experiências vivenciadas pela pesquisadora enquanto professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, um dos aspectos que mais tem inquietado são os desafios que os professores enfrentam ao buscarem a efetivação do ensino da língua materna escrita, principalmente no que tange ao trabalho pedagógico do professor e à dificuldade deste, muitas vezes, em realizar o processo de mediação, como atuante na zona de desenvolvimento iminente do aluno.

Nesse sentido, ao pensar em um tema de pesquisa que abrangesse as inquietações vividas enquanto professora, no contexto de sala de aula e enquanto coordenadora pedagógica, orientando e direcionando o trabalho realizado na escola e acompanhando as inquietudes pessoais dos professores, a pesquisadora optou em pesquisar o trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita.

A opção por realizar a pesquisa em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, justifica-se por ser o 3º ano, considerado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, como o ano final do ciclo de alfabetização e, por ser no 3º ano que o MEC realiza a Prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.

No entanto, ao levarmos em consideração a heterogeneidade dos alunos em relação ao processo de apropriação da língua materna escrita, assim como os múltiplos usos sociais da linguagem, com base na perspectiva bakhtiniana de linguagem, compreendemos que não é possível delimitar um tempo para que a alfabetização ocorra. Da mesma forma, compreendemos que o processo de apropriação da leitura e da escrita materna não tem início e fim definidos e, portanto, não se pode delimitar prazos a serem cumpridos.

Diante da importância da alfabetização para a apropriação dos conhecimentos históricos, faz-se relevante compreender como esse processo vem ocorrendo nas escolas públicas municipais de ensino da cidade de Cascavel e qual o papel do ensino escolar no desenvolvimento da criança.

Desta forma, para que a realização da pesquisa pudesse acontecer, foram realizadas, além da pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, onde foram entrevistados três professores que atuam com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Cascavel, no estado do Paraná, e observações do trabalho pedagógico do professor e da interação professor/aluno em sala de aula, em três turmas de escolas diferentes, detalhado em seção específica.

O referencial teórico adotado permitiu realizar, por meio da pesquisa bibliográfica, um aprofundamento teórico de forma a analisar e compreender como tem sido organizado o trabalho pedagógico do professor, vivenciados pela pesquisadora por meio das observações realizadas em sala de aula e das falas obtidas das professoras durante as entrevistas.

Portanto, essa pesquisa enseja contribuir para as discussões em torno dessa

realidade, na intenção de oferecer elementos para a compreensão do fenômeno da mediação no processo de apropriação da língua materna escrita, para que a partir do entendimento desse fenômeno, se possam traçar novos rumos e objetivos que venham a contribuir efetivamente nesse processo de ensino e aprendizado.

Assim, organizamos o texto da dissertação em quatro seções. Na primeira seção trazemos alguns conceitos relacionados às categorias: dialogismo, mediação e atividade, assim como alguns aspectos relevantes sobre a organização e direcionamento do trabalho pedagógico do professor no processo de ensino da língua materna escrita.

Na segunda seção, procuramos abordar os conceitos de alfabetização e letramento², situando-os no contexto da educação brasileira e de como tais concepções têm sido compreendidas e utilizadas no trabalho realizado em sala de aula pelo professor, assim como, trazer algumas reflexões acerca da função social do ensino da língua materna escrita e de como esse ensino tem sido pensado.

Na terceira seção tratamos sobre a abordagem metodológica, a delimitação do campo de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e dos sujeitos participantes; por trazer o percurso teórico-metodológico detalhado desde o início da pesquisa, essa seção se apresenta de forma mais densa no aspecto descritivo.

Na quarta seção apresentamos as análises dos dados obtidos de forma empírica, por meio das entrevistas e observações em sala de aula, buscando compreender o que trazem os enunciados dos professores, à luz das categorias: dialogismo, mediação, atividade.

Nas considerações finais, tecemos algumas conclusões a respeito das implicações do trabalho do professor para que o aprendizado da língua materna escrita ocorra de forma efetiva, com base em uma concepção teórica que considera o processo de ensino e de aprendizado como um processo de interação e de espaço de circulação de sentidos.

² Será necessário apresentar esses conceitos para afirmar que a apropriação da língua materna escrita só será possível com a alfabetização, uma vez que percebemos muitos “equivocos” do termo letramento. O processo de alfabetização acontece com as práticas vivas, com os sentidos que são atribuídos nas relações entre os sujeitos. Estes conceitos serão aprofundados com base em BAKHTIN (2003,2004), VIGOTSKY (2005, 2014), BROTTTO (2008, 2013), entre outros autores.

1 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta seção tem por objetivo tecer algumas considerações a respeito do desenvolvimento humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural, discutindo algumas categorias, tais como: linguagem, mediação e atividade, da mesma forma que a perspectiva bakhtiniana de linguagem.

As contribuições presentes no aporte teórico abrangem uma concepção de linguagem que age como mediadora das interações entre os sujeitos, e, por assim, de natureza social.

Também tratará de elucidar a respeito da concepção de trabalho pedagógico/educativo, visto sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual subsidia, por meio de seu referencial teórico, a mediação de uma teoria pedagógica que compreende o aprendizado e o ensino vinculados ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

1.1 LINGUAGEM, SIGNO E DIALOGISMO

Para Leontiev (1978), o homem como ser humanizado não é resultado das características puramente biológicas, mas sim das relações que estabelece com as formas de atividade socialmente existentes. Nesse contexto, o desenvolvimento da linguagem não é decorrente apenas de leis biológicas, mas, principalmente, de leis sociais e históricas, uma vez que o homem é um ser social e histórico.

Dessa forma, como qualquer outro fenômeno da cultura, a linguagem é constituinte e também produto da ação humana, e seu desenvolvimento se deu por intermédio das relações de trabalho. Assim, a origem da linguagem só pode ser entendida em relação à necessidade nascida do trabalho e da interação entre os homens. De acordo com Duarte,

A linguagem é produzida no processo de desenvolvimento das formas de comunicação necessárias ao êxito das atividades vitais humanas, mas a linguagem não se limita a um sistema de códigos de exteriorização do pensamento, ela torna-se igualmente um sistema de instrumentos psicológicos que modifica de maneira profunda a dinâmica mental humana (DUARTE, 2016, p. 4).

Quando a criança nasce, ela já se encontra inserida em um determinado ambiente social e histórico, o qual será determinante em seu desenvolvimento. As

relações interlocutivas que essa criança irá estabelecer e vivenciar nos diversos contextos de interação, permitirão-lhe constituir-se de aspectos singulares a partir dos aspectos sociais, ou seja, a formação humana se constitui pelo social.

Nesse sentido, Bakhtin (2004) esclarece que o sujeito vai constituindo seu discurso de forma a absorver as diversas vozes sociais e suas inter-relações dialógicas, imerso num espaço heterogêneo de múltiplas relações de interação social e ideológica. Por este viés, Faraco diz que: “é nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros” (FARACO, 2009, p. 84).

Ao referir-se ao pensamento bakhtiniano, Fiorin (2008) diz que a língua, em suas situações reais de uso, tem a propriedade de ser dialógica e da mesma forma o são os enunciados no processo de comunicação. Todo enunciado, para constituir-se enquanto discurso, é ocupado pelo discurso alheio, é perpassado pela palavra do outro. E as relações que são estabelecidas entre os dois enunciados é o que Bakhtin chama de dialogismo, ou seja, o dialogismo pode ser visto como os dizeres determinados de forma histórica e social, que alargam o discurso.

Fiorin, ao explicitar sobre o conceito de dialogismo, ressalta que:

Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda a palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras (FIORIN, 2008, p. 19).

Assim, compreendemos que cada discurso é proveniente, de um modo ou outro, do que os sujeitos compreendem da realidade, ainda que não seja a realidade em si; é sobre os discursos que os sujeitos, social e individualmente, processam como a realidade. Sendo assim, cada discurso se constitui a partir do discurso do outro; ao dialogar com este constitui-se um novo discurso.

Importante ressaltar, segundo Bakhtin (2003), que os enunciados se constituem em unidades reais de comunicação, por isso são dialógicos, e não podem ser repetidos, uma vez que ocorrem num momento de interação com o outro, em acontecimentos únicos, diferente das unidades da língua (sons, palavras e orações), as quais podem ser repetidas. De acordo com Bakhtin (2003):

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Bakhtin (2003), ao estabelecer as diferenças entre as unidades da língua e os enunciados, refere-se à língua como não pertencente a ninguém, de forma diversa dos enunciados, os quais têm autor e revelam uma determinada posição a respeito de algo ou alguém. As unidades da língua, por serem completas, não permitem uma resposta, diferente dos enunciados, que apresentam um acabamento que pressupõe uma resposta. Enquanto as unidades da língua são neutras, os enunciados trazem em si juízos de valor, emoções. Segundo Bakhtin (2003): “a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p. 292) e segue dizendo que “o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 296).

E, por estarem repletos de juízos de valor é que os enunciados são vistos como os espaços onde acontecem as lutas entre as diversas vozes sociais, caracterizando-se como lugar das contradições. Dessa forma, podemos verificar que todos os acontecimentos que ocorrem na interlocução real podem ser analisados pelas relações dialógicas ali constituídas.

Os acontecimentos podem ser vistos como os processos que ocorrem na interação com o outro. O sujeito que não mantém uma relação para fora de si mesmo, não se constitui enquanto sujeito, não constrói sentidos. Os sentidos caracterizam-se pelas respostas que damos às perguntas do outro, daí a importância de discursos divergentes. E essa especificidade aparece nas falas dos sujeitos, que falam para o outro, e, ao falarem para o outro, estão produzindo enunciados. Para Bakhtin, “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307) e segue afirmando: “são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2003, p. 308).

A filosofia da linguagem de Bakhtin, segundo Faraco, “está centrada no pressuposto básico de que a realidade da linguagem é o fenômeno social da interação

verbal, ou seja, a realidade da linguagem é a dinâmica da responsividade, das relações dialógicas em sentido amplo” (FARACO, 2009, p. 142). Verifica-se que tais interações se apresentam como fenômenos de alta complexidade, uma vez que envolvem múltiplos fatores em múltiplas relações.

Ao falar do processo de interação, Faraco (2009), remete-se à obra do pensador pragmatista norte-americano George Herbert Mead (1863-1931), como sendo um marco das discussões em torno desse conceito. Este pensador refutava as abordagens psicológicas que fundamentavam o primado do indivíduo, uma vez que este não pode ser a premissa para as análises psicológicas, pois é resultante da interação social.

Para esse pensador, a linguagem na interação é constitutiva dos processos sociointeracionais e da construção do sujeito.

O que merece especial destaque em Mead é a sua concepção da linguagem não como uma estrutura, mas como uma ação – ação intersubjetiva que, como tal, se internaliza e se torna ação intrasubjetiva. Processo semelhante defenderá Vygotsky para fundamentar sua teoria da cognição humana, isto é, a cognição vista como uma atividade que se dá primeiro na interação e é internalizada, trazendo para o interior o movimento do exterior (FARACO, 2009, p. 145).

Podemos observar que, no campo dos estudos sobre interação, difícil fica fugir do postulado que o intersubjetivo se torna intrasubjetivo, ou seja, de que o movimento externo se torna movimento interno. A questão crucial é saber como se dá esse processo.

Para Bakhtin e seu Círculo³, a articulação social /individual se dá na e pela linguagem. Como, de forma definitiva, esclarece Faraco sobre a concepção de linguagem em Bakhtin: “Sua materialidade permite uma abordagem não-idealista da consciência; sua heterogeneidade, uma abordagem não-determinista; e sua dinâmica responsiva é o ponto de convergência do individual e do social” (FARACO, 2009, p. 152).

Assim, podemos dizer que o objeto dos estudos da linguagem é o sujeito, que

³ Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo. [...] Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto). [...] Os membros do Círculo que recebeu seu nome, tinham em comum, conforme se pode ler em Clark & Holquist (p.65), uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias, o que é facilmente perceptível nos textos que nos legaram (FARACO, 2009, p. 13-14).

nas relações sociais, de interação com o outro, fala e produz textos. “O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Ao estudarmos a linguagem pela ótica teórica bakhtiniana, levamos em consideração a historicidade e o social dos sujeitos. Segundo Brait, é preciso

observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinação dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens (BRAIT, 2016, p. 23).

Dessa forma, verificamos a necessidade e a possibilidade de, a partir da compreensão de que a linguagem apresenta papel fundamental na formação dos sujeitos enquanto seres históricos e sociais, trabalhar com várias áreas do conhecimento. Ou seja, percebemos que os estudos bakhtinianos da linguagem têm permitido realizar inferências nos diversos conceitos de pesquisa e de conhecimento enquanto práticas sociais, históricas e culturais. Se vistas e analisadas sob esse ângulo, é possível realizar leituras distintas em relação às também distintas formas de língua e linguagem.

Uma vez que a comunicação mediada pela linguagem ocorre sempre em um contexto social e histórico, faz-se necessário reconhecer que a linguagem é uma parte das forças produtivas desenvolvidas pelos seres humanos no processo de transformação da realidade. Dessa forma, respaldada no materialismo histórico, a concepção de linguagem na perspectiva dialógica, concebe o discurso como a materialização da ideologia que, por sua vez, decorre da forma de organização dos modos de produção social, num sentido recíproco e dialético.

Neste sentido, a apropriação da linguagem escrita não é um processo de aquisição da expressão escrita de um pensamento em si mesmo. O sujeito, ao dialogar com o pensamento de outra pessoa, registrado na forma escrita, desenvolve um processo de apropriação desse pensamento.

Segundo Luria (2014), para que uma criança possa registrar algo sob a forma de escrita, ela precisa ser capaz de estabelecer algumas relações com o mundo circundante. Primeiramente, a criança deve diferenciar as coisas que encontra em dois grupos: de acordo com o interesse que lhe causa, ou, ver os objetos como

instrumentos que apresentam apenas um significado funcional. Posteriormente, a criança deve ser capaz de controlar o próprio comportamento ao fazer uso de tais instrumentos. Somente após isso ocorrer é que se pode dizer que inicia o desenvolvimento das funções intelectuais mais complexas.

Ao fazer uso desses instrumentos de forma material para se adaptar ao mundo exterior, adaptação essa que ocorre por mediação, tais objetos desempenham, segundo Luria (2014, p.146) “um papel funcional auxiliar”.

Os atos externos, onde ocorre a manipulação dos instrumentos auxiliares externos, e os atos internos, onde se faz uso das funções psíquicas superiores, começam a ganhar forma em um determinado estágio de evolução.

Um certo número de técnicas de organização das operações psicológicas internas é desenvolvido para tornar sua execução mais eficiente e produtiva. O uso direto, natural de tais técnicas, é substituído por um modo cultural, que conta com certos expedientes instrumentais, auxiliares (LURIA, 2014, p. 146).

Assim, a escrita se caracteriza como uma dessas funções instrumentais auxiliares. Quando a criança percebe que os rabiscos que ela faz podem ser utilizados como uma função auxiliar para recordar, o desenho se transforma em escrita por meio de signos. Quando essa transformação acontece, a criança constrói complexas e novas formas culturais, “as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos” (LURIA, p. 189). No processo de aperfeiçoar esses expedientes, a criança também se transforma.

Da mesma forma que ocorre com o uso dos instrumentos, o uso da linguagem escrita transforma o pensamento dos sujeitos que interagem por meio dessa modalidade de linguagem.

Ao realizar uma pesquisa utilizando-se de determinadas técnicas que avaliavam a maneira pela qual algumas pessoas refletiam cognitivamente suas experiências, estudando por exemplo, o processo de classificação e abstração, Luria (2014) observou que é possível haver alteração em como uma pessoa organiza a sua atividade cognitiva em paralelo às mudanças quanto às relações sociais estabelecidas.

A pesquisa de Luria (2014) revelou que a função primária da linguagem apresenta alterações de acordo com o aumento da experiência educacional da pessoa. Segundo o autor, “novas experiências e novas idéias mudam a maneira de

as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização” (LURIA, 2014, p. 52).

Martins (2016), ao reforçar as perspectivas vigotskianas, discorre que os atos, quando mediados por signos, produzem mudanças significativas no comportamento humano, transformando o que antes eram apenas expressões espontâneas em expressões intencionais. Por meio das novas condições atribuídas às funções psíquicas, o psiquismo humano se desvencilha das determinações biológicas e do imediatismo das ações para atingir um funcionamento superior.

Portanto, os signos outra coisa não são, senão, produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam ‘ferramentas’ ou ‘instrumentos’ pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera. Na qualidade de objetivação teórica, abstrata, os signos se impõem como dados para a apropriação por parte de outros indivíduos, de sorte que a historicidade humana se firma, também, como um processo de criação e transmissão de signos, isto é, como um processo mediado pelo ensino (MARTINS, 2016, p. 66).

Destarte, quando nos referimos aos conceitos de signos e de linguagem, tanto nos pressupostos vigotskianos como nos pressupostos bakhtinianos, podemos verificar, de acordo com Ponzio (2011), que:

não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sónica, mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais (PONZIO, 2011, p. 79).

Assim, compreende-se a produção escrita como uma unidade discursiva, em que reconhecer a presença do outro, física ou virtual, é de extrema importância tanto no ato de produção de sentido, como no momento em que está sendo elaborado. Visto que, no momento das produções discursivo-textuais emergem o que existe de coletivo nas experiências e conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pelos homens; o entendimento a escrita como processo e produto humano, porém, nunca acabado.

Possibilitar ao aluno a compreensão das condições de produção e circulação de uma produção escrita, em todas as suas decorrências, exige a atuação do professor, num processo de mediação. Essa mediação, por sua vez, deve se

caracterizar por uma ação intencional e planejada, de forma que, ao explorar o trabalho com a língua materna escrita, o professor possa mediar conscientemente os conteúdos nele presentes, buscando assim a apropriação dos signos, social e historicamente produzidos pela humanidade, para que o aluno possa interagir socialmente fazendo uso desse conhecimento em situações reais de existência, de interlocução, de interação.

1.2 MEDIAÇÃO NA ATIVIDADE DE ENSINO/ATIVIDADE DE ESTUDO

Saviani destaca que é papel da escola a socialização do saber sistematizado, assim, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber” (SAVIANI, 2005, p. 15). E para que os alunos tenham acesso a esse saber elaborado, é preciso, a princípio, ler, escrever e contar.

Segundo destaca Saviani (2005), isso parece ser óbvio, porém, ao se pensar que tal exigência é óbvia, há que se ter o cuidado para que ela não caia na sua superficialidade ou redução, que acabemos secundarizando aquilo que é primordial em termos de função de escola e vice-versa. Assim, precisa estar claro que o fim a ser atingido na escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado, nas suas mais diversas formas, as mais elaboradas possíveis.

Ainda para Saviani (2005), é pela mediação da escola que o saber espontâneo se torna saber sistematizado, e a isso se atribui um movimento dialético, ou seja, não se excluem as formas de cultura que antes existiam, apenas se acrescentam novas determinações, enriquecendo as já existentes, produzindo o que Duarte (2016) chama de “um processo de superação por incorporação”.

Entretanto, o aprendizado dos conteúdos científicos, considerado em sua forma escolar, não pode ser visto, segundo Vigotsky (2014), como ponto de chegada de um desenvolvimento psicológico, mas sim como algo que suscita um processo posterior de desenvolvimento do pensamento. Isso acontece em decorrência das distintas relações que tais conceitos estabelecem com os fatos da realidade. Dessa forma, verificamos que sem a existência dos conceitos espontâneos, o indivíduo fica impossibilitado de se apropriar dos conceitos científicos, e, do contrário, sem estes, ficaria submetido às necessidades imediatas da vida cotidiana.

Contudo, para que os indivíduos se apropriem das produções culturais da

humanidade e possam elevar a sua individualidade ao mais alto patamar alcançado pelo gênero humano, faz-se necessário, na escola, a mediação do trabalho educativo pelo professor. Esse processo de mediação deve ocorrer por meio de um ensino intencional e organizado, longe, portanto, de ser algo simples e mecânico.

O conceito de mediação na acepção vigotskiana, não deve, no entanto, ser concebido apenas como um elo de ligação entre as coisas, compreensão esta realizada muitas vezes de forma equivocada. O conceito de mediação que Vigotsky traz em seus estudos, é a interferência intencional e sistemática que possibilita alterações no comportamento, aumentando as capacidades psíquicas do sujeito que está na condição de aprendiz. “O elemento que media é o signo, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. O veículo de mediação é o *outro* ser social, que já os tem internalizado” (MARTINS, 2016, p. 69).

Assim, ressaltamos que a atividade do professor somente poderá ser considerada mediadora se ele oportunizar ao sujeito que está aprendendo o conjunto de significações que refletem a atividade concreta, de modo a realizar transformações na subjetividade dos alunos.

O professor deve, portanto, dominar os conteúdos escolares que irá trabalhar com seus alunos e o fazer de forma intencional e organizada. A Psicologia Histórico-Cultural define que tal organização baseia-se no pressuposto de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento do aluno, permitindo avanços em suas funções psíquicas. E, para que isso ocorra, o professor precisa atuar na área de desenvolvimento iminente do aluno, ou seja, naquilo em que o aluno ainda não é capaz de fazer por si só, necessitando da mediação do outro.

O ensino é a transmissão dos conhecimentos que reúne várias formas de atividade humana, como destaca Duarte: “a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos” (DUARTE, 2016, p.59).

Ao definir o conceito de atividade, Vázquez entende que se refere ao “ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada” (VÁZQUEZ, 2007, p. 219). Dessa forma, as ações fragmentadas não podem ser consideradas como atividade, mas sim o conjunto dessas ações, uma vez que desvela os indícios de uma totalidade.

Apesar de trazer um conceito bastante amplo, Vázquez (2007, p. 221), ao se

referir à atividade propriamente humana, ressalta que as ações direcionadas a um determinado objeto com intenções de modificá-lo, inicialmente, ocorrem por meio de um resultado ideal e encerram com um resultado real. Ou seja, antes de existir o resultado real, ele foi pensado de forma ideal como produto da consciência. Assim sendo, a atividade propriamente humana acaba tendo um caráter consciente (resultado ideal), adequando de forma intencional os objetos necessários para atingir um determinado fim (resultado real).

Dessa forma, verifica-se que a atividade humana se caracteriza como uma atividade orientada para a obtenção de determinados fins, os quais só encontram razão de existência por meio do produto da consciência dos homens. E os fins, se destacam por ser a exteriorização das atitudes do sujeito diante da realidade. Ou seja, “a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe” (VÁZQUEZ, 2007, p. 224).

Compreende-se, dessa forma, que para satisfazer à determinada necessidade humana, o fim da atividade prática do homem se apresenta como transformação real do mundo social, que tem como resultado uma nova realidade, independente das atividades subjetivas de cada sujeito, que só existe para o homem enquanto ser social.

Logo, segundo Vázquez (2007), se não houver uma ação objetiva sobre uma dada realidade, ela não poderá ser considerada práxis como uma atividade consciente, ou seja, a atividade subjetiva-psíquica, por si só, não pode ser considerada como práxis.

Assim, para Vázquez (2007), a práxis é vista como atividade social transformadora, orientada conscientemente, ou seja, uma atividade do homem que age sobre a natureza e o meio social, transformando-os. Importante ressaltar que tal atividade não se reduz a um mero praticismo, tampouco à pura teorização. A compreensão da realidade prática deve estar diretamente associada e sustentada na reflexão teórica. A relação teoria e prática é considerada indissociável e condição para a existência de uma prática transformadora.

Para Leontiev (2014), ao estudarmos os conteúdos da atividade da criança em desenvolvimento, é possível compreender satisfatoriamente o papel direcionador da educação, agindo diretamente na atividade da criança e determinando, desta forma, a sua consciência e sua psique.

Algumas atividades, contudo, são mais importantes para o desenvolvimento infantil e por isso são chamadas de atividades principais, outras são menos

importantes e podem ser denominadas de atividades secundárias. Assim, o desenvolvimento psíquico da criança não depende da atividade em geral, mas de uma atividade principal, uma vez que se compreende que a atividade como um todo não é construída de forma mecânica e a partir de tipos separados de atividades.

Por atividade principal, Leontiev (2014) define a “atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2014, p. 65). A alteração do tipo principal de atividade e da transição de um estágio de desenvolvimento para outro acontecerá quando emergir na criança uma necessidade interior de realizar novas tarefas e novas percepções frente à educação.

Para o autor, o fator determinante para que a atividade se torne mais importante, em um determinado estágio de desenvolvimento da criança, é dado pelo conteúdo de cada estágio e as condições histórico-sociais nas quais está ocorrendo tal desenvolvimento. Apesar de que podemos perceber um determinado caráter periódico no desenvolvimento do psiquismo infantil, de acordo com Leontiev (1978), o conteúdo deste não é determinado pela idade da criança.

Para compreender melhor como isso ocorre, Leontiev (1978) dá um exemplo dos estágios de desenvolvimento infantil de acordo com a sua época e as condições histórico e sociais da Rússia:

A apropriação da realidade material que circunda imediatamente a criança, o jogo através do qual a criança toma posse de uma esfera mais larga de fenômenos e relações humanas, a formação sistemática na escola, finalmente a sua formação especializada ou a actividade de trabalho, tal é a sucessão das actividades dominantes, das relações dominantes que podemos constatar na nossa época e nas nossas condições (LEONTIEV, 1978, p. 294).

Em relação às atividades dominantes de cada período, podemos assim elencar, de acordo com Elkonin (1987) *apud* Tuleski e Eidt (2016): “primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo” (TULESKI e EIDT, 2016, p. 52).

Ao diferenciar atividade de ação, Leontiev (2014) ressalta que nem todos os processos podem ser chamados de atividade, “por atividade, designamos os

processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2014, p. 68). Assim, por atividade compreende-se apenas os processos que satisfazem uma necessidade em específico na relação do homem com o mundo circundante.

No início do período pré-escolar de desenvolvimento, muitos tipos de atividade apresentam seus motivos em si mesmos. A atividade chamada “brincadeira” possui uma estrutura de forma que o motivo se encontra no próprio processo. Segundo Leontiev (2014), esse é um período em que há uma grande divergência entre a atividade da criança e o processo que leva à satisfação de suas necessidades.

Quando o estudo, por exemplo, transforma-se em uma atividade independente, a qual possui um novo tipo de motivação e diz respeito às reais potencialidades da criança, ele ultrapassará o desenvolvimento dos outros tipos de atividade da criança e se encontrará de forma estável. Quando a criança começa a desempenhar essa nova atividade principal, também novos processos psicológicos emanam, da mesma forma que novas aquisições. Assim, compreende-se que quando ocorrem alterações na atividade principal da criança, estas impulsionam outras alterações, as quais corroboram no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Por esse viés, podemos perceber que uma das principais influências do ensino no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano pode ser vista pela imitação. A imitação é um dos fatores essenciais que constitui o conceito vigotskyano de zona de desenvolvimento iminente. Todas as formas de ensino escolar e, de forma especial, o ensino da linguagem, ocorrem por meio da imitação, ou seja, o aluno aprende com o direcionamento e auxílio do professor, imitando-o. Desta forma, ao mesmo tempo que podemos considerar a imitação como a reprodução de algo que já existe, esta também proporciona a produção de novos conceitos no desenvolvimento psíquico do aluno.

Nesta perspectiva, verifica-se que é na interação entre sujeitos que o desenvolvimento ocorre, em que a criança se apropria do que já existe e cria o novo. É nesse sentido que os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos agregam todo o experimento histórico e cultural, e se constituem em processos de mediação que ampliam as oportunidades que os seres humanos têm de se submeterem às influências do meio externo, que virão a constituir o seu psiquismo.

Para que esse processo possa ocorrer, o uso dos signos ou instrumentos

psicológicos atuam como mediadores entre o ser humano e seu próprio psiquismo. Ao fazer uso dos instrumentos e dos signos no processo de trabalho, o ser humano não transforma apenas a natureza, mas transforma a si mesmo. Inicialmente o principal objetivo é transformar a realidade para satisfazer as necessidades humanas, porém acaba transformando-se a si próprio.

Depreende-se, assim, que ao analisar a forma como vem sendo ensinada a língua materna escrita e suas consequências para o desenvolvimento das funções psíquicas no aluno, é fundamental que o professor realize uma avaliação rigorosa das possibilidades de aprendizado contidas na zona de desenvolvimento iminente do aluno, verificando os conteúdos que este já se apropriou e os processos que estão em via de desenvolvimento. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento iminente torna-se um campo de análise de fundamental importância no momento de se planejarem as formas de ensino e o processo de avaliação deste, ou seja, quando da explicitação dos seus resultados.

Nessa perspectiva, o papel do ensino escolar aliado à intencionalidade do trabalho pedagógico do professor são condições imprescindíveis, ainda que não sejam as únicas, para a promoção do desenvolvimento do aluno e a apropriação dos conhecimentos. Ao professor cabe a tarefa de transmitir os conhecimentos científicos aos alunos, de forma a realizar uma intensa análise sobre quais conteúdos devem ser trabalhados nos determinados momentos do processo de ensino, considerada a zona de desenvolvimento iminente do aluno.

Por outro lado, uma vez desconsiderados os aspectos ditos anteriormente, se os conteúdos trabalhados forem aqueles que o aluno já se apropriou, ou seja, estiverem aquém da zona de desenvolvimento em que o aluno se encontra, maior dificuldade terá para avançar nos conhecimentos e o ensino não será útil para novos aprendizados.

Logo, a mediação se apresenta como a “chave-mestra” em relação ao processo de ensino e de aprendizado, que requer a superação do conhecimento imediato (conhecimento prévio do aluno) no mediato (conhecimento científico). No entanto, isso só poderá ocorrer se os professores estiverem atentos às possibilidades de mediação e compreenderem que os alunos aprendem na medida em que são ensinados, e que, cabe aos professores conhecerem como se processa esse aprendizado.

1.3 TRABALHO PEDAGÓGICO E A ATIVIDADE DE ENSINO

Ao conceituar o trabalho educativo do professor, partimos inicialmente da concepção marxista de trabalho, compreendida como a atividade que distingue os animais dos seres humanos e determina o desenvolvimento do gênero humano por meio do seu processo histórico. E é o conteúdo dessa atividade que define o sentido do trabalho para o indivíduo que o realiza.

Em relação aos conceitos de ato/atividade, na perspectiva bakhtiniana, Sobral esclarece que:

Toda pesquisa que envolve o estudo dos atos humanos envolve dois planos, a saber, o dos atos concretos, irreptíveis, praticados por sujeitos concretamente definidos, e dos atos como atividade, ou seja, daquilo que há em comum, e que é portanto repetível, entre os vários atos de uma dada atividade (mesmo quando a terminologia difere) (SOBRAL, 2016, p. 11).

Sobral (2016) ressalta, porém, que na concepção bakhtiniana, ato/atividade não pode ser confundido com a ação física em si, mas como o agir humano, como uma determinada ação que se atribui um sentido quando realizada. Por este viés, o ato humano será sempre intencional, um agir situado e avaliativo do sujeito, que atribui sentido a partir da realidade concreta determinada. A formação da identidade subjetiva do sujeito e a possibilidade da inserção dessa identidade nas relações objetivas, num caráter de responsabilidade pelos seus atos, mas também de responsividade pelo outro, é o que dá sentido ao sujeito.

Na obra *Para uma filosofia do ato*⁴, de acordo com Amorim (2009), Bakhtin diferencia ato de ação. Para ele, ação se caracteriza como um comportamento qualquer, que pode ser mecânico ou voluntário e, por ser impensado, o sujeito pode não responder por ela. O ato é algo pensado, o sujeito assume o que pensa e responde por isso. Segundo Amorim (2009), “o ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento” (AMORIM, 2009, p. 23).

⁴ A obra *Para uma filosofia do ato*, de acordo com Amorim (2009), provavelmente foi escrita por Bakhtin entre os anos de 1920 e 1924. Ela foi publicada postumamente na Rússia em 1986, onde até então permanecia como manuscrito inacabado e sem título. Até o momento, segundo Amorim, não existe tradução para o português. Para aprofundar estudo sobre a obra, consultar as referências de Amorim (2009), ao final desta dissertação.

Destarte, segundo a visão bakhtiniana, o ato é determinado a partir do contexto do sujeito, ele não pode ser visto como uma opinião, ele é sim o pensamento possível do sujeito naquele dado contexto, nas suas dadas condições. Assim, ele não poderá pensar outra coisa se o contexto não lhe der subsídios para tal.

Segundo Amorim (2009), para Bakhtin, pensar é um dever dado pelo lugar que o sujeito ocupa no contexto da sua vida real e concreta, lugar este ocupado apenas pelo sujeito de forma singular, ou seja, o que ele pensa é unicamente seu, o que ele pensa é de sua responsabilidade e outra pessoa não poderá fazê-lo. Por este viés, podemos dizer que o pensamento do sujeito e o ser que dele se pronuncia, passam a adquirir uma determinada relevância, um determinado valor, o qual adquire sentido para o sujeito.

O ato de pensar que produz sentido é aquele que coloca em movimento a consciência, que transforma aquilo que é possível em real, de forma racional e responsável. O sujeito deve pensar porque precisa dar o que o seu ser singular consegue ver e pensar ao ser da cultura. O sujeito precisa pensar porque precisa dizer “a que veio”.

Assim, quando o sujeito imprime sua “marca registrada” no pensamento, ele passa a se tornar um ato. Para Amorim (2009),

A assinatura de um pensamento é o que constitui como ato e que lhe confere validade (*pravda*). Mas a assinatura não é expressão de uma subjetividade fortuita, e sim de uma *posição*. Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer [...] A assinatura é o compromisso com a singularidade e com a participação no ser. Não se furtar, não se subtrair daquilo que seu lugar único permite ver e pensar. Assinatura é também inscrição na relação de alteridade: é confronto e conflito com os outros sujeitos. E por fim, pode-se dizer que a assinatura em Bakhtin é o atestado da passagem do sujeito por um dado espaço-tempo: ser real e concreto que se apropria do seu contexto, assumindo-o em ato (AMORIM, 2009, p. 25).

Desta forma, o ato é visto por Bakhtin como um acontecimento único e singular, sendo sempre consciente e responsável. No entanto, só será visto como ato “no confronto com outros atos, de outros sujeitos” (AMORIM, 2009, p. 36).

Apreendemos, assim, que os vários pontos de vista presentes num discurso, as várias vozes, são constitutivas dos atos humanos, os quais atribuem sentido ao “mundo” humano. Contudo, a visão bakhtiniana permite que possamos esclarecer que o mundo não chega à consciência do sujeito sem mediação.

Saviani vem reforçar que “o trabalho pedagógico configura, pois, um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012, p. 111). E segue definindo: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p 13).

Duarte (2016), sobre a definição de trabalho educativo proposta por Saviani, assinala que esta deve ser vista enquanto uma definição histórica, ontológica, ética e política e que, “não é outra coisa senão uma síntese das possibilidades máximas de educação que se constituíram historicamente e se apresentam na sociedade contemporânea de maneira extremamente contraditória e heterogênea” (DUARTE, 2016, p. 30).

O autor segue mencionando que “o trabalho educativo não poderá realizar-se de maneira plena e universalizada na sociedade capitalista” (DUARTE, 2016, p. 30). A escola, contudo, segundo o mesmo autor, não pode ser vista como a única prática social em que ocorre a reprodução da alienação, pois a luta de classes e o potencial humanizador acaba por limitar qualquer atividade humana que se coloque a favor da superação dessa forma de organização social.

Assim, compreendemos que o que define o trabalho educativo é a socialização do conhecimento, que se faz fundamental para o processo de transformação dos próprios seres humanos, porque traz à vida a atividade que se encontra em estado de repouso, a qual produz o movimento do intelecto.

E é nessa premissa que se baseia a Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, de que é por meio da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, em suas formas mais desenvolvidas, que será possível a tomada de consciência do sujeito sobre realidade que o cerca e da transformação desta realidade.

Contudo, é preciso estabelecer critérios do que seriam as formas mais desenvolvidas de conhecimento, para que a atividade educativa não acabe ausente de significação. Segundo Duarte, “o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana” (DUARTE, 2016, p.67). Faz-se necessário, no entanto, distinguir quais conhecimentos podem produzir a humanização do indivíduo.

Não há como falar em desenvolvimento humano se não falarmos em

desenvolvimento do psiquismo humano. O psiquismo de cada indivíduo somente irá se desenvolver pelo avanço da própria sociedade, ou seja, o psiquismo humano é histórico e social e o seu desenvolvimento está diretamente relacionado aos conhecimentos produzidos na e pela própria sociedade. Quando o indivíduo se apropria da cultura, esta passa a fazer parte da sua individualidade, ou seja, ela acaba humanizando a subjetividade do indivíduo. E, desta forma, os fenômenos psíquicos do indivíduo acabam sendo uma parte da vida social.

O exemplo de Duarte (2016), ilustra o que se afirma: quando o artista se apropria de uma parte da riqueza artística, essa riqueza se incorpora de tal forma ao indivíduo que ele passa a manifestá-la espontaneamente, na sua atividade de criação. Contudo, a espontaneidade foi adquirida pelo artista quando este teve contato com uma das formas mais elevadas de expressão do ser humano, ou seja, quando se apropriou da riqueza cultural que foi construída historicamente. Ao se apropriar da riqueza cultural do gênero humano, ela se transforma em individualidade do sujeito, ou seja, ocorre uma ligação entre a trajetória da vida individual do sujeito à trajetória histórica da humanidade.

Importa destacar, contudo, que de forma alguma a Pedagogia Histórico-Crítica desconsidera a importância das práticas não escolares para a formação da concepção de mundo do indivíduo. O que se faz necessário é o esclarecimento das relações que se estabelecem entre o trabalho educativo e a concepção de mundo. A compreensão presente é a de que as bases das concepções de mundo são formadas pelo ensino dos conteúdos escolares, nas suas mais diversas formas.

Assim, podemos depreender que a concepção de mundo de cada indivíduo se constitui, ao mesmo tempo, pela sua singularidade de vida e também pelo coletivo presente nos conteúdos e nas suas formas, caracterizando-se como um processo de superação daquilo que se tem enquanto concepção individual de mundo.

É nesse processo de superação que se destaca o trabalho educativo do professor, uma vez que para que haja a elevação de uma concepção de mundo de seu nível mais elementar para um patamar mais consciente, é essencial o trabalho educativo, tanto na sua elaboração, planejamento, como na sua sistematização.

Para Duarte, compreender e identificar a relação entre conteúdo e forma é fundamental para a definição de uma dada concepção de mundo:

Compreendendo-se essa unidade contraditória entre conteúdo e forma, entende-se por que o desenvolvimento da concepção de

mundo requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento. Essas formas, por estarem ligadas às características da prática cotidiana, não permitem que o pensamento trabalhe com conteúdos que expressem os processos mais complexos e essenciais da realidade em movimento. Por sua vez, o domínio de formas mais desenvolvidas de pensamento, como é o caso da elaboração teórica, acontece por exigência da apropriação, pelo indivíduo, de conteúdos já elaborados pela experiência social (DUARTE, 2016, p. 104).

Assim, podemos compreender que o trabalho sistemático realizado pela escola em relação ao ensino da língua falada e escrita, caracteriza-se como importante contribuição para o desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos.

O ensino dos conteúdos escolares, considerados como clássicos, só terá êxito se for determinado o valor deste conteúdo para o desenvolvimento histórico do gênero humano e o significado que ele terá para o desenvolvimento da individualidade do aluno. E é nesse processo, de qual conteúdo será ensinado e a forma como será ensinado, que a mediação do professor possibilita estabelecer uma articulação adequada entre ambos.

Assim, ao se trabalhar um determinado conteúdo, compreendemos ser fundamental que o professor verifique em que circunstâncias o ensino está ocorrendo, o que se pretende ensinar, para quem se destina tal conteúdo, com que finalidade se ensina determinado conteúdo e quem é que está direcionando este ato educativo.

Nessa perspectiva, os conhecimentos que são transmitidos pela escola contribuem para a formação e a transformação da concepção de mundo de alunos e professores, ou seja, na visão que ambos possuem de suas singularidades e da coletividade presente na natureza, na sociedade, e expressas nas relações estabelecidas entre os seres humanos.

Verificamos, portanto, que o trabalho educativo realizado pelo professor, de forma sistemática e intencional, é essencial para o desenvolvimento da capacidade de os alunos se apropriarem das mais ricas e diversas formas de conhecimento objetivadas pelo gênero humano. Da mesma forma, a escolha, tanto dos conteúdos, quanto das obras que serão trabalhadas com os alunos é tarefa do trabalho coletivo dos professores, do contrário, podemos cair em armadilhas que limitam o trabalho com o conhecimento científico baseado tão somente nas demandas da cotidianidade, privando os alunos das oportunidades de terem acesso a obras e materiais verdadeiramente ricos de conteúdo.

Por fim, considerando-se a linguagem enquanto produto da ação humana,

constituída por meio dos processos sociais de interação, a qual se apresenta como fundamental na formação dos sujeitos enquanto seres históricos e sociais, procurou-se nessa seção elucidar a importância do uso da linguagem na transformação do pensamento dos sujeitos, atribuindo novas condições ao desenvolvimento do psiquismo humano ao elevá-lo a um funcionamento superior por meio da mediação do trabalho pedagógico do professor, de forma intencional e organizada.

2 A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA

Segundo Mortatti (2006), a história da alfabetização brasileira sempre teve sua face mais visível na história dos métodos de alfabetizar. Isso em decorrência de que, desde o século XIX, busca-se compreender a dificuldade das crianças brasileiras em aprender a ler e a escrever.

Sobre tantos aspectos possíveis para esse debate, no limite desta pesquisa, optamos por estudar o trabalho pedagógico do professor, preocupação que decorre do fato de que é este sujeito que se depara no seu cotidiano, de forma direta, com todas as agruras pertinentes ao processo de ensino e, se sente, muitas vezes, como o principal responsável para que o processo de alfabetização realmente seja efetivado.

Assim, abordamos nesta seção as concepções de alfabetização e letramento, da mesma forma que discutimos a função social da escrita, levantando o questionamento: para que ensinar a ler e a escrever?

2.1 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A educação, no Brasil, tem um destaque maior após a Proclamação da República, e a escola, o local que tinha como objetivo atender aos ideais do Estado Republicano, onde saber ler e escrever passou a ser uma ferramenta de vantagem para se compreender o desenvolvimento político e social da época. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita, a que poucos antes tinham acesso e acontecia nas próprias residências das famílias mais “abastadas”, passa então a ser praticado em algumas escolas do Império, ainda que em estado precário inicialmente.

Assim, a educação escolarizada tem um ensino mais organizado e sistemático, o que demandou, obviamente, uma formação própria para os professores que trabalhariam nesse processo de alfabetização. Essa nova forma de organização trouxe para os sujeitos envolvidos, novos processos de relação entre si e com o mundo circundante, assim como novas formas de pensar e agir.

Apesar de muito se ter avançado, desde a época republicana até os dias atuais, no que tange aos métodos de se pensar a educação e, principalmente, os processos de alfabetização, o que se percebe é que a escola tem apresentado dificuldades em

realizar as tarefas que historicamente lhe vem sendo conferidas. Fato esse observado pelas dificuldades apresentadas e tão difundidas por alguns governos, pós Proclamação da República, em efetivar os compromissos firmados com os cidadãos a respeito das ações da educação escolarizada sobre estes, por meio de políticas públicas para a educação.

Os elementos dificultadores de todo esse processo e a proposição de novos encaminhamentos para tais problemáticas presentes na educação têm sido pensados e revistos pelos diversos sujeitos envolvidos no contexto da educação, sejam eles: professores, pesquisadores, gestores e legisladores.

É inegável que o problema no processo de apropriação da língua materna escrita ainda é algo muito presente nos espaços escolares brasileiros, onde tal apropriação deve ocorrer, e daí a importância de sua pesquisa e investigação.

Ainda é lugar comum nos depararmos com alunos que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sem dominarem a leitura e a escrita, ou não o fazem com total autonomia, ou ainda, utilizarem a leitura e a escrita de forma precária. A essência do domínio da língua materna escrita parece alçar maior destaque quando nos é evidente que, para se ter êxito na apropriação das demais áreas do conhecimento, é necessário antes dominar a língua materna escrita e sua compreensão.

É possível identificar que muitas das formas de contato com que a leitura e escrita são proporcionadas aos alunos em sala de aula diariamente, exigem dos alunos uso constante da língua materna escrita nas diversas formas, fato este observado em vários momentos da pesquisa de campo realizada. Mas, se assim o é, esse fato leva a inquietação do porquê ainda é tão difícil a apropriação da língua materna escrita pelos alunos e, o que justifica o domínio precário dos alunos neste processo inicial de apropriação.

Nesse sentido, Sforni (2016) traz algumas reflexões de como vem sendo organizado o ensino inicial da língua materna escrita, levando-nos a pensar se tal organização tem apresentado limites para que os alunos se apropriem dela e se há, realmente, dificuldade dos alunos nesse processo de apropriação.

Para Sforni,

não se trata de uma dificuldade própria dos alunos ou de algo natural no processo de alfabetização: a forma como o ensino tem sido organizado dificulta a abstração e a generalização do sistema de

escrita alfabética, sendo esse mais um elemento que contribui para o fracasso escolar (SFORNI, 2016, p. 08).

Nesse sentido, o que percebemos, enquanto história da alfabetização, é que a forma como o ensino da língua materna escrita tem sido organizado no decorrer dos anos tem gerado intensa discussão sobre o que realmente deve ser feito, de que forma o trabalho deve ser organizado quando se trata de apropriação da língua materna escrita. Haja vista o que Mortatti assevera:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com 'antigas' e 'novas' explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2006, p. 01).

Assim, para que se possa compreender de que forma essa organização do processo do ensino da língua materna escrita vem sendo estruturada, importante se faz retomarmos, ainda que de forma breve, alguns aspectos históricos e sociais referentes ao contexto educacional brasileiro.

O período pós Ditadura Militar, década de 1980, apresentou muitas mudanças em vários âmbitos no Brasil, transformações estas percebidas não somente no meio político, mas também social, econômico e cultural. Verifica-se, desta forma, a necessidade de que outros direcionamentos fossem realizados em todos estes setores e, como não poderia ficar de fora, da mesma forma também o setor educacional.

Em relação à educação, ficava gravada a promessa de que uma nova lei de direcionamento para o ensino substituiria aquelas diretrizes de 1971, ainda em vigência à época, pois outros propósitos sociais estavam no horizonte e seria preciso uma educação diferente, comprometida com e para o novo tempo, para os homens desse tempo (BROTTO, 2013, p. 22).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB estava sendo estruturada enquanto projeto, em 1987, a qual trazia muitas expectativas em relação à busca por uma escola pública, gratuita e de qualidade, presença constante nas lutas de educadores e estudiosos da educação. Foi também nessa época que tiveram início as influências mais contundentes no Brasil de produções de teóricos como Bakhtin e, um pouco mais tarde, por volta de 1990, de Vygotski, Luria e Leontiev.

Nesse contexto, segundo destaca Brotto (2013), as discussões no âmbito

educacional começaram a direcionar-se para os referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual buscava compreender o homem nas relações que este estabelecia com os outros homens e com a natureza, inserido num determinado contexto histórico e social, compreendendo assim, a sociedade em sua totalidade, por meio de suas múltiplas relações.

Por esse viés, novas pesquisas começam a surgir e geram algumas mudanças na forma como eram compreendidas algumas práticas do processo de ensino e aprendizado da língua materna escrita, assim como mudanças em relação a alguns conceitos, os quais acabaram por provocar alguns questionamentos quanto às formas do ensino da língua materna escrita.

A palavra letramento vem sendo utilizada no meio educacional brasileiro, com maior expressão, desde os anos 1990, em que se passou a considerar que o ensino da língua materna escrita deveria ser permeado tanto pelo processo da alfabetização, considerado como a apropriação do sistema alfabético, envolvendo a consciência fonológica e a compreensão das relações letra/som, como pelo letramento, compreendido como os usos da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. A ideia, a partir de então, seria a de “alfabetizar letrando”.

No entanto, Brotto assinala que

Essa inserção, entretanto, não se dá meramente por uma questão de nomenclatura; revela a necessidade de o ensino da leitura e da escrita na escola produzir alunos capazes de assumir posicionamentos críticos, por meio do domínio e da compreensão das práticas letradas presentes em sociedade (BROTTO, 2013, p. 22).

Para a autora, o foco do trabalho que se realiza na escola deve ser o do ensino da leitura e da escrita da língua materna inserido nas práticas sociais. Com essa visão, não se justificaria a designação de outro termo, a menos que alfabetização tivesse um outro entendimento, alheio às formas interlocutivas de linguagem.

Para Brotto, “ser letrado é saber empregar nas diferentes situações sociais, cotidianas ou não, a leitura e/ou a escrita, de modo a participar ativamente dessas práticas” (BROTTO, 2008, p. 01). Ou seja, importa que as pessoas saibam se posicionar frente a algumas práticas sociais, utilizando-se para isso da linguagem e, não apenas saber ler e escrever, sem um determinado fim social. Dessa forma, ao considerar a concepção de linguagem como interação, que perpassa pelo processo de ensino da leitura e da escrita, o letramento não se diferencia do objeto principal da alfabetização, a linguagem.

Segundo Sforzi (2016), o que houve inicialmente é que o trabalho com os diversos gêneros discursivos acabou confundindo o trabalho específico com a língua materna escrita, uma vez que se deixou um pouco de lado o trabalho com as partes menores do texto em prol do trabalho com os gêneros discursivos, ou seja, foram esquecidos os conteúdos específicos da alfabetização. A autora ressalta, no entanto, que esse trabalho foi sendo resgatado e hoje é visto como necessário nos momentos iniciais de apropriação da língua materna escrita.

O que Brotto (2013) chama atenção é que, em relação a discordância da existência de se ter um outro termo para se referir ao trabalho que deve ser realizado com a leitura e escrita da língua materna, não está sendo negado os eixos que articulam esse processo. Contudo, faz-se necessário discutir sobre a concepção de linguagem que engendra todo esse processo, para que o aluno possa então se apropriar dele.

Dizendo de outro modo, o ensino do professor tem que considerar a perspectiva de linguagem adotada para esse seu ensino. Pois se, ainda que concordemos que a alfabetização tem suas especificidades, estas só podem ser adequadamente compreendidas se, no ensino da língua escrita, estiverem contemplados os seus usos sociais. O que, a nosso ver, não se realiza, se a discussão não se iniciar pela concepção que professores e alunos têm da linguagem, de modo geral, amplo e independente de ocorrerem em textos verbais ou não verbais. Cabe ressaltar também que não estamos entendendo, aqui, discurso e texto como as enunciações que ocorrem na oralidade ou na escrita, respectivamente (BROTTO, 2013, p. 27).

Uma vez que, segundo Sforzi, normalmente o trabalho com a escrita inicia-se com a apresentação de um determinado “gênero textual” e, posteriormente, são elencadas palavras para a realização de algumas atividades específicas, a autora considera que “a prática pedagógica está assentada na interação entre alfabetização e letramento” (SFORZI, 2016, p. 8).

No entanto, Brotto (2008) pondera que, quando o professor ensina as letras fora de um contexto significativo, ou seja, quando o professor utiliza um texto com o intuito de apenas destacar algumas palavras, sílabas, letras, sinais de pontuação e não discute o conteúdo ali presente, acaba não trabalhando a linguagem nas situações em que é utilizada e o aluno não vê sentido naquilo que está aprendendo.

Ao abster-se de discutir o conteúdo desse texto, sua organização textual e social; o modo como funcionalmente esse texto organiza a vida dos homens em sociedade, interagindo com esse texto como unidade significativa da linguagem, um todo coerente que se refere a

uma situação específica de interação, que provoca reações, esse professor negligencia o ensino da linguagem segundo a função social que lhe é característica. E o aprendizado da língua destacado da sua condição de uso efetivo não faz sentido para aquele que está se iniciando na apropriação do sistema de escrita para interagir ativamente nas práticas sociais cotidianas de uso da língua (BROTTO, 2008, p. 17-18).

Assim, para Brotto (2008), o trabalho com o aprendizado da língua materna escrita, necessariamente deve vir acompanhado de um processo de interação, de ensino do uso efetivo da língua, de modo a fazer sentido ao aluno e assim ele possa se apropriar da língua materna escrita.

Em relação à forma como o trabalho pedagógico vem sendo organizado, Sforzi (2016) ressalta que, mesmo que o trabalho com a alfabetização tenha seu momento específico assegurado, o que se percebe é que ele acaba ficando “refém” do letramento.

O trabalho com os fonemas, as letras e as sílabas, apesar de ser inerente à alfabetização, não é feito de modo sistemático e progressivo tomando como base as propriedades do sistema de escrita alfabética e o processo cognitivo do aprendiz (SFORZI, 2016, p. 09).

Por outro lado, segundo Fontana e Cruz (1997), no início do século XX, Vigotsky já criticava a forma como a linguagem escrita era ensinada, ao modelo de ensino então adotado na época, e atualmente essa crítica parece ainda ser pertinente, uma vez que ainda é dominante na prática escolar.

A crítica de Vigotsky era a de que a escrita não era priorizada enquanto linguagem, que era vista apenas como um código em que a linguagem falada era representada graficamente e para que houvesse domínio desse código, os alunos precisariam treinar algumas técnicas básicas. Fontana e Cruz corroboram com a crítica feita por Vigotsky, afirmando que “essas técnicas enfatizam os aspectos perceptivos (auditivos e visuais) e as habilidades motoras envolvidas no ato de ler e escrever, cuja aprendizagem é feita de modo progressivo, hierarquizado e cumulativo” (FONTANA e CRUZ, 1997, p.179).

Visto desse modo, somente depois de dominar todas as técnicas é que os alunos poderiam representar o que pensam, o que aprendem e o que vivenciam no dia a dia, por meio da linguagem escrita, uma vez que até então, a escrita e a leitura são consideradas apenas como *treino* (grifo meu). Nessa perspectiva, as tentativas

dos alunos de poderem registrar por escrito aquilo que pensam e o que gostariam, acabam por serem contidas.

Sendo assim, concordamos com Fontana e Cruz, ao reforçarem que:

A escrita, privada de sentido e do seu funcionamento social, é convertida em fim último da aprendizagem escolar. E esta, em vez de ser vista como parte imprescindível de um processo amplo, passou a ser considerada o único e possível caminho de apropriação e de elaboração da linguagem escrita (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 180).

Vigotsky (1933), já demonstrava sua preocupação neste mesmo sentido, ressaltando que o ato de aprender a escrever vai muito além de aprender a grafia correta das letras; é também aprender novas maneiras de se relacionar e se comunicar em diversas situações do cotidiano.

Segundo Fontana e Cruz (1997), as relações que a criança estabelece com a escrita tem início muito antes do processo de alfabetização, se levarmos em consideração o contexto social em que se encontra inserida, uma vez que a grande maioria das crianças tem contato com a escrita por meio dos rótulos dos produtos, placas de rua, propagandas na TV, entre outros. A escrita faz parte do dia a dia das crianças, uma vez que estão inseridas em uma sociedade grafocêntrica.

Quando essas crianças adentram na Educação Infantil e passam a utilizar materiais que proporcionam um contato maior com a escrita (papeis, lápis, giz, tintas), esse processo de organização acaba acontecendo de forma mais sistemática e as crianças começam a utilizar algumas convenções da escrita, mesmo que ainda não a dominem.

Fontana e Cruz ressaltam ainda que, mesmo quando se trabalham os aspectos lúdicos na Educação Infantil, como os jogos, os gestos e desenhos, se mediados pela fala do professor, “constituem momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita. Os gestos, o jogo e o desenho representam, de acordo com Vygotsky, a pré-história da escrita, pois contribuem para a elaboração do simbolismo na própria escrita” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 205).

No entanto, quando Vigotsky indica que aprender a escrever é criar uma nova forma de “inserção cultural”, percebemos que há uma diferença no que é defendido por esse autor e a forma como usualmente circula a ideia do ensino da língua materna escrita. O que percebemos é que há uma interpretação equivocada dos chamados “usos da língua”, ou seja, de que tais usos estariam relacionados apenas com o uso cotidiano. Assim, muitas vezes o professor trabalha com as crianças apenas textos do

seu cotidiano, que muito se relacionam com o consumismo desenfreado do dia a dia, tão amplamente divulgado pelos meios de comunicação (receitas, bulas, propagandas, entre outros) deixando de lado os textos literários, por exemplo. Entendemos que essa forma única de trabalho pode estabelecer um sentido pragmático ao ensino.

Assim sendo, concordamos com Brotto (2008), quando ressalta que o ensino da língua materna escrita, o processo de alfabetização, deve nascer da concepção de linguagem com que se ensina, e utilizar os gêneros discursivos como meio para o ensino de uma linguagem que circula socialmente. Essa ação deve ser intencional e ideológica, porque são sujeitos vivos e históricos que utilizam a linguagem e com ela fazem valer seus propósitos de convencimento.

Obviamente que, ensinar as unidades menores da escrita é necessário sim, e deve ocorrer, mas como resultado daquilo que compõe materialmente a realização do som e letra, grafema/fonema, na formação da palavra, que, por sua vez, segundo Bakhtin (2004) é ideológica por excelência. Se a escrita fosse apenas o acasalamento de sons e letras, teríamos apenas sinais e não signos, isto é, nada expressariam para além de si mesmos.

Sforni (2016) ressalta que é preciso ter claro o ponto de chegada no processo de ensino da língua materna escrita, da mesma forma que se deve considerar como o caminho será percorrido, com a presença de pequenas conquistas até que se chegue ao objetivo final. No entanto, importa pensar inicialmente no ponto de partida, para que assim, o ponto de chegada seja distinto do primeiro, caso contrário haverá dificuldades para que o aprendizado da língua materna escrita aconteça.

No entanto, ressaltamos que esse aprendizado só fará sentido para o aluno, se lhe for conferida uma finalidade social no ato de aprender a escrever. Os significados e os sentidos são imprescindíveis para a constituição do psiquismo, uma vez que são produções históricas e sociais que permitem a comunicação entre os homens quando compartilhados.

Assim, compreendemos que a preocupação com o uso social da língua materna escrita recebeu maior atenção de escritores e estudiosos, para além do processo hierárquico e gradativo que permitem o seu domínio.

Não obstante, Sforni (2016) coloca que, apesar de terem sido retomadas as publicações referentes ao trabalho com a relação grafema-fonema, ainda não há um método específico que oriente a realização destas atividades. O que se observa

muitas vezes, segundo a autora, é uma série de exercícios sendo realizados de forma aleatória, com a intenção de que, em algum momento, no decorrer do processo, o aluno compreenda e se aproprie das convenções atribuídas pelo sistema. De acordo com a autora, essa forma tem sido disseminada também nas redes sociais e, inclusive nas formações de professores, em que se busca a construção de atividades lúdicas e inovadoras, mas não há uma preocupação com a forma com que se escreve.

Ainda em relação ao método de ensinar, Sforini ressalta que:

Com a oposição aos métodos tradicionais de alfabetização (métodos sintéticos e analíticos) que priorizavam a técnica em detrimento do conteúdo da escrita, minimizou-se a atenção à técnica, seja quanto ao reconhecimento de letras e à relação grafema-fonema seja quanto às habilidades perceptivo-motoras, voltadas ao uso do papel, do lápis, do traçado das letras, etc (SFORINI, 2016, p. 11).

Segundo a autora, além de desconsiderar o trabalho com as técnicas utilizadas, também foi descartado qualquer lógica na sequência do ensino da língua materna escrita, antes tão criticada com o uso das cartilhas.

Assim, o que podemos inferir é que, mesmo que o aluno tenha contato em sala de aula com diversas atividades de escrita, corremos o risco de tornar o caminho da apropriação da língua materna escrita lento e tortuoso, uma vez que poucas são as possibilidades ofertadas ao aluno de refletir sobre esse processo e de tomar consciência do que está sendo realizado.

Quando a criança aprende a escrever, ela está elevando a sua linguagem a um grau superior de desenvolvimento, uma vez que a linguagem escrita se caracteriza por ser mais “abstrata, voluntária e inconsciente” (SFORINI, 2016, p. 12). Nesse caso, é a tomada de consciência que vai permitir ao aluno o domínio do sistema de escrita da língua materna. Quando o aluno abstrai o sistema da escrita ele passa a ter o controle do que escreve e, a partir disso, faz generalizações do uso da língua, e quando isso acontece, a memória é mediada pelo significado da palavra, ampliando as relações do aluno com a escrita da língua materna.

Assim, o domínio da língua materna escrita só vai ocorrer com a tomada de consciência da mesma. Quando a criança escreve sem ter consciência do que está realizando, estará apenas reproduzindo o traçado, mantendo sua atenção apenas no aspecto visual da palavra.

Nesse sentido, Sforini relata que “é convertido em objeto da consciência aquilo para o qual se orienta a atenção do sujeito” (SFORINI, 2016, p.13). Assim, a atividade

psíquica do sujeito sempre estará voltada para o objeto de sua consciência, ou seja, aquilo que pode ser reproduzido voluntariamente, lembrado com facilidade.

Desta forma, segundo Sforni,

Para tomar consciência de quais grafemas devem ser selecionados para representação do fonema, o aprendiz precisa desenvolver a consciência fonológica. Nesse caso, por favorecer a tomada de consciência sobre a forma adequada da representação gráfica dos diferentes sons, o desenvolvimento da capacidade de discriminação auditiva para os sons da fala é uma exigência para o futuro leitor e escritor (SFORNI, 2016, p. 15).

Importa, neste caso, que o aluno compreenda que a escrita não é uma representação fiel da fala, possui especificidades próprias e que existem distintas e diversas relações entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas). Tais relações precisam ser o objeto direto da ação consciente do aluno, para que ele domine e incorpore o sistema de escrita, no sentido de que consiga ter autonomia para escrever.

É por essa razão que Sforni (2016) menciona que as palavras que serão utilizadas no processo de alfabetização precisam, necessariamente, ser pensadas enquanto expressões particulares das diversas relações existentes entre grafema e fonema, de forma que os alunos utilizem como ferramenta para suas ações de escrita esse conhecimento já apropriado.

Em relação à tomada de consciência do aluno sobre o processo de leitura e escrita da língua materna, Lahire (2004) também reforça que:

Nada de aprender 'simplesmente' a ler (como dizem alguns), ou seja, somente decifrar; é preciso compreender o que se lê; não se trata tampouco de recitar de cor uma lição de gramática, história ou geografia e não saber do que se está falando; nem se trata, enfim, de 'aplicar mecanicamente' regras de gramática ou procedimentos matemáticos, mas é preciso compreender o que se está fazendo e mostrar (explicar) que se compreendeu o que se fez (LAHIRE, 2004, p. 59).

Concebemos assim, o ensino de palavras e/ou de letras como parte de um determinado contexto, em uma situação real de uso, que faça sentido para o aluno. Do contrário, não estaremos falando de linguagem, mas sim tão apenas falaremos de palavras a esmo, desconexas. Brotto (2008) esclarece que toda e qualquer palavra, deverá, necessariamente, produzir algum sentido para o leitor de forma que nenhuma palavra pode existir por si só.

O grafismo empregado em qualquer palavra é forma, é norma, mas seu 'significado' produz nas relações humanas ressonâncias de sentido, isto é, carrega juízos e valores, supõe um contexto que gera e define esse sentido, a maneira pela qual respondemos ao mundo em que vivemos. Nossas respostas provêm de nossas experiências, nossas vivências, nosso entendimento de mundo, que são capazes de ser expressos (BROTTO, 2008, p. 18).

Quando o aluno realiza a correspondência grafema/fonema, no processo inicial de alfabetização, ele murmura cada parte da palavra para perceber o som e o associa a alguma letra, exigindo do aluno o uso de sua atenção voluntária. A correspondência letra/som estabelecida pelo aluno caracteriza-se como uma ação mental, que, ao ser interiorizada, transforma-se em uma operação mental, ou seja, uma ação mais complexa, a ação de produzir um texto.

Assim, verifica-se que o processo de apropriação da língua materna escrita se apresenta como um processo que necessita de um desenvolvimento gradativo, porém não linear. Importa, pois, pensar em um ensino orientado e organizado de forma intencional, para que se possa alcançar de forma gradativa as finalidades a que se propõe: de formar leitores e escritores que, tendo domínio consciente de suas ações, ultrapassem a maneira empírica e cotidiana de ver o mundo e permitam novas e diversas interações cognitivas com a realidade circundante.

Para Brotto (2008), quando se critica a alfabetização, limitando-a a certos aspectos técnicos, corresponde dizer que os professores, quando alfabetizam, ensinam apenas letras isoladas sem sentido aos alunos. E quando se fala em letramento, da mesma forma, os teóricos que o formularam, pensaram em um conceito que tratasse sobre o ensino da língua materna escrita, em sua função social, como se a alfabetização também não o fosse. No entanto, o que eles talvez não tenham percebido, é que não se pode conceber o ensino e o aprendizado dos sinais gráficos como linguagem humana se estes não transmitirem a compreensão da realidade circundante.

Compreendemos assim que, a ideologia presente nas práticas do letramento parece imputar a ideia de que o ensino da língua em alfabetização tem acontecido de forma desprezado do uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Se assim fosse, o trabalho realizado na escola em relação ao processo inicial de alfabetização não teria como objetivo o aprendizado da leitura e escrita pelo aluno, assim como a compreensão da função social da escrita da língua materna.

De forma a ressaltar os esclarecimentos a respeito de tais conceitos, Brotto compreende o termo letramento como um signo, que engendra pressupostos ideológicos que vão além de seu significado imediato. “Toda palavra, como signo ideológico, assume diferentes propósitos e nuances distintas; repercute socialmente nas esferas em que circula, engendra relações e pode provocar alterações nessas relações” (BROTTO, 2008, p.21).

Brotto (2013) conclui afirmando que, para que se possa resolver a necessidade anterior à criação de novas denominações para o que ainda não foi vivenciado na alfabetização no Brasil, a apropriação dos usos de toda sorte de linguagem, necessitam-se “compreender as concepções sobre linguagem dos professores que trabalham com o ensino da leitura e da escrita, a partir do contexto de produção sobre letramento escolar na sua relação com a alfabetização” (BROTTO, 2013, p. 27).

Assim, também concordamos com Martins e Marsiglia (2015), quando estas esclarecem que, de acordo com o marxismo, da mesma forma que chamamos de alienação o processo de separação entre a teoria e a prática, e, por analogia, quando compreendemos que trabalho alienado é considerado o “não trabalho”, também podemos dizer que a alfabetização alienada é a “não alfabetização”. Desta forma, “entendemos que a alfabetização propriamente dita dispensa o letramento ao conteúdo por interioridade, de sorte que ideários que advogam a alfabetização como letramento redundam, no mínimo, tautológicos do ponto de vista vigotskiano” (MARTINS e MARSIGLIA, 2015, p. 74).

Verifica-se, portanto, a necessidade de se realizar uma análise sobre o direcionamento do trabalho pedagógico com o ensino da língua materna escrita, refletir sobre a questão da linguagem e alfabetização, de forma a buscar o seu real sentido.

2.2 DAS FINALIDADES DO APRENDIZADO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA

Uma das principais incumbências de educadores e pesquisadores da área da educação paira sobre a discussão de quais conteúdos devem fazer parte dos currículos escolares e para que ensiná-los. Desta forma, a organização e seleção dos conteúdos que os alunos devem aprender e os questionamentos sobre “para quê ensinar”, acabam sendo um dos pontos mais polêmicos e também mais importantes

para a educação escolar.

No caso do ensino da língua materna escrita, ao questionarmos o “para quê” ensinar, podemos remeter a uma concepção de linguagem ou à postura relativa do professor frente à educação. Para Geraldi (2006), toda a atividade de sala de aula, desenvolvida pelo professor, articula à sua metodologia uma opção política, a qual requer uma determinada compreensão e interpretação da realidade.

Dessa forma, quando questionamos sobre o que deve ser ensinado aos nossos alunos e com que propósitos realizamos isso, faz-se necessário refletir sobre quais consequências tal ensinamento pode acarretar para a vida futura dos alunos. A preocupação não deve estar pautada somente naquilo que se julga como necessidades imediatas, no ensino pragmático, pois, no anseio de se pensar em inovações para a educação, corre-se o risco de cair na lógica ditada pelo capital: de tornar o conhecimento uma mercadoria.

Assim, há que se ter cuidado para não tornar o conhecimento um “produto de consumo” imediato para, posteriormente, cair em desuso, da mesma forma que temos presenciado o uso que a indústria capitalista tem feito de seus produtos. Nesse sentido, a produção do conhecimento deve levar em consideração as relações históricas sociais passadas e o que queremos para o futuro, uma vez que este está em constante construção, em constante vir a ser, e várias possibilidades estão postas para o que poderá tornar-se.

A preocupação recai então, sobre que tipo de educação estamos oferecendo aos nossos alunos, uma vez que, segundo Duarte, “a reprodução da cultura é um processo dialético movido pela contradição entre dois polos: o da conservação do existente e o do surgimento do novo” (DUARTE, 2016, p. 3).

Seguindo por essa lógica dialética, que considera o movimento contraditório da realidade, o conceito de reprodução significa, ao mesmo tempo, a transformação de algo diverso de si próprio, assim como manutenção do que já existe. Contudo, para que haja essa transformação do já existente, faz-se necessário que a educação escolar avance em relação à visão de mundo que os indivíduos possuem, no sentido de compreender a realidade circundante, verificar as possibilidades que ali existem e planejar de que forma poderá ocorrer a transformação desta.

Para Geraldi (2006), quando falamos em concepções de linguagem, remetemo-nos à, fundamentalmente, três concepções: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; a linguagem como

forma de interação.

Em relação à primeira concepção, a linguagem é vista apenas como meio de expressar o pensamento. Por esta visão, poderíamos então depreender que se as pessoas não se expressarem por meio da linguagem, significa também dizer que elas não pensam; concepção muito presente nos estudos tradicionais.

Em relação à segunda concepção, a linguagem é considerada apenas como meio de comunicação, a língua é entendida como um código utilizado apenas como meio de transmitir uma determinada mensagem a alguém.

Em relação à terceira concepção, a linguagem é compreendida para além de um meio que permite a expressão do pensamento e a possibilidade de se comunicar com um determinado receptor. A linguagem é compreendida como espaço de interação dos homens, onde o sujeito que fala/escreve interage com o sujeito que ouve/lê, por meio das relações sociais que estabelecem.

E é por meio desta última concepção que embasamos nossa compreensão de linguagem e, para a qual, direcionamos o desenvolvimento de nossas reflexões e análises no decorrer deste trabalho. Importa ressaltar que Geraldini (2006), ao falar da linguagem como forma de interação, apoia-se nas produções bakhtinianas e na perspectiva interlocutiva de linguagem.

Assim, no ensino da língua materna escrita faz-se imprescindível considerar os sujeitos nas relações que estabelecem e nas interações que o constituem. Importa pensar a linguagem em seu funcionamento, como um modo de usar as palavras de forma intencional.

O impasse que se apresenta, todavia, ao trabalhar com o ensino da língua materna, é de que o professor muitas vezes não tem consciência sobre as possibilidades de transformação da visão de mundo dos alunos, presentes na mediação do seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, Duarte (2016) sinaliza que se trata de um processo de reprodução das contradições existentes na prática social, que pode evoluir para uma luta consciente, tanto de professores como de alunos.

As relações que se estabelecem entre os conteúdos escolares e a transformação da visão de mundo, mostram-se de forma complexa, não ocorrendo de forma imediatista. Quando o aluno tem acesso aos conteúdos escolares terá a possibilidade de se apropriar da realidade, por meio da elevação da consciência a outros níveis de compreensão, e de avançar quanto a sua concepção de mundo, desde que para isso ocorra a mediação do trabalho educativo pelo professor.

No século XX, muito se discutiu que os conteúdos escolares trabalhados encontravam-se de forma distante da vida dos alunos; que se caracterizavam como conteúdos que Duarte (2016) assinala como “prontos e acabados”, e que estes, tidos como estáticos, apresentavam-se de forma contrária ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem.

Percebe-se que nos dias atuais ainda é comum a crítica de que os conteúdos trabalhados na escola estão desconectados da vida do aluno e se defende, em contrapartida, que os conteúdos estejam voltados para questões cotidianas, que aborde sobre uma educação pautada na vida diária dos alunos. Contudo, o que se percebe é que esse é um modo de as atividades realizadas na escola estarem mais alienadas à estrutura de vida existente na sociedade. Dito de outra forma, podemos verificar que as relações de produção da sociedade capitalista refletem-se na escola por meio do esvaziamento de conteúdos: pairam sobre e tão somente a cotidianidade.

Nesse sentido, Duarte reforça que, a crítica existente de que a escola trabalha com conteúdos “prontos e acabados”, traz consigo um grande equívoco, “o de considerar que os produtos da atividade humana possam existir como coisas totalmente inertes e desvinculadas da prática social” (DUARTE, 2016, p.52).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escolha e organização dos conteúdos científicos que posteriormente se transformam em conteúdos escolares, têm-se baseado no desenvolvimento em cada indivíduo, de todas as apropriações do gênero humano. O que não dá para ignorar, entretanto, é que esse desenvolvimento do gênero humano tem ocorrido no seio da luta de classes e das contradições dali geradas. Dessa forma, a escolha dos conteúdos escolares acaba ocorrendo em meio a concepções de mundo conflitantes e distintas entre si, caracterizando-se como uma tomada de posição.

Assim, podemos dizer que o professor, ao ensinar a língua materna escrita, assim como os demais conteúdos escolares, nas suas mais diversas áreas do conhecimento, estará ensinando também as concepções de mundo que tais conhecimentos trazem, ou seja, o ato de ensinar os conhecimentos científicos aos alunos sempre será caracterizado como um ato educativo.

O que Duarte (2016) chama atenção, entretanto, é o fato de que importa compreender a relação que se estabelece entre o processo do ensino dos conteúdos escolares e a transformação da concepção de mundo. E defende, que

a descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a

apropriarem-se dos elementos culturais necessários à sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2016, p. 96).

Segundo o autor, quando o professor ensina, de fato, os conteúdos clássicos já está contribuindo para que haja a transformação das relações sociais vigentes, mesmo que não tenha consciência plena disso. O fato de a escola trabalhar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, já denota uma atitude revolucionária.

Nesse sentido, Soares (2002) reforça que, a escola que se compromete com o enfrentamento na busca de cessar as desigualdades sociais direciona o seu trabalho de modo que as classes populares se apropriem dos conhecimentos necessários para que possam participar do processo de transformação social. Para que isso aconteça, segundo a autora, é preciso instrumentalizar o aluno “para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura” (SOARES, 2002, p. 74).

Para Leite (2006), quando compreendemos o ensino da língua materna escrita integrado de forma dialética na prática dos alunos, ao considerá-los enquanto sujeitos que interagem no momento de escrever, consideramos o saber como um trabalho, não alienado, do pensamento. Em relação a esse trabalho não alienado, a autora assinala que:

Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária (LEITE, 2006, p. 25).

Por esse viés, concordamos que a educação escolar deve trabalhar com a socialização do saber sistematizado, entretanto, somente a apropriação de tais conhecimentos pelo indivíduo não garante que se superem as barreiras postas pelo sistema vigente, as quais somente poderão ser derrubadas pela luta coletiva. Contudo, conforme assinala Duarte,

tal luta só pode ter chances de algum êxito se estiver orientada por um conhecimento das contradições essenciais que movem a vida social contemporânea, o que demanda o domínio de teorias que cheguem o

mais próximo possível da verdade sobre a realidade social. Busca da objetividade e luta ideológica unem-se num mesmo processo (DUARTE, 2016, p.138).

Assim, a organização do sistema escolar deve pautar-se nos processos de desenvolvimento histórico da humanidade, de forma que se possa reconhecer os avanços e conquistas que ocorreram em todos os campos do conhecimento no decorrer da história. Esse (re)conhecimento amplia as possibilidades de posicionamento consciente do sujeito desde as suas práticas sociais.

Ao falarmos de luta pela superação da alienação, devemos ter claro que tais sujeitos vêm de uma formação que aconteceu no seio de uma sociedade que suscitou esta alienação. Esse fato acaba apresentando alguns impactos no trabalho do professor, a exemplo da negação por algumas correntes pedagógicas da importância da transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela escola e, muitas vezes, o que Duarte (2016) chama de ‘precariedade” no domínio do conhecimento pelos professores.

Além disso, o que temos presenciado em termos de políticas educacionais brasileiras, são os crescentes encaminhamentos de propostas que se opõem às perspectivas de uma formação que proporcione a todos os sujeitos a apropriação das mais elevadas formas de conhecimento, a exemplo de diretrizes que propagam a ideia de que a tecnologia, por si só, possibilita o acesso a todas as formas de conhecimento. Fato esse contestado por Duarte quando afirma que:

o uso dessas tecnologias não gera, por si mesmo, o acesso livre e pleno ao conhecimento. É importante não se esquecer a distinção entre informações e conhecimento. Aquelas fazem parte deste, mas este não se reduz a elas. O conhecimento organiza-se em sistemas conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processo que só raramente ocorrem na vida cotidiana (DUARTE, 2016 p.139-140).

E para que o aluno possa compreender a diferença entre conhecimento e informação, faz-se essencial a figura do professor, de forma sempre atenta aos conteúdos que os alunos terão contato nos momentos das atividades objetivadas. Da mesma forma, coloca-se a importância da mediação do professor nestes momentos, proporcionando aos alunos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que não é possível sem a apropriação dos saberes historicamente construídos.

Por esse viés, Saviani (2011) ressalta que o “trabalho educativo se dá na relação professor-aluno e os recursos didáticos desempenham o papel de elevar ao

máximo grau o potencial desse relacionamento” (SAVIANI, 2011, p. 144). Ao reforçar a importância do papel do professor na mediação entre informação e conhecimento, Saviani ainda esclarece que:

É o professor quem faz a intermediação entre os alunos e o conhecimento. O livro didático organiza os assuntos que devem ser aprendidos e os demais recursos, como os livros e obras de referência, a internet, os jornais, revistas, cinema, televisão, vídeo, disponibilizam informações. Mas esse conjunto de elementos pressupõe sempre a presença do professor para viabilizar a apreensão de seu significado e expandir os horizontes de compreensão dos alunos. Portanto, as novas tecnologias ocupam, no ambiente escolar, o lugar de recursos auxiliares do trabalho educativo, em cujo centro se situam os professores e alunos (SAVIANI, 2011, p. 144).

Assim, verifica-se que somente a escola, como instituição organizada e reconhecida socialmente, apresenta as condições necessárias para o direcionamento formativo do aluno no percurso do conhecimento sistematizado e elaborado historicamente, em suas mais diversas formas, em especial, ao ensino da língua materna escrita. Tal ensino deve se pautar no trabalho com a linguagem enquanto interação social, que leve o aluno a refletir de forma crítica sobre seu posicionamento no discurso, seja enquanto sujeito que fala/escreve ou enquanto sujeito que ouve/lê.

Destarte, concordamos com Soares (2002, p. 78), quando menciona que o ensino da língua materna escrita deve estar comprometido “com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas”, de forma a compreender que os alunos das camadas populares devem se apropriar do “dialeto de prestígio” para que possam adquirir e saber fazer o uso adequado desse instrumento, tão fundamental para a participação política e para a efetivação das transformações sociais.

Vista dessa forma, podemos depreender que, ao ensinar a língua materna escrita por meio de um referencial que considera as relações entre linguagem e classe social, as ações do professor passam a expressar um compromisso político, o de lutar contra as desigualdades sociais e econômicas.

3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Esta seção tem por objetivo tratar sobre a abordagem teórica metodológica, a delimitação do campo de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e dos sujeitos participantes da pesquisa, mostrando o caminho percorrido pela pesquisadora durante o processo de investigação.

Uma das opções que levou à escrita de uma seção específica, que trate de todos os procedimentos da pesquisa, recai sobre a colocação de Paula (2013), a respeito da pesquisa qualitativa, ao dizer que antes mesmo de darmos início a qualquer que seja o procedimento, há escolhas a serem realizadas e que constroem o caminho da pesquisa. Muitas vezes, porém, o processo que nos levou à concretização do produto não aparece em nossos registros.

Elaborar uma pesquisa qualitativa significa viver e também descrever os percursos, isto é, as dificuldades constitutivas de sua produção e de sua materialização em texto escrito. Retirar do texto final os percursos é não dar ao leitor a possibilidade de reconstruir o trajeto, os modos de produção do processo para chegar ao produto (PAULA, 2013, p. 51).

Essa pesquisa caracteriza-se como pesquisa descritiva, de delineamento de levantamento, com tratamento de dados qualitativos e com instrumentos de observação participante e entrevistas semiestruturadas.

3.1 A ESCOLHA TEÓRICO METODOLÓGICA

Para proceder quanto à forma de abordagem à problemática estudada, optou-se em utilizar a abordagem qualitativa, uma vez que esta pesquisa se preocupa em aprofundar os significados das ações e relações humanas, ou seja, a abordagem que melhor analisa o trabalho pedagógico do professor no processo de apropriação da língua materna escrita pelo aluno. Tal escolha recai ainda sobre a perspectiva de que, segundo Lara e Molina (2011), o teor do enfoque qualitativo se desenvolve pelo referencial teórico no qual o pesquisador se ampara.

Dessa forma, em relação à pesquisa de caráter histórico, social e dialético, pode-se destacar que esta não se encerra na compreensão dos significados que surgem das hipóteses apresentadas, mas, busca-se a causa da existência de tais hipóteses, as relações estabelecidas enquanto sujeito histórico e social, de forma a

compreender o desenvolvimento do ser humano em contato com os diversos meios culturais.

Lara e Molina (2011), ao citarem Bogdan (1982) e Triviños (1987), relatam que a pesquisa qualitativa apresenta algumas características específicas, as quais vêm reforçar a escolha desta abordagem para o estudo em questão. Tais características podem ser assim descritas: a investigação qualitativa consiste em interagir com os sujeitos em seu ambiente natural, por meio da sua linguagem, em que o pesquisador é o instrumento-chave na coleta dos dados. Tem por preocupação a descrição das particularidades relativas ao processo de estudo do objeto em questão, ponderando que todas as formas são válidas para se compreender melhor a problemática da pesquisa. O processo que se apresenta nas ações e relações estabelecidas interessa mais aos pesquisadores do que o resultado e o produto final desta ação. Os dados são analisados de forma indutiva pelo pesquisador, ou seja, as abstrações vão ocorrendo de acordo com os agrupamentos dos dados obtidos, relacionando-os entre si e não necessariamente dados à priori. A preocupação essencial na abordagem qualitativa é o sentido, uma vez que o importante é saber de que forma os sujeitos vivenciam seus conhecimentos e realizam suas interpretações acerca do mundo que vivem.

Em relação aos procedimentos da pesquisa, optou-se pela realização de pesquisa bibliográfica e de campo, por verificar que seriam os procedimentos que melhor atenderiam ao objeto a ser pesquisado.

A pesquisa bibliográfica buscou o levantamento dos principais autores e obras que fossem relevantes para a problematização e compreensão do objeto da pesquisa, com o objetivo de apresentar ao pesquisador atual, pesquisas que já foram realizadas na área e que estivessem de acordo com o interesse de sua pesquisa. Esse procedimento se faz de fundamental importância, uma vez que permite ao pesquisador realizar as análises sobre aquilo que já foi estudado, de forma a não incorrer em pesquisar problemáticas que já foram solucionadas.

Assim, a investigação contou com a realização de pesquisa bibliográfica, a partir de fontes secundárias, a qual foi desenvolvida por meio da leitura, fichamento e análise de obras, pesquisas diversas e produções periódicas que vieram a contribuir na compreensão do trabalho pedagógico do professor no processo de apropriação da língua materna escrita.

A escolha pela pesquisa de campo incidiu na necessidade de verificar *in loco* o

dia a dia do trabalho pedagógico do professor, desde a organização pensada pelo sujeito e aquela vivenciada em sala de aula, na interação com os alunos.

Após a definição pela opção teórico metodológica, foram definidos os instrumentos de coleta de dados que fossem os mais adequados para a pesquisa e que viessem a contribuir na análise da problemática levantada no seu início. Dessa forma, o procedimento da coleta de informações foi realizado por meio de dois instrumentos: observação participante em sala de aula e entrevistas semiestruturadas direcionadas aos professores participantes da pesquisa.

De acordo com Lakatos e Marconi,

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 190).

Nesse sentido, a observação contribui para que o pesquisador possa verificar objetivos que orientam as ações dos sujeitos, os quais, muitas vezes, não têm consciência, além de permitir que se identifiquem dados que podem não ser contemplados nas entrevistas. A observação participante se justifica pelo fato de que, ao adentrar em um ambiente que, de certa forma, é alheio ao pesquisador, este necessita interagir com os sujeitos participantes daquele espaço, uma vez que a sua presença foge da rotina da sala de aula e não há como se mostrar de forma neutra.

Assim, foram realizadas observações participantes em sala de aula, com registros em diário de campo, os quais se basearam no roteiro de entrevista elaborado, apresentando exemplos de atividades desenvolvidas em sala de aula e falas, na íntegra, de alunos e professores.

O diário de campo foi dividido em duas colunas: na primeira foram registrados os relatos das ações que eram presenciadas; na segunda coluna eram realizadas anotações pertinentes a alguns questionamentos que surgiam no momento, os quais traziam as percepções e inquietações da pesquisadora, assim como alguns comentários da professora e dos alunos. A organização dos registros do diário de campo em dois planos baseia-se nos registros relatados por Paula (2013), quando de sua pesquisa de doutorado.

Apesar de existir essa organização prévia para o registro dos relatos, uma das dificuldades foi a intensidade de fatores a serem registrados, o que exigiu, além de

agilidade, uma maior seletividade dos aspectos a serem observados. Pois, como relatado e vivenciado por Paula,

esses dois planos, em um mesmo tempo, exigiam o desenvolvimento da habilidade de percepção daquilo que se salientava por ser importante no transcurso das aulas, das questões que retornavam continuamente e das que indicavam a mudança (PAULA, 2013, p. 70).

Ainda que tenham existido inúmeras dificuldades nos momentos dos registros das observações, foi possível levantar vários aspectos sobre a dinâmica da sala de aula, das práticas pedagógicas e das relações que ali se vivenciam.

Em relação à entrevista, segundo Lakatos e Marconi, “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 195). Nesse sentido, optou-se pela entrevista semiestruturada uma vez que esse tipo de entrevista permite ao entrevistado trazer informações de forma mais livre, sem a padronização de opções às quais as respostas acabam sendo, muitas vezes, condicionadas.

As entrevistas semiestruturadas permitem ainda ao pesquisador maior flexibilidade ao realizar as perguntas ao entrevistado, sendo possível a repetição ou esclarecimento, no caso de dúvidas, das perguntas que não ficaram claras. Da mesma forma que é possível reformular as perguntas realizadas, de maneira diferente, especificando, se for o caso, algum significado desconhecido pelo entrevistado, com vista a garantir a compreensão deste.

A técnica de pesquisa, entrevista semiestruturada, foi utilizada com os professores participantes da pesquisa com o objetivo de ampliar algumas questões vivenciadas no momento das observações, trazer alguns conceitos do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem e à sua organização, assim como, realizar algumas perguntas secundárias a partir das respostas dos sujeitos participantes.

As entrevistas foram orientadas por roteiro semiestruturado (em apêndice), registradas em áudio e transcritas posteriormente para análise. Antes de iniciarmos as entrevistas com os participantes da pesquisa e de encaminhar o projeto para a apreciação do Comitê de Ética, foi realizada uma entrevista piloto com uma professora que trabalha com turmas de 3º ano em outra escola da rede municipal de ensino, não participante da referida pesquisa. A realização da entrevista piloto teve por objetivo

verificar se haveria necessidade de adequação do roteiro, da mesma forma que possibilitou à pesquisadora a familiarização com o ato de entrevistar. Após a entrevista e posterior análise das perguntas e respostas, foi possível verificar que não havia a necessidade de adequações no roteiro.

As questões direcionadas aos sujeitos da pesquisa proporcionaram acesso a informações sobre a forma de organização e direcionamento do trabalho docente, em relação ao processo de ensino e aprendizado da língua materna escrita.

Ressaltamos, no entanto, que os dados da pesquisa não foram simplesmente coletados, como algo pronto e acabado, eles foram produzidos no decorrer de todo o processo de pesquisa. Tal compreensão recai na concepção de que a língua é algo dado para o falante. Assim, de acordo com Possenti (2004), a existência da língua por si só não permite que cada leitor leia como quiser em determinado enunciado, ele precisa necessariamente levar em consideração os critérios sociais e históricos no qual foi produzido. Uma vez que a língua é o material mais significativo do discurso, levamos em consideração que qualquer enunciado de fala pode ser considerado um dado, e como tal, produzido nas relações sociais estabelecidas.

Assim, ressaltamos que as entrevistas e as observações realizadas em sala de aula não permitiram que se obtivessem informações já prontas, como ocorre com a pesquisa de documentos, por exemplo, uma vez que é na forma de conhecer o mundo que se constrói o objeto da entrevista e seu resultado. As palavras que os entrevistados e os “observados” pronunciaram, só foram possíveis porque os participantes possuem disposições culturais, interpretações e disposições oriundas das suas incontáveis experiências sociais. Dessa forma, pudemos produzir nosso próprio dado em decorrência das condições de observação e do papel assumido diante da produção dos comportamentos e enunciados analisados.

As análises dos dados são baseadas na perspectiva de linguagem de Bakhtin e seu Círculo; foram realizadas análises críticas dos enunciados dos sujeitos por meio das categorias elencadas, cujo arcabouço teórico apresenta contribuições para a compreensão do processo do ensino e do aprendizado da língua materna escrita.

Assim, ao interpretar os dados obtidos na pesquisa, buscou-se confrontá-los e os analisar com estudos anteriores sobre o mesmo tema, de forma a possibilitar a identificação do caráter diferencial desta pesquisa, buscando superar a análise imediata e empiricista e apresentar as relações existentes entre a parte - o fenômeno - e a totalidade, a realidade determinada e determinante.

3.2 A PESQUISA DESDE O SEU INÍCIO

Para que a realização da pesquisa de campo tivesse início, procuramos a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cascavel – PR, onde conversamos com a diretora do Departamento Pedagógico, no mês de setembro do ano de 2016. Na oportunidade, explanamos sobre o objeto de pesquisa e como se daria a escolha das escolas participantes, ao mesmo tempo que disponibilizamos uma cópia do projeto de pesquisa a esta Secretaria. Com a autorização em mãos e a permissão do contato com os professores, foi dado sequência aos trâmites para o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

Ao referido Comitê foram encaminhados, ainda no início do mês de setembro, todos os documentos necessários devidamente assinados pelos sujeitos envolvidos. O retorno pelo Comitê de Ética de Pesquisa aconteceu somente no final do mês de novembro, com parecer favorável, sob CAAE nº 59729416.9.0000.0107. Assim, devido a demora de retorno, por questões de exigências burocráticas da universidade, e por já estarmos no final do ano letivo, tornou-se inviável o início da pesquisa ainda no ano de 2016. Esta, então, iniciou-se somente em fevereiro de 2017.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram definidos a partir da nota obtida no último IDEB⁵ (em anexo), de 2015, da escola onde trabalham/estudam, num total de 3 escolas, e a amostra foi de um professor/turma por escola. Para a escolha das escolas foi considerado o desempenho destas, sendo selecionadas: uma instituição com média inferior à nota da última avaliação, que não atingiu a meta estabelecida pelo Ministério de Educação e que não alcançou a média 6,0, apresentando nota 5,8, a qual será denominada aqui de escola A; uma instituição que apresentou aumento da nota, porém ainda continua abaixo da média 6,0, sendo nota 5,6, a qual será denominada escola B; uma instituição que apresentou aumento da nota e foi uma das três escolas a apresentar a maior nota da rede municipal, nota 7,4, aqui denominada de escola C.

O primeiro contato realizado com as escolas foi por meio telefônico e pessoalmente, com a direção da escola, momento em que foi exposto sobre o objeto de estudo da pesquisa proposta, o critério utilizado para a definição das escolas e a

⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. As notas de todos os estabelecimentos de ensino estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

metodologia que seria utilizada. Após a exposição à diretora da escola, foi solicitado que esta conversasse com os professores regentes do 3º Ano e verificasse sobre o interesse e disponibilidade de participação destes na pesquisa.

As diretoras levaram a proposta da pesquisa aos respectivos professores e, na data pré-agendada, a pesquisadora entrou novamente em contato, via telefone, para verificar se os professores haviam demonstrado interesse e disponibilidade para participarem.

Das três escolas contatadas, a escola que apresentou maior nota no IDEB não demonstrou interesse na participação. A recusa da professora, segundo informado pela diretora da escola, recaiu sobre o fato de que era início de ano letivo e a professora ainda não conhecia a turma, que caso a pesquisa ocorresse no segundo semestre, seria diferente e a professora estaria disponível a participar. Porém, devido ao pouco tempo disponível para a realização da pesquisa de campo, foi necessário entrar em contato com a direção de outra escola, que igualmente havia apresentado uma das maiores notas (7,4), a qual prontamente se disponibilizou a participar.

Ao pensarmos o que levou a professora de uma das escolas mais bem conceituadas no IDEB a não aceitar ser lócus desta pesquisa, vários fatores são inferidos. Remetemo-nos, neste sentido, a Ezpeleta e Rockwell (2007), quando mencionam que “o intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências” (EZPELETA e ROCKWELL, 2007, p. 132). Ou seja, a preocupação da professora pode ter sido no sentido de que, ao realizarmos a pesquisa, estaríamos “procurando” as insuficiências apresentadas pela escola. E isso pode estar relacionado ao fato de que a escola possui, segundo Ezpeleta e Rockwell (2007), uma história que não é documentada e que ganha vida pela realidade do cotidiano da escola, onde os familiares, professores e alunos constroem a escola; essa história do cotidiano, que produz o movimento real da escola, muitas vezes é ocultada pela história documentada.

Outrossim, podemos inferir que a opção da professora em se manter em “silêncio” em relação ao trabalho que realiza com a turma, não pode ser visto, como assinala Orlandi (1995), apenas como ausência de sons, mas como algo que apresenta sentidos. Assim, não há possibilidade de pensar o silêncio como um vazio teórico, ele por si só pode ser considerado um aspecto discursivo.

Para a autora, o silêncio é fundante, pois é ele que permite a movimentação

dos sentidos, os quais são decorrentes dos processos de interação social que ocorrem num determinado espaço social e histórico. O silêncio pode determinar os limites de um dizer. Muitas vezes, para dizer algo, é preciso não dizer. O silêncio, pode assim, trazer reflexos nos movimentos dos sentidos e dos sujeitos. A estas reflexões que cada indivíduo realiza em seu mundo interior, proveniente deste momento dialógico, de onde são construídas suas deduções e motivações, é chamado por Bakhtin (2004) de auditório social.

Após a confirmação dos sujeitos participantes, agendamos uma data para o contato com estes professores, em um dia em que estivessem em hora atividade⁶, para a exposição sobre o objeto de estudo da pesquisa e a forma como esta seria direcionada. Neste dia, apresentou-se aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os mesmos foram assinados. Também foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que deveriam ser entregues aos alunos participantes da pesquisa para ciência e autorização dos familiares e/ou responsáveis.

Em uma das escolas, a professora julgou ser necessária a nossa presença na reunião com a família para explicar sobre a pesquisa e o Termo que os mesmos deveriam assinar, caso concordassem que seus filhos fossem participantes da pesquisa. Podemos inferir que, talvez, ao solicitar que a própria pesquisadora tivesse o contato com os familiares dos alunos e explicasse sobre a pesquisa, a referida professora não quisesse se envolver em um processo delicado, como o é uma pesquisa de campo; por outro lado, talvez a intenção tivesse sido a de aproximar a pesquisadora da relação estabelecida entre os familiares e a professora. As diferentes análises nos permitem verificar que existem diferentes maneiras de pensar e organizar as atividades escolares, que podem ser distintas de escola para escola.

Nas demais escolas, encaminhamos os termos pelos próprios alunos e/ou foram entregues pela professora participante diretamente aos familiares dos alunos.

⁶ A Hora Atividade é um momento em que o professor regente não está em sala de aula trabalhando com os alunos, mas, encontra-se preparando suas aulas, pesquisando e organizando o trabalho pedagógico. Nestes momentos, o trabalho em sala de aula é realizado por outro professor, o qual direciona o trabalho com outras disciplinas: Educação Física, Arte, Língua Espanhola, Ensino Religioso e, especificamente no ano de 2017, o trabalho com a disciplina de História. Também compreende o trabalho realizado nos espaços da biblioteca e laboratórios de informática, trabalho este desenvolvido por uma monitora e instrutor, respectivamente, sendo que cada atendimento tem em média 1h20 de duração. Desta forma, o professor regente da turma realiza um total de 33%, de sua carga horária total de trabalho, com hora atividade.

Em todos os casos estabelecemos um tempo para o retorno dos referidos termos.

Tão logo os termos retornaram, realizamos pré-agendamento com os professores das datas que aconteceriam as observações em sala de aula, primando pelos dias em que fosse o professor regente que estivesse trabalhando com os alunos. Acordamos que, em caso de mudanças na organização da escola, com trocas de dias da hora atividade do professor regente, seria alterado também o dia da observação, a ser redefinida juntamente com o professor.

As observações começaram no mês de fevereiro e foram concluídas no final do mês de maio de 2017. Foram 6 dias de observação em cada sala de aula, num período de 4 horas por dia, totalizando 72 horas de observação, distribuídas em 18 dias diferentes. Como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro nº 1 - Dias em que foram realizadas as observações em sala de aula

Escolas	Período	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia
A	Matutino	16/02/17	07/03/17	21/03/17	28/03/17	04/04/17	13/04/17
		Quinta-feira	Terça-feira	Terça-feira	Terça-feira	Terça-feira	Quinta-feira
B	Vespertino	13/02/17	08/03/17	03/04/17	19/04/17	17/05/17	24/05/17
		Segunda-feira	Quarta-feira	Segunda-feira	Quarta-feira	Quarta-feira	Quarta-feira
C	Vespertino	09/03/17	23/03/17	31/03/17	10/04/17	20/04/17	18/05/17
		Quinta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Segunda-feira	Quinta-feira	Quinta-feira

Organização: MARCHETTI, Tatiana. 2017.

Após a conclusão das observações em sala de aula, realizaram-se as entrevistas com os professores, totalizando três entrevistas, as quais ocorreram na própria escola de trabalho e nos momentos da hora atividade destes. As entrevistas tiveram duração: de 38 minutos com a professora da escola A, a qual denominamos aqui de P1; de 21 minutos com a professora da escola B, a qual denominamos aqui de P2C; de 1 hora com a professora da escola C, a qual denominamos aqui de P3.

A transcrição das entrevistas ocorreu com auxílio do instrumento utilizado para as gravações (aparelho celular) e de computador. Houve cuidado no momento das transcrições, motivo de um trabalho minucioso e detalhista, pois se procurou registrar as falas dos entrevistados na íntegra, assim como suas expressões faciais (de risos que representavam alegria, de risos que representavam ironia, de expressões que demonstravam preocupações, entre outros), os silêncios e as dúvidas presentes na linguagem oral, as quais foram consideradas para o momento de análise.

Em todos os momentos de contato com os participantes da pesquisa, seja nos momentos de observação em sala de aula ou nos momentos da entrevista, primamos pela ética e respeito ao participante, considerando a posição do mesmo, de forma a deixá-lo bem à vontade para prosseguir ou interromper a entrevista ou observação.

Tínhamos ciência, no entanto, que, segundo Lahire (2004), os limites de enunciação dos sujeitos participantes da pesquisa dependeriam da relação social estabelecida nos momentos da realização desta, agindo muitas vezes como uma espécie de filtro, em permitir a enunciação de determinadas experiências e impedir, ao mesmo tempo, o surgimento de outras. O referido autor denomina tal atitude de “efeitos de legitimidade”, onde explica que: “o entrevistado corre o risco de subestimar (ou de não mencionar) as práticas que percebe como menos legítimas, e de superestimar as práticas que considera mais legítimas” (LAHIRE, 2004, p. 75).

No caso dessa pesquisa, o risco citado por Lahire aumenta quando, o pesquisador é também um colega da mesma rede de ensino, encontra-se em uma função de diretor de escola e/ou foi colega de graduação dos sujeitos participantes, o que, segundo o autor, pode ter colocado os entrevistados “em uma situação de tensão em relação ao que consideram como normas legítimas” (LAHIRE, 2004, p. 75). Talvez esses tenham sido outros motivos que levaram a professora, de uma das escolas com a maior nota, a recusar a participação na pesquisa.

As ações realizadas, no entanto, sempre visaram à adoção de uma conduta de forma a preservar o bem-estar dos sujeitos envolvidos e evitar qualquer tipo de desconforto ou danos à integridade deste. Da mesma forma que se ressaltou sobre a preservação da identidade dos sujeitos, sendo que o uso dos dados será utilizado de forma sigilosa e estritamente para fins científicos.

3.3 SITUANDO O CAMPO DA PESQUISA

A cidade de Cascavel localiza-se a Oeste do Estado do Paraná e possui cerca de 300 mil habitantes. O município tem-se consolidado como referência regional na medicina e na prestação de serviços, no comércio, na grande infraestrutura industrial e de agronegócio. Cascavel tem-se apresentado também como polo universitário com mais de 21 mil estudantes de ensino superior em 07 instituições de ensino. A cidade conta também com a prática de diversos esportes individuais e coletivos, como canoagem, automobilismo, handebol, futsal e atletismo. Tem mantido vários espaços

culturais de acesso à população, da mesma forma que sedia eventos culturais anuais.

Cascavel conta hoje com 115 instituições de ensino públicas municipais, dentre estas, 53 Centros de Educação Infantil – CMEI's, que atendem desde o berçário (0 a 1 ano) até o pré I (4 anos); 62 escolas, que ofertam Educação Infantil - pré escolar I e II (4 e 5 anos, respectivamente), e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano (a partir de 6 anos de idade); 01 Centro de atendimento de Educação de Jovens e Adultos, que atende a alunos com idade a partir de 15 anos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O município possui um currículo próprio para toda a Rede Pública Municipal de Ensino, o qual tem sua base teórica no método Materialista Histórico Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Esse currículo foi efetivado após longa jornada de estudos, debates e discussões com os professores da Rede. Ainda em relação à Educação, Cascavel tem superado, desde o ano de 2007, a meta estipulada pelo MEC – Ministério da Educação, quanto à média a ser atingida no IDEB. No ano de 2015, a meta projetada foi a média 6,0, e o índice alcançado pelas escolas da rede municipal foi a média 6,3.

Em decorrência das eleições municipais que aconteceram em outubro de 2016, houve troca de governo e, conseqüentemente, alterações nos representantes das diversas secretarias, inclusive na Secretaria de Educação. Com a substituição do Secretário de Educação, vieram também algumas propostas de alteração em alguns encaminhamentos. Algumas destas alterações dizem respeito ao trabalho com a disciplina de Ensino Religioso.

O trabalho com a disciplina de Ensino Religioso, apesar de não estar previsto no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, vinha sendo ministrado em todos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, uma vez que a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 10, prevê a obrigatoriedade do trabalho com esta disciplina. Dessa forma, o referencial curricular utilizado para o desenvolvimento do trabalho estava sendo, até então, o Currículo⁷ da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, o qual teve sua primeira versão publicada em 2007.

⁷ A utilização do Currículo da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, se justifica por Cascavel pertencer aos municípios que integram a região Oeste do Paraná. Assim, uma vez que o Currículo do Município de Cascavel não contempla o trabalho com a disciplina de Ensino Religioso, optou-se, enquanto Secretaria Municipal de Educação, em utilizar o Currículo da AMOP para o direcionamento do trabalho, apenas com essa disciplina.

Em relação ao trabalho com a disciplina de Ensino Religioso nas escolas, podemos inferir que essa oferta pode se mostrar de forma tendenciosa, principalmente se for de natureza confessional, ou seja, se realizado um trabalho de forma a seguir os preceitos de uma religião específica, ao invés de trabalhar a história das religiões enquanto conhecimento científico.

A proposta da Secretaria Municipal de Educação, no início do ano letivo de 2017, foi a de alterar o trabalho realizado com a disciplina de Ensino Religioso e direcionar tal trabalho apenas para o 5º ano do Ensino Fundamental, sob a alegação de que a própria Constituição Federal, ao prever a obrigatoriedade do trabalho dessa disciplina, não estabelece que esta tenha que, necessariamente, ser desenvolvida em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, em reunião realizada no início do ano letivo de 2017 com diretores das escolas municipais e dos centros municipais de Educação Infantil, foi lançada a proposta acima citada. Os diretores presentes votaram e decidiram qual disciplina seria trabalhada pelo professor que substitui o professor regente da turma no momento em que este encontra-se em hora atividade, em substituição à disciplina de Ensino Religioso, do 1º ao 4º ano. Dentre as propostas lançadas, a maioria dos diretores optou pelo trabalho com a disciplina de História. Assim, a disciplina de História passa a ser trabalhada, durante o ano letivo 2017, pelos professores que antes ministravam a disciplina de Ensino Religioso, nos momentos da hora atividade do professor regente, ou seja, não mais pelo professor regente da turma, o qual trabalhava anteriormente com as cinco disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências⁸.

Nessa direção, a orientação e o objetivo colocados pela Secretaria Municipal de Educação foram os de que o professor regente da turma tivesse disponibilidade maior em trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa, mais precisamente com as produções textuais, visto que esta seria uma das áreas que as escolas da Rede Municipal, como um todo, ainda apresentavam baixo desempenho, quando comparado com a disciplina de Matemática, na realização da Prova Brasil.

Nesta mesma perspectiva, houve também mudanças no direcionamento do

⁸ No ano de 2018, após uma avaliação realizada pela Secretaria Municipal de Educação junto aos diretores das escolas, os quais expressaram as reivindicações da equipe da escola em que trabalham, houve uma troca no trabalho com a disciplina de história, a qual volta a ser ministrada pelo professor regente da turma. O professor que antes trabalhava com a disciplina de história passa a trabalhar com a disciplina de ciências.

trabalho realizado pelos monitores de biblioteca e instrutores de informática. Em relação ao trabalho realizado na biblioteca, momento este que os alunos participam uma vez na semana, por cerca de 1h20⁹, em média, estabeleceu-se que o trabalho a ser realizado deveria abranger apenas o trabalho com a leitura e interpretação das diversas obras e gêneros discursivos ali explorados. Em relação ao trabalho realizado nos laboratórios de informática, onde os alunos também frequentam em média 1h20 por semana, a orientação foi a de que o trabalho deveria ser direcionado apenas com a disciplina de Matemática.

As propostas de alteração, principalmente em relação ao trabalho com as disciplinas de Ensino Religioso e História, ainda não foram efetivadas enquanto documento orientador oficial. No entanto, as formações para os professores, as alterações nos planejamentos e a prática já vem acontecendo em todas as escolas da rede e tem sido motivo de questionamentos entre professores e equipe pedagógica/administrativa das escolas onde se desenvolveu a pesquisa, uma vez que a decisão da “divisão” do trabalho com as disciplinas não contou com um estudo aprofundado acerca do assunto e, tão pouco, com a participação dos professores da Rede Municipal, envolvidos diretamente neste processo de trabalho.

3.3.1 A Escola A

A escola que aqui denominamos de escola A, está localizada na região Norte, em um bairro próximo ao centro da cidade. Esta escola foi inaugurada e está em funcionamento há 13 anos. Atualmente, a escola atende a alunos de pré-escola I e II, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 261 alunos. Destes, duas turmas são atendidas na Educação em Tempo Integral, num total de 39 alunos¹⁰.

Além da oferta na Educação Infantil e Ensino Fundamental, este estabelecimento de ensino também oferta o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I¹¹, o qual atende, atualmente, a quatorze

⁹ Em 2018 houve novo direcionamento em relação à duração das aulas desenvolvidas no laboratório de informática e biblioteca, as quais passaram a ter duração de 40 minutos em cada espaço. Com essa alteração, houve aumento da carga horária trabalhada com a disciplina de ciências, de acordo com orientações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação à todas as escolas da Rede.

¹⁰ Dados retirados do PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola, o qual teve sua última alteração realizada no ano de 2016.

¹¹ A instrução N° 016/2011 – SEED/SUED, define a Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, como “

alunos (PPP, escola A, 2016a, s/p). Ainda segundo o PPP (2016a) do total de alunos, nove frequentam o ensino regular em outras escolas da rede municipal e apenas cinco alunos frequentam o Ensino Fundamental nesta unidade escolar. A maioria desses alunos apresenta deficiência intelectual, sendo que três alunos apresentam deficiência múltipla.

A maioria dos alunos matriculados reside no mesmo bairro onde a escola está localizada e não faz uso de meios de transporte para se locomoverem até a escola, embora alguns utilizem transporte próprio. Apenas uma aluna reside em uma localidade próxima e faz uso de transporte escolar rural para se locomover até a escola.

A escola possui doze salas de aula: duas destas funcionam como laboratório que atende à Educação em Tempo Integral; há salas amplas utilizadas para a Educação Infantil, com cadeiras e carteiras adequados a esse atendimento. Uma das salas de aula está sendo utilizada como refeitório, para o almoço dos alunos que são atendidos em tempo integral, uma vez que a escola não dispõe de um espaço específico para tal uso (Diário de campo, 16/02/17, período matutino).

A escola também possui: uma biblioteca; um laboratório de informática; uma sala que é utilizada pelos professores nos momentos destinados à hora atividade, com banheiro anexo e almoxarifado com materiais para uso nas aulas da disciplina de Educação Física; uma sala denominada “sala de professores”, porém utilizada por todos os servidores da escola para momentos de lanche destes, com dois banheiros anexos, sendo um destes adaptado para pessoas com deficiência física; parte administrativa com sala para secretaria, direção e coordenação; banheiros adaptados aos alunos com deficiência física, com sanitários e trocadores e, sanitários adaptados aos alunos da Educação Infantil; Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I; cozinha; despensa para armazenamento dos produtos alimentícios; lavanderia e despensa para o armazenamento de produtos de limpeza e outros equipamentos afins; almoxarifado para armazenamento de materiais e produtos pedagógicos (PPP, 2016a).

A escola possui espaço amplo e arejado, com uma área verde externa com muitas árvores. Todas as salas de aula e demais dependências da escola possuem

um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino”.

saída direta para o pátio. Apresenta algumas rampas de acessibilidade às pessoas com deficiência física e uma quadra de esportes sem cobertura (Diário de campo, 16/02/17, período matutino).

Segundo o PPP (2016a), pode-se perceber que muitas melhorias se fazem necessárias, principalmente em relação à estrutura física:

Muitos encaminhamentos foram solicitados a SEMED para suprir as inúmeras necessidades da escola, estamos aguardando o envio dos materiais e equipamentos, assim como a adequação da cozinha e refeitório, pinturas gerais da escola, manutenção da parte metalúrgica, inclusive a troca das portas dos banheiros do pavilhão das salas de aula, adequação geral da parte elétrica da escola, casinha de bonecas e brinquedos para a Educação Infantil (Projeto Político e Pedagógico, Escola A, 2016, p.22).

A equipe administrativa e pedagógica desta escola é formada por 21 servidores. A maioria possui graduação e pós-graduação; segundo dados do PPP da escola, somente dois profissionais que atuam na docência não possuem graduação, apresentando formação apenas em nível Médio - Magistério. A maioria dos docentes é formada em cursos de licenciatura na área de Ciências Humanas, e grande parte destes graduados em Pedagogia; apenas dois docentes tem formação em Letras e em História.

Em relação aos demais servidores (serviços gerais e estagiários), a maioria destes profissionais possui apenas formação em nível de Ensino Médio. Os profissionais terceirizados são acadêmicos do curso de Educação Física.

Quanto à caracterização da comunidade escolar, o PPP registra que cerca de 80% dos familiares dos alunos participam das reuniões e se mostram dispostos a participarem da vida escolar dos filhos, apesar de ressaltar que grande parte destes comparecem à escola somente quando solicitados. Observa-se, porém, que a maioria dos familiares dos alunos tem demonstrado maior empenho e dedicação em relação à vida escolar do filho, resultado esse que, segundo o PPP da escola, verifica-se em relação à resolução dos conflitos e problemas do cotidiano escolar (PPP, 2016a, p. 35).

Os familiares e responsáveis têm apresentado maior compreensão da importância da escola e da obrigatoriedade da presença do aluno neste espaço, segundo dados apresentados no PPP. Porém, percebe-se ainda a necessidade de intervenção da escola, em alguns casos, junto à família do aluno, com o objetivo de garantir a frequência escolar destes, ainda que, muitos apresentem declarações e

atestados médicos a fim de justificar a ausência das crianças (PPP, 2016a, p. 35).

Em relação a idade dos familiares dos alunos, o PPP retrata que esta se encontra entre vinte e dois e quarenta e cinco anos. A maioria dos pais apresenta escolaridade até o Ensino Médio. Sobre a expectativa da família em relação à função da escola, o PPP ressalta que 65% dos familiares compreendem que é função da escola a transmissão do conhecimento científico, porém 22% visualizam a escola como uma extensão da família (PPP, 2016a, p. 40).

Ainda segundo o PPP, quando do encaminhamento do questionário socioeconômico às famílias dos alunos, para a atualização da caracterização da comunidade escolar, um dos questionamentos realizados aos familiares dos alunos dizia respeito à forma como a família poderia contribuir para incentivar o filho no processo de ensino e aprendizado. A maioria das famílias respondeu que se faz necessária a presença constante dos familiares na escola, no sentido de dialogar com a equipe pedagógica e administrativa sobre o desenvolvimento do filho e acompanhar os mesmos na realização das tarefas de casa.

Em relação ao acesso a informações, os dados contidos no PPP mostram que a maioria das famílias possui aparelho de televisão, telefone celular, aparelho de DVD e computadores em casa; porém, poucas famílias têm acesso à internet, assinaturas de jornais e revistas e frequentam cinema e teatro (PPP, 2016a, p. 40).

3.3.2 A Escola B

A Escola que aqui denominamos de Escola B também se localiza na região norte da cidade. Foi fundada em 04 de novembro de 2011, em caráter provisório e teve seu funcionamento autorizado pela Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Cascavel. Atende a crianças na idade de 5 a 11 anos, Educação Infantil (Pré II) e anos iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano. Oferta atendimento em Tempo Integral para todos os alunos, do Pré II até o 5º ano, os quais permanecem na escola das 8h às 17h horas¹². Durante esse período recebem três refeições: dois lanches e almoço.

O prédio onde atualmente funciona a escola foi construído em 1991. Foi projetado e iniciou seu funcionamento para atender como um Centro de Assistência

¹² Dados constantes no PPP da escola, referentes ao ano de 2016.

vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social. O espaço físico era destinado ao atendimento de jovens para a realização de diversos cursos profissionalizantes (PPP, 2016b). Em decorrência disso, percebe-se a inadequação do prédio para o funcionamento de uma escola que atenda à Educação Infantil e aos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, principalmente em relação às salas de aula (Diário de campo, 13/02/17, período vespertino).

No ano de 2010, passou a funcionar como extensão de uma Escola Municipal que se localizava próxima, ofertando Educação em Tempo Integral aos alunos dessa escola. Em 2012 iniciou o atendimento com sua denominação atual, e hoje atende à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Laboratórios de Educação em Tempo Integral (PPP, 2016b).

No ano de 2016, a escola atendia a 2 turmas de Educação Infantil, num total de 20 alunos; 11 turmas de Ensino Fundamental, num total de 203 alunos; 9 turmas de Educação em Tempo Integral, num total de 200 alunos; 2 turmas de reforço escolar, com funcionamento em contraturno, num total de 33 alunos (PPP, 2016b).

A escola conta com: sala de direção; secretaria; coordenação pedagógica; sala dos professores; sala para uso dos professores no momento da hora atividade; biblioteca; laboratório de informática; cozinha; refeitório; duas lavanderias; um almoxarifado para guardar materiais pedagógicos; um almoxarifado para guardar materiais de limpeza; uma despensa para guardar gêneros alimentícios; quatro sanitários masculinos e femininos para uso dos alunos, os quais se encontram em situações precárias de uso, verificadas nos momentos da pesquisa de campo; quatro sanitários adequados para atendimento aos alunos da Educação Infantil; dois sanitários para uso dos servidores; um sanitário para uso de pessoas com deficiência física; um espaço de *playground* - parquinho; quadra esportiva coberta, duas salas utilizadas para o laboratório de música; seis salas adaptadas para laboratórios para os alunos de Educação em Tempo Integral; duas salas com espelho e tatame para aulas de capoeira e *kung-fu*, aulas estas que são desenvolvidas por profissionais terceirizados. Possui amplo espaço aberto com árvores e gramados (Diário de Campo, 13/02/17, período vespertino).

Apenas três das salas utilizadas como salas de aula apresentam um espaço adequado para este fim. No ano de 2015, fazendo uso de recursos próprios, advindos de arrecadação da escola junto à comunidade escolar, foi ampliada uma sala de aula. Também foi requisitado autorização junto à Secretaria Municipal de Educação para a

reforma de mais duas salas, as quais são pequenas e inadequadas para uso como sala de aula (PPP, 2016b).

A biblioteca da escola começou atender aos alunos em 2013, uma vez que, até então, a escola não dispunha de profissional específico para este fim. Este espaço possui dois ambientes: um onde ficam os livros e mesas para estudo e outro com tatames, almofadas, livros e *pufs*, com o objetivo de que, segundo o PPP da escola, os alunos busquem, além do livro e leitura desejada, a melhor forma de estar disposto para a sua leitura (PPP, 2016b, p. 19). Este segundo espaço também é utilizado para os momentos de descanso dos alunos que frequentam a Educação em Tempo Integral.

Ainda segundo o PPP, as famílias demonstram compreender a importância de uma educação de qualidade, uma vez que acompanham o aprendizado dos filhos por meio da participação em reuniões, assembleias e eventos. Nos momentos em que a presença é solicitada pela escola, os pais comparecem e se apresentam cooperativos (PPP, 2016b, p. 26).

Em relação aos professores, o PPP ressalta que estes cumprem com sua função, que é a de garantir que os conteúdos escolares sejam trabalhados de maneira intencional e planejada, com vista à melhoria na qualidade de ensino direcionada aos filhos da classe trabalhadora daquele bairro (PPP, 2016b, p. 26).

A primeira participação da escola na Prova Brasil¹³ aconteceu no ano de 2013, em que a escola apresentou nota 5.5, com projeção da nota para 5.8 para o ano de 2015. A avaliação que consta no PPP da escola, referente a esta participação, é a de que houve um bom resultado, uma vez que leva em consideração que foi o primeiro ano que a escola foi avaliada, porém, ressalta-se que tal índice não é indicativo de que a escola demonstra plena satisfação com tais resultados, uma vez que a equipe da escola não mede esforços para superá-los (PPP, 2016b, p. 27).

Em seu quadro funcional, a escola possui quatorze professores, um instrutor de informática, uma monitora de biblioteca, um secretário, dois guardas patrimoniais, cinco zeladoras e um agente de apoio. Também possui quatro profissionais

¹³ Avaliação em nível nacional que envolve os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. As provas são realizadas bianualmente e apresentam como objetivo avaliar o aprendizado desses alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A nota desta avaliação, somada ao índice de repetência apresentado pela escola no ano anterior à realização da Prova e no ano vigente desta, são os indicadores que subsidiam o cálculo do IDEB.

terceirizados e dez estagiários que trabalham com a Educação em Tempo Integral.

Em relação à formação desses profissionais, oito professores possuem pós-graduação na área da Educação, seis professores possuem graduação completa, sendo que dois destes estão cursando pós-graduação. A maioria dos professores são pedagogos, sendo que apenas um possui formação em História e outro em Letras. Em relação à formação dos servidores efetivos, apenas um profissional possui graduação, formação em Letras; dois estão cursando graduação (curso de Pedagogia); cinco possuem Ensino Médio completo; dois Ensino Fundamental completo e um servidor possui Ensino Fundamental incompleto. Em relação aos servidores terceirizados, um possui Ensino Médio incompleto, dois estão cursando graduação (Jornalismo e Música) e um é graduado em Artes. Em relação aos estagiários, um está cursando o Ensino Médio, sete estão cursando Pedagogia (destes, um já possui formação em Ciências Biológicas), um está cursando Educação Física e outro está cursando Ciências Biológicas.

Segundo o PPP, a comunidade escolar apresenta maior participação das atividades desenvolvidas no próprio bairro, por estarem distantes do centro da cidade. A maioria das atividades desenvolvidas no bairro é promovida pelas Escolas Municipais, Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e pelas igrejas.

O bairro onde a escola está localizada possui ruas asfaltadas e de fácil acesso a outros bairros, apresentando boa arborização. Há presença de uma Unidade de Saúde da Família, consultório odontológico municipal, associação de moradores e praças. O comércio é diversificado, com panificadoras, mercearias, mercados, material de construção, lanchonetes, revendas de gás, entre outros. Há uma área industrial, na marginal da BR 369, ao lado da escola com aproximadamente 30 indústrias, onde a maioria dos familiares dos alunos da escola trabalha (PPP, 2016b, p. 30).

Em relação à caracterização da comunidade escolar, o PPP desta unidade traz dados de que apenas 3,8 % dos familiares dos alunos possuem Ensino Superior completo e menos de 2% possuem pós-graduação; 22% possuem o Ensino Fundamental incompleto e ainda há 3,8 % dos familiares que nunca estudaram. A maioria dos pais dos alunos mora em casa própria (61,8%). Em relação à profissão dos pais dos alunos, 25% trabalham como pedreiros e 12% como motoristas. Em relação à profissão das mães, 21% trabalham como domésticas e 18% são donas de casa. Em relação aos responsáveis legais pelo aluno, 60% são pai e mãe e 32%

somente a mãe. Do total destes, 57% compreendem que a função da escola é transmitir os conhecimentos científicos e 31% entendem que a escola é uma extensão da família. Apenas 5,9% das famílias frequentam o teatro, 14% vão ao cinema e 10% das famílias ainda têm acesso à internet apenas via *lan house* (PPP, 2016b, p. 27-29).

3.3.3 A Escola C

A escola aqui denominada de Escola C localiza-se no centro da cidade, em um prédio provisório, alugado pela Secretaria Municipal de Educação, enquanto aguardam a construção de um novo prédio escolar, uma vez que o antigo prédio se encontrava em condições precárias de uso. A referida escola teve sua criação e denominação publicada em diário oficial no dia 28 de junho de 2002 (PPP, 2016c).

Esta instituição, porém, iniciou suas atividades em 1965 e, na época, tinha o Governo do Estado como entidade mantenedora. A referida escola recebeu várias denominações diferentes até ser municipalizada e permanecer com a denominação atual.

A escola atende a alunos da Educação Infantil: Pré I - alunos de quatro anos: duas turmas, sendo uma em turno vespertino e a outra em turno matutino; Pré II - alunos de cinco anos: duas turmas, sendo uma em turno vespertino e a outra em turno matutino. Também atende a alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, sendo: duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano, atendidas no período vespertino; uma turma de 3º ano é atendida no período vespertino e a outra no período matutino; duas turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano são atendidas no período matutino. A escola atende um total de 209 alunos. O atendimento no período vespertino acontece das 13h30m às 17h30m e no período matutino das 7h45m às 11h45m (PPP, 2016c).

A Escola possui sete salas de aula, as quais são amplas, arejadas e com presença de ar condicionado (Diário de campo, 09/03/17, turno vespertino). Também possui: um hall de entrada que serve igualmente como saguão, onde os alunos são recepcionados antes de entrarem em sala de aula; uma sala para secretaria; sala de direção; sala para coordenação; sala dos professores, onde é utilizada para a realização da hora atividade e também para o lanche destes profissionais. É um espaço amplo, com diversos computadores disponíveis, porém sem presença de ventilação e luz natural (Diário de campo, 09/03/17, período vespertino). Possui uma

Sala de Recursos Multifuncional tipo I; um laboratório de informática; uma biblioteca, porém localizada em uma sala pequena, onde é possível apenas o acondicionamento dos livros: não tem espaço para o trabalho com os alunos, que se realiza na própria sala de aula de cada turma. Todas as salas possuem aparelho de ar condicionado (Diário de campo, 09/03/17, período vespertino).

A escola ainda dispõe de uma sala que atende ao reforço escolar; um almoxarifado onde são guardados materiais pedagógicos de uso para as aulas de Educação Física; um refeitório; um parquinho e um espaço coberto, com calçada, utilizado para os alunos realizarem aulas de Educação Física e para brincarem nos momentos do recreio. A escola não possui quadra esportiva, gramado e arborização. Por não estar em um prédio próprio, percebe-se que muitos dos espaços são inapropriados para o trabalho com os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Diário de Campo, 23/03/17, período vespertino).

Em relação ao quadro funcional, segundo dados do PPP da escola¹⁴, dos vinte e três professores, quinze possuem pós-graduação e oito possuem apenas graduação, dos quais, cinco possuem graduação em Letras e os demais são pedagogos. Em relação aos demais servidores, seis possuem Ensino Médio completo e um possui Ensino Fundamental completo.

Em relação à caracterização da comunidade escolar, a maioria dos familiares tem apenas dois filhos. A maioria dos responsáveis legais pelos alunos são os pais, porém o PPP não traz especificação se são os dois: pai e mãe. Cerca de 50% das famílias mora em casa própria e a maioria dos alunos se desloca de carro próprio para vir à escola (PPP, 2016c).

A escola recebe 35% dos alunos vindos da região central da cidade, ou seja, próximo à escola; 22 % dos alunos são oriundos de 2 bairros próximos, considerados bairros centrais; e os demais 43% dos alunos vêm de 25 bairros diferentes, periféricos e centrais (PPP, 2016c, s/p).

Quanto à formação dos pais e mães dos alunos, o PPP da escola traz os seguintes dados: 21% dos pais possuem formação em Curso Superior e 64% dos pais possuem Ensino Médio completo; 26% das mães possuem formação em Curso Superior e 58 % possuem Ensino Médio completo. A maioria das famílias recebe de 3 a 5 salários mínimos (PPP, 2016c).

¹⁴ Dados do PPP referente ao ano de 2016.

Ainda segundo o PPP (2016c), grande parte das famílias realiza passeios como forma de lazer. De acordo com os dados obtidos no levantamento realizado junto às famílias e, presentes no PPP, a maioria dos familiares menciona acompanhar o processo de aprendizagem dos filhos por meio da tarefa de casa e relata que o motivo que levou o filho a estudar naquela escola foi a qualidade de ensino que é ofertada. O PPP ainda ressalta que a maioria dos familiares destaca a importância da escola e a valoriza por trabalhar os conteúdos científicos com os alunos, demonstram grande expectativa que o filho aprenda os conteúdos das diversas disciplinas, de forma a ampliar seus conhecimentos (PPP, 2016c, s/p).

O quadro a seguir mostra os dados referentes às escolas *lócus* da pesquisa:

Quadro nº 2 – Escolas lócus da pesquisa

Escolas	Localização	Quantidade total de servidores	Quantidade total de alunos	Atende alunos em tempo integral	Quantidade de turmas de 3º ano	Quantidade de alunos na turma lócus da pesquisa
A	Região Norte	21	261	Sim	2	19
B	Região Norte	39	223	Sim	2	20
C	Centro	30	209	Não	2	22

Organização: MARCHETTI, Tatiana. 2017.

Ressalta-se ainda que cada escola possui uma diretora, a qual foi eleita pela comunidade escolar. Em relação à coordenação pedagógica, as escolas A e C possuem apenas uma coordenadora pedagógica, enquanto a escola B possui duas coordenadoras pedagógicas.

3.4 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em três turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, de três escolas diferentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e seus respectivos professores. Como relatado anteriormente, a escolha dos sujeitos ficou a critério da direção da escola, no sentido de conversar com os mesmos e verificar quais teriam disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa trabalham em escolas distintas da escola em que trabalha a pesquisadora.

Na escola A, havia apenas duas turmas de 3º ano, uma funcionando no período matutino e outra no período vespertino. A professora das duas turmas era a mesma. Dessa forma, havia apenas uma professora disponível para participar da pesquisa. Ao interrogar a professora sobre qual turma gostaria que participasse da pesquisa, esta respondeu prontamente que, para ela, a escolha seria indiferente. Assim, acordamos com a professora que seria observada a turma do período matutino, ou seja, a escolha da turma ocorreu de forma aleatória, sem a utilização de critérios pré-definidos.

A observação nesta turma teve início no dia 16/02/2017 e finalizou no dia 13/04/2017. A entrevista com a professora desta turma, aqui denominada de P1¹⁵, foi realizada no dia 16/06/2017, uma vez que a mesma foi transferida para outra escola no dia 17/04/17. Esse fato dificultou o contato com a professora e o agendamento da entrevista, uma vez que a professora foi trabalhar em uma escola da zona rural de difícil acesso e, também foi difícil estabelecer um dia em que a mesma estivesse disponível para a realização da entrevista.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a turma de P1 contava com dezenove alunos, nove meninas e dez meninos. Desde o início do ano letivo até o último dia de observação, três alunos foram transferidos para outras escolas e uma aluna veio remanejada da turma do período vespertino no dia 20/03/17. Apenas um aluno veio transferido de outra escola depois do início do ano letivo e foi matriculado no dia 14/02/17. Os demais alunos estudam nesta turma desde o início do ano letivo. É uma das turmas que possui o menor número de alunos da escola. A professora relata que a turma do período vespertino possui vinte e três alunos (Diário de campo, 13/04/17, período matutino).

A turma conta com o atendimento de cinco professores: a professora titular, também denominada de professora “regente” e os professores que substituem, na hora atividade, a professora regente. Há a professora que trabalha com as disciplinas de Arte e Língua Espanhola, a professora que trabalha com as disciplinas de Ensino Religioso, História e Educação Física, a monitora que trabalha com o atendimento de leitura no espaço da biblioteca e o instrutor de Informática que trabalha com as aulas

¹⁵ Com o objetivo de resguardar a identidade das escolas lócus da pesquisa de campo, assim como das professoras participantes, optou-se por utilizar siglas para identificá-las, sendo: P1 – professora da escola A; P2A, P2B e P2C – professoras da escola B (na ordem cronológica de trabalho realizado com a turma, lócus da pesquisa); P3 – professora da escola C, as quais serão utilizadas no decorrer de todo o texto.

no Laboratório de Informática. Também há uma PAP - Professora de Apoio Pedagógico que acompanha constantemente uma aluna que possui deficiência intelectual e necessita de um atendimento educacional especializado.

O relato sobre os demais professores que trabalham com a turma aparece somente a título de informação, para que se possa trazer mais um elemento sobre a forma de organização do trabalho com a turma, pois o sujeito participante da pesquisa foi somente o professor regente. O critério de inclusão somente deste profissional e, conseqüente exclusão dos demais, deu-se pelo fato de que este professor trabalha por um período maior de tempo com os alunos e, conseqüentemente, acaba por ter um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de cada um.

A professora regente da turma - P1, do sexo feminino, possui quarenta e seis anos de idade. Atua como professora há dezesseis anos, e há sete anos na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Nos outros nove anos trabalhou em redes particulares de ensino, na cidade de Cascavel e em outras cidades onde residia anteriormente. Possui graduação em Pedagogia e iniciou sua formação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, porém precisou interromper o curso pelo período que residiu em outras cidades e, ao retornar, concluiu a graduação em uma faculdade particular. A referida professora iniciou uma especialização *lato sensu*, porém por problemas financeiros não concluiu. Pretende dar início a uma especialização *lato sensu* sobre Escola do Campo, uma vez que está trabalhando atualmente em uma escola da zona rural. A professora atua há três anos com turmas de 3º ano¹⁶.

Na escola B também havia apenas duas turmas de 3º ano, ambas atendendo aos alunos no período vespertino. Assim, o direcionamento do trabalho com a turma e professora ocorreu pela direção da escola, sem apresentação de critérios. As observações nesta turma tiveram início no dia 13/02/2017 e encerraram no dia 24/05/2017. A entrevista com a professora aconteceu em 31/05/2017.

Ao chegar para o segundo dia de observação em sala, fui informada pela direção da escola que a professora regente da turma foi transferida de escola. Dessa forma, a professora que estava atuando como auxiliar assumiu a regência da turma, de forma temporária, até ser encaminhado outro profissional. Ao chegar no quinto dia de observação, a turma já contava com outra professora, a qual havia assumido a

¹⁶ Dados obtidos durante a entrevista com a referida professora, no dia 16/06/2017.

regência da turma há poucos dias. Assim, a turma teve três professoras regentes num período de dois meses e meio (Diário de Campo, 24/05/17, período vespertino).

Apesar de ter ocorrido a substituição das professoras, optou-se, em acordo com a professora regente, que a entrevista aconteceria com esta última, uma vez que era a professora que estava atuando com a turma quando do encerramento das observações. Porém, no momento da análise dos dados, uma vez que foi observado o trabalho das três professoras, ao se referir aos momentos de observação desta turma, serão utilizadas as denominações: P2A, P2B e P2C, na sucessão cronológica da permanência de cada professora na turma, uma vez que entendemos que cada sujeito apresenta maneiras singulares de direcionar a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

No período de realização da pesquisa, esta turma contava com vinte alunos, doze eram meninas e oito meninos. Desde o início do ano letivo até o último dia de observação, apenas uma aluna veio transferida para a turma no dia 06/03; não houve caso de transferências de alunos e/ou remanejamentos. As demais turmas da escola apresentavam a mesma média de alunos por sala (Diário de Campo, 24/05/17, período vespertino).

Da mesma forma que a turma da escola A, a turma da escola B era atendida por cinco professores: uma professora regente da turma e quatro professores que substituem a professora regente quando esta encontra-se em hora atividade.

A professora regente da turma - P2C, do sexo feminino, tem vinte e três anos de idade, trabalha há sete anos como professora e, destes, cinco foram dedicados à Educação Infantil e há dois anos trabalha com turma do Ensino Fundamental. Dos sete anos como professora, atuou na rede particular de ensino e também na rede estadual, ministrando a disciplina de Arte. Possui graduação em Pedagogia por uma faculdade particular, na cidade de Cascavel e, especialização *lato sensu* em Arte e Educação, com abrangência em musicalização. Em relação ao trabalho com turmas de 3º ano, este é o segundo ano que atua, visto que trabalhou em anos anteriores com uma turma de 3º ano em uma escola da rede particular de ensino¹⁷.

Na escola C também havia apenas duas turmas de 3º ano, uma no período matutino e outra no período vespertino. Uma vez que a professora das duas turmas era a mesma, não havia outra professora disponível para participar da pesquisa. Foi

¹⁷ Dados obtidos durante a entrevista com a professora, no dia 31/05/17.

então questionado à professora sobre qual turma gostaria que participasse da pesquisa, a qual indicou que a escolha lhe seria indiferente. Dessa forma, acordou-se com a professora que seria observada a turma do período vespertino, uma vez que este período seria mais acessível para a pesquisadora.

As observações nesta turma aconteceram no período de 09/03 a 18/05/2017, e a entrevista com a professora regente - P3, ocorreu no dia 22/05/2017.

No período em que ocorreram as observações em sala de aula, a turma contava com vinte e dois alunos no total, dez meninos e doze meninas. Não houve alunos transferidos ou remanejados desde o início do ano letivo até a data da última observação. A turma é uma das mais numerosas da escola, uma vez que as demais turmas possuem no máximo vinte alunos. Segundo conversa informal com a direção da escola, as salas não comportam alunos acima desta quantidade (Diário de campo, 22/05/17, período vespertino).

Da mesma forma que acontece nas outras escolas onde se realizou a pesquisa, os alunos são atendidos por cinco professores, sendo uma professora regente e quatro professores que trabalham com os alunos nos momentos da hora atividade do professor regente. Há uma professora PAP - Professora de Apoio Pedagógico, que acompanha constantemente um aluno com síndrome de down, que necessita de acompanhamento educacional especializado.

A professora regente da turma - P3, do sexo feminino, tem quarenta e um ano de idade e atua há dez anos como professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Segundo relatos da professora, esta teve contato com a sala de aula aos dezesseis anos de idade, pois ministrava aulas de inglês em escolas particulares. Atua como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental antes mesmo de iniciar a graduação, uma vez que cursou o magistério anteriormente. Assim, no período em que cursou a graduação, trabalhou como estagiária, nas redes particulares e municipais de ensino¹⁸.

A professora P3 possui graduação em Pedagogia pela UNIOESTE, iniciou uma especialização *lato sensu* em Direito Educacional, porém não concluiu e, atualmente, está cursando especialização *lato sensu* em Neuro-psicopedagogia em uma faculdade particular de Cascavel. Em relação ao trabalho com turmas de 3º ano, é o segundo ano, não consecutivo, que a professora realiza seu trabalho nesta turma.

¹⁸ Dados obtidos durante entrevista com a professora, no dia 22/05/17.

O quadro abaixo mostra os dados referentes aos sujeitos da pesquisa que foram entrevistados.

Quadro nº 3 – Professoras entrevistadas

Professores	Sexo	Idade	Graduação	Especialização	Tempo de trabalho como professora	Tempo de trabalho com turmas de 3º Ano
P1	F	46	Pedagogia	Não possui – iniciou mas não concluiu.	16 anos	3 anos
P2C	F	23	Pedagogia	<i>Lato sensu</i> em Arte e Educação	7 anos	2 anos
P3	F	41	Pedagogia	Cursando <i>lato sensu</i> em Neuropsicopedagogia	25 anos	2 anos

Organização: MARCHETTI, Tatiana. 2017.

Ressalta-se ainda que todas as professoras entrevistadas são concursadas. As professoras P1 e P3 possuem 2 vínculos de concurso de 20h semanais cada; a professora P2C possui apenas um vínculo de concurso de 20h, sendo que o outro vínculo de 20h é em sistema de contrato, denominado de período suplementar¹⁹.

4 O QUE ENUNCIAM OS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesta seção apresentamos as análises dos dados obtidos por meio das entrevistas com os professores participantes da pesquisa e pelas observações realizadas em sala de aula, nos momentos em que o professor regente da turma ministrava suas aulas nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. As análises são apresentadas de modo a superar o imediatamente informado, pelo dado, e as relações existentes entre a parte – o fenômeno – e a totalidade, a realidade determinante e determinada.

Esclarecemos que ao realizarmos a leitura de qualquer que seja o enunciado, a compreensão que dele temos, sempre implica em uma atitude que Bakhtin chama de *responsividade*, ou seja, podemos concordar ou discordar daquilo que está posto, complementar a ideia presente, adaptar de forma total ou parcial. Fiorin (2008)

¹⁹ Por Período Suplementar – PS compreende-se o período, de 20h, em que um professor da Rede Pública Municipal de Ensino, que já possui um vínculo de concurso de 20h, é contratado. Professores que não possuem vínculo de concurso na Rede não se enquadram neste sistema de contratação.

esclarece que ao realizarmos uma interpretação daquilo que nos está sendo dito, acabamos por nos comunicar com ele e, também, com outros referenciais que temos sobre o mesmo conteúdo.

Dessa forma, as compreensões elaboradas não são próprias e únicas do sujeito que ouve ou lê, ou seja, não se originam da sua subjetividade; elas advêm de outras compreensões emanadas dos diversos diálogos, não enquanto diálogo entre duas pessoas, ainda que isso não seja desconsiderado, mas, sobretudo, o diálogo com fatos, tradições, história.

Nesta perspectiva, ao analisar os enunciados dos professores no momento das entrevistas e nos momentos das observações em sala de aula, buscamos adotar uma atitude responsiva ativa, com base no diálogo estabelecido com as diversas obras que tratam do pensamento bakhtiniano.

Assim, estabelecemos para análise dos dados obtidos de forma empírica, as categorias de análise bakhtianiana: dialogismo, mediação e atividade, conforme já explicitadas em seção anterior. Em relação às categorias conceituais, concordamos com Brait (2016) quando esta diz que não se pode elencar categorias *a priori*, como se estas pudessem ser utilizadas para compreender o sentido presente nos diversos discursos de forma automática e maquinal. Compreendemos, desta forma, que as categorias vão se apresentando de acordo com os diálogos que vamos tecendo com os discursos apresentados, uma vez que a análise dialógica do discurso “diz respeito à uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2016, p. 10).

Brait (2016) segue ainda reforçando que uma das características da análise dialógica do discurso é permitir que os próprios discursos mostrem a maneira pela qual produzem sentido, e não que o sujeito tenha que realizar a compreensão deste por meio da utilização de conceitos.

Ao optarmos por trabalhar dentro da perspectiva dialógica de linguagem, insistimos no fato de que esta não se caracteriza como uma proposição que se mostra linear e fechada, mas formada por um conjunto de conceitos e categorias que deixam clara qual a “*postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2016, p. 29, grifos da autora).

Assim sendo, analisar as peculiaridades discursivas presentes no contexto da linguagem em determinadas atividades exigem do pesquisador uma responsabilidade

ética com o sujeito histórico participante da pesquisa, de forma a manter as especificidades de cada atividade singular do ser humano sem, contudo, deixar de explorar, compreender o que há de similar e estabelecer relações entre as várias atividades.

4.1 A TESSITURA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Por nos permitir compreender a linguagem em sua multiplicidade, no dialogismo que a integra e nos diversos discursos que se entrelaçam, o pensamento bakhtiniano não desconsidera nenhum tipo de discurso. Concebe sim, os estudos da linguagem como um espaço de produção de conhecimento e de construção de sentidos, de forma comprometida, baseados nas relações estabelecidas por sujeitos situados historicamente.

Assim, a produção do conhecimento filosófico, artístico e científico, considerados como objetivações do gênero humano, busca transformar a concepção de mundo de alunos e professores, por meio da prática social objetiva, em que se produzem ideias com significação. Contudo, faz-se necessário considerar o movimento histórico “entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir” (DUARTE, 2016, p. 64), o qual permite aos seres humanos fazerem suas escolhas e refletirem dialeticamente sobre a realidade que os cerca, uma vez que tal movimento é constituído pelas contradições existentes.

Isso posto, podemos dizer que sem nos apropriarmos do que já existe, não há criação do novo. Fato esse que pode ser observado em alguns dos enunciados dos professores:

[...] sem dúvida. Não tem como você ter um conhecimento em sua totalidade, eu diria assim, porque a nossa área da educação é extremamente dinâmica, ela muda muito, está sempre alterando, estão sempre adaptando [...] e a gente se faz novo, a nossa área exige que nós estejamos atualizados e mudando, nos construindo eternamente [...] e isso te dá mais firmeza, eu acredito que dá mais segurança como profissional, para que você adentre a qualquer momento, qualquer ano, mesmo que aquilo seja uma novidade pra você (P3, escola C, 22/05/2017).

Tudo é válido, mesmo quando você erra, você já lembra que, pode ser diferente. Então, contribui muito. Eu tive um terceiro ano, antes de ter um segundo, antes de ter um primeiro... depois eu voltei para o terceiro. Tanto é que eu optei por sair do segundo ano e ir para o

terceiro ano direto, com a mesma turma, porque a minha ideia era eu concluir um trabalho de alfabetização (P1, escola A, 16/06/2017).

Apesar de reforçar que os conhecimentos apropriados nos anos anteriores, nas experiências com outras turmas contribuíram para a sua formação atual de professora de 3º ano, P1 deixa claro que ao retornar ao trabalho com uma turma de 3º ano, após algum tempo, apesar de estar reproduzindo um conhecimento já apropriado a respeito do trabalho que deve ser realizado com esta turma em específico, ela conquistou novos conhecimentos ao longo do tempo. Tais conhecimentos, além de preservarem a sua individualidade, igualmente a transformou, com novos conhecimentos. Duarte (2016) chama a esse movimento de “contradição dialética”.

Ao pensar a reprodução dos conhecimentos, Duarte (2016) traz uma reflexão a respeito deste conceito: se considerada a concepção de reprodução enquanto concepção lógico-formal, a ideia de inovação e de transformação é refutada. Contudo, se pensada enquanto conceito dialético, a reprodução pode ser vista tanto como conservadora do que já existe ou criadora de algo diferente, do surgimento do novo.

O conceito de reprodução enquanto transformação pode ser verificado no enunciado de P2C

Eu sou motivada muito pelo novo, eu gosto de fazer algo novo, só que ao mesmo tempo, eu acho interessante estar de novo no terceiro ano, porque a minha primeira turma foi uma realidade totalmente diferente, eu tinha alunos com muita dificuldade, alunos com diversas necessidades especiais... mesmo sendo numa escola particular, eles tinham muita dificuldade, e com isso eu fui aprendendo, então tem muita coisa que naquela época eu fiz errado, tem uns três anos já, e que hoje, quando acontece na sala, eu lembro ‘hummm... não... vou fazer assim... assim e assim’ (P2C, escola B, 31/05/2017).

O fato de P2C estar trabalhando novamente com turmas de 3º ano poderia ser visto como uma reprodução conservadora do que já havia sido realizado em anos anteriores, no entanto, a professora deixa claro que, as condições históricas e sociais da turma permitiram que ela refletisse sobre a sua prática e reproduzisse os conhecimentos que possuía acerca do trabalho com turmas de 3º ano, de modo a transformar a sua prática pedagógica.

Podemos observar também no enunciado de P2C, que esta professora leva em consideração as individualidades de cada sujeito, de cada aluno, naquele determinado contexto histórico e social, para então efetivar aquilo que chama de ‘fazer algo novo’, de realizar a transformação.

Leontiev (1978), contudo, destaca que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, não basta para produzir a formação de um pensamento lógico e de conceitos correspondentes. O mesmo pensamento e saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Percebemos, dessa forma, que a busca pela melhoria do trabalho que é desenvolvido em sala de aula é permeada a todo momento, pela busca no saber do “outro”, pelo dialogismo que se estabelece entre os vários discursos, entre um e outro enunciado, determinados de forma histórica e social. Isso fica claro quando questionado aos professores sobre as dificuldades que se deparam no momento de ministrar as suas aulas e o que fazem para superar tais dificuldades. Vejamos o que menciona P2C a esse respeito:

Eu procuro estudar bastante, pesquisar, até dialogar com outras pessoas, busco muito a minha coordenação, procuro perguntar para ela o que ela acha, quais dinâmicas que ela acredita que eu deveria trabalhar [...] não sei se estou indo no caminho certo, que eu sou muito nova na educação ainda, então por isso que eu vou pesquisar e perguntar para as pessoas que já estão há mais tempo, vou estudar e tentar outros métodos, outras maneiras de trabalhar (P2C, escola B, 31/05/2017).

Importa destacar que P2C, dentre o grupo de sujeitos desta pesquisa, possui vinte e três anos de idade e trabalha há sete anos como professora, sendo que cinco anos foram dedicados a turmas da Educação Infantil, e, este é seu segundo ano atuando com turmas do Ensino Fundamental. Essa professora é graduada em Pedagogia, no entanto, quando começou a ministrar aulas, sua formação era apenas no Magistério, em nível médio.

Suas palavras demonstram a insegurança compreensível nos primeiros anos de atuação profissional. Contudo, seu desejo de levar o conhecimento ao aluno se expressa como preocupação neste seu enunciado, uma preocupação que também parece ser da equipe da escola.

Ainda em relação à busca pela superação das dificuldades encontradas, vista como formação continuada, a mesma professora relata que no espaço da escola em que trabalha percebe a preocupação, da equipe pedagógica e administrativa, em trabalhar com os professores os problemas inerentes ao desenvolvimento do trabalho que ali acontece, orientando-os e os levando a refletirem sobre sua prática:

[...] Elas buscam a todo instante trazer novidade, tudo o que elas aprendem de novo elas passam para os professores, nas atividades pedagógicas, a gente estuda muito, elas trazem textos... 'vamos estudar'... orientam como que tem que fazer (em relação ao trabalho com os alunos), reestruturar, como tem que trabalhar, e aos poucos elas vão ali nos dando a base que a gente precisa para trabalhar com os nossos alunos. Então, a nossa escola é uma escola muito carente, mas o que a gente precisa, material pedagógico, se dá um jeito, elas vão atrás e conseguem (...), eu acredito que existe uma preocupação muito grande sim [com a formação do aluno, seu aprendizado] (P2C, escola B, 31/05/2017).

No entanto, a formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação parece não dar aos professores os subsídios necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, seja nas áreas específicas do conhecimento, seja direcionado ao ano em que o professor está atuando, conforme enuncia P2C:

[...] eu acredito que poderia ser mais amplo, porque eu comecei na alfabetização, estou agora com terceiro ano, e até agora, desde o início do ano, eu não tive nenhum curso na área, nem de alfabetização, e nem específico para o terceiro ano. Já estamos no meio do ano, então, daqui até o final do ano vai passar muito rápido. Eu acredito que a minha turma poderia ter aprendido muito mais se eu tivesse tido uma formação específica da área ali, principalmente língua portuguesa e matemática, que é essencial (P2C, escola B, 31/05/2017).

Apesar de P2C ter realizado a sua graduação em Pedagogia, é visível a necessidade que a professora traz de uma formação continuada que contribua para a superação das lacunas que, possivelmente, na sua formação inicial não tenha conseguido abarcar e que, muito provavelmente, tenham se ampliado em decorrência da especialização realizada na área de Arte.

Tais fatos nos fazem refletir sobre uma formação de professores que seja concebida como uma trajetória de formação de indivíduos, pensada e planejada de maneira intencional, que necessita efetivar uma determinada prática social. É nessa perspectiva que concordamos com Martins (2010), quando esta menciona que a formação dos professores deve ser analisada na relação com o produto do seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ele ocorre, uma vez que não se deve analisar a prática individual, mas sim a prática do conjunto dos homens em um determinado momento histórico. Há, porém, uma grande contradição entre o profissional que se propõe formar e as condições concretas de sua efetivação.

Por esse viés, Martins (2010), ainda nos faz refletir que a formação dos professores tem ocorrido em condições que tem convertido o trabalho - considerado no sentido marxiano como uma condição ontogenética de humanização, em emprego - visto como um trabalho alienado que organiza sua estruturação com base em princípios econômicos, a exemplo das formações de professores aligeiradas e esvaziadas de sua função primordial: a humanização dos indivíduos e seu pleno desenvolvimento.

A necessidade de se manter atualizada em relação ao trabalho que desenvolve atualmente com os alunos em sala de aula, também está presente no enunciado de P1, ao se referir aos cursos de formação que a Secretaria de Educação do município proporciona aos professores.

E os cursos de formação? Eu gosto muito dos cursos de formação da SEMED, participo sempre que posso. Esse ano está uma 'briga', porque eu tenho que participar do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º (risos), aí o diretor falou para mim 'você tem que escolher, a secretaria não deixou você fazer todos', eu falei 'ah...meu Deus' (revirou os olhos e riu). Então eu vou escolher 5º e 1º; porque há muito tempo que eu não trabalho com essas turmas, o resto a gente vai buscando com os colegas (P1, Escola A, 2017).

O enunciado de P1 relata a angústia de uma professora que se depara com o trabalho em turma multisseriada²⁰ e percebe a necessidade de ter uma formação continuada que esteja direcionada para esta nova realidade. No entanto, diante da impossibilidade, é direcionada a optar pela formação que "deseja", sendo que os demais saberes, tão necessários e urgentes à sua prática, irá buscar no saber do "outro", no saber dos colegas que com ela trabalham.

Essa situação nos faz pensar sobre a necessidade de uma sólida formação do professor, demandada pela complexidade das atribuições que exigem a sua atuação profissional, dentre os quais deva ter como elemento fundamental a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

Ao pensar sobre a prática educativa do professor, a relação que este realiza entre a teoria e a prática em sala de aula, importa pensar que é uma ação do professor voltada para o aluno, ou seja, envolve processos de ensino e de aprendizado. Assim, a relação estabelecida entre o professor e o aluno tem início quando o professor

²⁰ A professora transferiu-se de escola alguns dias antes da realização da entrevista e, na ocasião, estava trabalhando em uma escola da zona rural com turma multisseriada, ou seja, com uma turma com alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

planeja de que forma irá abordar um determinado conhecimento científico em sala de aula, transformando-o em conteúdo escolar.

Por assim, podemos pensar que a aula se caracteriza como um conjunto de várias ações que buscam articular a teoria e a prática, de maneira intencional, pelo professor. Dessa forma, como já citado por Vázquez (2007, p. 224), a aula, enquanto prática pensada e orientada para um determinado fim, pode ser concebida como uma das modalidades da prática, a prática educativa.

Nesse sentido, concordamos com Arnoni, Almeida e Oliveira quando esclarecem que compreender a aula como uma prática educativa

é romper com o paradigma que a concebe, exclusivamente, como ações que se desenvolvem em sala de aula, paradigma este que reforça a visão pragmática da ação do professor e convalida a ideia de aula como ação avulsa e desconectada de outras ações que se relacionam ao momento 'sala de aula' (ARNONI, ALMEIDA e OLIVEIRA, 2007, p. 136).

Podemos perceber essa mesma visão de aula como prática educativa no enunciado de P3, quando esta relata sobre as dificuldades que encontra no momento de ministrar as suas aulas.

[...] eu digo que eu tenho dificuldade em quase tudo! (*risos*) Porque muitas vezes, as dificuldades estão no planejamento, se elas não estão no planejamento, elas estão na aplicação (*risos*). Se elas não estão na aplicação para todos, estão na aplicação para alguns. Porque se eu não conseguir aplicar o que eu planejei para alcançar o meu objetivo com aquele determinado aluno, eu vou ter que mudar meu plano e aplicar de novo e de um outro jeito, entende? Para que eu realmente consiga alcançar meu objetivo que é fazer com que eles aprendam [...] a gente vai criando uma certa ansiedade, com a gente mesmo, no processo de conseguir efetivar aquilo que de fato você planeja e almeja, porque quando a gente planeja nossa aula, ela é muito particular, ela é muito individual, então você dá muito de si para aqueles alunos (P3, escola C, 22/05/2017).

Podemos perceber que a fala de P3 expressa uma certa angústia que, a princípio, parece extrapolar a sua preocupação no processo de ensinar e aprender, mas, só a princípio, uma vez que pode ser entendido também como “angústia ou expectativa pedagógica”, que não ocorre somente no momento da “aula”, como explica Arnoni, Almeida e Oliveira (2007), mas em todo o momento em que são pensadas ações para que a aula em si aconteça. Arriscamo-nos a pensar que, talvez, seja por isso que a profissão docente é tão desgastante, pois, para muitos

professores, não é somente o “ministrar aula”, ou mesmo planejá-las, ou as avaliar, mas o que decorre disso também, caracterizando uma prática educativa distendida, ou seja, que vai muito além do momento específico da sala de aula.

Verifica-se, portanto, que P3 compreende a aula como prática educativa composta de diversas ações que não só antecedem o momento exclusivo da sala de aula - em relação ao que se planeja alcançar - mas que também o sucedem, ao avaliar a prática e refazer o seu planejamento, atribuindo-lhe cunho processual e histórico.

4.2 ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA QUE O APRENDIZADO DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA ACONTEÇA EM SALA DE AULA: VISÃO DOS PROFESSORES

Ao levarmos em consideração as ações presentes no trabalho educativo do professor, como já explicitadas em outro momento, muitos são os fatores e relações que se estabelecem para que a razão principal do aprender, que é o que se espera do ato de ensinar, possa acontecer.

Parece estar claro para os professores de que é necessário, em primeiro lugar, ter domínio dos conteúdos que serão trabalhados e da organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, como explicita P1 em sua fala:

Além de você ter o domínio do conteúdo que você vai trabalhar - isso é óbvio, tem que conhecer, saber, como você organizou, você tem que saber os caminhos... o que você vai trabalhar, tem que saber. É a relação com a turma, tem que ser uma relação muito próxima. Tem que estar perto mesmo. Próximo que eu digo é uma relação aberta com os alunos. (P1, escola A, 16/06/2017).

Ao ouvir e ler o enunciado da professora, quando esta reforça o domínio que o professor deve ter sobre os conteúdos que irá trabalhar e ao citar a ‘proximidade’ do professor em relação aos alunos, no sentido de ‘estar perto’ de sua realidade, lembramos Arce, quando esta menciona que “o professor deve ter um conhecimento sólido dos conteúdos que trabalhará, ao mesmo tempo também deve conhecer as crianças e as condições sociais e culturais com as quais convivem” (ARCE, 2016, p.102).

Ao questionarmos os professores sobre os fatores que julgavam imprescindíveis para que o aluno se apropriasse do conteúdo que está sendo trabalhado, tivemos a intenção de que os professores trouxessem as experiências e

as reflexões vivenciadas durante a realização do seu trabalho educativo, demonstrando a sua compreensão sobre qual seria a questão central em relação ao processo de ensino e o de aprendizado.

Assim, ao retomarmos o conceito de prática educativa do professor como um conjunto de múltiplas e determinadas ações, Gasparin (2012) corrobora afirmando que mesmo antes de iniciar o trabalho em sala com os alunos, o professor já deve ter realizado o planejamento dos conteúdos que serão abordados e vislumbrado o trajeto que será percorrido, com o domínio global de todo o processo. Nas palavras do autor, “sua própria condição de guia do trabalho pedagógico implica que já tenha realizado, como preparação, todo o percurso pelo qual o aluno vai passar. Isso lhe possibilita conduzir o processo pedagógico com segurança dentro de uma visão de totalidade” (GASPARIN, 2012, p. 16).

Outro fator citado pelas professoras entrevistadas diz respeito aos alunos compreenderem a importância dos conteúdos que estão sendo trabalhados, de forma a despertar o interesse dos alunos pelo ato de aprender.

[...] o que eu senti muito no retorno desse ano, foi a questão de eles (os alunos) compreenderem a importância de estarem aqui [...] Então, isso dá um ‘gancho forte’ para que eles se interessem pelos conteúdos científicos e, a partir daí vem a matemática, vem o português, que não se torna algo tão complicado, tão difícil, porque eles aprenderam agora a gostar do científico, por outro viés. Agora, se você joga um português, algo que eles não gostam, matemática, que não é o que todo mundo gosta de cara, você não vai dando ali o encantamento do conhecimento. Nós seres humanos não gostamos de tudo, nós temos nossos favoritismos, nós temos nossas áreas de preferência, que, óbvio, nos faz aceitar melhor as outras áreas. E porque não ampliar nossos interesses por elas? Apesar ‘de a gente’ ter uma certa resistência em relação às outras matérias, mas por nos encantarmos por umas, nós nos permitimos as outras, entende. Então, se determinadas questões não forem trabalhadas neste sentido, a gente perde o objetivo e eles também, porque se eles não vêm felizes, se eles não veem algo interessante, eles não vão gostar daquilo que eles estão fazendo aqui. É uma responsabilidade muito grande em tornar o conhecimento prazeroso, porque o nosso sistema não é prazeroso, ele cobra, ele é competitivo, ele não propicia condições. Então nós temos que dar condições assim, prazerosas, para que o aluno aprenda (P3, escola C, 22/05/2017).

É inegável a preocupação da professora em tornar o conhecimento “prazeroso” e lhe atribuir um “encantamento”, o que nos leva a compreender que os conteúdos não interessam aos alunos de forma automática e antes mesmo que estes lhes sejam apresentados pelo professor. Gasparin ressalta que para que isso aconteça, o aluno

dever ser “desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses” (GASPARIN, 2012, p. 13).

Concordamos com Gasparin quando afirma que se devem criar as condições favoráveis para que o aprendizado ocorra, no entanto destacamos o cuidado que devemos ter ao reforçar a necessidade de que o aluno estabeleça relação dos conteúdos trabalhados com sua vida cotidiana, para que não tornemos o conhecimento científico um conhecimento da cotidianidade.

O que deve estar claro é que, ao ter acesso ao conhecimento científico, o aluno passe a relacioná-lo com as situações encontradas no cotidiano de forma diferente, colocando o conhecimento científico aprendido em movimento. E, para que isso aconteça, cabe à escola, enquanto instituição formal, e ao professor, levar o aluno a superar o próprio conhecimento da cotidianidade, por incorporação é claro, de modo a galgar um outro nível de conhecimento.

Fato este também presente na fala de P1:

Eu penso assim, que ele [o aluno] precisa saber que aquilo ali é importante para ele. Eu tive um aluno há alguns anos atrás, de 2º ano, que ele não lia, até julho. E, quando eu conversei com o pai, eu falei ‘pai, o que ele faz em casa?’, ‘ele joga vídeo game’, ‘então você vai pedir para ele ler as regras [dos jogos do vídeo game], ele precisa sentir que aquilo que eu trabalho aqui em sala de aula, ele vai aplicar na vida dele, enquanto ele não aplica aquilo que eu trabalho em sala de aula, ele não vai valorizar’. E pasme você! Ele voltou, depois das férias, lendo. E escrevendo tudo! Porque eu chamei o pai, e falei ‘ele precisa saber que isso, ele vai usar na vida dele, que eu não estou falando ‘grego’, eu não estou falando alguma coisa que ele não vá usar, que eu não estou aqui porque é obrigatório ele estar aqui comigo’. Então, é isso que a criança precisa. Enquanto ela não prestar atenção e não sentir que aquilo ela usa na vida dela, não aprende (P1, escola A, 16/06/2017).

Quando P1, no entanto, exclama que “e pasme você! Ele voltou, depois das férias, lendo”, ela parece atribuir o “sucesso” que a criança obteve em relação à leitura somente à ação da família, ocorrida durante o período de férias e sob orientação da própria professora em relação ao trabalho que o pai poderia realizar. Isso não quer dizer que práticas de escrita não possam ocorrer no meio familiar. Porém, de acordo com Lahire (2004), não basta dizer que as vivências da criança com leituras e produções escritas no meio não institucional irão fazer com que a criança naturalize o

processo e a auxilie em seu “sucesso” escolar, é preciso que este trabalho seja efetivado de forma intencional.

Quando P1 fala sobre as dificuldades que encontra nos momentos de ministrar as suas aulas, a professora cita o fato de o aluno não atribuir grau de valoração ao conhecimento que está aprendendo, e mais uma vez fala sobre a importância da presença da família na educação dos filhos, o que podemos constatar em seu enunciado:

É justamente quando o meu aluno não sabe que ele precisa daquilo para a vida... eles não sabem a importância, não sabem a função da escola... e a família também não está muito aí... eles não dão muita importância ao que é realmente a escola. Eu penso assim: se nós tivéssemos uma valorização dessa educação escolar, valorização mesmo, de que lá é um lugar sagrado, 'a escola é um lugar sagrado, vamos para lá!' A coisa ia ser melhor. Nos países onde a escola é vista como um lugar sagrado, as coisas acontecem de forma melhor. E eu vejo que isso não está muito na nossa mão, por mais que você seja carinhosa, você dê atenção, que você tenha uma proximidade, ainda assim você não consegue resolver tudo sozinha, porque você fica com eles somente quatro horas, e eles ficam vinte horas com a família. Eu vejo que quando a família é intensa, é próxima, as coisas já acontecem de forma diferente, porque ele (o aluno) vê essa valorização lá (P1, Escola A, 2017).

O que percebemos da fala de P1, é que esta associa a uma de suas dificuldades em ensinar o conjunto combinado de algumas dificuldades familiares, da falta de estímulo da família, da falta de algumas vivências, o que, do ponto de vista da escola, parece permitir que entendamos o “fracasso” de alguns alunos. Quando P1 enuncia “e a família também não está muito aí”, ela chama a atenção para um fato que talvez não esteja necessariamente ligado à “omissão dos familiares”, mas sim a um distanciamento expressivo em relação às formas escolares de apropriação da cultura.

A importância da presença da família na vida escolar dos alunos, citada mais uma vez por P1, reporta-nos à Lahire (2004), quando este se refere às influências que as práticas com a leitura e escrita no meio familiar podem trazer no auxílio aos alunos quando do processo de alfabetização. Para o autor, tais práticas familiares não tem o objetivo de apenas dar um exemplo às crianças. Se a família tem como hábito organizar a vida familiar utilizando-se de práticas de leitura e escrita, como por exemplo, escrever bilhetes aos membros da família, escrever lista de compras, agendas, entre outros, ela estará agindo de forma menos espontânea e mais racional.

Para Lahire, essas atitudes da família podem contribuir com a organização da rotina, dos horários de estudo da criança e com a frequência e assiduidade da mesma à escola.

Vemos bem como os escritos domésticos ultrapassam amplamente seu papel cultural imediato para alcançar a organização doméstica, inclusive em sua dimensão econômica – enquanto técnicas comuns de gestão do cotidiano que implicam uma relação com o tempo, com a linguagem e, quase sempre, uma relação com a ordem, participam de formas de organização doméstica mais racionais nas quais a criança está sendo continuamente socializada (LAHIRE, 2004, p. 23).

Desta forma, Lahire (2004) considera que as práticas de escrita no universo familiar contribuem para a capacidade de planejar, de dominar para além da forma prática, mas também simbólica: a linguagem, o espaço e o tempo. O autor deixa claro, no entanto, que as famílias possuem uma diversidade de relações divergentes com a escrita, nas quais nem todas mantêm uma racionalidade quanto à organização doméstica, em decorrência das desigualdades sociais.

Por outro lado, Lahire (2004) ressalta que se as famílias não conseguem auxiliar os filhos em relação às questões escolares, elas podem atribuir respeito à figura do professor, à autoridade da escola, orientando que a criança vá para a escola para estudar e que se comporte. Também pode atribuir premiações simbólicas e ou sanções quando dos resultados das notas, certificar-se de que as tarefas estão sendo realizadas, entre outras.

Assim, percebemos que as práticas familiares configuradas num ambiente estável, podem desempenhar um papel importante nas atitudes da criança na escola, seja por meio do aspecto afetivo, moral ou material, dando condições para que a criança obtenha êxito na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse caso, o domínio da família não necessariamente deva ser o escolar, mas o domínio de situações adjacentes. Todas as situações desenvolvidas no âmbito familiar, seja referente a horários, a ordens, à regularidade de atividades e demais disposições domésticas, organizam e colocam em ordem o pensamento da criança, caracterizando uma ordem de aspecto cognitivo.

O que depreendemos da fala de P1, quando menciona que: “eu vejo que quando a família é intensa, é próxima, as coisas já acontecem de forma diferente” e nos reportando ao referido autor, com o qual também concordamos, é de que o contato da criança com o mundo da leitura e da escrita no meio familiar pode

influenciar no sentido que a criança irá atribuir às formas de se escrever dentro do espaço escolar, seja de cunho positivo ou negativo. O que, porém, precisamos ressaltar é que a escola é o local onde os saberes são objetivados e formalizados. Assim, a escola não pode se eximir da sua função social frente ao desenvolvimento integral dos alunos e ao trabalho com os conteúdos científicos.

Dessa forma, podemos depreender também que o aluno não aprende sozinho, apesar de este desempenhar um papel ativo no processo de apropriação dos conteúdos, como muito bem nos explica Klein (1997):

Evidentemente, é importante ressaltar que, no ato de aprender, o aluno desempenha um papel ativo, é também sujeito daquele acontecimento, não é um ser passivo em cuja cabeça se haverão de ‘despejar’ informações que ele, docilmente, se encarregará de memorizar. No entanto, isto não pode ser confundido – ou ser dito de forma pouco clara que permita confundir – com um processo subjetivo, individual, de dentro para fora, que secundariza, nesse ato, a importância dos objetos de conhecimento e dos outros homens que, à sua volta, já se constituíram na forma da sociedade que os produziu (KLEIN, 1997, p. 82).

Para Klein (1997), somente um esforço muito grande para incutir nos professores a ideia de que os alunos aprendem sozinhos, pois, difícil aceitar que um professor possa acreditar que uma criança possa aprender, criar e construir tudo sozinha. Da mesma forma que nos é preocupante um professor achar “fantástico” o seu aluno voltar das férias lendo e isso ser atribuído apenas à ação da família. Há que se considerar todo o empenho didático e a organização pedagógica do professor no seu papel de ensinar, cotidianamente na escola, reiterada e intencionalmente.

Como já reforçado anteriormente, defendemos a premissa de que se faz necessário saber o que o aluno efetivamente conhece acerca dos conteúdos que estão sendo propostos, ou seja, deve-se partir do conhecimento empírico dos alunos e, a partir de aí ampliá-los de forma que este conhecimento se transforme em conhecimento científico, sistematizado. Para que isso ocorra, devemos primeiramente compreender que o processo educativo é permeado de mediações, em que há dois pontos opostos, porém não antagônicos: um que se encontra no plano imediato (o aluno) e outro no plano mediato (o professor).

De acordo com Arnoni, Almeida e Oliveira “os alunos vivem no plano do imediato porque estão mergulhados no cotidiano e, na maior parte dos casos, permaneceriam nele não fosse pela relação educativa” (ARNONI, ALMEIDA e

OLIVEIRA, 2007, p. 109). Para que os alunos possam superar o imediato, o cotidiano, faz-se necessária a intervenção sistematizada do professor, que deve ter clareza do que vai ensinar, para que assim os alunos tenham acesso ao conhecimento produzido historicamente pelos homens. Se por outro lado, o professor não tiver clareza do que ensinar, ambos, aluno e professor, permanecerão no plano do imediato.

Assim, se o ensino está no plano do mediato e o aprendizado no plano do imediato, Arnoni, Almeida e Oliveira nos levam a refletir que “o professor não pode aprender com o aluno e o aluno não pode ensinar o professor” (ARNONI, ALMEIDA e OLIVEIRA, 2007, p. 110). Dessa forma, podemos concluir que o ensino não pode ocorrer de forma espontânea.

Destarte, para ensinar, o professor não pode menosprezar o conhecimento cotidiano dos alunos. Cabe ao professor estabelecer as diferenças entre os conhecimentos que serão apresentados aos alunos das experiências cotidianas destes, mostrando as relações existentes entre os dois tipos de conhecimento: o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Fato este que podemos observar em relação ao direcionamento realizado por P3 em sala de aula:

Início da aula. [...] No quadro já se encontram as informações com os dados a serem registrados no ‘diário’ dos alunos, com exceção dos ajudantes, onde a professora realiza o sorteio posteriormente. Uma informação a mais, que não havia nos dias anteriores, me chama a atenção: espaço para escrever os nutrientes do lanche. A professora vai questionando os alunos sobre os nutrientes presentes no lanche do dia, os alunos vão falando os nomes dos nutrientes e a professora vai escrevendo no quadro: lipídios, carboidrato, proteína, vitaminas e sais minerais. O lanche do dia é pizza e suco. A maioria dos alunos demonstra ter se apropriado de tal conteúdo. [...] Professora explica sobre a avaliação e diz que: ‘se tiver dúvidas, tem que tirar agora, porque depois, enquanto estiverem fazendo a avaliação, não irá haver esse momento, porque é avaliação’. Segue explicando: ‘A avaliação de hoje será de pesquisa individual, portanto em hipótese alguma deverá haver conversas’. Dirigindo-se a alguns alunos que estão conversando diz: ‘tem gente que precisa aprender a parar’. [...] Cuidem para copiar correto, pois no caderno de avaliação tudo é avaliado: o traçado, a ortografia, o capricho, tudo. ‘ Professora escreve a data e o enunciado: AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS. ‘Objetivo: avaliar a organização do aluno em coletar informações, organizá-las e sistematizá-las de acordo com a proposta da atividade. ‘ O enunciado da avaliação diz: ‘Realize uma pesquisa utilizando o seu diário e o livro de Ciências. Liste os lanches que foram oferecidos na escola e analise os nutrientes que os compõem (Diário de Campo, 23/03/2017, Escola C, período vespertino).

Neste caso podemos perceber que a professora utiliza-se de dados e informações presentes no próprio cotidiano escolar dos alunos para avançar em relação ao conteúdo científico.

Compreendemos, portanto, que o aprendizado escolar do aluno nunca começa do nada. Antes, é necessário, como Vigotsky afirma, que: “tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOSTKII, 2014, p. 109).

No entanto, os conhecimentos que o aluno possui antes mesmo de chegar à escola devem ser tomados apenas como ponto de partida do trabalho do professor, e não como ponto de chegada, uma vez que se deve ir além do conhecimento espontâneo, levando o aluno a compreender o mundo em que vive por meio de um pensar mais elaborado.

O enunciado de P2C, ao mesmo tempo em que também menciona que os alunos precisam entender “o porquê que aquilo é importante”, reforça a necessidade de os alunos compreenderem o processo que leva à apropriação do conteúdo.

Na minha turma, eu não posso só falar, eu tenho que mostrar para eles, eles precisam ver aquilo, eles precisam entender onde eles vão utilizar, eu preciso mostrar para eles o porquê que aquilo é importante. Por exemplo: se eu for trabalhar os planetas, eu não tenho que só falar, eu tenho que trazer para eles, eles têm que pegar, eles têm que visualizar, eles têm que segurar na mão deles, eles têm que entender todo o processo para assim, eles irem aos poucos assimilando o conteúdo (P2C, escola B, 31/05/2017).

Quando a professora menciona que “eles têm que visualizar, eles têm que segurar na mão deles”, compreendemos o equívoco apresentado de que se faz necessário “pegar”, de se ver e ter o material no “concreto” para assim se apropriar do conteúdo que está sendo trabalhado.

É notório que o uso de diversos recursos auxiliares externos para que o aluno compreenda o que o professor está explicando seja necessário e interessante. No entanto, devemos ter cuidado para que as táticas de estratégia de ensino não se sobreponham em detrimento do conteúdo. Ao que Klein (1997), nesse sentido, explica: “há uma série de conhecimentos para os quais o professor não poderá

recorrer a nenhum ‘manuseio’, como é o caso, por exemplo, da fotossíntese ou da história das grandes navegações” (KLEIN, 1997, p. 75).

A mesma autora ainda reforça a importância de que o professor saiba diferenciar as estratégias dos conteúdos trabalhados:

É preciso distinguir estratégia de conteúdo. Aquela não tem nenhum valor em si mesma; só interessa na medida em que possibilita a compreensão deste, não podendo, nunca, substituí-lo; como, por certo, não será também por ele substituída, posto que entre ambos se estabelece uma relação que deve resultar na aquisição do conhecimento, pelo aluno (KLEIN, 1997, p. 75).

Assim, podemos depreender que o conteúdo não é apropriado de imediato pelas crianças e que os conceitos não podem ser assimilados de forma pronta e acabada, compreensão essa também observada no enunciado de P2C quando ela diz que ‘eles têm que entender todo o processo para assim, eles irem aos poucos assimilando o conteúdo.’

Nesse sentido, lembramos Martins (2013), quando esta esclarece que: “o processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc” (MARTINS, 2013, p. 280). E é por isso que verificamos que, por se tratar de processos complexos, o direcionamento em relação ao ato de ensinar deve ser muito bem pensado e articulado de forma intencional, se de fato se pretende que este vise a um desenvolvimento pleno do indivíduo e à apropriação dos conceitos científicos.

Assim, apreendemos que o ensino dos conceitos científicos provoca alterações nas atitudes do sujeito diante do objeto, o qual é apresentado ao pensamento de formas diversas e profundas. Por isso que quando o sujeito toma consciência dos conceitos científicos, ocorre o processo de generalização e abstração.

O que percebemos, contudo, no enunciado de P2C, é a compreensão de que os alunos devem atribuir sentido aos conteúdos que são trabalhados, de forma a criar um aprendizado significativo dentro de uma prática também significativa para o professor, ao perceber que os mesmos estão se apropriando dos conteúdos trabalhados.

Por sentidos Bakhtin chama “às respostas das perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós. [...] O sentido sempre

responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afasta do diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 381). Assim, quando o aluno encontra respostas para as suas perguntas, ele atribui sentido ao que está ouvindo e se apropria dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Bakhtin (2003) ressalta que o sentido pode ser infinito, contudo se renova quando em contato com outro sentido. Por isso podemos dizer que não há um único sentido, pois ele se localiza sempre entre outros sentidos e se renova por meio das relações sociais estabelecidas.

4.3 DAS ANGÚSTIAS SOBRE A ATIVIDADE PRINCIPAL DOS ALUNOS E A FORMAÇÃO DE MOTIVOS PARA O ESTUDO

No Brasil, ainda ocorrem polêmicas entre alguns professores sobre a entrada escolarizada da criança no universo da língua materna escrita e a perda do aspecto lúdico, concebido por muitos educadores e pesquisadores da área como instrumento educativo exclusivo da Educação Infantil. O ensino compreendido desta forma pode gerar uma rígida cisão entre o término da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental, estabelecendo uma espécie de fragmentação didático-pedagógica.

Tal situação parece criar a necessidade de um “ajuste” entre a cultura da Educação Infantil e a cultura do Ensino Fundamental, preocupação presente no enunciado de P2C:

[...] acredito que eles [os alunos] estão vindo para a escola muito cedo, então eles estão aprendendo a ler e a escrever muito cedo, e eles ainda estão na fase do brincar. (...) está certo, eles terminam o primeiro ano lendo, escrevendo, alguns vão para o segundo ano ainda com dificuldade, mas eu acho que está muito antecipado. (...) eles chegam no terceiro ano com muita defasagem de conteúdo, com muita dificuldade, porque eles ainda não estão, acredito assim, preparados. Claro que os estímulos fazem com que eles estejam preparados, eles vão estar alfabetizados se eu estimular, se eu não estimular, talvez eles não estejam. Não é uma questão de amadurecimento, não que eu acredite por esse lado, mas quando eles vêm para a escola no primeiro ano, eles ainda estão na fase do brincar, então, até o meio do ano, eles estão nessa fase. Eu acho que eles vêm muito novos para a escola. (...) eu acho que isso vem trazendo uma dificuldade, e essa defasagem, principalmente na língua materna escrita, na nossa língua materna escrita (P2C, escola B, 2017).

O que podemos depreender da fala da professora é que esta não está refutando o direito que as crianças têm à educação. A preocupação presente parece ser a de que, na ânsia de enfatizar o aprendizado da leitura e escrita nos alunos, estes podem estar sendo furtados de ter o acesso às múltiplas linguagens, específicas ao desenvolvimento infantil, como as brincadeiras e o trabalho dos conteúdos por meio de aspectos lúdicos. Essa preocupação parece aumentar quando levamos em consideração a ausência de corte etário para a entrada dos alunos no Ensino Fundamental, no município de Cascavel - PR, o que parece refletir, segundo a fala da professora, nos anos posteriores – no caso do 3º ano.

Não negamos o fato de que a entrada da criança no Ensino Fundamental venha permeada por uma grande expectativa por parte da criança, dos familiares e também dos professores. Contudo, a ideia que se tem, muitas vezes, é a de que as brincadeiras, os desenhos, as rodas de conversas, que antes existiam na pré-escola, acabem e cedam lugar às tarefas escolares e à “seriedade” que o 1º ano passa a exigir, como se os alunos tivessem “apenas um ano” para serem alfabetizados.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de uma atenção especial ao se abordar sobre esse “rito de passagem” da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, especialmente quando da formação dos profissionais que atuam com esses alunos, uma vez que a criança já está inserida no mundo da escrita, mesmo antes de adentrar no espaço escolar. Fato este que pode ser observado no enunciado de P1:

Sabe o que aconteceu outro dia? A minha sobrinha está no primeiro ano. E mandou um bilhete, sobre os planos dela para as férias. Ela escreveu e eu li (risos). A minha irmã, veio apavorada: ‘eu não li nada, eu não entendi o que ela falou’. Por quê? Ela não é alfabetizadora. Aí eu falei: ‘graças a Deus que eu consegui entender’. Ela trocou uns sons... colocou um K no lugar do Q, mas escreveu, coisa mais linda, e eu li, assim, fluentemente (risos). Eu li, a ideia dela, do que ela quer fazer nas férias. A minha irmã veio desesperada e me perguntou: ‘como que você leu aquilo?’ Eu falei: ‘preste atenção, vai lendo devagarinho que você vai entendendo’. E ela é coordenadora, mas não trabalhou com alfabetização. Então você imagine, colocar uma pessoa assim no primeiro ano, soltar no segundo ano, que não tem experiência, acaba queimando a fase. Professora tem que gostar. Professor tem que saber alfabetizar. Professor precisa ter apoio realmente, dentro da sala de aula, realmente muito apoio, para a alfabetização acontecer (P1, escola A, 2017).

Podemos observar o equívoco presente no enunciado de P1 quando menciona que ‘ela não é alfabetizadora’, ‘não trabalhou com alfabetização’, referindo-se ao fato

de que a professora em questão não apresentava “experiência” no trabalho com alfabetização, como se fosse necessário ter atuado em turmas de alfabetização para compreender tal processo. O que devemos ter claro é que a compreensão que o professor deve ter a respeito do processo de alfabetização deve advir do seu processo de formação.

Por este viés, remetemo-nos novamente à Martins (2010), quando esta autora cita que ao analisar o grande esvaziamento teórico presente na educação escolar, em especial na formação de professores, podemos perceber o

(...) irracionalismo como marca da ‘contemporaneidade pós-moderna’, à luz da qual a construção do conhecimento como forma de decodificação do real, isto é, sua identificação à inteligibilidade da realidade em sua universalidade e concretude passa a ser cada vez mais negada (MARTINS, 2010, p. 20).

Além dos problemas referentes ao processo de formação dos professores, o que se pode observar é que, desde que teve início o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas brasileiras e, mais precisamente, nas escolas do estado do Paraná²¹, o que tem ocorrido é um verdadeiro “desordenamento”, assim chamado por Paula (2017). Esta autora refere-se às constantes interferências da justiça quanto à organização dos sistemas de ensino, os quais tiveram que propor mudanças, de forma repentina, em relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, sem que para isso tivessem as condições mínimas necessárias, em todos os aspectos.

Segundo Paula (2017), o que parece ter ocorrido, ao invés da garantia do direito da criança à educação, foi uma “usurpação da Educação Infantil”.

Nessa antecipação, foram as crianças do ‘Primeirinho’ quem tiveram que se adaptarem aos tempos, ritmos, cadências e horários propriamente escolares com suas atividades, tarefas de casa e avaliações. Tarefas nas quais, se exigiam das crianças habilidades de escrita e leitura ainda não apropriadas, além de obrigatoriedade e frequência de 75%. Tais aspectos, considerados em conjunto, representam uma ruptura em relação às práticas vivenciadas pelas crianças na EI, como salientam Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) (PAULA, 2017, p. 336).

O que passou a ocorrer, de acordo com Paula (2017), foi uma grande diversidade etária e curricular, de um município para outro. Não havia um consenso,

²¹ Para aprofundar o estudo acerca desta temática, sugere-se a leitura de Paula (2017), cujas referências constam ao final dessa dissertação.

principalmente em se tratando do momento de alfabetizar esses alunos. Havia os municípios que não alfabetizavam os alunos que ainda não haviam completado seis anos, mas que estavam no primeiro ano. Havia aqueles que alfabetizavam no primeiro ano, outros no segundo ano, e ainda tinha os municípios que alfabetizavam no 3º ano, uma vez que “essas crianças ainda tinham sete anos e estavam na fase inicial do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita” (PAULA, 2017, p. 339).

O que podemos observar ainda, é que a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, parece estar imbuída da estratégia de que aumentando a quantidade de anos para o ensino, paralelamente, também estaria a melhora das condições do processo de aprendizado.

De fato, se analisarmos a associação, cada vez maior, do tempo de escolarização aos desempenhos obtidos, podemos verificar que a entrada no Ensino Fundamental aos seis anos completos de idade traz benefícios para os alunos. Contudo, importante se faz pensar sobre as reais necessidades de educação e ensino que a criança precisa para desenvolver-se de forma integral, ampliando os conhecimentos sobre suas especificidades, com conteúdo e direcionamentos adequados a essa idade.

Ao nos depararmos frente às mudanças ocorridas na legislação brasileira, importa também refletir sobre a revisão das formas com que estão organizados estes níveis de ensino. É preciso pensar nas transformações que ocorrem no desenvolvimento da criança que sai da Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental e no preparo da escola para trabalhar com esse processo de transição, refutando a ideia de “rito de passagem” entre um e outro nível de ensino.

Como já explicitado na primeira seção, a transição de um período de desenvolvimento para outro, da alteração da atividade principal, ocorre quando a criança assume uma nova situação na sociedade, fazendo com que haja novas motivações para uma nova atividade, o que caracteriza uma nova etapa de desenvolvimento. Esse momento de transição vem acompanhado de crises, as quais marcam o final de uma etapa de desenvolvimento e o início da seguinte.

Tais períodos de crise não apresentam uma longa duração, porém podem provocar mudanças fundamentais na relação que a criança estabelece com a realidade. São considerados momentos importantes para o desenvolvimento infantil, uma vez que permitem que a criança apresente um novo posicionamento diante da realidade.

Uma dessas crises foi identificada por Vigotsky como a “crise dos 7 anos”, a qual diz respeito à passagem da idade pré-escolar para a idade escolar. Importante ressaltar que a periodização do desenvolvimento infantil, ao citar as idades cronológicas, leva em consideração as relações destas com o entorno social da criança, as quais podem se alterar de acordo com as condições histórico e sociais. Com isso, queremos dizer que a idade estabelecida para cada desenvolvimento não pode ser vista de forma fixa, mas sim, definida conforme o momento histórico e social.

Assim, a periodização do desenvolvimento infantil proposta pela psicologia soviética e elaborada de acordo com o sistema educacional vigente na época, não se aplica ao nosso atual sistema educacional, uma vez que aos 7 anos de idade os alunos já se encontram no 3º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, no atual sistema educacional brasileiro e, de forma mais específica ainda, no sistema adotado no município de Cascavel- PR²², faz-se necessário refletir sobre esse processo de periodização, haja vista que a criança que está indo para o Ensino Fundamental muito mais cedo e com a agravante de existirem todos aqueles “atravessamentos” didático-pedagógicos e legais de que já falamos anteriormente.

Podemos então depreender que, a atividade humana, como um fenômeno que é determinado pelas relações históricas e sociais, é vista como a explicação dos problemas que se apresentam nos períodos de desenvolvimento humano. Em outras palavras, e utilizando-se das explicações de Pasqualini (2016), “a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade” (PASQUALINI, 2016, p. 68).

Baseada na periodização vigotskiana, podemos verificar, no enunciado de P3, a compreensão e preocupação em relação à “crise dos 7 anos”:

[...] eles já vêm do 2º ano, isso eu diria que seria até natural, eles vêm bem imaturos, eles estão bem naquela faixa etária mais criança, eu sinto que agora eles começam uma quebra... a primeira crise (risos), uma das crises que eles têm ali, justamente nessa faixa etária que eles têm 7 anos, que é aquela crise que inova (...) e eles começam a entender uma outra realidade. Que tem essas crises que permeiam também a questão do desenvolvimento nosso, humano, então eu sei que, agora é uma crise que eles estão vivendo e, justamente nesse momento que eu penso que a nossa responsabilidade é um pouco maior, justamente para que a gente faça uma intervenção adequada,

²² Como já dito anteriormente, não há corte etário para a entrada dos alunos no Ensino Fundamental e estes iniciam o 1º ano, em sua grande maioria, com 6 anos incompletos.

para que eles compreendam que é assim que as coisas devem ser, é assim que elas têm que ocorrer... então eles têm que ter essa compreensão [...] (P3, escola C, 2017).

Ao se referir a “uma das crises que eles têm ali, justamente nessa idade dos 7 anos”, P3 está direcionando-se aos seus alunos que, ao adentrarem no 3º ano, estão com 7 anos, a completar 8 anos no decorrer do ano letivo.

Outrossim, quando P3 relata que os alunos “têm que ter essa compreensão”, ela está se referindo ao fato de que os alunos precisam tomar consciência dos conteúdos que estão aprendendo, dos pré-conceitos que estão sendo formados.

A referida “crise dos 7 anos” sinaliza um aspecto muito importante no desenvolvimento infantil, uma vez que é o momento em que a criança apresenta uma mudança de posição no meio social em que vive. De acordo com Asbahr (2016), “é exigido que o estudante em formação assuma novas obrigações, organize seu trabalho de forma sistemática, assuma novos deveres e direitos. Essas condições fazem com que a escola se torne potencialmente o centro da vida das crianças” (ASBAHR, 2016, p. 172).

É nesse sentido que P3 segue falando sobre o autocontrole e responsabilidade que os alunos devem apresentar:

[...] no momento que eles podem conversar... eles têm que ter essa liberdade, porém, liberdade sem responsabilidade não serve para nada. Então muitas vezes eles têm essa liberdade inconsciente, eles têm essa liberdade irresponsável e eles têm que ter uma liberdade responsável, eles têm que ter liberdade sabendo que eles vão tendo liberdade e sabendo que vai ter o momento de começo, meio e fim da liberdade. A hora em que acabar a liberdade: ‘então, eu tenho que prestar atenção’, ‘e eu tenho que estar fazendo isso’ e, ‘eu tenho mais outros vários protocolos que eu tenho que seguir’, ‘eu tenho que estudar fora da escola’ [...] (P3, escola C, 2017).

O que podemos depreender do enunciado de P3, é que ele revela uma concepção de infância direcionada para a brincadeira, para o divertimento, para a busca de “liberdades”. No entanto, P3 não deixa de falar da necessidade de intervenção do professor no momento de regular o comportamento dos alunos e direcionar para seu autocontrole e para a atividade de estudo, fato este também observado em diversos momentos em sala de aula:

A professora direciona a atenção de algumas alunas, uma vez que estão conversando muito e a conversa começou a atrapalhar: ‘M. G. e Ma, vocês sabem que eu permito que conversem, porém quando

vocês exageram eu preciso chamar a atenção' (Dário de Campo, Escola C, 09/03/2017, período vespertino).

Ao se referir à “liberdade com responsabilidade”, P3 nos faz reportar a Josy Cristine Martins (2016), quando esta menciona que:

Quando incorpora o fator intelectual a sua vivência, a criança perde a espontaneidade. Essa perda de espontaneidade ocorre pelo fato de que o acesso aos conhecimentos curriculares, aos conceitos que são trabalhados na escola, proporcionam um embrião da formação do autocontrole, contribuindo para a superação das funções elementares em direção às superiores (MARTINS, 2016, p. 155).

O que Martins (2016) vem reforçar é que a apropriação dos conteúdos científicos pelo aluno irá contribuir diretamente para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, dentre elas, o desenvolvimento da atenção e a autorregulação do comportamento. O novo comportamento apresentado pela criança se origina das condições que esta teve de criar signos e alterar as suas conexões cerebrais.

Compreendemos, assim, que a autorregulação do comportamento provém de um processo de internalização das relações sociais, as quais impõem as condições para que seja superado o comportamento imediato para o comportamento mediatizado por signos e instrumentos. No entanto, para que se possa compreender a relação existente entre o desenvolvimento infantil e o meio social, faz-se necessário compreender como o psiquismo se desenvolve na e pela atividade principal dominante.

A perda da espontaneidade a que se refere Martins (2016) pode estar relacionada com a transição da atividade de jogo de papéis sociais para a atividade de estudo. A atividade de jogo de papéis sociais se refere à atividade principal da criança pré-escolar e a atividade de estudo é considerada a atividade principal da criança em idade escolar.

A transição, no entanto, do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo não ocorre de forma natural. Faz-se necessária a mediação do professor nesse processo, preparando e formando essa nova “postura” nos alunos, de forma a contribuir para sua formação cognoscitiva, tão bem lembrada no enunciado de P3, quando relata que é “justamente nesse momento que eu penso que a nossa responsabilidade é um pouco maior, justamente para que a gente faça uma

intervenção adequada, para que eles compreendam que é assim que as coisas devem ser”.

Asbahr (2016), porém, reforça que para que a formação da atividade de estudo aconteça, um dos elementos principais diz respeito à formação de motivos para o estudo. Na idade pré-escolar e ao adentrar no Ensino Fundamental, no primeiro ano, é comum que os alunos apresentem interesse e vontade em estudar, em aprender a ler e a escrever, movidos pela curiosidade. Posteriormente, a curiosidade cede lugar ao que Asbahr (2016) chama de “motivos afetivos”, ou seja, realizar as ações propostas apenas como forma de agradar a professora. Tal fato pode ser observado em um encaminhamento realizado por P3, registrado em diário de campo:

Início da aula. Após adentrarem na sala, os alunos se acomodam em suas carteiras. A professora cumprimenta os alunos e apanha dois recipientes (um contendo os nomes dos meninos da sala e o outro contendo os nomes das meninas) e realiza sorteio de quem serão os ajudantes do dia: um menino e uma menina. Os alunos ficam eufóricos e aguardam com ansiedade o resultado do sorteio. Alguns até ‘torcem os dedos’ como sinal de trazer sorte para que sejam os sorteados. Após o sorteio, fixa os nomes de ambos em um cartaz na parede. Pede para os ‘ajudantes’ entregarem o que chama de ‘diário’ aos demais alunos (Diário de campo, escola C, 09/03/2017, período vespertino).

O fato de realizar a escolha, por meio de sorteio, dos “ajudantes do dia”, P3 estabelece um motivo afetivo para que os alunos se interessem pelas tarefas que serão realizadas durante aquele dia de aula, fato este verificado quando os alunos aguardam eufóricos o resultado do sorteio, e, reforçado em outro momento pela professora quando esta questiona sobre um aluno que foi sorteado e está conversando e levantando de seu lugar: “Será que o R. merece ser ajudante? Porque ele não está apresentando bom comportamento” (Diário de Campo, escola C, 10/04/17, período vespertino).

Por outro lado, a euforia dos alunos pode também ser vista como uma forma de “exercer poder” ao lado de quem detém o poder em sala de aula: o professor. A esse respeito Lahire (2004) já mencionava que “a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder” (LAHIRE, 2004, p.59).

Segundo Lahire (2004), é por meio do controle do outro, das relações de poder estabelecidas que os conhecimentos podem ser adquiridos e/ou construídos. E o controle do outro não diz respeito apenas à disponibilidade da presença de um adulto

que possa organizar o tempo e o espaço da criança, mas que ela mesma possa se tornar atenta às ações do adulto, de forma que os próprios adultos, por meio das relações de poder que estabelecem, levem as crianças a construírem essa atenção.

Em relação aos “motivos afetivos”, ao analisá-los, Asbahr relata que: “avaliamos que eles não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem ser motivos realmente eficazes se forem considerados pontos de partida do trabalho pedagógico e trabalhados como mediações para tal atividade” (ASBAHR, 2016, p. 175), pois cabe ao professor mediar a transformação dos motivos afetivos em motivos cognoscitivos.

No entanto, por volta do 3º ano, podemos perceber que o interesse pelo estudo começa a mudar e problemas de comportamentos começam a surgir. É nesse momento que os professores buscam formas de aumentar o interesse de estudos com estratégias diferenciadas em sala de aula. O que nos parece ser o objetivo de P1:

Conforme os alunos vão concluindo os ‘exercícios’ de matemática, sobre escrever os numerais por extenso, a professora vai entregando uma cruzadinha sobre os meios de transporte. Alguns alunos optam por ler, outros por jogar dominó no chão, enquanto a professora, sentada em sua mesa, corrige e orienta os demais. Posteriormente, a professora se aproxima de mim - encontro-me sentada ao final da sala de aula - e relata que normalmente consente, ao final do período de aula, que aqueles alunos que vão concluindo as ‘atividades’ propostas brinquem uns 15 min ‘à vontade’. ‘Porque acho que precisa’. Porém reforça: ‘às vezes não dá tempo porque tem muito conteúdo. A turma da tarde brinca mais, porque eles são mais rápidos’ (Diário de campo, escola A, 16/02/17, período matutino).

A professora escreve no quadro 30 operações de adição. Orienta que os alunos copiem, deixando espaço entre elas para poderem realizar em casa. Uns 10 min antes de encerrar a aula os alunos vão brincar em frente à sala. Escrevem com giz na calçada enquanto outros terminam na sala de copiar as operações. Professora, mais uma vez, chega até mim e, como se tentasse justificar o motivo pelo qual deixa os alunos brincarem ao final da aula, diz: ‘eu acho importante, acho que eles precisam disso’ (Diário de campo, escola A, 07/03/17, período matutino).

Os alunos terminam de copiar a tarefa proposta e alguns vão ler livros, outros brincam com os brinquedos que trouxeram de casa. A Professora de Apoio Pedagógico (PAP) da aluna que possui deficiência brinca com massinha com a aluna (Diário de campo, escola A, 24/04/17, período matutino).

Parece-nos, num primeiro momento, que P1, na tentativa de criar um motivo para que os alunos se interessem mais pelos estudos, procura proporcionar momentos de brincadeiras coletivas. Por outro lado, a professora demonstra não ter muita clareza de o porquê proporciona esses momentos aos alunos, quando enuncia apenas: 'porque acho que precisa', e ainda: 'eu acho importante, eu acho que eles precisam disso'.

Outro fator que nos faz pensar a respeito do direcionamento realizado pela professora é que esta parece não ter um objetivo específico com esse "momento de brincar", uma vez que não há um planejamento específico para tal fim, fato esse observado quando P1 relata que "às vezes não dá tempo, porque tem muito conteúdo", ressaltando também, que o momento de brincar está alheio aos conteúdos trabalhados.

Tais momentos são, porém, proporcionados após o cumprimento das tarefas que foram direcionadas pela professora, ao que nos parece que os alunos, com o desejo de brincarem com os amigos e na busca de que estes reconheçam os seus méritos, acabam por transformar esse momento da brincadeira num dos motivos para concluírem as tarefas propostas.

A organização de atividades coletivas como forma de despertar o interesse dos alunos, também pode ser presenciada em outros momentos, não só direcionadas para brincadeiras de interação entre os alunos, porém com direcionamentos para o estudo, leituras e para momentos de ouvir a opinião do colega, como podemos verificar no registro realizado no diário de campo:

Início do período de aula. Os alunos entram para a sala e, assim que entram se acomodam em seus lugares. Uma aluna pergunta: 'Professora vamos fazer leitura hoje?' A professora responde: 'Sim, vamos'. A aluna então exclama: 'Eba!' A Professora distribui os livros aos alunos. Alguns alunos leem em voz alta, outros conversam, alguns levantam de seus lugares e se dispersam. Conforme os alunos vão terminando a leitura do livro, eles se dirigem à caixa e pegam outros livros. Professora escreve o nome de seis alunos no quadro. Direcionando-se aos alunos fala: 'mais 5 minutinhos vou chamar aqueles alunos (aponta para o quadro) para contar a história aqui na frente'. Passado o tempo determinado pela professora, ela começa a chamar os alunos que estão com os nomes no quadro para contarem o que leram. Uma das alunas inicia a contação de sua história "A Bela adormecida" e os colegas auxiliam a mesma em alguns detalhes da história. A aluna esquece o nome do instrumento que fere o dedo da Bela adormecida, ao que os colegas exclamam em coro: 'Roca'. Em

um dado momento, parecendo concluir a história, a aluna fala: 'Então o príncipe deu um beijo em todas as meninas que estavam lá'. Alguns alunos dizem: 'Não é assim a história'. Ao que a professora diz: 'Lembram esses dias que vocês fizeram uma atividade onde vocês mudavam o final da história dos contos de fadas? Então, a M. fez isso, mudou o final da história dela'. A aluna sorriu ao final e foi aplaudida pelos colegas (Diário de campo, escola B, 03/04/17, período vespertino).

Pudemos perceber, no fato relatado, que a intervenção da professora ao valorizar o final da história criado pela aluna, reverteu-se em valorização pelos colegas da sala, o que se traduziu em motivos para que a aluna lesse e contasse a história.

Da mesma forma, em outra escola, também pode ser verificada uma situação de atividade coletiva organizada em grupos, conforme registros em diário de campo:

Os alunos retornam do recreio. A professora escreve no quadro um texto com o título: 'Zona Rural e Zona Urbana'. Na sequência realiza leituras diversificadas do texto: de forma coletiva, direciona para alguns alunos lerem de forma individual em voz alta, só uma fila, depois outra... A professora realiza então nova leitura aos alunos, ao passo que vai questionando os alunos sobre os elementos que vão aparecendo no texto. Em seguida escreve algumas questões de interpretação do texto no quadro, ao passo em que vai lendo as questões em voz alta, orienta para que os alunos deixem linhas em branco para responderem posteriormente. Enquanto os alunos vão escrevendo (copiando e respondendo as questões) a professora vai organizando os alunos em duplas. Percebo que ela tem o cuidado de organizar as duplas da seguinte forma: um aluno que apresenta um bom desenvolvimento e outro que possui problemas no processo de escolarização. Para aqueles que já concluíram as questões, a professora distribui livros e orienta para que procurem imagens que caracterizem a zona rural e zona urbana. Os alunos demonstram interesse pela tarefa proposta. Cartolinas são distribuídas aos alunos e nelas há uma divisão em duas colunas, realizada pela professora, para que as figuras sejam coladas. Não há preocupação da professora em corrigir ou verificar se todos realizaram a atividade de interpretação do texto. Ao circular pelas carteiras percebo que para alguns alunos não ficou claro o conceito de 'zona rural' e 'zona urbana', demonstrado pela tentativa de colar imagens que não condizem com a especificação correta, ao que o colega que está formando dupla realiza tal correção. Ao concluírem o trabalho em dupla, a professora direciona a atenção de todos e questiona: 'o que nós aprendemos com esse trabalho?'. 'Aprendemos que no campo tem algumas coisas e na cidade tem outras', diz uma aluna. A professora encerra a aula dizendo que vai retomar esse conteúdo na próxima aula. Os cartazes dos alunos são colados na parede externa da sala de aula (Diário de Campo, escola A, 28/03/17, período matutino).

O que podemos observar a respeito da organização desta atividade coletiva, é o fato de que a professora demonstra compreender o aspecto coletivo do aprendizado

humano, encorajando e valorizando as práticas de trabalhos em grupos, os quais contribuem no processo de desenvolvimento e na formação dos motivos. Asbahr, porém, ressalta que, tal fato não é considerado em muitas escolas, onde ainda “prevalecem práticas que estimulam a competição entre os alunos (e até mesmo entre os professores), favorecendo o individualismo tão típico de nossa sociedade” (ASBAHR, 2016, p 176).

Se por um lado os professores devem estar preocupados em “despertar” no aluno motivos para que este aprenda, por outro lado, deve-se ter cuidado para que tais ações não se sobreponham ao conteúdo trabalhado, como explica Klein (1997):

Os professores não apenas se referem à importância do interesse e da motivação na aprendizagem, como afirmam literalmente a sua predominância sobre o conteúdo. Gostaríamos de considerar que tanto interesse quanto motivação só passam a existir depois que, de alguma forma, o fato já entrou na vida do aluno. É impossível alguém se interessar por algo que desconheça absolutamente. Dessa forma, relações, objetos, fatos, que não estão diretamente ligados ao aluno não vão interessá-lo nunca (KLEIN, 1997, p. 73).

Diante dessa situação, de acordo com Klein (1997), deparamo-nos com um grande impasse: ou partimos do pressuposto de que o indivíduo só irá aprender o que é do seu interesse, deixando de lado toda a infinidade de conhecimentos que a sociedade produziu ou concordamos com o fato de que existem conhecimentos que a escola deve transmitir, apesar de não serem do interesse do aluno de forma imediata e não tragam nenhuma motivação aparente. A nós, está claro que, diante de todo o exposto anteriormente, corroboramos com o pressuposto de que os conhecimentos escolares podem não despertar interesse imediato no aluno, no entanto cabe ao professor realizar a mediação necessária para que o aluno apresente motivos para o estudo.

Assim, na atual organização de ensino, pensar em uma educação de qualidade implica termos clareza sobre a concepção de educação com que se trabalha na escola, implica pensarmos propostas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento e o aprendizado dessas crianças, que possam atender às especificidades de cada nível de ensino, sem deixar de lado o trabalho efetivo com os conhecimentos científicos, de maneira a assegurar os direitos de toda criança a uma educação integral e a contribuir de forma efetiva com sua formação.

4.4 DAS DIFICULDADES DA/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Uma vez que o trabalho educativo do professor é definido como uma produção que ocorre de forma intencional, não basta ao professor apenas ter claro que o direcionamento do seu trabalho deve ter como objetivo a identificação de quais conteúdos ensinar aos seus alunos, mas acima de tudo, saber como direcionar da maneira mais adequada tais conteúdos.

Essa tem sido uma das preocupações que tem levado os professores a refletirem sobre as dificuldades com as quais se tem deparado ao realizarem o trabalho educativo em sala de aula, com vistas à apropriação da língua materna escrita pelo aluno.

No enunciado de P3, podemos observar que uma das dificuldades que ela enfrenta ao ministrar suas aulas está relacionada com o “tempo”.

(...) as dificuldades são diárias. Tempo é uma dificuldade que eu colocaria em primeiro lugar, eu acho que na lista de qualquer professor. Falta tempo. Nós temos uma falta de tempo que chega a ser desesperador, o que em alguns professores já cria uma certa ansiedade, e a ansiedade já vai levando a outras situações que (risos) a gente vai criando para a gente mesmo, no processo de você conseguir efetivar aquilo que de fato você planeja e você almeja. Porque quando a gente planeja as nossas aulas ela é muito particular, ela é muito individual. Então você dá muito de si para aqueles alunos, é muito a sua visão, por mais que você esteja no currículo, você propicia caminhos, você propicia estratégias, que muitas vezes são específicas para cada um. Cada professor traça o seu caminho para conseguir efetivar isso da melhor forma possível. Mas, em termos gerais, eu diria que as minhas dificuldades são diárias em relação ao tempo. Porque eu quero colocar mais painel na minha parede e eu não consigo; eu tenho que correr para efetivar um planejamento que eu não consegui, que ficou inacabado, que eu não tive hora atividade semana passada e daí vem o problema do tempo de novo... então, o professor vive num jogo de xadrez, constante, em que ele vai pensando qual o próximo movimento (risos) (P3, Escola C, 2017).

O que podemos perceber do enunciado de P3, é que ao citar o “tempo” como um fator dificultador, a professora considera o tempo cronológico, ou a falta deste, como um dos fatores determinantes em relação à organização das atividades pedagógicas. A professora parece considerar o “tempo” como algo externo e que orienta as suas ações em sala de aula. É visível a angústia de P3 em querer fazer algo, em ter grandes expectativas em relação ao fazer pedagógico e as ver “frustradas” porque o “tempo” de que dispõe não permitiu a sua efetiva realização.

Tal angústia, porém, parece encontrar limites quando P3 não vê muitas possibilidades para a superação desta dificuldade, ao mencionar que:

(...) eu acho que é uma dificuldade que eu não vou conseguir sanar... porque, eu acho que entra muito a questão da dedicação que vai para além das horas do serviço. Eu diria que tudo o que a gente exige deles a gente tem que ter. Se a gente estiver efetuando um trabalho com bastante seriedade, você não pode cobrar do seu aluno aquilo que você não faz. Você não pode exigir que ele cumpra com o que você não cumpre. Eu vejo que são poucas as horas que nós temos, mas eu acho que neste momento a gente tem que estar focado para isso, você tem que ter muita disciplina. Você não pode se perder, você não pode se deixar levar pela parede, pela imagem, pela conversa, assim como a gente exige deles. Eu vejo que no momento que você está ali para aquilo, você tem que se dedicar para aquilo, você tem que ter planejamento: 'vou chegar, vou pegar no meu armário, vou pegar material tal, vou pegar livro tal, vou direto para o computador, vou iniciar por aqui...' e você fixa naquilo e rende! Então, nesse sentido, eu comecei realmente a entender que nós nos reeducamos, nós nos reeducamos o tempo inteiro para sermos melhores. Quando você faz isso, você percebe outras falhas, (...) você está sempre nesse resgate, porque realmente a perfeição ainda é algo que nos escapa pelos dedos, então é uma reconstrução, uma reeducação... está bom aqui, está falhando ali, está buscando aqui, está buscando ali. Por isso que nós estamos sempre correndo atrás do tempo, nós precisamos estar sempre em uma adaptação constante. Por isso que eu digo que o tempo é algo que nós não vamos conseguir resolver, é sempre uma nova adaptação (P3, Escola C, 2017).

Se por um lado P3 coloca que a questão do tempo “é algo que nós não vamos conseguir resolver”, por outro lado, deparamo-nos com a problemática de que aos professores, em nome de seu compromisso político com o ato de ensinar, cabe fazer algumas escolhas e opções, que, como denuncia P3, certamente vão para além do horário de expediente. Também importa destacar que compreendemos que ao professor cabe apresentar e lidar com determinadas flexibilidades no ato de ensinar, ou seja, importa ao professor saber quais os conteúdos fundamentais que devem ser trabalhados com o aluno para que este possa se apropriar da língua materna escrita, para que assim possa efetivar seu trabalho dentro do “tempo” de que dispõe.

O que também chama a atenção na concepção de tempo apresentada por P3, e que parece ser a concepção que se tem hoje sobre o tempo na escola, diz respeito à organização do tempo por tarefas e a necessidade de sincronizar os processos. Fato este percebido em alguns momentos de observação em sala de aula:

‘Vamos lá, correção, olhem aqui, que o tempo é curto e eu tenho pressa’, professora realiza o direcionamento aos alunos, apontando

para o quadro para a correção de algumas questões de Matemática. Demonstra preocupação com o tempo. Vai questionando os alunos e escrevendo as respostas no quadro (Diário de Campo, 09/03/2017, Escola C, período vespertino).

A turma está mais agitada. Os alunos estão mais falantes e dispersos. 'Olha o tempo passando', diz a professora, demonstrando preocupação com o tempo (Diário de Campo, 23/03/2017, Escola C, período vespertino).

A preocupação com o tempo que “passa” aparece também nos enunciados de P2A, de acordo com os registros realizados em diário de campo:

Os alunos que não fizeram a tarefa de casa são orientados à fazerem naquele momento, em sala de aula. A professora passa pelas mesas, entrega envelopes para que os alunos que estão realizando a tarefa possam guardar as peças que recortaram. 'Meu Deus 3º ano, da próxima vez quem não fizer a tarefa eu não vou dar chance. Agora olha, atrasamos os outros', diz a professora se dirigindo aos alunos que não tinham realizado a tarefa em casa. (...) Professora demonstra preocupação com o tempo. Repete constantemente aos alunos: 'agiliza P., agiliza M.; vamos agilizar' (Diário de Campo, 13/02/2017, Escola B, período vespertino).

O que podemos observar neste e também nos demais fatos, é a relação que a professora estabelece com o aprendizado dos alunos e o tempo que está sendo “gasto” para que esse aprendizado ocorra. A oportunidade dada aos alunos para que realizassem a tarefa de casa em sala de aula é vista, posteriormente, como forma de “atrasamos os outros”, uma vez que os alunos que haviam realizado as tarefas em casa ficaram aguardando os demais.

Paula (2013) traz algumas reflexões ao falar sobre os marcadores temporais e a ausência que muitas vezes nos deparamos, em episódios como os relatados acima, de critérios para falar sobre o tempo. Para a autora, é a nossa condição como seres históricos e sociais que nos permite criar intervalos de vida e os relacionar com outros intervalos, como forma de marcadores de tempo. No entanto, “o aspecto subjetivo do uso do tempo vem à tona e explicita como a experiência individual influencia a percepção do tempo” (PAULA, 2013, p. 23).

Assim, compreendemos que apesar de o tempo se apresentar ao homem como uma experiência comum, a sua forma de mediação é decorrente de complexas e inúmeras convenções ditadas históricas e socialmente. Os professores parecem

estar em constante necessidade de sincronizar o tempo de que dispõe com os alunos, o seu próprio tempo enquanto discente e o tempo da escola com o tempo determinado socialmente.

Se partimos de uma análise reprodutivista, para a qual, segundo Paula (2013), a função social da escola seria a de reproduzir a sociedade e assegurar a sua manutenção, o “tempo do não ensinar e do não aprender” passa a ser visto como o êxito da escola. Tal afirmação talvez explicasse a angústia de P3 ao afirmar que “eu acho que é uma dificuldade que eu não vou conseguir sanar”, “por isso que eu digo que o tempo é algo que nós não vamos conseguir resolver”, pois, de acordo com Paula:

Algo fácil seria provar que a escola é um espaço para o cerceamento do tempo e que nela o tempo não passa, mas é gasto ou perdido. Trata-se de um tempo que as crianças e as professoras aprendem a gastar, um tempo controlado, vigiado e hierarquizado. Uma valorização do tempo útil, fragmentado, do cumulativo e seriado e da anulação dos tempos individuais. Ou mostrar como o tempo gasto gera conflitos, caracterizando-se pelo uso de métodos que têm como centro a preocupação com o evitar a ociosidade infantil, por ações que visam à pontualidade, à ordem, à regularidade, às normas disciplinares, para o bom gasto do tempo, à construção de uma mentalidade que tem como valor o uso econômico do tempo: ‘tempo é dinheiro’ (PAULA, 2013, p. 45).

Depreendemos que, de acordo com as intempéries relacionadas ao “tempo” da escola, onde inúmeras atribuições são direcionadas ao trabalho do professor e ao trabalho de todos os envolvidos no processo educativo, onde parece que “para tudo há tempo” na escola, a intenção talvez realmente seja a de concluir que não se tem tempo para alfabetizar. No entanto, ao mesmo tempo em que percebemos, pela fala de P3, que as ações rotineiras interferem no trabalho desenvolvido pelo professor, mesmo assim, há professores que conseguem alfabetizar, fato esse observado nos momentos em sala de aula. E isso se deve ao que P3 chama de “reeducação”, “adaptação constante”, “ter disciplina”, “estar focado”.

Ainda em relação às dificuldades com que se depara nos momentos de ministrar as aulas, P2C fala sobre o problema da troca/rotatividade de professores, quando menciona que pegou a turma “já meio que encaminhada”. Mais uma vez cita a importância em saber quais conteúdos já foram trabalhados, quais conteúdos os alunos se apropriaram e quais ainda precisam ser retomados pelo professor:

Eu tenho algumas dificuldades porque eu peguei a turma já meio que encaminhada, alguns conteúdos já foram trabalhados, alguns conteúdos eles conseguiram se apropriar, outros não; eu tive que retomar. Mas eu acho que o nível de aprendizagem da turma é uma dificuldade bem grande, porque alguns estão muito avançados, conseguindo compreender o conteúdo, estão já bem encaminhados, e outros não. Então você tem que ter uma aula bem articulada, o mesmo conteúdo de formas diferentes para cada aluno (P2C, Escola B, 2017).

Quando P2C enuncia que “então você tem que ter uma aula bem articulada, o mesmo conteúdo de formas diferentes para cada aluno”, podemos perceber que ela compreende que cada aluno possui um desenvolvimento diferente, e, que o trabalho do professor tem que considerar com esse fator, ou seja, é visível que P2C possui clareza e procura desenvolver seu trabalho de forma a atuar sempre na zona de desenvolvimento iminente²³ de cada aluno.

Por zona de desenvolvimento iminente, de acordo com as traduções de Prestes (2012), Vigotsky (1933)²⁴ compreende que é exatamente aquilo que diz respeito ao que a criança consegue fazer com a ajuda e orientação de um adulto, ou seja, “os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual” (VIGOTSKI, 1933, p. 267).

Por zona de desenvolvimento atual, Vigotsky (1933) compreende que se refere ao que a criança já se apropriou e que consegue fazer sozinha, sem auxílio de outra pessoa. O indicador da zona de desenvolvimento iminente seria a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. É por isso que a zona de desenvolvimento iminente se revela diferente em cada criança, uma vez que crianças de diferentes idades irão apresentar diferentes níveis de desenvolvimento.

Assim, compreendemos pelos estudos de Vigotsky (1933), que a instrução das crianças deve sempre estar ajustada ao nível de desenvolvimento iminente, utilizando-

²³ Segundo Zoia Prestes (2012), essa é a tradução que mais se aproxima do termo russo *zona blijaichego razvitia*. As primeiras traduções realizadas a respeito desse conceito, presente nas obras de Vigostky, para o português, seguiram, segundo Prestes, as traduções norte-americanas, onde se denominou de *zona de desenvolvimento proximal*. O termo também foi traduzido por Paulo Bezerra por *zona de desenvolvimento imediato*.

²⁴ Esse conceito aparece em diversas obras de Vigotsky (1933, 1934), de acordo com as traduções de Prestes (2012). Para saber mais a respeito, consultar a obra de Prestes (2012), citada nas referências ao final desta dissertação.

se de situações desafiadoras que as crianças possam enfrentar, para assim promover seu desenvolvimento.

Se por um lado, o professor deve atuar na zona de desenvolvimento iminente de cada aluno, trabalhando com aqueles conteúdos que ele é capaz de compreender com a ajuda do professor, por outro lado, devemos ter o cuidado de não confundir o atendimento individual com aprendizado individual. Falando de outra maneira, compreendemos que o atendimento individual se faz de extrema importância para que o aprendizado individual realmente aconteça, mostrando-se em muitos casos como o único possível. No entanto, o trabalho com o aprendizado individual não pode ser visto como “respeito” às características do sujeito, ele deve ser realizado com vistas a elevar a consciência deste ao mais alto patamar.

Por esta linha de compreensão, vamos ao encontro do que muito bem especifica Klein (1997):

Ensinar um grupo, ou um único indivíduo, não significa que a aprendizagem esteja sendo, no primeiro caso, ‘social’, e no segundo caso, ‘individual’. Em ambos os casos, o esforço é sempre de romper as características individuais, humanizando o indivíduo, no sentido de levá-lo a adquirir consciência, comportamentos, sentidos etc, propriamente humanos (KLEIN, 1997, p.124).

O que Klein (1997) vem reforçar é que as características humanas, assim como os ritmos de cada indivíduo são determinados pelo meio social. Nosso intuito em humanizar o aluno deve estar voltado para o desmantelamento de que tais características e ritmos são naturais ao ser humano.

Assim, quando falamos em respeito às “individualidades”, do ponto de vista histórico e social do homem, corroboramos para negar ao indivíduo o seu processo de humanização. Quando “respeitamos” o homem, colocamo-nos contrários a qualquer situação de vida que o leve à miséria, à ignorância e à barbárie. Respeitar o homem pode significar “desrespeitar” sua cultura, caso essa cultura venha a expressar a expropriação das melhores condições de vida possíveis na sociedade atual.

E nos é claro também que, segundo o enunciado de P2C, esse não é um trabalho nada fácil, tanto que ela elenca como **uma** de suas dificuldades no momento de ministrar suas aulas: “eu tenho algumas dificuldades [...] mas eu acho que o nível de aprendizagem da turma é uma dificuldade bem grande [...]”. Outras dificuldades são citadas e parecem estar presentes no dia a dia de P2C:

Outra dificuldade está às vezes na explicação, porque eles não se concentram, a indisciplina, tudo isso eu acho que atrapalha bastante, vem atrapalhando. Não quero dizer que a turma é muito bagunceira, mas eles têm uma dificuldade em se concentrar, em prestar atenção. Então eles acabam tendo dificuldades em reter aquele conteúdo, em se apropriar do conteúdo que está sendo trabalhado. Eu vejo que eles têm essa dificuldade pela indisciplina, pela conversa, porque eles conversam demais, então eles não têm aquela concentração, de ficar prestando atenção... eles erram por falta de concentração, eles não prestam atenção no que eles estão fazendo, ou no que se pede, muitas vezes eles leem, mas não compreendem o que estão lendo, leem só de forma funcional (P2C, Escola B, 2017).

O que podemos perceber pelos relatos de P2C, é que esta professora atribui a uma de suas dificuldades em trabalhar com os alunos o fato de que estes parecem não ter desenvolvido a “atenção” e a “concentração”, o que resulta em problemas de “indisciplina” e de conversa excessiva, o que acaba por interferir, segundo a professora, no processo de apropriação dos conteúdos trabalhados e, de forma específica, no processo de apropriação da língua materna escrita.

Vigotsky (1996 *apud* Martins, 2013), verificou que a atenção corresponde a um complexo processo de desenvolvimento do indivíduo, que de acordo com seu desenvolvimento cultural, vai avançando de seus estágios primitivos e galgando estágios mais complexos. Em outras palavras, a atenção caracteriza-se como uma função psicológica superior, ou seja, o indivíduo não nasce com essa função já desenvolvida; irá desenvolvê-la no percurso transcorrido por meio das relações que estabelece socialmente e por meio da apropriação dos conhecimentos científicos.

Segundo Martins (2013), “a atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência” (MARTINS, 2013, p. 143). Quando a atenção aumenta o nível das atividades: sensorial, cognitiva e motora, ela possibilita que o comportamento seja orientado por determinados fins.

Para compreendermos melhor sobre esse processo funcional, podemos dizer que a atenção “elege” um determinado estímulo presente no ambiente como dominante; os demais estímulos presentes vão ficar retidos na consciência, de forma secundária. O comportamento será orientado com base nesse campo da percepção: estímulo dominante e estímulos secundários, de forma muito dinâmica. O que vai direcionar a atenção para um determinado estímulo serão tanto os fatores objetivos,

externos ao indivíduo, quanto os fatores subjetivos, internos ao indivíduo, e que em um momento específico irão mobilizar a consciência. Assim, podemos dizer que a atenção e a percepção possuem um forte grau de condicionabilidade.

As dificuldades de alguns alunos em direcionar a atenção durante a realização das aulas puderam ser observadas em muitos momentos de acordo com os registros em diário de campo:

Uma vez que as conversas paralelas na sala estão aumentando e alguns alunos não estão atentos à professora, esta começa a entoar uma espécie de 'mantra', seguido de alguns gestos: 'mãos ao alto, mãos na cabeça, no peito, na mesa'. Todos os alunos vão repetindo em coro. Como alguns alunos ainda conversam enquanto entoam o 'mantra', a professora diz: 'enquanto tiver barulho vamos fazer (Diário de Campo, 16/02/17, Escola A, período matutino).

A turma está bem falante, apesar de poucos alunos (apenas 16). Há muitas conversas paralelas dos alunos que já terminaram de realizar o que foi proposto. A professora (P2A) está explicando o conteúdo à frente do quadro e chama os alunos, várias vezes num curto intervalo de tempo, para que direcionem a atenção para ela: 'M. senta'. 'A. guarda os lápis de cor, não vamos usar agora, eu disse que não quero nada na mesa' (Diário de Campo, 13/02/17, Escola B, fala de P2A, período vespertino).

A turma está mais 'agitada', os alunos estão mais falantes hoje (conversas paralelas) em relação ao outro dia de observação (09/03). Um aluno está 'dependurado' sobre a cadeira e parece estar alheio à aula. A colega ao lado, no intuito de ajudá-lo no direcionamento de sua atenção diz: 'B. senta direito'. (Diário de Campo, 23/03/17, Escola C, período vespertino).

O que podemos verificar em relação às atitudes dos professores e também dos próprios colegas, é que em muitos momentos, durante a realização das aulas, busca-se auxiliar os alunos em relação ao direcionamento de sua atenção por meio da fala, de forma que estes possam concluir com sucesso a atividade que estão realizando. Parece estar claro que, para que uma atividade seja realizada com êxito, assim como destaca Martins (2013), a atenção é uma condição primordial.

Em alguns momentos, no entanto, foi possível perceber que não houve direcionamento por parte da professora em relação à atenção dos alunos, fato esse observado em sala de aula e registrados em diário de campo:

A professora explica o conteúdo aos alunos e orienta para a realização da atividade. Poucos alunos demonstram interesse e estão atentos à

realização do que foi proposto. A maioria dos alunos encontra-se: conversando, brincando, andando e alguns até correndo pela sala. A professora está sentada em sua mesa, com sua atenção voltada para seus materiais e pertences. Ela não regula o comportamento dos alunos e não direciona a atenção. A sala é muito pequena, de difícil circulação (Diário de Campo, 08/03/17, Escola B, professora P2B, período vespertino).

Apesar de percebermos que alguns alunos já conseguem manter-se atentos em relação à fala da professora, ainda podemos perceber que outros alunos não desenvolveram uma capacidade de atenção constante e ainda necessitam da intervenção da fala do professor para que isso aconteça. Como podemos verificar nos registros em diário de campo, quando a professora utiliza da fala para direcionar a atenção de dois alunos:

A maioria dos alunos está realizando o trabalho que foi proposto pela professora. Alguns desses alunos levantam e conversam com os colegas, outros ainda ‘passeiam’ pela sala, no entanto retornam para suas mesas e continuam na atividade que estavam antes. A professora se dirige então a dois alunos que ainda não começaram a fazer o que foi proposto, conversam e parecem estar alheios à aula: ‘S. e K., olhem para minha cara, agilizem’ (Diário de Campo, 16/02/17, Escola A, período matutino).

O que podemos observar nesta situação é que, em dado momento, os mesmos alunos que estavam focando a atenção na atividade tiveram a atenção desviada para outras pessoas da sala de aula, que não a professora. Assim, o que podemos depreender é que ao mesmo tempo em que a atenção pode estar voltada apenas para um determinado ponto, ela também pode dividir-se em outros focos, mediante a percepção de outros objetos e/ou pessoas.

Desse processo decorrem outros níveis de atenção: concentração, intensidade e distribuição. Não iremos nos deter aqui nas três propriedades citadas, mas, uma vez que P2C citou os problemas referentes à “concentração”, vamos esclarecer à que se refere a esse nível. Por concentração da atenção compreendemos a seleção de estímulos aos quais se direciona. Assim, quanto menor a quantidade de estímulos, maior será a concentração e a qualidade da atenção.

A importância de compreendermos a natureza social da atenção tem como objetivo, como coloca Martins (2013), de:

dirimir, de imediato, interpretações sobre o desenvolvimento da atenção na direção que tem se revelado hegemônica na atualidade, qual seja, a que subjuga o referido processo a mecanismos estritamente cerebrais e se limita a interpretá-lo na centralidade intrapsíquica (MARTINS, 2013, p. 142).

Destarte, quando se compreende o desenvolvimento da atenção apenas por essa lógica ressaltada pela autora, reforça-se o uso tão desenfreado da medicalização nos indivíduos, principalmente nas crianças que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando o seu comportamento desatento difere dos padrões esperados. Fato como esse pode ser observado em sala de aula, em um direcionamento realizado por P1 a um aluno:

‘Eu vou ter que mandar você para o neurologista de novo, para tomar remedinho’, diz a professora ao se dirigir a K., uma vez que este encontra-se em pé, próximo à porta da sala e não está direcionando a sua atenção para a professora. O aluno pergunta: ‘por quê?’ Professora responde: ‘porque você não para quieto’. A professora vai até a porta e a fecha, batendo-a com força (Diário de Campo, 24/04/17, Escola A período matutino).

Importante destacar que o aluno acima citado possui diagnóstico de deficiência intelectual e frequenta, em período de contraturno, o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional. O que depreendemos da situação relatada acima é que: se a atenção voluntária se constitui durante o processo de desenvolvimento da criança, de acordo com as intervenções que recebe socialmente, o comportamento considerado exacerbado, apresentado pelo aluno, não deveria ser analisado em contrapartida com as mediações que esta criança teve (ou está tendo) até esse momento? O uso de medicação, conforme reforçado pela professora, seria o estímulo mais adequado?

Compreendemos que o desenvolvimento da atenção voluntária está diretamente relacionado com o desenvolvimento da vontade no aluno e associado com o desenvolvimento da autonomia. Ao falar sobre a autonomia dos alunos, relacionando-a com o “fracasso” e o “sucesso” escolar, Lahire (2004) compreende que, muitas vezes, os professores normalmente veem a autonomia como autodisciplina corporal e autodisciplina mental, características estas que, do ponto de vista escolar, parecem estar/ser muito valorizadas.

Neste caso, o que podemos perceber é que os alunos que demonstram menos autonomia necessitam que as regras sejam lembradas a todo momento - conforme as

observações verificadas em diário de campo e já relatadas – assim como, que haja uma intervenção constante do professor, o que acaba tornando difícil a realização de atividades que exijam um pouco mais de autonomia, como trabalhos em grupo e de pesquisa, por exemplo.

Quando falamos sobre uma “menor autonomia dos alunos”, referimo-nos aqueles alunos que, no processo de apropriação da língua materna escrita, necessitam de mediação individual constante do professor para que compreendam sobre os conhecimentos que são imprescindíveis para a apropriação do sistema de escrita, e, muitas vezes, de novas explicações e do uso de diversos recursos auxiliares externos.

Outra questão relativa ao desenvolvimento da autonomia foi percebida no direcionamento dos professores em relação à leitura silenciosa. De acordo com os relatos em diário de campo:

Os alunos recebem livros de literatura infantil e gibis em suas mesas para realizarem leitura. Alguns alunos leem em voz alta, outros conversam. Há outra professora na sala, imagino ser a auxiliar, a qual passa pelas mesas dos alunos e diz: ‘leitura silenciosa, boca fechada para ler, só com os olhos a leitura’. Sentada na sua mesa, a professora regente reforça: ‘Estou ouvindo muito zum zum zum, estou me atrapalhando com a minha leitura’. Olho para a professora, mas ela não está lendo (Diário de Campo, 03/04/17, Escola B, fala da P2B, período vespertino).

O que podemos perceber da situação acima, é que a autonomia visada pela professora está diretamente relacionada com a leitura, no entanto, com uma leitura silenciosa, solitária e não orientada. Nessa situação, concordamos com Lahire (2004) que a autonomia apresenta uma forma de dependência. E essa dependência, segundo o autor, “existe em relação aos saberes, às instruções, às regras objetivadas, das quais é preciso apropriar-se para chegar-se sozinho a uma solução, a uma descoberta, a uma progressão do saber” (LAHIRE, 2004, p. 62).

No entanto, nos remetemos novamente a Orlandi (1995), que o silêncio presente nos momentos de leitura não pode ser considerado apenas como ausência de sons, mas como algo que produz sentidos. O silêncio por si só pode ser compreendido como um aspecto do discurso, em que o sujeito atribui sentidos. Para a autora, o silêncio permite a movimentação dos sentidos e pode determinar os limites de um dizer. O silêncio pode trazer reflexões que se realizam no mundo interior de cada indivíduo, de onde surgem suas deduções.

Apesar de compreendermos que a leitura silenciosa se mostra como um momento importante também para o aluno, pudemos perceber a necessidade que os alunos apresentam de receber uma instrução, no momento da leitura, para que possam se apropriar de conceitos que até o momento desconheciam, para então poder seguir adiante, presente em outro momento observado em sala de aula:

Início do período de aula. Professora distribui os livros de literatura infantil e gibis nas mesas para que os alunos realizem leitura. Todos demonstram interesse pela leitura, num primeiro momento. Há 13 alunos em sala. A professora orienta: 'leitura com os olhos, silenciosa'. Alguns alunos levantam questionamentos enquanto realizam a leitura: 'Profª, o que quer dizer abolição?' Professora responde: ' Sobre os negros, leia aí que você vai descobrir, se tiver dúvida pergunte' (Diário de Campo, 13/02/17, Escola B, fala de P2A, período vespertino).

Diante disso, depreendemos que a autonomia que muitas vezes é buscada pelos professores pode resultar no desaparecimento da figura do professor em decorrência do uso de instrumentos pedagógicos objetivados. Diante disso, vemos o professor preparando os alunos para que façam uso de tais instrumentos de forma independente, por meio da leitura silenciosa, e o direcionamento dos alunos para que, gradativamente e de forma autônoma, apropriem-se dos conhecimentos, fato esse observado pela resposta evasiva do professor à pergunta do aluno.

Destarte, podemos depreender que talvez na ânsia de "não dar respostas prontas" ao aluno e por achar que este deve desenvolver sua autonomia em relação aos conteúdos trabalhados, o professor desenvolve um ensinar mecânico, que muitas vezes não ouve e não deixa falar, apesar de o aluno perguntar. Tais fatos também foram percebidos em outros momentos, na mesma escola, porém com outra professora; da mesma forma que também foram observados em outras escolas, por meio dos registros em diário de campo:

Professora diz que vai ler uma história. Leu o nome, mostrou a capa do livro, disse o nome da autora, editora, ano em que foi escrito. Professora conta a história com muita entonação e ritmo. Os alunos demonstram interesse na contação da história. Em um determinado momento, apareceu na história a palavra 'telegrama'. Um aluno perguntou o que era. A professora respondeu: 'É como se fosse um bilhetinho' e continua contando a história, antes mesmo que outro aluno pudesse concluir sua fala: 'é quando alguém vai para guerra...'. Fiquei curiosa para ouvir o que o aluno diria, mas não lhe foi oportunizado esse momento (Escola B, fala de P2C, 17/05/2017).

Professora pede para os alunos pegarem o caderno de português. Escreve no quadro: 'Símbolos da Páscoa'. Faz uma breve explicação sobre o que significa a Páscoa e diz que estará escrevendo no quadro sobre o significado de 4 símbolos da Páscoa. Neste momento a diretora entra na sala, fala novamente sobre o significado da Páscoa na visão Cristã. Entrega cesta de doces aos alunos. Uma aluna pergunta: 'professora, é verdade que santo não é Deus?' Professora responde: 'não vamos entrar no mérito da questão', e a pergunta da aluna fica sem resposta. Fico pensando: mas entrar no mérito apenas da religião cristã pode? Também me questiono sobre o conteúdo que está sendo trabalhado pela professora, se faz parte do planejamento e do Currículo. Não são abordados o consumismo desenfreado e o significado desta data comemorativa para o comércio. A ênfase é dada apenas ao aspecto religioso (cristão) (Diário de Campo, Escola A, 13/04/2017).

Professora diz que vai ler um texto informativo que fala sobre o que é o dia internacional da mulher. Após a leitura, a professora explica a importância desse dia de luta. Alguém pergunta: 'porque eles colocaram fogo?' Professora responde: 'foi uma forma de represália'. Outro aluno pergunta: 'e se fossem os homens?' Ninguém responde à pergunta realizada. Muitas perguntas vão surgindo, os alunos falam ao mesmo tempo. A professora segue falando que as mulheres precisam valorizar as conquistas que já tiveram. Uma aluna fala: 'não pode bater nas mulheres né professora?' Porém novamente a pergunta fica novamente sem resposta (Diário de Campo, Escola B, fala de P2B, 08/03/2017).

Em todas as observações realizadas, podemos perceber que há momentos em que os professores não aproveitam do que Paula (2013) chama de "momentos oportunos" para ensinar, para ampliar os conhecimentos dos alunos que demonstram estarem "sedentos" por aprender. Ao falar sobre os momentos oportunos, Paula menciona que: "aproveitar momentos oportunos pode ser para inverter, ou reverter o ritmo de uma aula, para introduzir ou recuperar algo, para não deixar passar uma mediação oportuna, ou enfatizar e fazer devagar de forma que facilite a imitação" (PAULA, 2013, p. 206).

No entanto, apesar de verificarmos que os professores não aproveitaram de alguns momentos oportunos, onde havia sentido e formação crítica sendo produzidos, podemos perceber que em outros momentos oportunos os mesmos professores valeram-se de importantes mediações no processo de aprendizado da língua materna escrita, apesar de verificarmos que estes estavam mais direcionados à forma, às técnicas utilizadas para a apropriação do código, como observado nos registros em diário de campo:

Professora circula entre os alunos enquanto esses copiam as questões que estão no quadro. Ela vai indicando sobre a forma correta da escrita (ortografia) das palavras e sobre o traçado correto da letra cursiva. Direciona a atenção e regula o comportamento dos alunos que se encontram dispersos, reforçando sobre a importância de estarem atentos. 'Prestem atenção ao copiarem do quadro, vocês estão copiando errado do quadro', diz a professora (Diário de Campo, 17/05/2017, Escola B, fala de P2C, período vespertino).

Enquanto vai escrevendo as frases no quadro, a professora vai falando em voz alta e dando entonação de voz. Alguns alunos riem. Enquanto escreve, vai questionando os alunos: 'qual pinguinho que dá fim à um pensamento?' Um aluno responde: 'Ponto final'. Após escrever uma frase no quadro, circula pelas mesas, orientando de forma individual. Fala muito sobre o traçado da letra cursiva: 'A perninha do 'p' fica para baixo da linha'. Ao se dirigir para um aluno que ainda não começou a escrever diz: 'M. eu não vou esperar você o tempo todo. Coloca as duas mãos na mesa e começa a fazer; tem que deixar a preguiça em casa' (Diário de Campo, 07/03/2017, Escola A, período matutino).

Podemos verificar nos momentos relatados que, ambas as professoras aproveitam dos momentos oportunos para apontar os erros ortográficos, orientar em relação a correções, direcionando para o traçado correto da letra, sobre a atenção que os alunos devem ter durante a atividade de estudo, fazendo com que percebam e realizem as alterações necessárias em relação ao apontado. Não negamos que tais atitudes implicam em grandes avanços em relação à apropriação da língua materna escrita pelos alunos, uma vez que nos deparamos com situações em que os alunos começam a perceber suas próprias dificuldades de escrita (conforme relatados dos enunciados a seguir). No entanto, verificamos a ausência de importantes encaminhamentos que poderiam ter sido realizados para que o aluno atribuísse sentido para além do imediatamente visível, no processo de apropriação do código escrito.

Muitos alunos realizam cópia errada do quadro. Eu circulo pelas mesas, observando e acompanhando a cópia/escrita dos alunos. Quando pergunto para lerem o que copiaram, a maioria percebe o erro e reescreve a palavra (Diário de Campo, 08/03/2017, Escola B, período vespertino).

Os alunos que vão concluindo a atividade de matemática recebem uma cruzadinha sobre os meios de transporte. Um dos alunos se dirige até mim e traz a cruzadinha para que eu possa auxiliá-lo. Ele questiona sobre os nomes dos meios de transporte, demonstrando desconhecer a maioria deles. Possui dificuldades no desenvolvimento da linguagem e percebo que algumas dessas dificuldades se refletem na escrita, uma vez que escreveu 'bicicreta'. Quando escreve uma palavra (de

forma errada) e esta não se encaixa na cruzadinha, solicito que o aluno leia a palavra que escreveu; ele percebe o erro e corrige a escrita (Diário de Campo, 16/02/2017, Escola A, período matutino).

Diante desses fatos, concordamos com Paula (2013) quando esta aponta que “aproveitar cada momento (existente ou inventado) de contato para ensinar tem a ver com o domínio da professora sobre o objeto que ensina e a clareza de seus objetivos na alfabetização” (PAULA, 2013, p. 208). Ou seja, quando o professor tem domínio dos conteúdos que está aplicando e conhece as dificuldades de seus alunos, ele irá fazer uso dos momentos oportunos para ensinar, de forma que os alunos se apropriem dos conteúdos trabalhados e desenvolvam, gradativamente, a autonomia no processo de apropriação da língua materna escrita.

Para Lahire (2004), a escola que

pretende tornar os alunos autônomos ensinando-os a virar-se sozinhos (sobretudo pela leitura silenciosa), diante de dispositivos de saberes objetivados, visa à produção de disposições cognitivas para poder apropriar-se de saberes escritos complexos, e, ao mesmo tempo, de disposições sociais a fim de poder agir nas formas particulares de exercício do poder (LAHIRE, 2004, p.64).

Assim, podemos inferir que a busca pela “produção de disposições cognitivas”, citada por Lahire (2004), que levem os alunos a se apropriem da escrita da língua materna irá depender das ações propostas pelo professor, as quais ocorrem nas ocasiões sociais e de interação, ou seja, no plano interpessoal, para posteriormente ser interiorizada pelo aluno e passar para o plano intrapsíquico. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o professor fique atento ao desenvolvimento dos alunos nos momentos das realizações das atividades propostas, direcionando a atenção, regulando o comportamento, lembrando sobre o que deve ser feito, realizando as mediações necessárias e respondendo às perguntas que surgirem.

Em relação a essa questão, importante se faz retomar o já discutido a respeito do desenvolvimento da atenção. Para tanto, reportamo-nos a Eidt e Ferracioli (2007), quando estes mencionam que:

(...) destacamos ao educador a importância pedagógica da fala, em especial para o desenvolvimento satisfatório da atenção. (...) no que se refere à impulsividade, é possível afirmar que a criança que pode falar em situações pedagógicas será menos impulsiva, já que sua atenção se tornará mais mediada, consciente, consecutiva e exequível (EIDT e FERRACIOLI, 2007, p. 111).

Novamente ressaltamos aqui a importância de uma prática pedagógica que considere a oralidade do aluno, a escuta das suas dúvidas e questionamentos, que realize a mediação necessária para o desenvolvimento da atenção e da regulação do comportamento, para que assim o aluno saiba lidar com sua impulsividade e possa realmente aprender a língua materna escrita. A efetivação de tais práticas, além de proporcionarem a efetivação do aprendizado pelo aluno, também favorecem o trabalho pedagógico do professor com o ensino da língua materna escrita, uma vez que a mediação do professor se mostra como o cerne deste processo.

Em outras palavras, compreendemos que a criança será mais autônoma na medida em que suas funções psicológicas superiores forem sendo trabalhadas e desenvolvidas. Essa mesma compreensão parece estar presente no enunciado de alguns professores, como podemos verificar em uma observação realizada em sala de aula:

‘Quem terminou, guarda todo o material e vai fazer leitura. E leitura em silêncio’, orienta a professora aos alunos. Falta cerca de meia hora para encerrar o período. Ao chegar próximo ao final da aula, a turma está bem agitada. Professora direciona a atenção para leitura e regula o comportamento dos alunos. ‘E. lê com os olhos’, direcionando-se a uma aluna que está lendo em voz alta. A aluna demonstra, por meio de expressão facial, que ficou triste com a orientação da professora, ao que a professora fala: ‘eu sei que é melhor ler assim (em voz alta), mas atrapalha os colegas’ (Diário de Campo, 17/05/17, fala de P2C, período vespertino).

Ao mesmo tempo em que a professora parece almejar desenvolver a autonomia dos alunos por meio da leitura silenciosa, por outro lado ela demonstra compreender que seria melhor a realização da leitura em voz alta, quando enuncia que “eu sei que é melhor ler assim (em voz alta)”. Podemos depreender que, talvez, a fala de P2C ocorra pelo fato desta professora compreender que quando a criança fala, ou lê em voz alta, ela estará mais atenta aos elementos presentes no texto e poderá organizá-los de forma mais consciente. No entanto, P2C deixa claro que naquele momento isso não será possível, uma vez que “atrapalha os colegas”.

Compreendemos ser aceitável que a educação escolar desenvolva a autonomia intelectual e moral do aluno, no entanto, que aconteça por meio da transmissão das diversas e mais elevadas formas de conhecimento produzido socialmente. Assim, corroboramos com Duarte (2008), que a educação escolar tem a incumbência de desenvolver no aluno “a autonomia intelectual, a liberdade de

pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos” (DUARTE, 2008, p. 8).

Porém, para que os alunos tenham autonomia e possam realizar sozinhos determinadas atividades, eles devem primeiro ter interiorizado esquemas mentais e comportamentais com o auxílio de um adulto, ou seja, ações intersíquicas (os elementos externos, sociais) tornam-se intrapsíquicas (interno, singular), e isso só irá ocorrer com a mediação do professor.

Ao considerarmos que o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo está atrelado às condições históricas e sociais, e por meio das apropriações culturais, devemos analisar as condições objetivas nas quais esse desenvolvimento está ocorrendo, neste caso, as condições escolares. Nesse sentido, o aporte pedagógico adotado deve corroborar para a qualificação do ato de ensinar, exaltando a escola como o local por excelência onde ocorre a transmissão dos conhecimentos científicos.

4.5 PARA QUE ENSINAR A LER E A ESCREVER?

Durante o desenvolvimento deste trabalho, temos incorrido na análise de como o professor organiza e direciona o seu trabalho no processo de apropriação da língua materna escrita. Pudemos perceber até o momento, por meio das análises realizadas, que: a formação do professor, tanto a inicial como a continuada; a prática educativa do professor, caracterizada pelo antes e depois da aula realizada; a organização das famílias com as situações adjacentes ao processo de ensino e aprendizado que ocorrem na escola; a atribuição de sentidos, por parte de alunos e professores, em relação aos conteúdos trabalhados; o atendimento às especificidades de cada nível de ensino e o tempo atribuído ao ato de ensinar e de aprender, são fatores que implicam diretamente no processo de apropriação da língua materna escrita.

Temos verificado que, assim como já assinalava Vigotsky (1933), uma das principais tarefas do ensino da língua materna escrita é a de que o aluno domine a fala escrita e a oral. Segundo o mesmo autor, “a criança que chega à escola já sabe a língua materna escrita, mas aí ela adquire conhecimentos da língua literária” (VIGOTSKI, 1933, p. 263). Dito de uma outra maneira, quando a criança inicia o seu processo de escolarização formal, o qual ocorre na escola, já sabe falar a língua materna e também tem acesso a diversas formas de escrita, baseadas, no entanto, no conhecimento empírico. O avanço deste conhecimento empírico em conhecimento

científico somente irá ocorrer quando a criança frequentar o meio institucional.

Podemos perceber nos enunciados de alguns professores que eles atribuem à leitura um dos fatores essenciais para que a escrita da língua materna escrita aconteça de forma exitosa.

Para ele (o aluno) se apropriar da escrita ele tem que ler muito, ele tem que ser um leitor. Porque a leitura não propicia só a questão da prática em si, do reconhecimento das letras, da junção das sílabas, da fluência em si. Mas ela também amplia a criatividade, amplia a expansão das ideias deles (dos alunos) e eles podem se comunicar por meio daquilo que eles querem expressar, isso é muito importante para eles. Isso causa muito prazer. Mas, no momento que eles estão escrevendo, no momento que eles estão fazendo uma produção de texto, eu acho que, o que realmente propicia eles expandirem tão longe e avançarem, é a leitura, que está vinculada com a questão da alfabetização fonética (P3, Escola C, 2017, período vespertino).

Ao mencionar que os alunos “podem se comunicar por meio daquilo que eles querem expressar”, P3 parece corroborar com o fato de que a leitura está diretamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem. Para compreender um pouco como se dá essa relação, buscamos em Bakhtin e seu Círculo as análises realizadas a respeito. E, embora não sejam análises diretamente relacionadas a conceitos de leitura, dão subsídios para pensar o ensino desta no processo de apropriação da língua materna escrita.

Como já trabalhado na primeira seção, para Bakhtin e seu Círculo a linguagem se constitui na interação verbal, em que, o sujeito apropria-se do pensamento de outra pessoa ao dialogar com ela, seja por meio de enunciados escritos ou orais.

Faraco (2009), ao explorar a teoria bakhtiniana de linguagem, entende que:

a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais) (FARACO, 2009, p. 120).

Assim, podemos assinalar que a língua se encontra em frequente construção, em constante movimento, como expressão da interação que ocorre entre os sujeitos, num determinado contexto histórico e social. A leitura e a escrita, portanto, podem ser situações representativas da interlocução verbal que ocorre entre os sujeitos, uma vez que ao realizar uma leitura, as diferentes vozes presentes naquele texto se entrecruzam e passam a constituir um novo enunciado no momento que o sujeito

produz um texto.

Destacamos com isso, a importância do trabalho do professor voltado para diferentes gêneros discursivos, pois, como destaca Merli (2016), o:

trabalho pedagógico com diversidade de textos traduz-se em um ensino escolar da leitura no qual os alunos têm a oportunidade de conhecer um maior número possível de gêneros discursivos e, por eles, de conhecer a realidade dos homens. O contato com diversos gêneros discursivos proporciona o confronto com a palavra do outro e resulta na formação de um leitor proficiente, isto é, de um sujeito que compreende a especificidade das situações comunicativas e é capaz de compreender a palavra alheia, a intencionalidade dela (MERLI, 2016, p. 22).

O uso de diversos gêneros discursivos, como citado por Merli, parece estar presente nas práticas realizadas em sala de aula por P2C, quando esta também enfatiza em seu enunciado a importância da leitura para o processo de alfabetização:

Muita leitura. A leitura, leitura, leitura, leitura.... Tanto que a minha turma eu incentivo bastante a leitura. E eu procuro trazer diversas formas, diversos textos, diversos materiais para leitura. Porque quando eles (alunos) leem, vão aos poucos passando aquilo para escrita. Então eles têm que ler, ler, ler. (...) trabalhar muito em cima da leitura (P2C, Escola B, 2017, período vespertino).

Nas observações em sala de aula muitos foram os momentos proporcionados pelos professores para que os alunos entrassem em contato com a leitura, por meio da leitura direta do professor, pela leitura dos colegas ou pela leitura do próprio aluno, como verificado nas anotações realizadas em diário de campo:

Faltando 10 minutos para terminar a aula, e depois de corrigida a última questão da atividade, a professora diz aos alunos: 'quem quiser, pode pegar livros para ler'. A maioria dos alunos se dirige à caixa de livros de literatura, escolhe um livro e retorna para seus lugares para ler (Diário de Campo, 23/03/17, Escola C, período vespertino).

Os alunos realizam leitura individual, com livros de literatura que foram distribuídos pela professora. Cada um está sentado em seu lugar. Enquanto os alunos realizam leitura individual, a professora vai solicitando para que os alunos se direcionem até sua mesa, de forma individual, para lerem (Diário de Campo, 19/04/17, Escola B, período vespertino).

Início do período de aula. A professora pega um livro de literatura infantil para ler aos alunos. Antes de iniciar a leitura, a professora explica que dará sequência à leitura realizada na aula anterior. Ela

(professora) questiona então os alunos sobre onde pararam a leitura, em qual fato, o que estava acontecendo. A maioria dos alunos interage com os questionamentos. A professora inicia a leitura, fazendo uso de entonação de voz. Durante a leitura vai questionando os alunos sobre os elementos que aparecem na história. Pergunta constantemente: ‘você está conseguindo imaginar a Alice nessa cena? Está entendendo a história?’. Após cerca de 10’ de leitura, para em um momento de suspense e diz que a leitura irá continuar no dia seguinte. Os alunos então exclamam em coro um longo ‘ahhh!’ (Diário de Campo, 16/02/17, Escola A, período matutino).

Em relação ao último enunciado, quando a professora pergunta: “Vocês estão conseguindo imaginar a Alice nessa cena? Está entendendo a história?”, ela parece ter a intenção de verificar se os alunos estão atribuindo sentido aquilo que estão ouvindo, uma vez que, segundo Bakhtin e seu Círculo, a construção do sentido é dada pelo atravessamento das diversas vozes em um determinado contexto histórico e social, atribuindo um caráter ideológico no discurso ouvido. No entanto, os questionamentos da professora não vão além, permanecem na superficialidade e não dão conta de verificar se a história contada produziu sentido aos alunos.

Importa aqui destacar que se concebemos o aprendizado da leitura vinculado ao conceito de linguagem bakhtiniana, corroboramos com a ideia de que a leitura caracteriza-se por um processo complexo e não pode ser vista desvinculada da compreensão e atribuição de sentidos.

Assim, a leitura, além de ser vista como um ato social, onde os sujeitos interagem entre si, requer, como assinala Merli (2016), o envolvimento de diversos processos cognitivos, como: percepção, memória, dedução, processamento, entre outros, necessários para que ocorra a interação, à distância, entre o leitor e o autor do texto.

O processamento, segundo Merli (2016), consiste em “identificar e agrupar palavras em unidades maiores e significativas de forma gradativa até alcançar a compreensão geral do texto” (MERLI, 2016, p.24). Essa compreensão parece estar presente no direcionamento realizado por P1, conforme observação realizada em sala de aula:

‘Vamos ler... todo mundo olhando aqui’. Professora vai apontando com a régua a escrita do quadro. Primeiro ela (professora) realiza a leitura sozinha, depois os alunos repetem em coro. Percebo que alguns alunos não estão lendo, apenas repetem o que ouvem dos colegas de forma mecânica. Depois pede para que alguns alunos realizem leitura (em voz alta), de forma individual. A maioria dos alunos apresenta boa

leitura, com ritmo e entonação. Quando um aluno possui dificuldades para ler, a professora pede para que leia novamente a estrofe do poema de forma 'silenciosa' porque depois ela vai pedir para que o aluno leia novamente. Quando uma aluna não consegue ler, a professora diz: 'está complicado né B.?' Na sequência, a professora realiza questionamentos aos alunos a respeito do texto lido (Diário de Campo, 07/03/17, Escola A, período matutino).

O que podemos apreender deste enunciado é que a professora, ao dar oportunidade para que o aluno tivesse outro contato com o texto, antes que realizasse novamente a leitura em voz alta, demonstra que parece ter a compreensão de que a leitura não é um processo tão simples como parece, mas se caracteriza por um processo complexo. Essa visão de complexidade da leitura já era verificada por Vigotsky (1933):

(...) assim como a fala escrita não é uma simples passagem da fala oral para os sinais escritos, mas uma nova forma de falar que deve se concretizar por meio de sua aquisição pela criança, a leitura não é uma simples tradução de sinais escritos para a fala oral, e sim um processo muito complexo (VIGOTSKI, 1933, p. 277).

Vigotsky já alertava para o fato de que a leitura não pode ser vista como um processo contrário ao da escrita. Se fizermos uma comparação com a escrita, podemos perceber que a leitura apresenta um processo completamente distinto e que independe do processo de apropriação da língua materna escrita. Da mesma forma, para que a criança domine o processo da leitura não basta apenas saber realizar a correta associação entre os sinais escritos e seus respectivos sons. Faz-se necessário que ela faça uso de suas funções psicológicas superiores para compreender o processo de organização dos diversos elementos que compõe uma determinada oração e das relações correspondentes entre eles, refletindo a respeito.

Assim, quando um aluno apresenta dificuldades diante de um processo de leitura significa que ele ainda não conseguiu compreender realmente todo esse processo e que, muitas vezes, naquele momento específico, o que ele vê não passa de um amontoado de símbolos que representam letras e que possuem um determinado valor sonoro.

Portanto, a criança não apresenta um processo de compreensão da leitura da mesma forma que compreende a fala oral. Assim como explica Vigotsky (1933):

Verifica-se que a leitura exige atividade intelectual; a leitura é mais intelectual, mais consciente, mais deliberada do que a compreensão

da fala oral. Outras pesquisas também demonstram que o processo de leitura, o ensino da leitura está íntima e internamente ligado também ao desenvolvimento da fala interna e que, sem o desenvolvimento desta, ou seja, sem atribuir nuances em silêncio às palavras lidas, sem saber atribuir-lhes uma entonação interna, esse processo torna-se impossível (VIGOTSKI, 1933, p. 279).

Diante da posição de Vigotsky (1933), fica visível a importância de o professor permitir que a criança experimente sua leitura individual do texto, antes da realização da leitura em voz alta e/ou coletiva, para que assim possa saber do que trata o texto e poder construir seus próprios sentidos. Assim, importa que o professor permita um tempo para que a criança possa ler, ler como deseja, para compreender, refletir e depois ler em voz alta. E, somente posteriormente, apareça a leitura do professor, com os questionamentos, com o esclarecimento das dúvidas, realizando a mediação necessária para que então o aluno possa ampliar sua compreensão a respeito dos conteúdos presentes no texto e em relação ao sistema de escrita da língua materna.

Ao considerar a apropriação da leitura como um processo, compreendemos que, segundo Vigotsky, esta não pode ser vista como um algo mecânico, em que se devem “treinar” determinadas habilidades, mas sim, um processo que exige reflexão do aluno, mediado e orientado pelo professor para se efetivar.

A importância da mediação do professor nos momentos de leitura e escrita de textos, parece estar presente no enunciado de P3:

Quando eles escrevem a respeito daquilo que eles querem escrever realmente, flui, tudo flui, a escrita deles fica muito rica. É óbvio que muitas não vêm totalmente lindas, maravilhosas, com a ortografia correta, totalmente correta, com a pontuação, com a questão da paragrafação, mas nós estamos ali para isso. É aí que vem a questão da gramática em si, da estrutura textual (P3, Escola C, 2017).

Quando analisamos a complexidade do processo de escrita da língua materna e a infinidade de relações que a constituem, verificamos que o aprendizado não deve estar voltado apenas para o esforço próprio do aluno, no sentido de valorizar tudo o que este faz e incidir na não correção da escrita que não encontra-se de acordo com a forma ortográfica e/ou gramatical de escrever. Se assim agirmos, estaremos reforçando a exclusão do mundo letrado dos filhos das classes populares.

Entretanto, o que devemos ter claro é que nos deparamos com tentativas de escrita dos alunos que, muitas vezes, não estão de acordo com a forma ortográfica e/ou gramatical de escrever. No entanto, estas tentativas do aluno, uma vez que não

estejam de acordo com forma ortográfica que exige a escrita da língua materna, devem ser apontadas. Um processo de apontamento que leva em conta, em primeiro lugar, o que se configura como acerto na tentativa do aluno e, posteriormente, nas possibilidades da língua e a exigência específica que aquele caso requer.

Devemos superar as formas mecânicas de, que não trazem possibilidades de reflexão ao aluno. O aluno precisa também compreender que a alfabetização é um processo. Ele precisa ter claro que, neste processo, apresentará dificuldades, porém seus esforços devem estar voltados para a superação, o que somente será possível com o auxílio do professor, enquanto mediador desse processo, como deixa claro o enunciado anterior de P3.

A complexidade referente ao processo de apropriação da língua materna escrita também está presente na fala de Klein (1997), quando esta elucida que:

A aprendizagem da escrita exige uma interferência sistematizadora intensa, até que o aprendiz compreenda e memorize elementos dessa convenção num nível suficiente para poder 'ensaiar', a partir das relações já apreendidas, algumas analogias que lhe permitam experimentar, testar e apreender todas as relações implícitas nessa convenção (KLEIN, 1997, p. 119).

O “ensaio” da escrita, como destacado por Klein (1997), parece ser utilizado nas aulas de P2C quando esta menciona que se faz necessário realizar “muita reestruturação” para que o ensino da língua materna escrita possa ser de fato efetivado. Da mesma forma, reforça a importância de levar os alunos à refletirem sobre a maneira com que realizaram aquela determinada escrita:

(...) E também muita produção, muita reestruturação, eu procuro fazer com que eles (os alunos) observem o que eles erraram, como que é, fazer o som (das letras) (P2C, Escola B, 2017).

Quando P2C se refere em seu enunciado em “fazer o som (das letras)”, verificamos que a mesma acentua o aspecto fônico, da relação grafema e fonema no processo de alfabetização, o que também foi observado em sala de aula, conforme registros em diário de campo:

Após a conclusão das questões propostas, a professora faz ditado de algumas palavras. Ela repete várias vezes a mesma palavra, dando ênfase no som de algumas letras e entonação nas sílabas tônicas (Diário de Campo, 17/05/2017, Escola B, fala de P2C, período vespertino).

No entanto, percebemos que P2C utiliza-se do aspecto fônico apenas como mais uma “técnica” de escrita, visto que as relações entre grafema e fonema se constituem apenas como um dos conhecimentos necessários para que os alunos se apropriem do sistema de escrita da língua materna escrita. Vejamos:

‘Professora, ‘Charlô’ é com ‘x’?’, pergunta uma aluna; a professora responde: ‘com ch’. Enquanto os alunos escrevem/copiam/respondem, a professora realiza correção na sua mesa, indicando e orientando para a necessidade de reescrita da última questão, onde foi proposto que escrevessem sobre o final da história que havia sido contada. A professora aponta ao aluno as palavras que estão escritas de forma equivocada, sublinha a palavra e escreve a sílaba/letra de forma correta da palavra acima daquela que o aluno escreveu. Após essa indicação, a professora escreve as palavras que o aluno apresentou dificuldades na grafia abaixo das questões e pede para que seja escrita novamente a palavra. Percebo que alguns alunos ainda não compreenderam o processo (Diário de Campo, 17/05/2017, Escola B, fala de P2C, período vespertino).

Ao falar sobre a importância de trabalhar a relação grafema fonema durante o ensino e o aprendizado da língua materna escrita, Gallert (2013) também direciona a atenção para o cuidado que se deve ter ao realizar tal trabalho. A autora esclarece que a relação grafema e fonema

não só pode como deve ser ensinada na alfabetização, uma vez que nosso sistema de escrita tem um princípio alfabético. Mas, em nossa perspectiva, essa relação é *uma* das realidades da escrita, e relaciona-se com *uma* das realidades da fala. A totalidade das relações entre fala e escrita não se restringe a uma relação mecânica entre grafemas e fonemas. Portanto, não podemos tomá-la como regra para explicar a totalidade da escrita (GALLERT, 2013, p. 125).

Assim, concordamos com Gallert (2013), quando esta segue mencionando que para que o aluno possa ler um texto e ter um mínimo de compreensão a respeito, faz-se necessário que ele tenha domínio de outros elementos que o levem a “construir sentidos sobre o conteúdo lido, dialogar com o sujeito que escreve, compreender o contexto de produção, inserir-se na corrente dialógica através de uma atitude responsiva consciente” (GALLERT, 2013, p. 125).

Isso posto podemos afirmar que a leitura atribui sentido à escrita e para que as duas atividades aconteçam de forma paralela, faz-se necessário que o professor tenha clareza de como ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem. Ou seja, uma concepção de linguagem que considere o processo de interação entre os sujeitos

é o que vai possibilitar ao professor a verificação se os alunos se apropriaram realmente do processo de produção de sentidos do texto.

Assim, ao compreendermos a concepção de linguagem de acordo com os pressupostos da teoria bakhtiniana, concebemos que o ensino da leitura e escrita deve levar em consideração o contexto social, histórico e cultural para a compreensão da realidade e da sociedade.

Klein (1997) chama a atenção para o uso real da linguagem:

A partir, portanto, de uma compreensão histórica do homem, é possível afirmar que o contato da criança e sua ação sobre os símbolos da escrita, ainda que estes símbolos estejam organizados corretamente e significativamente como linguagem, não garantem, por si só, que a criança aprenda a linguagem escrita. Isso porque, nesta circunstância, o aprendiz estará diante de um punhado de 'coisas' que não configuram a linguagem escrita. É preciso que haja homens utilizando de forma real essa linguagem, para que ela se configure enquanto tal (KLEIN, 1997, p. 100).

Apesar de a escrita ser vista como uma prática necessária no interior da sociedade, Klein (1997) considera que ela não é uma prática comum a todos os indivíduos. A autora justifica que isso se dá pelo fato de que a escrita não é a única maneira que permite aos indivíduos a interação social. Há inúmeras situações no dia a dia que antes eram realizadas por meio da escrita e passaram a ser realizadas por outros meios, sobretudo com o advento da internet e das redes sociais, ainda que em muitos deles prevaleça a escrita, percebemos a presença de outros suportes.

Ainda segundo Klein (1997), vários instrumentos criados pelos homens passam a determinar uma presença menor dos atos de leitura na vida desses mesmos homens por esses meios. No entanto, nossa compreensão a respeito dos processos de leitura e escrita vão muito além, uma vez que compreendemos que existem muitas outras formas de ler, com suportes diferenciados, os vários gêneros discursivos.

Compreendemos que a nossa sociedade é grafocêntrica, ou seja, a escrita está no centro das relações sociais. Muito antes de entrar na escola a criança tem contato com a leitura e escrita, presentes no cotidiano da sociedade. Assim, ressaltamos que a língua é produzida e reproduzida social e cotidianamente na vida dos homens, dentro de um determinado tempo e espaço.

O uso da língua, no entanto, vai muito além da simples comunicação com as pessoas, de se fazer entender por ela. Para Almeida (2006) "falar mesmo" significa utilizar a língua para falar dos seus desejos, dos seus sofrimentos, do que se deve

fazer para mudar, falar coisas para realizar as transformações necessárias, para efetivar a luta diária. E cabe ao professor instrumentalizar o aluno para que ele possa compreender e fazer uso da língua materna escrita para além de apenas suprir suas necessidades básicas de comunicação.

A visão de que a escrita representa muito mais do que uma forma de comunicação está presente no enunciado de P3, quando esta relata sobre a função social da escrita:

Bom, porque é uma das formas que a gente tem de se comunicar. Porque o conhecimento em si, não só a questão de saber ler e escrever, mas todo o conhecimento em si, ele empodera o ser humano: ter conhecimento daquilo que se fala, ter uma leitura do mundo ao seu redor, conseguir acompanhar o que está acontecendo, conseguir compreender o que de fato está sendo construído ao seu redor e poder participar daquilo. Então eu acho que em termos gerais, seja o ler ou o escrever, o objetivo é a importância em geral desses conhecimentos, é o fato de os alunos estarem inseridos em um contexto e compreenderem esse contexto. Que independentemente do nível social que eles estiverem, eles tenham a noção do nível em que se encontram, para que isso de fato venha a somar, para que eles tenham a vontade e tenham os instrumentos necessários para poder fazer uma mudança na própria vida deles (P3, Escola C, 2017).

O que podemos destacar do enunciado de P3 é que esta professora compreende que o ensino da língua materna escrita, assim como os demais conhecimentos científicos, “empodera” o ser humano, ou seja, traz a autonomia necessária para que ele possa compreender o movimento contraditório da realidade e avançar em relação à visão de mundo que possuem, qual seja: compreender a realidade que os cerca, verificar as possibilidades que ali existem e planejar de que forma poderá realizar alguma transformação.

Assim, verificamos que P3 tem consciência que, por meio do ensino da língua materna escrita, muitas são as possibilidades de transformação da visão de mundo dos alunos. O que parece não estar muito presente no enunciado de P3 é que para que isso ocorra, inevitavelmente, faz-se necessária a mediação do seu trabalho pedagógico enquanto professora.

De forma diferente, podemos perceber no enunciado de P2C que essa professora considera a importância do papel mediador do professor para que o aluno compreenda o quanto é necessário o aprendizado da língua materna escrita. No entanto, ao falar sobre “para que” ensinamos a língua materna escrita, P2C apresenta também uma concepção de linguagem apenas como instrumento de comunicação:

Porque nós vivemos em uma sociedade que sempre nos exigiu muito. A gente precisa aprender a se comunicar, aprender a viver no mundo que nós estamos. Nosso mundo hoje é muito tecnológico, mas de que adianta eu aprender a mexer no celular, aprender a mexer no computador se eu não sei ler, se eu não sei escrever, se eu não consigo me comunicar. Eu acho que é essencial, é imprescindível você saber ler e escrever. E nós temos o papel de mostrar para os nossos alunos que realmente é importante, que é necessário (P2C, Escola B, 2017).

Importa frisar novamente que compreendemos a linguagem como uma forma de interação, como um lugar onde as relações sociais se constituem e os falantes da língua se tornam sujeitos, e não apenas como mais uma forma de comunicação. Por este viés, remetemos a Geraldi (2006), quando este situa a concepção de linguagem como forma de interação:

(...) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2006, p. 41).

Acreditamos, assim como Geraldi (2006), que ao situar a linguagem dentro dessa concepção, a postura do professor frente ao processo de ensino da língua materna escrita será diferenciada. Para chegarmos à essa conclusão, partimos do pressuposto que toda a atividade de sala de aula, desenvolvida pelo professor, articula à sua metodologia uma opção política, a qual requer uma determinada compreensão e interpretação da realidade. Assim, todas as atividades direcionadas e desenvolvidas pelo professor no intuito de que a aula em si se concretize, corresponderá ao caminho que este optou seguir.

Voltando ao enunciado de P2C, quando esta enuncia: “de que adianta eu aprender a mexer no celular, aprender a mexer no computador se eu não sei ler, se eu não sei escrever, se eu não consigo me comunicar”, remetemo-nos a Merli (2016) quando esta menciona que o simples contato das crianças com os aparelhos tecnológicos revela, muitas vezes, uma falsa ideia sobre o que significa o ato de aprender. A mesma autora segue levantando algumas reflexões em relação ao uso da tecnologia relacionado aos processos de leitura:

em uma sociedade letrada em que o sujeito não tem acesso à leitura proficiente, mas só à mecânica, que só decodifica, e que tem acesso ao computador, qual será a atuação desse sujeito? Para que servirá o

computador com acesso a *Internet*? Jogos por diversão? Notícias sem interpretação? Consumo? Interagir com amigos? (MERLI, 2016, p. 118).

Arriscamo-nos a pensar que seja o mesmo sentido atribuído por P2C, de que para interpretar os elementos presentes nas diversas tecnologias, faz-se necessário que os alunos utilizem a linguagem em seu processo de interação, para que possam realmente interpretar, questionar e agir como sujeitos atuantes na sociedade em que vivem, caso contrário o uso das tecnologias se mostrará de forma vazia e sem sentido.

No entanto, o que verificamos é que P2C talvez não tenha tanta convicção da importância da mediação do seu trabalho educativo quando menciona que o aluno precisa “aprender a viver no mundo que nós estamos”, como se o aluno fosse aprender por si só. Sua fala também parece apresentar-se de forma evasiva no que concerne à relação que se estabelece entre os conteúdos escolares e a transformação da visão de mundo dos alunos, uma vez que relata ser “imprescindível você saber ler e escrever” e de que cabe ao professor mostrar essa importância ao aluno, no entanto, não diz o porquê é imprescindível e como o professor deve fazer para que o aluno perceba a sua importância e necessidade.

Outras reflexões acerca da função social do ensino da língua materna escrita podem ser possibilitadas a partir do enunciado de P1:

Para quê? (Risos) para se sentir, para se fazer agente da história que nós falamos tanto! É uma graça quando a criança de pré-escola reconhece as letras do nome, é uma coisa linda de ver! Tenho um neto de quase dois anos que está contando nos dedos até dez. Pensa, que coisa deliciosa você poder interagir com a humanidade. E quando o ser humano não consegue, não lê, ele se sente um pouco humilhado. Já trabalhei com Educação de Jovens e Adultos também, e a alegria deles em ler o que estava escrito no itinerário do ônibus ou reconhecer um número, era sensacional! Uma vez uma senhora, aluna minha, me falou assim: ‘Agora eu entendi porque o 2 às vezes é dois e às vezes é 20’ (risos). Ela falou isso porque eu estava trabalhando valor posicional (dos numerais) e dezenas. Quando ela disse isso, eu fui lá e dei um beijo nela! Tem noção? Sabe, assim, aos setenta anos quase, a pessoa fala ‘não sabia que às vezes era dois e às vezes era vinte’ (professora se emociona, e chora) (P1, Escola A, 2017).

Num primeiro momento, quando P1 menciona que a função social do ensino da língua materna escrita está relacionada ao fato de o aluno “se fazer agente da história” ou então “interagir com a humanidade”, a primeira impressão é de que esta professora percebe tal ensino como promotor do desenvolvimento da consciência

crítica do sujeito para que assim ele possa realizar a transformação necessária na realidade que o cerca. No entanto, quando P1 cita o fato de “interagir com a humanidade” ela parece inferir que o sujeito apenas irá interagir se souber ler, visão esta que vem na contramão da concepção de linguagem discutida e defendida até o momento.

Posteriormente, constatamos que P1 concebe o ensino da língua materna escrita com um cunho utilitarista, ao citar “a alegria deles (dos alunos) em ler o que estava escrito no itinerário do ônibus”, como se o ensino e a apropriação da língua materna escrita se limitasse a apenas isso. Arriscamo-nos a inferir que esta visão é o que faz o analfabeto funcional, o que, sem dúvida, já é um “grande passo” para o alfabetizado completo. Entretanto, não se trata de alfabetizar pela metade, mas garantir a apropriação dos conhecimentos, de modo a instrumentalizar o sujeito para a compreensão do que limita as próprias condições materiais e a condição de pobreza ou miséria da classe trabalhadora, em especial.

Nesse sentido, remetemo-nos a Soares (2002), quando esta esclarece que:

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES, 2002, p. 73).

Dentre os instrumentos citados por Soares (2002), destaca-se o domínio do que a autora chama de “dialetos de prestígio”, ou seja, a apropriação do capital linguístico e, conseqüentemente, do capital cultural, valorizado pelas camadas populares. Assim, estas farão uso da linguagem considerada “legítima” e terão igualdade de condições para lutarem por uma participação política mais ampla e uma distribuição de riqueza mais justa entre todos.

Temos clareza, no entanto, que o fato de P1 citar a importância do ensino da língua materna escrita para que seus alunos possam ler o itinerário dos ônibus e aprendam o valor posicional dos numerais, não é um fator a ser desconsiderado. Mas, o que queremos esclarecer é que a função social do ensino da língua materna escrita e o seu aprendizado vai muito além disso. A apropriação da língua materna escrita com competência para seu uso nas diversas situações sociais em que sua compreensão é exigida, passa pela elevação da consciência crítica do sujeito, possibilitando-lhe a superação das condições alienantes nas quais vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos uma análise sobre as implicações do trabalho pedagógico do professor no processo de apropriação da língua materna escrita, tencionamos desenvolvê-la em relação à compreensão histórica dos fatos humanos, verificando como o professor tem pensado, em seu discurso pedagógico, e realizado a sua prática pedagógica em sala de aula, com vista à apropriação da língua materna escrita pelo aluno.

Ao analisar os dados da pesquisa, houve o cuidado de levar em consideração as especificidades do trabalho pedagógico do professor e suas relações interdependentes, ao mesmo tempo em que se procurou fugir da totalidade e visar ao particular relacionado. A pesquisa empírica foi dando os contornos reavaliáveis do objeto, assim como refutando/reformulando/referendando o arcabouço teórico referente aos conceitos e generalizações.

Ressaltamos que o conhecimento sobre a problemática levantada em relação ao trabalho pedagógico do professor no processo de apropriação da língua materna escrita, não teve início com esta pesquisa específica e também não se findará com ela, a intenção é de que se forneçam elementos que tornem possível a contribuição à continuidade desse processo de discussão e de reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor no processo de apropriação da língua materna escrita.

Ao levarmos em consideração a base teórica adotada neste trabalho, podemos verificar, no percurso trilhado pelos professores no que tange à organização do processo de ensino - desde a preparação das aulas, a compreensão do processo de apropriação da língua materna escrita e o trabalho em sala de aula - que alguns equívocos emergiram. Estes se acumulam desde uma formação inicial e continuada precária e insegura a algumas ações realizadas de forma distorcidas e superficiais.

Foi possível verificar que os professores compreendem que as condições históricas e sociais do trabalho que realizam, fazem com que eles tenham que rever a sua prática, de modo a transformá-la para adequá-la às novas exigências que o processo de ensino da língua materna escrita requerer. A busca pelo novo leva em consideração as individualidades de cada aluno naquele determinado contexto histórico e social, e advém do dialogismo que estabelecem com os vários discursos, principalmente dos colegas de trabalho.

Outro fator que podemos constatar é que a recente formação inicial dos professores e o pouco tempo de atuação trazem, em alguns momentos, algumas inseguranças em suas práticas, no entanto, não impedem o seu desejo da busca constante da superação das dificuldades que encontram no dia a dia. Também verificamos que, mesmo que o professor realize um curso que esteja dentro da sua área de atuação, no caso pedagogia, o trabalho do professor pode ficar comprometido caso não tenha oportunidades de ampliar seus conhecimentos por meio da formação continuada.

Assim, a formação continuada foi elencada pelos professores como subsídio necessário à prática pedagógica, tanto a formação que é direcionada pela Secretaria Municipal de Educação, como a formação continuada na própria escola, pela coordenação e direção. A angústia em relação à ausência de tal formação é visível nos enunciados dos professores, uma vez que estes demonstram compreender que a complexidade das suas atribuições requer uma sólida e contínua formação.

Outra angústia relatada pelos professores diz respeito às ações pensadas para que a aula em si aconteça, ou seja, as angústias que vão além do momento da aula em si, envolve o planejar, o avaliar e todas as demais ações decorrentes disso, caracterizando o que chamamos de prática pedagógica distendida. Associadas a estas angústias, o tempo foi elencado pelos professores como um dificultador na efetivação da prática pedagógica, com vista à apropriação da língua materna escrita pelo aluno.

Ter o domínio dos conteúdos que serão trabalhados e da organização do trabalho pedagógico foram fatores elencados pelos professores como algo essencial para que se possa estabelecer uma prática pedagógica que realmente leve ao aprendizado da língua materna escrita pelo aluno. Conhecer os alunos e suas condições sociais e culturais também foram fatores considerados relevantes pelos professores, os quais influenciam no momento de o professor realizar as intervenções em sala de aula.

A necessidade de que os alunos compreendam a importância dos conteúdos que estão sendo trabalhados pelos professores e que o ato de aprender possa ser algo prazeroso aos alunos, que lhe causem encantamento, e que eles possam atribuir sentido aos conteúdos, também foram elencados pelos professores como fatores essenciais no processo de apropriação da língua materna escrita. Os professores utilizam de motivos afetivos para despertarem nos alunos a vontade em aprender, em

realizar as atividades propostas em sala de aula, apesar de que alguns professores, em determinados momentos, não saberem ao certo porque o fazem, muitas vezes utilizando-os como pretextos ou como forma de ocupar o tempo.

Uma outra situação que verificamos, é que, talvez a formação de uma das professoras a leva a compreender que os alunos necessitam visualizar, “pegar” os materiais para se apropriar do conteúdo que está sendo trabalhado, como se fosse necessário sempre o uso de materiais “concretos” para que o aprendizado pudesse ocorrer, desconsiderando que existem conhecimentos que não podem ser recorridos a nenhum “manuseio”.

A presença da família na vida escolar dos filhos, auxiliando e motivando os alunos, também foi elencado pelos professores como fundamental no processo de apropriação da língua materna escrita. No entanto, percebemos o limite na compreensão de uma das professoras, ao relatar em seu enunciado que o aprendizado do aluno, em relação ao processo de apropriação da língua materna escrita, deu-se no período de férias e atribuiu à família este feito, uma vez que ela própria havia orientado a família sobre o processo de ensino.

Os professores demonstram compreender a importância da periodização do desenvolvimento infantil para a compreensão e direcionamento do aprendizado dos alunos. Um dos fatores que demonstra essa compreensão está relacionado à preocupação com a idade que os alunos estão indo para a escola. Tal preocupação parece estar relacionada ao fato de que os alunos podem estar sendo furtados do acesso às linguagens específicas ao desenvolvimento infantil, a exemplo das brincadeiras e do trabalho realizado de forma lúdica. Ao mesmo tempo em que os professores concebem que os alunos precisam brincar, eles entendem que se faz necessária a intervenção do professor no momento de regular o comportamento e direcionar a atenção para a atividade de estudo, fator esse considerado como essencial para que os alunos se apropriem da língua materna escrita.

Os problemas de atenção e concentração são elencados pelos professores como fatores que interferem no processo de apropriação da língua materna escrita, no entanto, foi possível perceber que os professores realizam direcionamentos da atenção constantemente em sala de aula. Nisso, demonstram compreender que a atenção é uma função psicológica superior, que para seu desenvolvimento faz-se necessária a mediação constante do professor. No entanto, houve momentos em que alguns professores não direcionaram a atenção dos alunos quando da realização das

atividades propostas. Um outro limite de compreensão foi percebido em relação ao enunciado de uma professora, ao dizer que a atenção voluntária do aluno seria resolvida com uso de medicalização, quando compreendemos que a atenção voluntária se constitui durante o processo de desenvolvimento da criança e deve ser mediada e direcionada pelo professor.

Constatamos ainda que alguns professores não aproveitam de momentos oportunos para tirar as dúvidas dos alunos, avançar em relação à apropriação do conhecimento científico e à formação crítica; no entanto, em outros momentos, verificamos que os professores aproveitaram dos momentos oportunos para direcionar e orientar em relação a necessidade da reescrita de alguns grafemas e, assim, efetivar o aprendizado dos códigos da língua materna escrita. Da mesma forma, os professores relatam a necessidade de que os alunos sejam submetidos aos processos de produção e reestruturação da língua materna escrita para que de fato aprendam a escrever. O processo de sonorização das letras também foi ressaltado pelos professores como um dos processos importantes e necessários para que os alunos se apropriem da língua materna escrita. Por este viés, observamos o limite de compreensão apresentado por uma professora, quando esta relata que o professor precisa ter experiência com turmas de alfabetização para compreender o processo de ensino da língua materna escrita, no entanto concebemos que este é mais um conhecimento que o professor deve ter e ele deve advir do seu processo de formação, tanto inicial como continuada.

A leitura foi atribuída pelos professores como um dos principais fatores para a apropriação da língua materna escrita pelos alunos. Apesar de alguns professores intentarem desenvolver a autonomia dos alunos, por meio, por exemplo, da leitura silenciosa, verificamos que há professores que compreendem que as leituras em voz alta, assim como as diferentes formas de leitura, podem auxiliar o aluno a organizar de forma mais consciente o texto que está sendo lido no momento. Constatamos que muitos são os momentos em que os alunos tem contato em sala de aula com a leitura, os quais auxiliam, de forma profícua, o aprendizado da língua materna escrita.

Os professores compreendem que o ensino da língua materna escrita empodera o ser humano e lhe confere a autonomia necessária para que possam compreender o movimento contraditório da realidade e poder inferir sobre ela, realizando as transformações necessárias. No entanto, alguns professores, no limite da compreensão da função social da língua materna escrita, a concebem apenas

como meio de comunicação, da mesma forma que também empregam um cunho utilitarista à língua, como se o ensino da língua materna escrita se limitasse ao ensino das necessidades cotidianas dos sujeitos.

Os professores demonstram compreender que cada aluno possui um desenvolvimento diferente e que o trabalho do professor deve estar direcionado neste sentido, para a atuação na zona de desenvolvimento iminente de cada aluno. Destarte, também demonstram compreender a importância do papel mediador do professor no processo de apropriação da língua materna escrita, no entanto, nem todos os professores concebem a mediação do professor como fundamental nesse processo.

Verificamos, dessa forma, que as dificuldades sentidas e relatadas pelos professores nos momentos da realização de seu trabalho pedagógico, mostram-se como grandes desafios para a realização de uma prática pedagógica efetiva no ensino da língua materna escrita. Tais desafios nos fazem pensar que o trabalho pedagógico do professor em alguns momentos, ao invés de auxiliar na resolução de problemas que se apresentam no processo de escolarização, parece, em alguns momentos, reforçar as expressões da expropriação do saber ao aluno.

Por mais que haja esforços dos professores no sentido de superar as dificuldades apresentadas, tais esforços não dão conta, muitas vezes, de explicar alguns fatores pertinentes ao processo de ensino da língua materna escrita, e a distância, muitas vezes, do discurso que se propaga, ao referencial teórico adotado e às suas condições objetivas de trabalho.

Assim, podemos dizer que o trabalho pedagógico do professor interfere diretamente no aprendizado do aluno e se mostra essencial para que o este se aproprie da língua materna escrita. O que fica claro é que o processo de ensino e de aprendizado da língua materna escrita, visto como um processo que não se limita apenas na relação do indivíduo com o objeto, mas de uma relação que ocorre entre sujeitos sociais, demanda um ensino que considere essa relação, para que assim o aprendizado realmente ocorra com sucesso.

Quando falamos, no entanto, de processo de ensino e aprendizado, não queremos dizer que um é reflexo do outro. O conteúdo ensinado não significa que será aprendido na sua forma mais pura. O que consideramos sim, é que ensino e aprendizado constituem uma relação articulada. Quando nos referimos a ensino, estamos nos referindo as mais diversas situações de se transmitirem as produções

humanas, que no âmbito da linguagem se manifesta por meio dos gêneros discursivos.

Destarte, verificamos que muitas são as implicações do trabalho pedagógico do professor no processo de apropriação da língua materna escrita, às quais podem ser de cunho favorável ou desfavorável, ou seja, podem transmitir ao ser humano às formas mais elevadas de conhecimento, levando-o a refletir sobre a realidade circundante e poder realizar as inferências necessárias para transformar essa realidade, ou então, podem levar à expropriação do conhecimento científico.

Das implicações do trabalho pedagógico que consideramos como favoráveis, podemos destacar: as mediações constantes realizadas pelos professores nos momentos em que os alunos se encontravam realizando as atividades propostas, em especial nos momentos de escrita da língua materna; as mediações realizadas ao direcionar a atenção dos alunos e regular o comportamento destes, fazendo uso constante da linguagem nestes momentos; a preocupação em despertar o interesse dos alunos e em tornar o processo de ensino e aprendizado prazeroso; a preocupação em manter-se atualizado em relação ao trabalho que realizam no momento, no caso com as turmas de 3º ano, por meio de formação continuada; a compreensão de que cada aluno apresenta um desenvolvimento diferente e as ações do professor devem estar voltadas para essas especificidades, atuando na zona de desenvolvimento iminente de cada aluno; a compreensão e respeito à periodização do desenvolvimento infantil.

Das implicações do trabalho pedagógico que consideramos como desfavoráveis, elencamos: a ausência de respostas às perguntas dos alunos ou as respostas dadas de forma evasivas, que não contribuem para que o aluno amplie seus conhecimentos cotidianos; a concepção de um ensino de língua utilitarista; a descaracterização do papel do professor frente ao aprendizado do aluno, atribuindo à família o aprendizado da língua materna escrita; a ausência de direcionamento da atenção e regulação do comportamento; a não compreensão de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores devem ser mediados pelo professor; a atribuição dada ao conhecimento pragmático do professor como necessário e importante para a compreensão e direcionamento do ensino da língua materna escrita.

Ao verificar as lacunas existentes no trabalho do professor ao ensinar a língua materna escrita ao aluno, não tivemos a intenção de responsabilizar o professor pelos

resultados considerados muitas vezes insatisfatórios. Somos sabedores das contradições presentes no trabalho desenvolvido pelo professor, sejam elas de cunho social, econômico ou político. No entanto, compreendemos que apesar da existência dessas contradições, é possível buscar, por meio das ações do professor, a proximidade da escola que almejamos, mesmo dentro dos limites da escola que hoje temos e apesar dos determinantes externos.

Não pretendemos, portanto, elencar receitas ou denunciar fracassos. Nossa intenção é de refletir sobre ações consideradas possíveis ao se trabalhar um tema tão complexo como o é o ensino da língua materna escrita.

Assim, para que o professor possa realizar o seu trabalho educativo de forma crítica e consciente e suas ações impliquem em um ensino satisfatório da língua materna escrita, necessário se faz compreender o processo de formação dos seus alunos, levando em consideração os aspectos históricos e sociais desta formação e os elementos que a integram, por meio de um referencial teórico consistente e comprometido com a formação humana. Da mesma forma que, ao realizar a transmissão dos conhecimentos científicos ao aluno, importante se faz identificar como os homens produzem e fazem uso dos objetos do conhecimento nas diversas relações sociais que estabelecem e como se apresenta o objeto ora produzido. Ou seja, importa compreender como o aluno aprende, como o professor ensina e como se apresenta o objeto que se pretende ensinar.

Com esse intuito e, ao fazer uma opção teórica metodológica que considere o processo de ensino e de aprendizado como um processo de interação e de espaço de circulação de sentidos, o professor irá, além de direcionar a sua prática pedagógica, realizar acima de tudo uma opção política que, por meio da apropriação do conhecimento científico pelos alunos, busca a superação das desigualdades sociais.

Podemos assim depreender que uma vez que a língua se caracteriza como a expressão da contradição existente em uma sociedade dividida por classes, ensinar a língua materna escrita exige, por parte de todos os envolvidos no processo educacional, tarefa e compromisso político!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4.ed. – São Paulo: Ática, 2006, p. 10-25.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato. Beth Brait (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. Editora Contexto, 2009. P 17-43.

ARCE, Alessandra Hai. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. *In* PAGNONCELLI, Cláudia (org) *et al.* **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016, p. 95-110.

ARNONI, Maria Eliza Brefere; ALMEIDA, José Luís Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. IV série, p. 172 -191.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 11ª Ed. 2004.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In* BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 09-32.

BRASIL. **Lei nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 1996.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 19 de nov. 2015.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 de nov. 2015.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar**. In Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 21-28, jan/mar. 2013.

_____. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008, 238f.

CASCAVEL. SEMED. Escola A. **Projeto Político Pedagógico**. Cascavel, SEMED – Secretaria Municipal de Educação, PR. 2016a.

_____. SEMED. Escola B. **Projeto Político Pedagógico**. Cascavel, SEMED – Secretaria Municipal de Educação, PR. 2016b.

_____. SEMED. Escola C. **Projeto Político Pedagógico**. Cascavel, SEMED – Secretaria Municipal de Educação, PR. 2016c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008. v. II.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EIDT, Nadia Mara; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 93 – 123.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez 2007

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogos**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.); *et al.* **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2001, p. 70-89.

GALLERT, Claudia. **Método fônico**: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, João Wanderley (org); ALMEIDA, Milton José de (*et al.*). **O texto na sala de aula**. 4.ed. – São Paulo: Ática, 2006, p. 39-47.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez. Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997. 2.ed.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares, as razões do improvável**. Editora Ática. São Paulo, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: César de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4.ed. – São Paulo: Ática, 2006, p. 17-25.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: LURIA, Alexander Romanovich *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2014, p. 39-58.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2014, p. 143-190.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 270-308.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico- Cultural e da Pedagogia Histórico - Crítica. In PAGNONCELLI, Cláudia (org) *et al.* **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016, p 49-94.

MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Marcia. O legado do Século XX para a formação de professores. MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p 13 – 30.

MARTINS, Lígia Marcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Josy Cristine. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. IV série, p 149 -167.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MERLI, Ana Cláudia de Oliveira Guizelini. **Hipertexto, ciberespaço e internet: a confluência entre leitura e tecnologia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. IV série, p 64 - 90.

PAULA, Flávia Anastácio de. **Alfabetização e tempos de alfabetizadora**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

PAULA, Flávia Anastácio de. DEMENECH, Flaviana. As crianças de cinco anos no oeste do Paraná: normatizações e concretizações em disputa. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017, p 323 – 343.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

POSSENTI, Sírio. O Dado *dado* e o dado dado. POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Curitiba – Pr: Criar Edições. 2004, p. 27-36.

Resultado do IDEB 2015 por cidade. Disponível em:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8953685>. Acesso em 19 de maio. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** In: **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. Coleção educação contemporânea.

_____. **Para superar o dilema.** A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 107-113.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação em diálogo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Um olhar para a Alfabetização Mediado por conceitos da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.19, n.3, p. 07-18, setembro/dezembro 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17ª edição. 9ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2002.

SOBRAL, Adail. **Ato/atividade e evento.** In BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. 4. edição. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 11-36.

TULESKI, Silvana Calvo. EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016. IV série, p 35 - 61.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Alguns problemas em torno da Práxis. In Filosofia da Práxis. Tradução de Maria Encarnación Moya. 1º ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales - CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007, p. 217-399.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico.

Estenograma de palestra proferida no Instituto Epstein de Defectologia Experimental, em 17 de março de 1933 (nota da edição russa). Tradução realizada por Zoia Prestes do original russo *O pedologuitcheskomo analize padagoguitcheskogo protsesssa*, publicado no livro VIGOTSKI, L. S. **Psirrologuia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004, p. 479-506.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2014.

ZEN, Rosane Toebe. A avaliação da/na educação básica: o que são, o que se pensa sobre elas e o que elas poderiam ser. In: ALVES, Fábio Lopes (org) *et al.* **Desenvolvimento da Educação Básica: desafios contemporâneos**. 1.ed., Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 245-255.

ANEXO

ANEXO I – Tabela dos resultados e metas do IDEB

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	UF:
Escola	PR
Município:	Nome da Escola:
CASCADEL	Todas
Rede de ensino:	Série / Ano:
Municipal	4ª série / 5º ano

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
[REDACTED]					5.4	5.7					5.6	5.9	6.1	6.4
[REDACTED]	4.7	5.0	5.8	6.1	5.7	6.3	4.7	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
[REDACTED]	4.8	5.2	5.3	5.5	7.0	7.0	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
[REDACTED]	4.3	4.8	4.9	5.4	5.3	6.0	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
[REDACTED]	4.4	4.8	4.7	4.9	5.2	5.6	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
[REDACTED]			5.0	5.1	5.8	6.1			5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
[REDACTED]	4.4	5.6	6.9		7.0	7.4	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
[REDACTED]		5.5	6.3	6.2		6.8		5.7	6.0	6.2	6.4	6.6	6.9	7.1
[REDACTED]	4.3	4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
[REDACTED]	4.4	4.9	5.4	5.5	5.6	6.2	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
[REDACTED]	5.7	5.6	6.5	6.3	7.8	7.0	5.8	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
[REDACTED]			4.5		6.9	**			4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2
[REDACTED]	5.5	5.4	5.4	6.1	5.8	6.3	5.6	5.9	6.2	6.4	6.7	6.9	7.1	7.3
[REDACTED]	4.3	5.1	5.4	5.9	6.8	6.4	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
[REDACTED]	5.3	5.5	6.1	6.7	6.9	6.8	5.3	5.6	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1
[REDACTED]	4.4	5.1	5.5	5.5	5.7	6.2	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
[REDACTED]	4.5	5.1	5.2	5.4	5.6	6.1	4.6	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
[REDACTED]	4.5	4.5	5.2	4.8	6.0	6.2	4.6	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
[REDACTED]	4.6	5.0	5.3	6.3	5.5	7.0	4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6
[REDACTED]	5.5	5.8	6.4	7.1	7.3	7.1	5.6	5.9	6.2	6.4	6.7	6.9	7.1	7.3
[REDACTED]	4.8	5.0	5.6	5.7	6.0	6.1	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8
[REDACTED]	4.3	4.4	5.1	5.2	5.0	5.9	4.4	4.7	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
[REDACTED]	5.4	5.3	6.1	6.9	7.0	7.4	5.5	5.8	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
[REDACTED]	5.2	6.4	6.6	6.9	7.4	7.4	5.3	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6	6.9	7.1
[REDACTED]	4.7	5.1	5.5	5.9	6.3	6.4	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
[REDACTED]	5.0	5.5	5.8	6.4	6.1	7.1	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
[REDACTED]	4.0	4.4	4.0	5.1	5.6	6.0	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1
[REDACTED]	5.2	5.7	6.2	6.2	6.5	6.7	5.3	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6	6.9	7.1
[REDACTED]	4.6	5.4	6.5	6.1	6.3	6.4	4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
[REDACTED]	4.9	5.1	5.3	6.3	6.2	6.5	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
[REDACTED]	5.1	4.9	5.1	5.2	5.9	5.4	5.1	5.4	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8	7.0
[REDACTED]	3.8	4.7	4.9	5.4	6.5	6.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
[REDACTED]	4.7	5.4	5.1	5.1	5.9	6.6	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
[REDACTED]	5.2	5.7	6.1	5.8	6.4	6.3	5.3	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6	6.9	7.1
[REDACTED]					5.5	5.6					5.8	6.0	6.3	6.5
[REDACTED]	4.7	4.2	4.6			**	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
[REDACTED]	4.6	5.3	6.0	5.8	6.6	6.7	4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6
[REDACTED]	5.4	5.8	5.6	6.7	6.4	6.1	5.5	5.8	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
[REDACTED]	3.8	5.3	6.1	6.6	6.3	6.4	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
[REDACTED]	4.7	5.1	4.9	5.3	5.7	6.4	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
[REDACTED]	5.6	5.3	6.5	6.1	6.9	6.8	5.7	6.0	6.3	6.5	6.8	7.0	7.2	7.4
[REDACTED]	5.4	5.5	6.6	6.0	7.1	7.2	5.5	5.8	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
[REDACTED]	3.8	4.7	4.9	5.4	5.2	5.9	3.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0
[REDACTED]		5.3	5.6	5.5	7.1	6.3		5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
[REDACTED]	4.9	5.1	5.2	6.2	6.7	5.8	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8
[REDACTED]	4.6	5.4	5.1	5.9	6.4	6.5	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
[REDACTED]	4.7	5.8	5.2	5.7	6.2	5.5	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
[REDACTED]	5.0	5.4	5.4	5.8	6.0	5.8	5.0	5.3	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
[REDACTED]	4.4	4.7	5.0	4.7	6.0	6.0	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
[REDACTED]	4.3	4.9	4.9	5.5	5.7	6.2	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
[REDACTED]	5.7	6.2	6.4	6.7	6.9	7.0	5.7	6.0	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
[REDACTED]		5.5	5.6		5.9	**		5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9	7.1
[REDACTED]	5.0	6.1	5.8	6.7	6.2	6.1	5.0	5.3	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
[REDACTED]			4.7	6.5	6.3	6.2			4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
[REDACTED]	5.1	5.4	5.9	5.5	6.2	6.8	5.1	5.5	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8	7.0
[REDACTED]	4.4	4.0	5.0	4.1	5.3	6.6	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
[REDACTED]	5.0	5.2	5.8	5.8	5.9	6.0	5.1	5.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9

Tabela retirada do site

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8953685>. Acesso em 19 de maio. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES:

1. Nome, idade, tempo de serviço.
2. Qual é a sua formação (Graduação, Pós *Latu Senso*, Mestrado)? Em que instituição realizou a sua formação?
3. Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Ensino? E com turmas de 3º ano?
4. Sobre a sua experiência de trabalho: antes de assumir turmas de 3º ano, atuou em outras turmas? Quais? Como foi esta experiência? Por que escolheu atuar com turma de 3º ano? Os trabalhos/funções exercidos (as) anteriormente contribuíram na definição da sua atuação enquanto professor alfabetizador?
5. Você planeja as suas aulas para a turma com a qual atua? De que forma?
6. Como você prepara a aula planejada?
7. Ao realizar os encaminhamentos metodológicos em sala de aula, durante a realização destas aulas, quais os que você julga imprescindíveis?
8. Várias mudanças já ocorreram ao longo da história da alfabetização. Para você, desde que atua como professor, quais foram as mudanças mais significativas que vivenciou no que se refere ao processo de alfabetização da língua materna escrita?
9. Na sua opinião, qual o fator mais importante e necessário para que o aluno consiga se apropriar da língua materna escrita? Para que ensinar a ler e a escrever?
10. Você encontra alguma dificuldade no momento de ministrar as suas aulas? Quais?
11. O que você, enquanto professor, tem buscado fazer para superar tais dificuldades?
12. Você percebe que a escola, enquanto equipe pedagógica e administrativa, tem adotado estratégias para melhorar esse processo inicial de alfabetização? E a Secretaria Municipal de Educação? Quais tem sido essas estratégias?
13. Levando em consideração a experiência que possui no trabalho com as turmas de 3º ano (ou levando em consideração a experiência que você tem enquanto professor da rede municipal) na sua opinião, os alunos realmente estão alfabetizados ao final deste ano?

14. Em relação à turma que você está atuando no momento, levando em consideração que estamos no início do ano letivo, você percebe que os alunos já estão de posse dos requisitos mínimos para frequentarem o 3º ano, no que tange ao processo da língua materna escrita?
15. No seu entendimento, quais são os fatores que de forma mais direta influenciam no processo de ensino e aprendizado da língua materna escrita pelos alunos?
16. Você gostaria de explicitar alguma outra questão que julgue importante quanto ao processo de inicial de alfabetização, mais precisamente o processo inicial de apropriação da língua materna escrita, e que não foram contemplados nas questões anteriores?