

**UNESP – Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Campus de Marília**

**Vanessa Salum Moreira**

**ATIVIDADE E SENTIDO:**

**Análise de propostas de trabalho em língua portuguesa para 5as e 6as séries do  
ensino fundamental.**

**Marília  
2009**

**VANESSA SALUM MOREIRA**

**ATIVIDADE E SENTIDO:**

**Análise de propostas de trabalho em língua portuguesa para 5as e 6as séries do ensino fundamental.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração 1: Ensino na Educação Brasileira).

Orientadora: Profa. Dra. Stela Miller.

**Marília  
2009**

**VANESSA SALUM MOREIRA**

**ATIVIDADE E SENTIDO:**

**Análise de propostas de trabalho em língua portuguesa para 5as e 6as séries do ensino fundamental.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração 1: Ensino na Educação Brasileira).

Membros componentes da banca examinadora

Profa. Dra. Stela Miller (UNESP-Marília) \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP-Bauru) \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Suely Amaral Mello (UNESP-Marília) \_\_\_\_\_

## RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo geral verificar como tem sido encaminhado em sala de aula o processo de ensino e de aprendizagem de escrita e leitura da língua portuguesa através das práticas de professores. Especificamente, objetivou analisar as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa em salas de aula de quinta e sexta séries de ensino fundamental, no processo de ensino e aprendizagem de escrita e leitura, à luz da Teoria Histórico-Cultural; identificar os possíveis sentidos que os alunos constroem acerca da atividade de estudo realizada em sala de aula; verificar até que ponto o trabalho pedagógico proposto pelo professor ajuda os alunos a superar ou então enfatiza as suas dificuldades no processo de aprendizagem de escrita e leitura; contribuir com o estudo das práticas pedagógicas do ensino e aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa no ensino fundamental e para a continuidade das discussões sobre o tema. A proposta surgiu da observação dos resultados obtidos por alunos das escolas públicas brasileiras nas avaliações externas realizadas por diferentes programas, os quais revelam que o processo de ensino não tem dado conta de promover a aprendizagem dos alunos. Por meio de observações, realizamos a coleta de dados sobre as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa em salas de aula de quinta e sexta séries do ensino fundamental. A análise e interpretação dos dados coletados nas salas escolhidas observaram os referenciais da Teoria Histórico-Cultural, especificamente em Leontiev, Vygotsky e Bakhtin, no que se refere ao desenvolvimento dos processos intelectuais, da atividade, da linguagem e da aprendizagem. Três categorias foram utilizadas para a análise dos dados: *Organização da atividade de ensino*; *Orientação aos alunos para a atividade de estudo* e; *Relação entre significado e sentido*. Mediante toda a análise realizada sobre os dados detectamos que parte significativa das práticas docentes está organizada de forma fragmentada, por ações cujos objetivos não são postos para o aluno em consonância com o motivo da atividade de ensino e aprendizagem. As orientações dadas aos alunos também, em sua maioria, não atuam em sua esfera motivacional a fim de suscitar-lhes novas necessidades e, com essas, novos motivos. As propostas relacionadas à produção textual são realizadas de forma descontextualizada e distante da prática que originou o gênero discursivo determinado, ou seja, os textos são propostos sem que cumpram a função social de comunicação para o qual foram criados. Tais

práticas mais tolhem que potencializam o desenvolvimento do aluno já que não permitem que ele se aproprie da língua significando-a como importante meio de interferência na realidade e de transformação social.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa; Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This work is the result of a research that aimed to verify how the teaching and learning processes of reading and writing the Portuguese language have been conducted in the classroom by means of the teachers' practices. Specifically, it aimed to analyze the teaching practices of Portuguese teachers in the classrooms of fifth and sixth grades of the elementary school, in the teaching and learning processes of reading and writing, from the perspective of the Historical-Cultural Theory; to identify the possible senses that the students construct about the activity of the study conducted in classroom; to verify how far the pedagogical work proposed by the teachers helps students to overcome their difficulties or emphasizes them in the teaching and learning processes of reading and writing; to contribute to the study of teaching practices related to the processes of teaching/learning of how to read and write Portuguese language in the elementary level; and, finally, to bring out further discussion on the subject. The proposal came from observing the results obtained by students in Brazilian public schools in external evaluations conducted by different programs, which show that, due to different factors, the process of education has not been able to promote student learning. By means of observations, the data related to the pedagogical practices of Portuguese teachers in the classrooms of fifth and sixth grades of elementary school were collected. The analysis and interpretation of data collected in those classrooms were based on the Historical-Cultural Theory, specifically in Leontiev, Vygotsky and Bakhtin's works, related to the development of activity, language, learning and of the intellectual process. Three categories were used for data analysis: *Organization of teaching activity*; *Guidance for students to study activity* and; *Relationship between meaning and individual sense*. By means of data analysis, we have detected that a significant part of the teaching practices are organized in a fragmented manner by actions which goals are not being showed to students according to the motive of the teaching/learning activity. Most of the guidelines given to the students do not work in their motivational area in order to prompt them to new needs and, with these, new motives. The proposals related to text production are conducted in a non-contextualized way and distant from the practice that originated the specific speech genre; in other words, the texts are offered without fulfilling the social function of communication for which they were created. Such practices more inhibit than give potentiality to the

student's development as they do not allow the student to appropriate the language, considering it as an important means of interfering in reality and of social transformation.

**Keywords:** Cultural-Historical Theory, Teaching and Learning of Portuguese Language; Teaching Practices.

## AGRADECIMENTOS

A maior e mais significativa lição que a Teoria Histórico-Cultural me deixou foi a seguinte: não sou sozinha. Melhor dizendo, não me constituo num processo de autoformação. Ninguém se faz assim. O ser humano é construído socialmente, na interação com outros seres humanos que possibilitam o aprendizado, a apropriação de saberes, sem a qual o processo de humanização não se inicia, tampouco se desenvolve. Assim, registro aqui meus agradecimentos àqueles que contribuíram diretamente para a realização desse trabalho:

À minha família. Principalmente meus avós Fuad e Antonia, meus padrinhos e avós José e Luiza, meus irmãos Allan, Livia e Dimitri, meus pais Aduino e Fátima e minha filha Fernanda. Todos pontos de referência do que eu sou. Agradeço ao meu pai por compartilhar comigo sua sabedoria, à minha filha pelo sorriso e olhar cheio de carinho, à minha mãe por ser exatamente o que é e por ter se empenhado tanto comigo, já que possuía a clareza (que eu ainda não tinha) do que significaria para mim essa experiência. Como nas lições do Prof. Saviani, possibilitou que *o querer* dessa sua “aluna” surgisse e se desenvolvesse de forma plena e consciente do que sua atividade significaria para si e para o mundo do qual faz parte. Agradeço a todos pelo amor e pelo colo.

À professora e doutora Stela Miller, minha orientadora, que acreditou no que eu já havia perdido a crença, eu mesma. Agradeço por ter confiado em mim e por me ajudar a compreender a importância do papel do professor mediador no processo de ensino e aprendizagem e na constituição do ser humano. Não estou me referindo apenas aos conhecimentos relativos aos estudos dos quais tenho me apropriado por sua mediação, mas à forma com que, com seu modo de ser e agir, revela em sua prática as lições trazidas pela teoria.

À doutora Lígia Márcia Martins e à doutora Suely Amaral Mello pelas sugestões oferecidas na banca de qualificação, por sua contribuição no enriquecimento deste trabalho e por terem aceitado compor a banca de defesa.

Às doutoras Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Gilza Maria Zauhy Garms pela disponibilidade em lerem este trabalho e por participarem como membros suplentes da banca de defesa.

Aos participantes da pesquisa, alunos e professoras, que se propuseram a colaborar e sem os quais este trabalho não se realizaria.

Ao professor e doutor João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, pelo incentivo e pela ajuda, que me acompanham desde a graduação.

À Dona Maria, cujas palavras sábias e diretas amenizaram minhas angústias e me impulsionaram a continuar.

A meus padrinhos Creuza e Samuel.

Às amigas e irmãs Sônia e Edileuza pelo que são, pelo ombro, pelos atos e palavras.

Aos meus pais.

À minha filha.

Aos meus alunos.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 METODOLOGIA.....</b>	<b>19</b>
1.1 O decurso da pesquisa.....	19
1.2 Caracterização dos sujeitos.....	21
<b>2 O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E O PAPEL DO ENSINO ESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL.....</b>	<b>25</b>
2.1 O processo de humanização.....	25
2.1.1 Princípios teóricos acerca da internalização.....	27
2.2 O meio como fonte de desenvolvimento.....	32
2.2.1 Significado e sentido.....	42
2.2.2 O papel das experiências emocionais no desenvolvimento humano – a questão do entorno.....	51
2.3 Ensino, aprendizagem e desenvolvimento.....	62
<b>3 O ENSINO DA ESCRITA E DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>78</b>
3.1 A relação pensamento e linguagem e sua função na constituição do sujeito.....	78
3.2 Gêneros discursivos: as várias faces da língua nos vários campos da atividade humana.....	84
3.3 A importância do aprendizado da escrita e da leitura.....	93
3.4 O ensino da linguagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	97
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>107</b>
4.1 Organização da atividade de ensino.....	107
4.2 Orientação aos alunos para a atividade de estudo.....	130
4.3 Significado e sentido.....	163
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>198</b>

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido do professor participante.	198
Apêndice B – Transcrições das observações realizadas.....	199

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de pesquisa que buscou realizar uma análise das propostas pedagógicas lançadas pelos professores de língua portuguesa a alunos de quintas e sextas séries do ensino fundamental, a fim de promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, nos orientaremos pelos referenciais da Teoria Histórico-Cultural, especialmente Vygotsky<sup>1</sup> e Leontiev, que ofereceram o suporte para a construção das categorias adotadas na análise dos dados desta pesquisa.

Com foco nos conceitos de atividade e sentido, propostos por esses estudiosos, este trabalho colocou-nos o desafio de visualizar, nos dados coletados, a forma como os professores de língua portuguesa de quintas e sextas séries da amostra selecionada estão organizando o ensino e considerando em suas práticas pedagógicas as condições concretas de vida, as experiências individuais e o nível de desenvolvimento do aluno.

Segundo Mello (2006a), quando a criança desenvolve atividades que se encontram em sintonia com seus interesses, necessidades e motivos, ela se dedica a implementá-las e, com isso, consegue “atribuir um sentido ao que realiza” (MELLO, 2006a, p.184).

Esse é um ponto crucial para o desenvolvimento do processo educativo de modo geral e do trabalho pedagógico em especial, já que torna possível a compreensão de como o professor pode agir para encaminhar o processo de ensino em sala de aula e abrir condições para o aluno aprender e desenvolver ao máximo suas capacidades como ser humano.

A atividade, tal como a concebe Leontiev (1978b, p.74), tem a função de situar o homem em sua realidade objetiva e transformar essa realidade em formas de sua subjetividade.

O conceito de atividade, apresentado por Leontiev e que é adotado para esta pesquisa, baseia-se no conceito marxista de que a atividade, em sua forma inicial e principal, “(...) é a atividade sensorial prática durante a qual os homens entram em contato com os objetos do mundo circundante, experimentam em si mesmos a

---

<sup>1</sup>A grafia VYGOTSKY será utilizada sempre que o nome do autor for referido no corpo do trabalho. Nas citações bibliográficas, quer feitas no texto, quer integrando a bibliografia, o nome aparecerá conforme os originais.

resistência desses objetos e atuam sobre eles, subordinando-se às suas propriedades objetivas.” (LEONTIEV, 1978b, p.20)<sup>2</sup>.

Assim, o desenvolvimento da atividade psíquica se origina nas relações sociais do homem, sujeito da atividade, em seu contexto sócio-cultural. Por meio da atividade é que são estabelecidas as relações do indivíduo com o mundo, de forma a, com sua ação sobre ele, transformar a realidade e a ser transformado por ela.

A relação do indivíduo com a realidade concreta é ativa. A atividade se dá por ações estimuladas por necessidades que a orientam até a descoberta do objeto. Ao descobrir o objeto que estimula e orienta a ação do sujeito, ou seja, ao objetivar sua necessidade, o objeto da atividade se converte em motivo. Visto que variam as necessidades de acordo com o nível de desenvolvimento do ser humano, os motivos para agir, associados a essas necessidades, também variam. Segundo Leontiev (2006), o que determina o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, ou seja, o desenvolvimento da atividade da criança. Dessa forma, para se compreender como se dá o desenvolvimento psíquico da criança é necessário iniciar esse estudo com a análise do desenvolvimento da atividade, como se dá seu processo de construção em condições concretas de vida. Só assim é possível compreender o papel da educação e da criação como elementos condutores, por meio da atividade e da atitude do sujeito diante da realidade, e como fatores determinantes de sua psique e de sua consciência.

O autor aponta ainda para o fato de que, em cada estágio de desenvolvimento psíquico, existe uma atividade principal que exerce maior importância em relação às demais atividades para o desenvolvimento do indivíduo. (LEONTIEV, 2006, p.64).

Para esse autor, *atividade principal* não deve ser reconhecida, simplesmente, como aquela da qual a criança mais se ocupa em determinado estágio. Trata-se da atividade na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. É a responsável pelas principais mudanças psicológicas na personalidade infantil observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2006, p.64)

Existe ainda um determinado conteúdo em cada atividade principal e uma certa sequência temporal nos estágios do desenvolvimento da psique infantil, no entanto, não são imutáveis, pois as condições históricas concretas onde se dá o desenvolvimento

---

<sup>2</sup> “(...)es la actividad sensorial práctica, durante la cual los hombres se ponen en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan en sí mismos la resistencia de esos objetos y actúan sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas.” (LEONTIEV, 1978, p.20, tradução nossa).

exercem grande influência no conteúdo da atividade e no curso do próprio desenvolvimento. De acordo com o autor, “(...) as condições determinam precisamente qual atividade de uma criança tornar-se-á mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique”. (LEONTIEV, 2006, p. 66).

Ainda sobre a importância da atividade principal no desenvolvimento psíquico da criança, Leontiev afirma que as relações que ligam o tipo principal de atividade da criança e o verdadeiro lugar que esta atividade ocupa no sistema das relações sociais se revelam no fato de que a criança começa a adquirir consciência de que o lugar que estava acostumada a ocupar no mundo das relações humanas circundantes não corresponde às suas potencialidades, e assim, se esforça para modificá-lo. Enfim, a atividade, reorganizada a cada estágio da vida psíquica da criança, impulsiona seu desenvolvimento psíquico.

Vygotsky (VIGOTSKII, 2006) ressalta, por sua vez, que a atividade interpessoal é internalizada pela atividade individual, num processo que leva em conta tanto o meio sócio-cultural como a experiência emocional do indivíduo. Ou seja, no processo em que se dá a atuação do homem com o mundo há duas dimensões, uma social e outra individual, que dinamicamente inter-relacionadas condicionam o desenvolvimento de seu aprendizado, entendendo-se aqui como aprendizado, ainda na perspectiva de Vygotsky, a apropriação ativa do indivíduo da experiência coletiva. A respeito da influência do entorno no desenvolvimento psicológico das crianças e de sua personalidade, o autor afirma que a experiência emocional que deriva do meio determinará o grau de influência que esta situação exercerá sobre o sujeito. (VYGOTSKY, 1935, p.03).

Outro fator de importante discutido por Vygotsky relativo à questão da aprendizagem e do desenvolvimento, diz respeito ao fato de que “(...) a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.” (VIGOTSKII, 2006, 109). Segundo o autor, “(...) a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola.” (VIGOTSKII, 2006, p.110).

Dessa forma, o autor aponta que aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde o início da vida da criança, ou seja, esse contato não se dá apenas na idade escolar. Quanto à inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar, afirma que existem dois níveis de desenvolvimento de uma criança. O primeiro nível inclui o desenvolvimento das funções psicointelectuais que a criança conseguiu alcançar

como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. Este nível é denominado por Vygotsky como nível do desenvolvimento efetivo da criança. O segundo nível envolve o que uma criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto ou de alguém com mais experiência e é chamado de zona de desenvolvimento potencial. De acordo com autor, a importância em se levar em conta o nível de desenvolvimento potencial é que se o indivíduo mais experiente organiza seu trabalho de forma a fazer com que este incida na zona de desenvolvimento potencial do sujeito aprendente, fará com que este último realize ações momentaneamente sob sua ajuda, mas que, futuramente, será feita por ele de forma autônoma. É a área de desenvolvimento potencial que permite, assim, ao adulto, fazer avançar o nível de desenvolvimento da criança, não apenas examinando o que ela já produziu, mas o que ainda poderá ser produzido em seu processo de maturação (VIGOTSKII, 2006, p.113). Segundo Vygotsky, o ensino que se orienta pela etapa do desenvolvimento já superada pela criança, não será capaz de norteá-lo, já que sempre estará atrás dele. Sua teoria defende que “(...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKII, 2006, p.114).

Assim, a aprendizagem não é desenvolvimento, mas conduz a ele, já que ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento que sem a interferência da aprendizagem não poderia produzir-se, o que faz dela um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Também é importante aqui destacar o papel crucial que exerce a linguagem nesse processo. Segundo Leontiev (1978b), todos os conceitos e conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, só podem ser apropriados pelo indivíduo através da comunicação. Também é a linguagem que torna possível a organização do conteúdo psicológico dos significados estruturados socialmente em um sistema de símbolos e significações. Trata-se de um instrumento da consciência, que, de acordo com Vygotsky (2001b), tem a função de compor, planejar e organizar o pensamento, bem como de possibilitar a apropriação, pelo indivíduo, dos saberes constituídos sócio-historicamente.

Entre o referido sistema de símbolos e significações construído e organizado socialmente, e os sentidos estruturados a partir dele, na consciência individual, mantém-se uma relação dialética, em que as significações objetivas estruturam construções subjetivas. As significações objetivas são ressignificadas pelo sujeito na esfera

individual das experiências particulares e, assim, cada sujeito constrói, a partir de significados socialmente estabelecidos, sentidos pessoais. Dessa forma pode se conceber a idéia de que significado e sentido constroem-se, dialeticamente, em condições concretas de vida, na inter-relação sociedade (esfera objetiva) e indivíduo (esfera subjetiva).

Com base nesses pressupostos, e tendo em vista a constatação dos resultados obtidos por alunos das escolas públicas brasileiras nas avaliações externas realizadas por diferentes programas, os quais revelam que o processo de ensino não tem dado conta de promover a aprendizagem dos alunos, nossa pesquisa teve como objetivo geral verificar como tem sido encaminhado em sala de aula o processo de ensino e de aprendizagem de escrita e leitura da língua portuguesa por meio das práticas de professores. Especificamente, objetiva analisar as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa em salas de aula de quinta e sexta séries do ensino fundamental, no processo de ensino e aprendizagem de escrita e leitura, à luz da Teoria Histórico-Cultural; identificar os possíveis sentidos que os alunos constroem acerca da atividade de estudo realizada em sala de aula; verificar até que ponto o trabalho pedagógico proposto pelo professor ajuda os alunos a superar ou então enfatiza as suas dificuldades no processo de aprendizagem de escrita e leitura; contribuir com o estudo das práticas pedagógicas do ensino e aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa no ensino fundamental e para a continuidade das discussões sobre o tema.

Para isso, foram analisadas as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa em salas de aula de quinta e sexta séries de ensino fundamental, de três escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio de um município do interior do estado de São Paulo que aceitaram participar da pesquisa.

Na fase inicial da pesquisa foi feito o levantamento bibliográfico acerca da produção sobre o tema e realizado o estudo do aporte teórico adotado para a pesquisa. Em seguida, foi feita a coleta de dados, mediante a observação realizada em oito salas de aula escolhidas, anteriormente, a partir do que foi estipulado na interlocução com professores e diretores. Tais procedimentos serão detalhados no Capítulo 1.

As propostas de trabalho feitas pelos professores aos alunos no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita foram analisadas. As informações levantadas foram organizadas com o intuito de responder, a partir da interpretação dos dados coletados, às questões formuladas no início da pesquisa, que são, entre outras, as seguintes: Que ações são propostas aos alunos pelos professores para desenvolver o

aprendizado da leitura e da escrita? Essas ações possibilitam a criação de novas necessidades no aluno? O modo como o professor as organiza leva em conta o conhecimento prévio do aluno e sua experiência individual? Até que ponto as propostas de produção de texto são coerentes com a função social do texto? O professor acolhe a participação dos alunos, possibilitando que estes signifiquem seu enunciado como parte da comunidade discursiva na qual estão inseridos? O professor cumpre seu papel de mediador? Possibilita que a mediação também aconteça nas relações professor/aluno e aluno/aluno?

Pressupomos que as respostas a essas questões nos encaminharão para a resposta ao principal questionamento dessa pesquisa: Que sentidos os alunos podem construir por meio das ações que realizam em sala de aula? E até que ponto essas ações proporcionam a apropriação do que lhes é apresentado no processo de ensino-aprendizagem?

A perspectiva da Teoria Histórico-Cultural orientou nossa análise acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura da língua materna e do papel que este cumpre no desenvolvimento do ser humano e na constituição do sujeito. Além das contribuições de Vygotsky e Leontiev, tomamos como referência as contribuições de Bakhtin, cujos estudos convergem com o enfoque aqui adotado.

Quanto à organização do texto, este encontra-se distribuído da seguinte maneira. O primeiro capítulo intitula-se *Metodologia* e tem por objetivo descrever o percurso da pesquisa e os procedimentos metodológicos aqui adotados. O segundo capítulo tem como tema *O processo de humanização e o papel do ensino escolar na constituição do sujeito*, e expõe conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tais como atividade, internalização, apropriação, atribuição de significado e sentido pessoal, bem como comenta os principais pontos discutidos por esse enfoque acerca da importância do ensino escolar nesses processos. O terceiro capítulo, intitulado *O ensino da escrita e da leitura: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*, discute a relação pensamento e linguagem e sua função na constituição do sujeito, a importância do aprendizado da escrita e da leitura e o ensino da linguagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O quarto capítulo traz a análise e a discussão dos dados coletados. A ele se seguem as *Conclusões* sobre o que foi exposto, analisado e discutido e, em sequência, as *Referências*..

Por fim, os dados coletados nas observações, bem como os documentos utilizados no processo, constam nos apêndices.

## CAPÍTULO 1

### METODOLOGIA

#### 1.1 O decurso da pesquisa

Pensar em como o ensino de leitura e escrita vem sendo conduzido por professores de português e como suas práticas podem colaborar para que o aluno se aproprie dos instrumentos necessários para que nele se dê o pleno desenvolvimento de sua humanidade tornou-se uma preocupação clara e objetiva para nós a partir da primeira etapa da pesquisa. Essa etapa consistiu no estudo do aporte teórico aqui adotado.

A leitura atenta, seguida de discussão, dos textos de Vygotsky e Leontiev, bem como a de estudiosos que se dedicaram à análise desses teóricos e de demais representantes da Teoria Histórico-Cultural, propiciou a definição dos primeiros aspectos que deveriam ser analisados no decorrer das observações realizadas em sala de aula.

A observação com registro, mediante anotação em caderno, do procedimento das professoras e dos alunos, bem como das manifestações verbais dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi adotada como instrumento para a coleta de dados, por possibilitar que a presença da pesquisadora não interferisse nas práticas das docentes. Para realizar as observações, primeiramente entramos em contato com algumas diretoras de escolas de ensino fundamental e conversamos sobre a possibilidade de se realizar a observação em salas de aula de quintas e sextas séries.

Três escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio de um município do interior do estado de São Paulo aceitaram participar da pesquisa, conforme já mencionamos na introdução deste trabalho. Oito professoras dispuseram-se a colaborar: quatro professoras de quinta série e quatro professoras de sexta série, sendo duas na primeira escola, duas na segunda e quatro na terceira.

Os nomes das professoras que trabalhavam com essas classes nos foram passados pelas diretoras das escolas envolvidas. Assim, conversamos com elas logo em seguida, explicando do que se tratava a pesquisa, da mesma forma como foi feito com

as diretoras das escolas, e solicitando sua autorização para que a observação fosse realizada.

Obtendo informalmente o consentimento das oito professoras, conseguimos, mediante apresentação de ofício e explicitação do objetivo da pesquisa, a autorização do Dirigente de Ensino para a realização das observações em salas de aula nas três escolas selecionadas. Em seguida, obtivemos a autorização oficial das diretoras dessas escolas, bem como a assinatura das oito professoras a quem foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As observações seriam então realizadas em quatro classes de quinta-série, duas do período da manhã e duas do período da tarde, e quatro classes de sexta-série, sendo uma do período da manhã e três do período da tarde.

Optamos por fazer a pesquisa com quintas e sextas séries, atualmente sexto e sétimo anos, por serem as primeiras do segundo ciclo do ensino fundamental. Encontrando-se, evidentemente, próximas do primeiro ciclo, possibilitariam uma visão mais clara a respeito do nível de desenvolvimento dos alunos que terminam esse ciclo no que toca ao aprendizado de leitura e escrita. Poderíamos verificar, dessa forma, como as professoras do início do segundo ciclo têm atuado no processo de ensino de leitura e escrita, se levam em conta o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra e se propõem práticas coerentes com a realidade concreta, ou seja, ações orientadas por uma atividade cujo motivo que a suscita estabelece vínculo com alguma necessidade vital, condição para o desenvolvimento da humanidade no aluno e para sua inserção na sociedade como sujeito determinado e determinante.

Tendo em mãos todos os documentos necessários, nós os enviamos ao Comitê de Ética. Seguiram a cópia do projeto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido às professoras, a autorização da Diretoria de Ensino, a autorização das diretoras das escolas e o formulário do Comitê devidamente preenchido.

Com a aprovação do Comitê de Ética, iniciamos a coleta de dados através da observação. Não houve qualquer interferência da pesquisadora nas ações dos sujeitos observados. Tratava-se de observar a realidade para, em um segundo momento, interpretá-la a fim de encontrar respostas para as perguntas formuladas no início da pesquisa.

A Teoria Histórico-Cultural ofereceu para esta pesquisa o instrumento de análise necessário para uma interpretação totalizante e dinâmica da realidade observada: a dialética materialista de Marx. A filosofia marxista tem como objeto o ser histórico do

homem, ou seja, o estudo das leis do desenvolvimento da sociedade (KOPNIN, 1978). Sendo os objetivos humanos os objetivos da sociedade (e não de um indivíduo isolado) estes devem ser pensados como determinados pelo conhecimento das leis do desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, a dialética materialista reflete

(...) as leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo, incluindo o homem e sua sociedade que atuam como princípios e formas da atividade subjetiva dos homens, inclusive a atividade do pensamento. (KOPNIN, 1978, p.65).

Nessa perspectiva, a dialética de Marx propõe “(...) um método de aquisição da verdade objetiva e está subordinada à tarefa de representar as leis da natureza e da vida social tais quais elas existem na realidade.” (KOPNIN, 1978, p.98-99).

Trata-se, portanto, de uma forma de análise que investiga o processo de conhecimento do objeto. Para tanto, atenta para o fato de o processo se dar em um movimento contínuo, instável e que, em nenhum momento, deve ser observado como algo estagnado ou estanque.

Ainda segundo Kopnin,

A dialética não é um cânon qualquer, uma instância verificada do conhecimento obtido, mas um organon, meio e método de transformação do conhecimento real por meio da análise crítica do material factual concreto, um método (modo) de análise concreta do objeto real, dos fatos reais. (KOPNIN, 1978, p. 83, grifos nossos.).

Tratando-se de um método que busca analisar a realidade concreta no movimento que esta realiza em seu processo de desenvolvimento, as categorias da dialética materialista levam em conta os saltos, as interrupções, as aquisições, as contradições entre sujeito e objeto que ocorrem nesse processo. Kopnin define as categorias como formas de pensamento, reflexos do mundo objetivo e, ainda, como “(...) reduções nas quais se abrange, em consonância com as propriedades gerais, a multiplicidade de diversos objetos, fenômenos e processos sensorialmente perceptíveis”. (KOPNIN, 1978, p. 105). Como são um reflexo das leis do mundo objetivo, as categorias da filosofia marxista têm conteúdo objetivo e, na procura por novos resultados, realizam um movimento que parte do conhecido para o desconhecido. Se se estuda não o objeto estanque, mas o processo de desenvolvimento do

conhecimento acerca do objeto e dos fenômenos, tais categorias não podem ser relacionadas ou estipuladas antecipadamente. Como são uma generalização, uma síntese da experiência teórica anterior, elas se alteram conforme se desenvolve o conhecimento. Portanto, não devem ser tomadas mecanicamente, *a priori*. Segundo Lênin (apud KOPNIN, 1978), é preciso *deduzi-las*.

O temário do 17º Congresso de Leitura do Brasil, realizado no período de 20 a 24 de julho de 2009, inspirou-se no poema “As lições de R.Q.”, de Manuel de Barros, em cujos versos diz: “É preciso transver o mundo.” Parafraçando o poeta, afirmamos que é preciso transver os fatos para refletir sobre as indagações e contradições que caracterizam a relação que se estabelece entre o homem e o meio social, é necessário transver os dados analisando-os não como um recorte inerte e isolado, mas como parte da realidade concreta, na qual sujeito e sociedade se constroem mutuamente, em um processo contínuo de desenvolvimento, através da atividade humana.

Para analisar os dados coletados, atentando para sua multilateralidade e indo além do que a percepção imediata pode revelar, tomamos como categorias centrais da pesquisa, constituídas no decurso da análise dos dados: *Organização da atividade de ensino; Orientação aos alunos para a atividade de estudo e Relação entre significado e sentido*. Estas serão explicadas mais detalhadamente no Capítulo 4, referente à discussão e análise dos dados.

## **1.2. Caracterização dos sujeitos**

Como já foi explicitado, as salas em que ocorreram as observações compõem um total de oito classes, sendo quatro classes de quintas séries (sextos anos) e quatro de sextas (sétimos anos). Algumas eram do período da manhã e outras do período da tarde. Os alunos e alunas eram adolescentes na faixa etária de onze a catorze anos. Em uma das classes de sexta série havia uma adolescente de quinze. Utilizamos o emprego adequado do gênero ao nos referirmos aos alunos ou às alunas, especificando o sexo do sujeito participante.

Quanto às professoras, sempre serão referidas neste gênero, já que todas as participantes são do sexo feminino. Os dados referentes à idade e ao tempo de magistério são variados. Não serão aqui explicitados por não fornecerem elementos relevantes para a nossa pesquisa.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes bem como a dos ambientes escolares onde se realizou a coleta de dados, nenhuma das escolas será aqui mencionada e as professoras e os alunos serão indicados da seguinte maneira:

### **Professoras**

Professora da 1ª sexta série observada:.....P1

Professora da 1ª quinta série observada:.....P2

Professora da 2ª quinta série observada:.....P3

Professora da 3ª quinta série observada:.....P4

Professora da 2ª sexta série observada:.....P5

Professora da 4ª quinta série observada:.....P6

Professora da 3ª sexta série observada:.....P7

Professora da 4ª sexta série observada:.....P8

### **Alunos e alunas**

Na transcrição das observações realizadas (Apêndice B), os alunos estão indicados pela letra A seguida do número correspondente à ordem em que se deu sua participação no processo observado. Por exemplo, o primeiro aluno que se manifestou na aula de determinada professora será indicado por A1. No Apêndice B, agrupamos os relatos das aulas de cada professora, ou seja, primeiramente indicamos o relato das observações de todas as aulas dadas por P1, em seguida, o relato do que foi observado nas aulas de P2 e assim por diante. Dessa forma, não haveria a necessidade de, no interior do Apêndice, indicar na denominação dos alunos a referência a sua professora. Isso já está indicado nos títulos dos relatos, como, por exemplo, em “6ª série de P1”.

No Apêndice B, os dados coletados estão apresentados na íntegra. Já para a elaboração do Capítulo 4, foi realizado um recorte do que está contido nas descrições do Apêndice B. Adotando como critério a coerência com os objetivos da pesquisa bem como a relevância e a aplicabilidade para se demonstrar o que foi verificado na análise com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, selecionamos alguns dados entre os tantos obtidos e os agrupamos, bem como as respectivas análises, de acordo com as categorias que serão explicitadas no Capítulo 4.

Devido ao fato de os recortes e as análises não obedecerem a uma ordem cronológica pré-estabelecida, como ocorre nos dados apresentados no Apêndice B, nem tampouco estarem organizados e agrupados de acordo com as classes a que se referem,

a indicação dos alunos e alunas, neste momento, será feita de forma mais detalhada. A letra A seguida do número correspondente ao aluno será acompanhada pela indicação da professora do referido aluno. Por exemplo, se apontamos a fala do primeiro aluno que participou da aula de P2, colocaremos da seguinte forma:

A1P2: \_ (para o colega) Num tô entendendo nada...

Ou então, se apontamos o diálogo estabelecido entre P8 (professora da quarta sala de sexta série observada) e o quinto aluno que participou de sua aula, desde o início da observação na sala, será assim especificado nas descrições:

P8: \_ Estão vendo? Quando vocês querem vocês fazem. Todo mundo sabe. Não é um bicho de sete cabeças.

A5P8: \_ É, mas agora tá mais fácil, né? A senhora explicou...

Outras informações, como manifestações não-verbais de alunos e docentes, serão apresentadas entre parênteses, como forma de tornar mais clara a exposição dos dados coletados e aqui expostos.

No capítulo seguinte, Capítulo 2, denominado “O processo de humanização e o papel do ensino escolar na constituição do sujeito: perspectivas da Teoria Histórico-Cultural”, trataremos do processo de humanização e do papel do ensino escolar na constituição do sujeito, destacando as principais contribuições da Teoria Histórico-Cultural para esse campo de conhecimento.

## CAPÍTULO 2

### O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E O PAPEL DO ENSINO ESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Este capítulo objetiva apontar os principais aspectos da Teoria Histórico-Cultural por meio de um breve estudo dos conceitos de Vygotsky e Leontiev acerca do processo de humanização, de atividade humana, das relações de apropriação e mediação e do papel do ensino escolar no processo de desenvolvimento da psique humana e da constituição do sujeito.

#### 2.1 O Processo de Humanização

Segundo Leontiev,

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978c, p.267, grifo no original).

Diferente do que ocorre com os animais, o desenvolvimento do homem não provém de leis biológicas, mas de leis sociais, já que é na vida em sociedade, no processo de aquisição da cultura construída por esta no decurso de sua história que o indivíduo desenvolve sua humanidade. Tudo o que há de humano no homem provém de sua relação com o meio social em que está inserido.

Ao longo de seu desenvolvimento, a humanidade construiu e acumulou um rico patrimônio cultural, dentre eles valores, saberes científicos, objetos, instrumentos, a fim de que pudesse interferir no meio e produzir o necessário para sua existência em sociedade. A produção desses bens, materiais e imateriais, deu-se através da atividade humana, por meio da qual se desenvolveram as qualidades humanas, ou seja, as habilidades, capacidades e aptidões necessárias para a concretização das atividades.

Cada indivíduo tem a história de seu desenvolvimento estruturada no processo de aquisição desse patrimônio. Enfim, o ser humano cria sua história ao mesmo tempo

em que é criado por ela.<sup>3</sup> Ou seja, ao mesmo tempo em que produz saberes, valores, objetos e instrumentos, é produzido por eles.

De acordo com Leontiev (1978c), o homem libertou-se das leis biológicas através da atividade laboral, ou seja, o trabalho. A partir do momento em que a vida social passou a ser organizada na base do trabalho, seu desenvolvimento deixou de se submeter às leis biológicas e passou a condicionar-se às leis sócio-históricas. O que marca a passagem do antropóide ao homem é o papel que este passou a ocupar como sujeito do processo de trabalho. Não que o homem estivesse totalmente fracionado das leis biológicas, mas mesmo o desenvolvimento biológico só poderia se dar através do impulso do desenvolvimento social. Seus órgãos se adaptaram às condições e necessidades da produção. O aparelho fonador, por exemplo, tornou-se adequado à reprodução da linguagem verbal. O ouvido tornou-se apto a captá-la. O cérebro tornou-se capaz de decifrá-la. E todas essas transformações só foram possíveis através do contato com o meio exterior e da mediação entre os mais e os menos experientes, mediante a qual o conhecimento acumulado pela humanidade, a atividade e os instrumentos necessários para a sua concretização, foram transmitidos, de geração para geração.

Como já foi mencionado, o processo de apropriação da cultura constituída se dá através da participação do indivíduo nas várias formas de atividade produzidas pelo homem, formas essas que sempre envolverão o coletivo e que são impraticáveis pelo indivíduo isolado. Segundo Leontiev,

Cada geração começa, portanto, a sua vida, num mundo de objectos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objectivas dessa língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceptuais correspondentes. (LEONTIEV, 1978c, p.266, grifos nossos).

---

<sup>3</sup> Ver MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva (Florianópolis), v. 25, p. 83-104, 2007.

Mesmo experiente, ou seja, mesmo já tendo alcançado um determinado estágio avançado na história de seu desenvolvimento, o indivíduo jamais estará isolado do coletivo e dos saberes construídos pela humanidade. A comunicação com o mundo exterior e com o conhecimento transmitido através do contato com este, sempre ocorrerá. Pensemos então na situação de uma criança. Como se daria a apropriação da cultura humana sem o contato direto com o meio que a cerca e sem o processo de aprendizagem? Como a criança se apropriaria das atividades necessárias para viver em sociedade e dos instrumentos para a concretização dessas? Como desenvolveriam, através desse processo, as aptidões, habilidades e capacidades? Como se constituiriam, na criança, as qualidades especificamente humanas?

Leontiev aponta uma importante afirmação de Karl Marx acerca da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio-histórico:

Todas as suas (trata-se do homem – A.L.) relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfacto, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a actividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objectivo ou na sua relação com o objecto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana.<sup>4</sup> (Grifos no original)

Em outras palavras, para tornar-se humano, o ser humano deve apropriar-se das qualidades humanas, que não lhe são inatas, mas adquiridas através do contato com o mundo exterior, no decorrer de seu desenvolvimento.

### 2.1.1 Princípios teóricos acerca da internalização

De acordo com Leontiev, o processo de apropriação

[...] é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objectos ou dos fenómenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto. (LEONTIEV, 1978c. p.268).

---

<sup>4</sup> MARX, Karl. *Manuscripts de 1844*, p.91. apud LEONTIEV, A. O Homem e a Cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978c, p. 261-284.

Em outras palavras, o objeto social criado pelo homem tem cristalizado em si todas as operações e ações que constituem a atividade que motivou sua criação. Se a atividade humana é a atuação do homem na natureza a fim de satisfazer necessidades vitais, as ações e operações, incorporadas estas últimas nos instrumentos, são meios de satisfação dessas necessidades. Leontiev exemplifica com a aquisição do *instrumento*, que é, segundo seus conceitos, “(...) o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana.” Completa ainda afirmando que “(...) é ao mesmo tempo um objecto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.” (LEONTIEV, 1978c, p.268).

Tal concepção coloca uma distância muito grande entre o instrumento criado pelo homem e os “instrumentos” ocasionais utilizados pelos animais. Esses últimos jamais guardariam em si as operações por meio das quais as ações e atividades forma sendo realizadas pelo homem no decurso de sua história social. Servem a uma determinada necessidade momentânea, funcionando mais como uma extensão de seus movimentos naturais e subordinando-se a eles, em um movimento de adaptação ao meio que os cerca. Não formam, nos animais, novas operações. São instrumentos que estão subordinados aos seus movimentos naturais.

Em relação ao instrumento humano, ocorre uma relação inversa. O próprio homem se subordina ao instrumento, ou seja, é o homem que precisa reorganizar seus movimentos naturais a fim de operar o objeto que lhe é apresentado. Nas palavras do autor,

A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores.

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação activa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. (LEONTIEV, 1978c, p.269).

Dessa forma, podemos pensar na complexidade com que se dá o processo de apropriação da cultura humana. Apropriar-se de um instrumento não significa assimilar uma forma exterior aparente, apenas, e sim todo um sistema de ações e operações que estão nele fixados pela atividade que suscitou a necessidade de sua criação.

Alguns objetos, pela pouca complexidade que apresentam as ações e operações que o envolvem, podem ser apreendidos através da observação dos atos dos mais experientes, como no caso de uma criança que aprende a beber água no copo, imitando um adulto que faz parte de seu círculo de relações. O adulto auxiliará, corrigirá a posição da mão, dos dedos, para que a ação se dê de forma eficaz. No entanto, o instrumento copo não apresenta o grau de complexidade que se faz presente na linguagem, por exemplo. No processo de apropriação da linguagem, haverá a necessidade de uma atitude intencional de organização de um processo de ensino por parte do adulto. A mediação deverá ser feita de forma elaborada, sistematizada, já que se trata de uma estrutura complexa de símbolos que carregam não somente a forma do homem expressar os saberes humanos adquiridos, mas de organizar esses conhecimentos em sua estrutura interna, por meio de processos intrapsíquicos. Trata-se de pensar que existe uma grande diferença entre os processos que ocorrem no plano empírico, ou seja, no que se relaciona às experiências imediatas do sujeito, e os que ocorrem no plano abstrato, em que se estruturam os conceitos. Segundo Vygotsky,

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. As pesquisas de Bolduina, Rignano e Piaget demonstraram que a necessidade de verificar o pensamento nasce pela primeira vez quando há uma discussão entre crianças, e só depois disso o pensamento apresenta-se na criança como atividade interna, cuja característica é o fato de a criança começar a conhecer e a verificar os fundamentos do seu próprio pensamento. cremos facilmente na palavra – diz Piaget – mas só no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento. (VIGOTSKII, 2006, p. 114, grifos nossos).

De qualquer forma, sejam os instrumentos pouco ou muito complexos, a apropriação por parte dos indivíduos só se dará pela mediação que ocorre no processo de aprendizagem, em que os mais experientes possibilitam aos menos experientes o acesso ao conhecimento e ao domínio dos objetos sociais presentes na atividade dos sujeitos.

De acordo com Leontiev, “A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ (...) é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisso que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais.” (LEONTIEV, 1978c, p. 270).

Isso quer dizer que o homem constrói sua humanidade. Não se trata de mera adaptação ao meio circundante, mas de reprodução das propriedades humanas, processo que acontece através da assimilação das aptidões, habilidades e capacidades que o homem desenvolveu no decurso de sua história sócio-cultural.

Conforme anunciamos anteriormente (LEONTIEV, 1978c), a assimilação das qualidades humanas se dá socialmente, a princípio em um processo intersíquico, onde a criança, em contato direto com mundo exterior, percebe os objetos e ações que lhes são apresentadas e os significados atribuídos a estes, pelo meio social no qual ela, a criança, está inserida. Em um segundo momento, os objetos, instrumentos e ações, bem como seus significados sociais, são internalizados pela criança, que os reorganiza em sua estrutura psíquica, atribuindo-lhes um sentido pessoal, condizente com sua experiência individual. Tanto o processo intersíquico, em que se dá o contato da criança com o mundo dos objetos e os significados que lhes são apresentados, quanto o processo intrapsíquico, em que essas significações são organizadas internamente pela criança, se dão mediante a comunicação. Dessa forma, ela será sempre condição necessária para que o homem se desenvolva em sociedade.

Recapitulando os pontos comentados até aqui, é importante ressaltar os seguintes aspectos da teoria leontieviana: o homem é um ser social, ou seja, o indivíduo constrói sua humanidade através do processo de apropriação dos bens culturais adquiridos pelo homem, que se dá mediante o contato com o meio circundante e o círculo de relações em que está inserido; é no processo de apropriação que o indivíduo desenvolve as qualidades especificamente humanas, necessárias para a realização de sua atividade; a comunicação sempre estará presente no processo de desenvolvimento do homem, não apenas como um elemento constituinte das qualidades humanas, mas como uma condição para que estas se desenvolvam no indivíduo; dessa maneira, a comunicação é um instrumento imprescindível para que ocorra a mediação do conhecimento dos mais experientes para os menos experientes.

As relações envolvidas no processo de apropriação são de natureza dialética. Entre os polos não se estabelecem posições definitivas. Não há o lado que sempre ocupará o papel ativo de agente transformador e o que estará relegado a um estado perene de passividade. Trata-se de relações interdependentes em que as mudanças que ocorrem em um dos polos, provocarão transformações no outro.

A atividade humana é construída pelo homem ao mesmo tempo em que o constrói. Os instrumentos são criados pelo homem ao mesmo tempo em que

condicionam suas funções psicomotoras. A comunicação é condição para que existam as relações interpessoais e para que se dê, em consequência de tais relações, o processo de apropriação. Ao mesmo tempo, sua existência também está condicionada à existência da sociedade.

Todos os elementos envolvidos no processo de desenvolvimento da humanidade exercem, dessa forma, um papel ativo, são transformados e são agentes transformadores. Assim se dá também com o indivíduo, que não recebe passivamente o conteúdo que vem de fora, mas realiza, por sua atividade, a internalização de processos, condutas, dados de informações, qualidades e propriedades dos objetos, atribuindo-lhes sentidos novos e pessoais.

Esse movimento de internalização, cujo resultado sempre trará os traços da experiência individual do sujeito, só será possível mediante as relações que estabelecem em sua experiência social. Dessa maneira, qualquer construção interna realizada pela criança terá como ponto de partida a relação com o coletivo. O mundo dos objetos, os saberes que os envolvem e a atividade que movimentou sua criação estão presentes no exterior e sua apropriação só se dará pela criança pela mediação dos adultos, em última instância, pela mediação de sua própria experiência, de acordo com o que permitir o grau de desenvolvimento no qual se encontra. Em contato com indivíduos mais experientes, a criança alcançará não apenas os objetos, mas os fenômenos que os cercam e os significados atribuídos a eles pela sociedade.

Segundo Leontiev,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a actividade adequada Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978c, p.272, grifos no original).

Daí a necessidade de atentarmos para a importância do papel da educação no desenvolvimento da humanidade do indivíduo.

## 2.2 O meio como fonte de desenvolvimento

Partimos da ideia de que o homem é um ser social, ou seja, consideramos que o movimento do processo de desenvolvimento do indivíduo como ser humano acontece na sua interação com o meio. Assim, a consciência e o comportamento humanos são sensíveis às condições históricas e sociais e se modificam com suas mudanças.

Segundo Leontiev, a percepção, a memória, as habilidades, as vivências emocionais, enfim, todos os elementos que estruturam a consciência se produzem e se desenvolvem de acordo com a história social da comunidade da qual o sujeito faz parte. Em outras palavras, a consciência é formada socialmente a partir da interação do indivíduo com o coletivo em determinado contexto histórico-cultural.

Aqui chegamos ao ponto em que se pode falar a respeito das relações internas entre a atividade e a consciência.

Leontiev afirma que “A percepção nem sempre está vinculada à tomada de consciência, (...)”<sup>5</sup> (LEONTIEV, 1978b, p.190, tradução nossa). Nem sempre o objeto da percepção é o objeto da consciência. O que se conscientiza é aquele conteúdo que de fato ocupa um lugar estrutural determinado dentro da atividade realizada pelo sujeito e que se constitui no objeto de sua atenção.

Para compreender melhor essa ideia, podemos nos remeter ao conceito de ação. Trata-se de um dos processos que compõem a estrutura interna da atividade. É por meio das ações que o indivíduo a realiza. Portanto, cada ação é um processo que se dirige a um objetivo determinado e, no seu conjunto, as ações são mobilizadas pelo motivo da atividade de cuja estrutura fazem parte.

Na expressão do autor,

(...) o problema de se esse conteúdo entra ou não no “campo da consciência” não se resolve em dependência de qual é em si dito conteúdo. (...) Isto não depende sequer dos interesses, inclinações ou emoções do sujeito perceptor; isso se determina pelo lugar que este conteúdo tem na estrutura da atividade do homem: só se faz consciente no momento em que o conteúdo aparece ante o sujeito como o objeto ao qual está orientada diretamente uma ou outra ação sua. Dizendo de outro modo, para que seja conscientizado o conteúdo percebido é preciso que ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural de fim imediato da ação, deste modo, entraria na relação correspondente com o motivo de dita atividade. (LEONTIEV, 1978b, p. 193, tradução nossa).<sup>6</sup>

<sup>5</sup>“La percepción no siempre está vinculada con la toma de conciencia, (...)” (LEONTIEV, 1978b, p.190)

<sup>6</sup> (...) El problema de si esse contenido entra o no en el “campo de la conciencia” no se resuelve en dependencia de cuál es en sí dicho contenido. (...) Esto no depende siquiera de los intereses,

Por isso, o que é percebido não é necessariamente conscientizado. Quando escrevemos, por exemplo, percebemos a representação gráfica das palavras, mas se nossa ação estiver voltada para o conteúdo a ser transmitido, e geralmente é o que acontece quando não mais nos encontramos nos estágios iniciais do processo de aprendizagem da escrita, então o objeto de conscientização serão as ideias e não o aspecto gráfico da escrita.

Na atividade pedagógica ocorre com frequência o seguinte questionamento: O que fazer para “prender” a atenção do aluno? Leontiev responde a questão da seguinte maneira. Educar a atenção do aluno é colocá-lo ativamente diante da ação requerida para isso, expondo-lhe clara e detalhadamente que lugar essa ação ocupa na estrutura da atividade que a suscitou e qual o motivo que orienta a realização dessa atividade.

Se não for dessa maneira, o que se realiza na ação em relação à atividade não ultrapassará a esfera do perceptível, podendo fazer com que surjam outros objetos de conscientização irão surgir, completamente distintos do motivo da atividade que se pretendia concretizar no início do processo.

A atividade pedagógica ocorre de forma teórica. É preciso escutar ou ler, bem como refletir, para poder conhecer algo e, enfim, compreender. Neste caso, a percepção é uma ação realizadora da atividade didática e o motivo se encontra no conteúdo do que é percebido. Aquilo que é escutado e não é compreendido pode vir a ser conscientizado pelo aluno se referir-se a alguma atividade externa na qual, por meio da criação de uma motivação adequada, se revela a ele o objetivo cognitivo da tarefa que lhe é proposta.

Segundo Leontiev, “A aprendizagem escolar se caracteriza justamente porque por sua própria essência exige inevitavelmente da criança que está aprendendo a capacidade de atuar internamente, teoricamente, nas condições da atividade de aprendizagem, que por seu tipo geral é cognitiva.”<sup>7</sup> (LEONTIEV, 1978b, p. 198, tradução nossa).

---

inclinaciones o emociones del sujeto perceptor; se determina por lo lugar que este contenido tiene en la estructura de la actividad del hombre: solo se hace consciente en el momento en que contenido aparece ante el sujeto como objeto al que está orientada directamente una u otra acción suya. Dicho de outro modo, para que sea consciente el contenido percibido es preciso que ocupe en la actividad del sujeto el lugar estructural de fin inmediato de la acción y, de este modo, entraria em la relación correspondiente con el motivo de dicha actividad.”(LEONTIEV, 1978b, p. 193)

<sup>7</sup> “El aprendizaje escolar se caracteriza justamente porque por su propia esencia exige inevitavelmente al niño que está aprendiendo la capacidad de actuar internamente, teóricamente, en las condiciones de la actividad del aprendizaje, que por su tipo generales cognoscitiva..” (LEONTIEV, 1978b, p. 198)

Assim, para provocar no aluno essa capacidade é necessário que o educador proponha ações que, em um primeiro momento, o ajudem a visualizar o objeto de conscientização. Ele deve esboçar um plano de ação e expô-lo ao aluno, bem como também deve expor as circunstâncias para a realização da ação. Deverá valer-se de ações externas que os educando possam realizar. Sua tarefa continua no controle e na correção da execução da tarefa do aluno. A realização desta última vai decorrer da qualidade do que foi feito naquele momento anterior (GALPERIN, 2003).

Em outras palavras, o professor irá mediar a visualização do objeto a ser conscientizado apontando as condições nas quais deverão ser realizadas as ações da atividade e as etapas em que isso irá ocorrer, atentando para possíveis erros e corrigindo-os previamente. A qualidade da execução da ação pelo aluno irá depender dessa etapa em que ocorre a orientação.

Ainda em suas análises a respeito da atividade pedagógica e do material didático e dos processos que envolvem a consciência, Leontiev afirma que devemos diferenciar o conteúdo do que é realmente conscientizado pelo aluno do conteúdo que apenas é reconhecido pela consciência.

De acordo com o autor,

Em realidade se toma consciência só do conteúdo que é o objeto da atividade orientada até um fim, quer dizer, que ocupa o lugar estrutural de fim imediato da ação interior ou externa no sistema de uma ou outra atividade. Sem dúvida, esta tese não se estende ao conteúdo que só “aparece como reconhecido”, quer dizer, que é controlado pela consciência..<sup>8</sup> (LEONTIEV, 1978b, p.206, tradução nossa)

Para uma melhor compreensão abordaremos agora um outro conceito da Teoria Histórico-Cultural acerca da estrutura da atividade humana: as operações. Elas são formas de realização de uma ação. Resultam do ensino e do domínio de formas e meios de ações elaboradas socialmente no decurso da história da humanidade. Leontiev afirma que nem toda operação constitui uma operação consciente. São operações conscientes aquelas que se formam inicialmente como ação dirigida a determinado objetivo, e só mais tarde podem se transformar em hábito automático (LEONTIEV, 2006, p.75).

---

<sup>8</sup> En realidad se toma conciencia solo del contenido que es el objeto de la actividad orientada hacia un fin, es decir, que ocupa el lugar estructural de fin inmediato de la acción interior o externa en el sistema de una u otra actividad. Sin embargo, esta tesis no se extiende al contenido que solo “aparece como reconocido”, es decir, que es controlado por la conciencia.. (LEONTIEV, 1978b, p.206)

No entanto, em qualquer momento, as operações podem voltar a ser controladas conscientemente pelo sujeito. Trata-se de pensar em operações que se estruturam originalmente em um nível superior e que, conforme são fixadas, passam a fazer parte de “níveis inferiores executores”, e são agora meios de realizar outra ação, orientada por outro objetivo, a fim de atender a uma nova necessidade.

De acordo com o autor,

[...] quando o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante. (LEONTIEV, 2006, p.76).

Para que uma ação se transforme em operação e, em seguida, em habilidade ou hábito, é preciso que seja apresentado para a criança um novo objetivo. na direção do qual sua ação torna-se meio para realizar uma nova ação. Como explica o autor, “(...) aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.” (LEONTIEV, 2006, p.75). O ato de se locomover de carro pode ser usado como exemplo. Há um motivo para quem realiza esse ato, que faz parte de um conjunto de ações que tornam possível a concretização de determinada atividade. Para dirigir um carro é necessário dominar uma série de conhecimentos e operações. Além da necessidade de saber onde fica cada instrumento para que se realizem as ações, é preciso também conhecer a maneira adequada de utilizá-lo. Em um automóvel comum, acionar a chave com o carro desembrado seria o primeiro passo. Em seguida, o motorista pisará na embreagem e a soltará, suavemente, na medida em que acelera e solta o freio de mão. Já em locomoção, deverá trocar de marcha na proporção em que a velocidade aumenta, e cada vez que fizer isso, pisará na embreagem e manipulará o câmbio. Observará a movimentação externa, usará os sinais necessários para se comunicar com os outros veículos, indicando os caminhos por onde pretende seguir, deverá frear quando necessário, e toda vez que isso acontecer, deverá, novamente, usar a embreagem e mudar a marcha no câmbio.

São vários processos e técnicas que precisam ser utilizados para que esta atividade se realize. E a condição para que isso aconteça de forma satisfatória é o domínio dessa técnica e a integração desses processos. Nenhum deles acontecerá como ação independente. Alguém que está aprendendo a dirigir pensa, realmente, no

propósito de cada uma dessas operações. Realiza cada um dos processos com o máximo de atenção, sempre procurando lembrar a sequência em que devem acontecer e o modo de realizá-los. No entanto, a partir de dado momento, a consciência passa a não diferir os objetivos de cada um. Todos os processos pretendem um mesmo propósito, ou seja, a locomoção dirigindo um automóvel. Quando se chega nesse estágio, isso quer dizer que o indivíduo dominou completamente a habilidade para dirigir e as operações que são exigidas por essa habilidade.

Boa parte dos processo sai do foco da consciência. No entanto, isso não quer dizer que eles deixem de existir na percepção do indivíduo. No instante em que for necessário, esses processos podem voltar novamente a ser o foco da consciência, mas, dessa vez, o indivíduo terá outra atitude em relação a eles.

Os limites que existem entre ação e operações materiais também valem para operações e ações mentais. A partir de um certo momento, a criança deixa de realizar, conscientemente, operações necessárias para a concretização de determinada ação. Quando aprende a escrever, assim que domina a escrita e inicia a elaboração de textos, passa a pensar no conteúdo da mensagem a ser transmitida no papel, e não mais, necessariamente, na escrita de cada palavra. O processo de escrever palavras se torna automático. No entanto, se, por exemplo, paira uma dúvida sobre como escrever determinado vocábulo, recupera-se a consciência daquela operação. Apesar de o estudante já ter chegado a um estágio em que tal operação poderia se dar de forma não consciente, sua percepção dos processos e técnicas que envolvem essa operação nunca deixou de estar presente. Essa percepção notou o erro ou a dúvida e trouxe de volta a consciência do processo para que a ação continuasse a ser realizada da maneira com que o estudante a objetivou.

O que se pretende dizer, com esse exemplo, é que o que era ação no início do aprendizado da escrita (escrever palavras), tornou-se operação necessária para que se realizasse uma nova ação (elaborar textos).

Deve-se observar que a grande quantidade de conhecimentos que o indivíduo adquire durante a vida lhe servirá de ferramentas, mas de modo algum tem necessidade de permanecer para sempre conscientizada. Durante o processo de educação escolar, o aluno se apropriará de saberes que lhe servirão de instrumentos para que possa se apropriar de outros saberes. Eles não deverão, segundo Leontiev, sobrecarregar sua consciência. O automatismo operacional ocorre, como já foi dito, quando uma operação passa a ser realizada de forma automática, ou seja, não conscientemente. Ao dominar

um meio de ação e realizá-lo de maneira automática, o indivíduo pode se focar em outros objetivos e se apropriar de novos meios de ação necessários à concretização de uma nova atividade que surge para atender a uma nova necessidade. É importante reafirmar o dinamismo que caracteriza o processo em que se desenvolve a atividade humana. Aquilo que o indivíduo, mediante a interação social, constrói para si a fim de atender determinada necessidade gera, por sua vez, novas necessidades para as quais será necessária a realização de novas atividades que possam atendê-las. E é justamente a busca pelo novo e a criação de novas necessidades que movimentam o processo de desenvolvimento do indivíduo e, dialeticamente, da sociedade.

Segundo Leontiev,

[...] o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo de apropriação das diferentes espécies e formas sociais de actividade, historicamente constituídas. Uma vez que a actividade só pode efectuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, intelectuais. (LEONTIEV, 1978a, p.155).

É, pois, através da atividade humana que o indivíduo se apropria do conhecimento acumulado pela humanidade no decorrer de sua história e se torna humano. Sendo a atividade um processo criado a partir da interação do sujeito com o mundo exterior, nele atuando a fim de buscar resultados que satisfaçam às suas necessidades vitais, ela se caracteriza por ser um fenômeno social, já que as referidas necessidades são suscitadas na relação indivíduo/mundo exterior. Isso quer dizer que a atividade também é parte do patrimônio cultural construído e acumulado historicamente. Dessa forma, é um processo do qual o indivíduo também deve se apropriar, o que só se dará pela mediação do adulto.

Leontiev enfatiza, ainda, que a vida, ou a atividade como um todo, não deve ser vista como algo construído de forma mecânica a partir de tipos separados de atividade. Por outro lado, deixa claro que “Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes.” (LEONTIEV, 2006, p.63). Pelo fato de alguns tipos representarem papel principal no desenvolvimento, e outros, papel subsidiário, deve-se pensar que o desenvolvimento psíquico se dá em relação à atividade principal e não à atividade em geral. Para cada estágio do desenvolvimento

psíquico existe uma atividade dominante, em que há um envolvimento maior e uma explícita relação entre a criança e a realidade. O tipo principal de atividade muda quando há mudança na relação da criança com a realidade, e isso caracteriza a transição de um estágio para outro.

Resumidamente, a definição que Leontiev apresenta para atividade principal pode ser colocada da seguinte forma:

A atividade principal é então 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, 2006, p.65).

No entanto, apesar de haver uma certa sequência no tempo e de haver também um conteúdo preciso em sua atividade principal, os estágios do desenvolvimento psicológico da criança não são imutáveis. As variações acontecem conforme também variam as condições de vida do sujeito e a forma individual como ele as percebe. Ou seja, as condições históricas concretas exercem grande influência no conteúdo dos estágios e nos liames temporais em que se dão. Nas palavras do autor,

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (LEONTIEV, 2006, p.65).

As exigências sociais se modificam ao longo do tempo, modificando o conteúdo da atividade e os limites em relação à idade, ou seja, ambos dependem do contexto em que se dá o desenvolvimento da criança. Assim, as condições histórico-sociais determinarão não só conteúdo e sequência temporal, como também aquela atividade que será a mais importante em certo estágio do desenvolvimento de sua psique.

Em dado momento de seu desenvolvimento, a criança percebe que suas potencialidades vão além do que se pede pelo lugar que ocupa no mundo das relações humanas que a cercam. A partir daí, procura modificá-lo, reorganiza sua atividade e passa a um novo estágio em seu desenvolvimento psíquico. Esse fato se torna possível porque, com o passar do tempo, o conhecimento da criança aumenta, desenvolvem-se suas capacidades. Algumas atividades vão perdendo o sentido à medida que ela se

desliga de velhos interesses e se prende a novos. A criança busca novas formas de expressão e novos grupos.

Nessa reorganização, a criança passa então por rupturas. Não se deve aqui pensar em rupturas como sinônimo de crises. Segundo Leontiev, o que há de falso a respeito do que se diz sobre as *crises* é que elas são causadas por características interiores da criança em seu processo de desenvolvimento ou pelas contradições que surgem nessa área entre a criança e seu entorno. De acordo com esse pensamento, as crises seriam inevitáveis, pois tais contradições estão presentes em quaisquer condições, também inevitavelmente. Para o autor, no momento em que se dá conta de que suas capacidades se tornaram maiores e que modificam o conteúdo de sua atividade principal, a criança torna-se carente de obrigações sociais e, então, procura algo que seja condizente ao que se tornou capaz de realizar. Se ela continua sendo tratada como alguém que não é capaz de fazer algo que sabe que é capaz de fazer, vai buscar essas obrigações de outras formas, tentará se inserir de outra maneira no meio social. Assim se dão as crises, que não ocorrerão se o desenvolvimento psíquico da criança tiver a orientação necessária. Para a nova percepção que surge na criança e para novas potencialidades, são necessárias novas tarefas, para que se dê a transição de um estágio para outro, ou seja, a ruptura necessária para que se movimente seu processo de desenvolvimento.

De acordo com Leontiev, para que se entenda como ocorre a mudança da atividade principal é importante diferenciar atividade de ação. Seu conceito de atividade apresenta-se da seguinte forma:

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] 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, 2006, p.68).

A atividade seria então um processo em que o resultado deve sempre ser o mesmo do objetivo que motivou sua concretização. A ação faz parte de um todo complexo, que é a atividade, é um meio de realizá-la. A atividade, processo que constitui um todo formado a partir das relações do sujeito com o mundo exterior, atribui sentido à ação.

Assim, as mudanças na atividade principal, as novas relações que o indivíduo estabelece com a realidade, ocorrem a partir da relação que existe entre atividade e ação. “O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com resultado de que a ação é transformada em uma atividade.” (LEONTIEV, 2006, p.69). Em outras palavras, quando o que se pretende alcançar com a ação passa a coincidir com o que motiva a realização da atividade, a ação se transforma em atividade. É esse o processo através do qual surgem novas atividades. Sempre haverá uma estreita relação entre esse processo e as novas relações que o indivíduo estabelece com a realidade. Motivos novos surgem e com eles surgem novas atividades.

Outro aspecto relevante dessa teoria é que existem tipos diferentes de motivos e que não são todos os que movimentam o surgimento de novas atividades. *Motivos apenas compreensíveis*, como define o teórico, não possuem força suficiente para tanto. Leontiev aponta um segundo tipo, *motivos realmente eficazes*, os que são compreensíveis e psicologicamente eficazes e que podem provocar as transformações necessárias para que determinada ação se torne atividade. Esses motivos estão presentes quando a criança vê no resultado de uma ação mais significado do que o próprio motivo que realmente a induziu a realizá-la. Uma criança que faz seus deveres de casa, em dado estágio pode ser motivada a fazê-los para, assim que terminar, ter licença para brincar. Em um outro estágio, pode ter como motivo tirar uma nota boa, o que a fará pensar não apenas em terminar as lições, mas em fazê-las da melhor maneira possível. Dá-se uma nova objetivação, e isso ocorre conforme seu nível de compreensão em relação ao que realiza.

Assim, tais transições e a preparação para que aconteçam exigem um tempo relativamente longo, já que para que aconteçam é necessário que a criança se torne consciente das mudanças que ocorreram ao seu redor e do lugar que está ocupando ou prestes a ocupar nas relações sociais que a cercam.

A ação deve ser vista, ainda, como parte do campo pertencente a certa atividade. Para se saber a que atividade pertence determinada ação é preciso descobrir a relação que há entre o objetivo da ação que um sujeito realiza e o motivo que gerou seu agir. Motivos diferentes trazem ações que, embora pareçam ser as mesmas, psicologicamente, possuem características distintas. Segundo o autor, “Dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico. Essa é uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações.” (LEONTIEV, 2006, p.72). Se a criança está, como em exemplo dado pelo teórico, resolvendo questões de matemática,

seus motivos podem ser vários. Pode querer aprender matemática, como pode querer terminar logo a tarefa para poder brincar ou, ainda, quer fazer o que foi pedido para não aborrecer o professor. De qualquer forma, seu propósito será sempre o mesmo: solucionar os problemas dados como lição.

O que uma criança comunica em sala de aula ao responder uma pergunta que lhe é dirigida pelo professor já não tem mais a motivação de dizer algo apenas. A motivação é o aprendizado, há uma nova relação na atividade de comunicação aqui. Assim, responder a uma questão que lhe foi dirigida por um adulto adquiriu um sentido diferente do que o que havia nessa situação para a criança quando na idade pré-escolar. A mudança na atribuição de sentidos revela que ocorreu uma mudança também na relação estabelecida entre a criança e o meio social. Todas essas transformações indicam, então, que outra atividade está surgindo.

Chegamos, então, em um momento, em que se faz necessário abordar as concepções de significado e sentido, já que, a partir daqui tais concepções serão referidas com mais frequência, já que são imprescindíveis para a compreensão do que será exposto nas próximas páginas acerca dos apontamentos teóricos de Vygotsky e Leontiev.

### **2.2.1 Significado e sentido**

Segundo Leontiev, a consciência deve ser investigada como reflexo do mundo, em dependência das relações vitais reais do sujeito que se formam no decurso de sua vida (LEONTIEV, 1978b). Para entender em que se constitui de fato essa relação do homem com a vida, o teórico expõe seus conceitos a respeito de significado e sentido, distinguindo-os e, ao mesmo tempo, enfatizando a relação dialética existente entre ambos.

A linguagem corrente não faz distinção entre esses dois conceitos. Quando se pensa no sentido e no significado de uma palavra, considera-se tratar-se da mesma coisa. No entanto, o conceito de significado, segundo a teoria aqui estudada, não é capaz de expressar toda a riqueza e complexidade do conteúdo psicológico que encontramos, quando nos conscientizamos dos fenômenos da realidade objetiva.

De acordo com Leontiev,

Significado é a generalização de uma realidade que tem cristalizado, que tem fixado em seu veículo sensorial, pelo geral uma palavra ou uma combinação de palavras. É a forma ideal, espiritual, em que se cristaliza a experiência social, a prática social da humanidade. O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, tudo isso são sistemas de significados. Por conseguinte, o significado pertence em primeiro término ao mundo dos fenômenos objetivo-históricos ideais.<sup>9</sup> (LEONTIEV, 1978b. p. 213, grifos no original, tradução nossa).

Assim, o significado não é um fato da consciência individual, pois é como um ser sócio-histórico que o homem percebe e pensa o mundo. Em outras palavras, as representações e conhecimentos de que se conscientiza de modo algum se reduzem a sua experiência individual. No decorrer de sua vida, o homem assimila a experiência da humanidade, das gerações que o precederam, as representações e conhecimentos de sua época, da sociedade. São os significados a forma mediante a qual o homem consegue dominar a experiência da humanidade, refletida e generalizada.

Por outro lado, os significados não podem ter outra existência que não seja dentro da consciência das pessoas. Então, mesmo como fato da consciência individual, não perderão seu conteúdo objetivo, não se converterão, na expressão de Leontiev, em *coisa puramente psicológica*.

O papel que ocupa o significado na vida psicológica do homem é o de mediador da consciência. As significações medeiam a forma com que o homem conscientiza o mundo que o cerca, já que o reflexo que ele tem do mundo se apoia na prática social.

Leontiev afirma que

O significado é o reflexo da realidade, independentemente das relações individuais que com ela tem cada homem; o homem encontra um sistema de significados já preparado, historicamente conformado, e o vai assimilando do mesmo modo que vai dominando um instrumento, esse portador material do significado.<sup>10</sup> (LEONTIEV, 1978b. p. 214, tradução nossa).

---

<sup>9</sup>*Significado* es la generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado en su vehículo sensorial, por lo general, en una palabra o una combinación de palabras. Es la forma ideal, espiritual, en que cristaliza la experiencia social, la práctica social de la humanidad. El conjunto de nociones de una sociedad, su ciencia, su idioma, todo esto son sistemas de significados. Por consiguiente el significado pertenece en primer término al mundo de los fenómenos objetivo-históricos ideales. (LEONTIEV, 1978b, p. 213, grifos no original).

<sup>10</sup>El significado es el reflejo de la realidad, independentemente de las relaciones individuales que con ella tiene cada hombre; el hombre encuentra un sistema de significados ya preparado, históricamente conformado, y lo va asimilando del mismo modo que va dominando un instrumento, ese portador material del significado. (LEONTIEV, 1978b. p. 214).

Em breves palavras, o homem se apropria dos significados do mesmo modo com que se apropria do uso dos instrumentos, a forma material dos significados. Porém, o que determinado significado constituirá para o homem e para sua personalidade irá depender do *sentido* que tenha para ele o significado dado.

Chegamos então ao conceito de *sentido*. Segundo Leontiev, o sentido é constituído dentro da consciência individual sempre em virtude do significado, que, por sua vez, pertence ao âmbito dos fenômenos da consciência social. Dessa forma, ambos, significado e sentido, são determinados pela consciência, precisamente pela consciência social. Não se pode então pensar no sentido como algo puramente individual. Essa ideia levaria a pensar a consciência individual do homem como algo separado da vida real e a negar o fato de que o sentido se manifesta na consciência do homem como um reflexo de suas relações vitais.

Leontiev afirma que

O sentido consciente, psicologicamente concreto, é criado pela relação objetiva, que se reflete na mente do homem, naquilo que o impulsiona a atuar com aquilo até o qual está orientada sua ação como resultado imediato desta. Em outras palavras, o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação.<sup>11</sup> (LEONTIEV, 1978b, p.215, tradução nossa).

O sentido expressa, assim, as relações do que leva o homem a atuar, a relação do motivo da atividade com o objetivo direto da ação. Daí não se poder falar de um sentido “puro”. O sentido sempre será o sentido de algo elaborado socialmente.

Leontiev destaca o fato de que mesmo que significado e sentido pareçam fundir-se na consciência, eles têm origens distintas e são regidos por leis diferentes. Isso quer dizer que o que varia no decurso da vida do indivíduo não são os significados, mas os sentidos construídos a partir dos significados que conscientiza. Essa variação decorre de experiências emocionais, vivências pessoais que, em etapas diferentes de seu desenvolvimento, fazem com que o homem altere sua maneira de perceber os fenômenos que lhes são apresentados ou os que já se fazem conscientizados. O significado social de *infância*, por exemplo, assim que assimilado permanecerá no

---

<sup>11</sup> El sentido conciente , psicologicamente concreto, es creado por la relación objetiva, que se refleja en la mente del hombre, de aquello que lo impulsa a actuar con aquello hacia lo cual está orientada su acción como resultado inmediato de ésta. En otras palabras, el sentido expresa la relación del motivo de la actividad con la finalidad inmediata de la acción.(LEONTIEV, 1978b, p.215)

indivíduo: a primeira etapa da vida de um indivíduo, o início do desenvolvimento físico e psicológico, um momento que exige cuidados e atenção especial de adultos que se responsabilizem por sua orientação e proteção. No entanto, o sentido que cada indivíduo atribuirá à infância está condicionado à sua experiência, ao modo como vivenciou essa etapa da vida. Aqueles que passaram a infância trabalhando em minas de carvão não atribuirão à infância o mesmo sentido que aqueles que viveram bem e plenamente esse período, que tiveram o carinho e atenção necessários, a alimentação adequada, o tempo de brincar e aprender entre outros fatos imprescindíveis para o seu desenvolvimento físico, psíquico e intelectual nesta fase.

Voltando ao ponto que toca as relações entre atribuição de sentido e motivo da atividade, de acordo com Leontiev,

O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida. A consciência como relação: este é precisamente o sentido que tem para o homem a realidade que se reflete em sua consciência. Portanto, o que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é, justamente, que sentido adquirem estes para o homem.<sup>12</sup> (LEONTIEV, 1978b, p. 217, grifos nossos, tradução nossa).

Em suma, os sentidos se desenvolvem conforme se desenvolvem os motivos da atividade, já que a própria construção dos primeiros se apoia nos motivos. Se o desenvolvimento dos motivos é determinado pelo desenvolvimento das relações reais do homem com o mundo, estando estas condicionadas às circunstâncias objetivas e históricas da sua vida, os sentidos desenvolvem-se também condicionados a estas circunstâncias e conforme se estabelecem as relações reais do homem com meio que o circunda. O modo com que o homem reflete os conhecimentos em sua consciência caracteriza-se, dessa forma, pela natureza do sentido que esses conhecimentos têm para o homem.

---

<sup>12</sup> El desarrollo de los sentidos es un producto del desarrollo de los motivos de la actividad; a su vez, el desarrollo de los propios motivos de la actividad está determinado por el desarrollo de las relaciones reales que el hombre tiene con el mundo, que dependen de las condiciones históricas objetivas de su vida. La conciencia como relación: este es precisamente el sentido que tiene para el hombre la realidad que se refleja en su conciencia. Por lo tanto, lo que distingue el carácter consciente de los conocimientos es, justamente, qué sentido adquieren éstos para el hombre. (LEONTIEV, 1978b, p. 217)

O que foi exposto acima leva a pensar que qualquer questão acerca do sentido sempre será também uma questão que envolve o motivo. Tudo o que é realmente conscientizado, a forma com que o é e o sentido que se constrói a respeito do que é conscientizado, tudo isso será determinado pelo motivo da atividade dentro da qual se realiza a ação em questão. Por isso, o sentido que a ação tem para o sujeito irá variar conforme houver variação no motivo da atividade dentro da qual se insere a dita ação.

Reafirmando, o sentido é aquele aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas relações vitais próprias. Neste ponto, apontamos um dos questionamentos propostos por Leontiev. É possível ensinar sentidos?

De acordo com as palavras do autor,

(...) o problema da formação e desenvolvimento do pensamento não pode ser reduzido integralmente ao problema de dominar conhecimentos, atitudes e hábitos mentais. Em efeito, a relação, o sentido, não se pode ensinar. Só se pode descobrir o sentido no processo de aprendizagem, encarná-lo em uma idéia claramente consciente, desenvolvida, depois de enriquecer o aluno com os correspondentes conhecimentos e atitudes.

O sentido não se ensina, o sentido se educa.<sup>13</sup> (LEONTIEV, 1978b, p.221, tradução nossa, grifos nossos).

Assim, o sentido não pode ser ensinado. É possível dar ao aluno condições para que ele os desenvolva, possibilitando-lhe o domínio de conhecimentos e habilidades. É possível, sim, pela mediação, orientar o aluno para que desenvolva uma ideia e a conscientize claramente, dotando-o dos saberes necessários para tanto. Repetindo as palavras de Leontiev acima citadas, “o sentido não se ensina, o sentido se educa”.

No processo de educação escolar é preciso observar que para que exista êxito na realização de determinada tarefa é preciso atentar para os motivos que impelem o aluno a atuar, ou seja, é preciso pensar no sentido que tem para ele a atividade que realiza. Dessa maneira, não é suficiente que o aluno apenas assimile o significado do objeto que lhe é apresentado. É absolutamente necessário que nele se produza uma relação adequada entre o que é estudado e o motivo real da atividade desenvolvida. As ações

---

<sup>13</sup> (...) o problema de la formación y desarrollo del pensamiento no puede ser reducido íntegramente al problema de dominar conocimientos, aptitudes y hábitos mentales. En efecto, la relación, el sentido, no se puede enseñar. Sólo se puede descubrir el sentido en el proceso del aprendizaje, encarnarlo en una idea claramente conciente, desarrollada, después de enriquecer al alumno con los correspondientes conocimientos y aptitudes.

El sentido no se enseña, se educa.(LEONTIEV, 1978b, p.221)

propostas ao aluno devem ser apresentadas de forma a que os alunos percebam que existe uma relação entre a ação que se desenvolve e o motivo da atividade para a qual está direcionada a ação, ou seja, que a ação é um meio de se concretizar determinada atividade.

Segundo Leontiev, é necessário educar o aluno nessa relação, pois só assim os conhecimentos que adquire irão se constituir em conhecimentos vivos. Na expressão de Marx, referida por Leontiev, se constituirão em *órgãos de sua individualidade*, que é o que determinará sua relação com o mundo em que vive.

O interesse pode ser criado no aluno mediante a apresentação de um motivo ativo. E o que seria um motivo ativo para o indivíduo? Se os motivos se formam na interação do homem com meio social, os motivos que despertam o interesse são aqueles que se relacionam com o conteúdo das relações vitais reais do indivíduo. Criado esse motivo, o segundo passo é estimular a busca dos objetivos correspondentes a ele.

Assim, para criar o interesse é preciso, primeiramente, criar o motivo e depois revelar ao aluno a possibilidade de encontrar o objetivo para o seu agir dentro de conteúdo objetal determinado. E o que muitas vezes ocorre na educação escolar é o caminho inverso. Primeiramente apresenta-se a ele o objetivo para depois buscar a motivação. A inversão dessas etapas distanciará o aluno das relações existentes entre as ações propostas, que se tornarão pontuais, isoladas, e o processo de concretização da atividade no qual as ações deveriam estar contidas. Os objetivos sempre devem estar relacionados com o motivo que impulsionou o estudo do aluno.

Como afirma Leontiev,

(...) a atividade que gera interesse é uma atividade em que o lugar das ações que a executam diretamente ocupa-o só a esfera mais ou menos delimitada dessas ações.

Um tema de estudo interessante é precisamente aquele que se tem convertido em “esfera dos fins” do estudante em virtude de algum motivo impulsor. Devido a isso, o lugar estrutural de fim na atividade de aprendizagem do que estuda ocupa-o justamente o conteúdo essencial desse objeto; portanto, a cognição deste se faz verdadeiramente assimilável para quem estuda, e se memoriza com facilidade (P. I Zíncheko).<sup>14</sup>(LEONTIEV, 1978b, p.230, tradução nossa).

---

<sup>14</sup> (...) la actividad que genera interés es una actividad en la que el lugar de las acciones que la consuman directamente lo ocupa sólo la esfera más o menos delimitada de esas acciones.

Un tema de estudio interesante es precisamente aquel que se ha convertido en “esfera de los fines” des estudiante en virtud de algún motivo impulsor. Debido a ello, el lugar estructural de fin en la actividad de aprendizaje del que estudia lo ocupa justamente el contenido esencial de ese objeto; por lo tanto, la

Decorre daí que, a aprendizagem consciente tem como requisito que a criança compreenda claramente o porquê de ser necessário estudar. Compreender o conhecimento é uma premissa da aprendizagem consciente. Compreender por que é necessário estudar esse conhecimento é condição para que ele seja aprendido de forma consciente.

Segundo Leontiev, é perfeitamente possível explicar à criança por que ela precisa estudar, e isto pode ser feito com plenitude, detalhadamente. Se cada etapa do aprendizado for exposta para o aluno, ele terá claro para si qual é o motivo que orienta a atividade e saberá que as ações que irá realizar terão objetivos que se direcionam para a concretização da atividade que as engloba.

Diante do que foi exposto neste item até o momento, cumpre enfatizar que, de acordo com a teoria de Leontiev, existe um particular em cada indivíduo. A vida cotidiana, as experiências pessoais, as interpretações únicas e subjetivas que o sujeito faz acerca dessas, traçam sua individualidade. O que foi aqui mencionado comprova que esse traço particular de sua consciência se forma em contato com a consciência coletiva em meio a uma série de contradições. Explicaremos.

Mesmo o que há de particular na consciência individual só pode ser compreendido através da análise das ligações existentes entre esse particular e as relações sociais estabelecidas pelo indivíduo. O *sentido pessoal* é um traço da consciência do sujeito, moldado, mais uma vez enfatizamos, pelas experiências pessoais resultantes de suas relações com seu entorno.

Nem sempre a significação objetiva, ou seja, o significado social, condiz com o sentido pessoal que o indivíduo atribui ao objeto ou fenômeno. Embora o significado seja construído coletivamente, embora exista um consenso entre os membros de determinada sociedade a respeito do significado atribuído a certo objeto, a atribuição de sentidos depende não só da experiência vivida em sociedade, mas da forma com que essa experiência é apreendida pelo indivíduo. Ao realizar sua atividade, o indivíduo age em conformidade com objetivos que podem variar de pessoa para pessoa e, conforme variam os objetivos, modificam-se também os sentidos que são atribuídos à atividade.

---

cognición de éste se hace verdaderamente asimilable para el que estudia, y se memoriza con facilidad (P. I. Zíncheko).”(LEONTIEV, 1978 b, p.230)

Isso quer dizer que, além do significado supra individual, existe um outro, que Leontiev denomina *sentido pessoal*. (LEONTIEV, 1978b, p. 120).

No entanto, o sentido pessoal estará sempre subordinado ao mundo objetivo. Eis aqui no que consiste a relação dialética entre significado e sentido. Realizam-se nas relações que se estabelecem entre ambos. O significado é social e individual, já que não pode existir senão na consciência do indivíduo. O sentido se produz nas mesmas condições. É individual e social, já que se estabelece no que há de particular na consciência do indivíduo na medida em que este se conscientiza das significações sociais. Não existe, portanto, significado sem sentido e nem sentido sem significado.

Como já foi dito anteriormente, em qualquer etapa do desenvolvimento, a estrutura da atividade não mudará, sempre será um fenômeno que se realiza através de ações conscientes “(...) na quais se efetua a transação das metas a produtos objetivos e se subordina aos motivos que a estimulam.”<sup>15</sup> (LEONTIEV, 1978b, p. 123, tradução nossa). O que mudará nesse processo são as relações que existem entre os objetivos e os motivos.

O autor afirma que,

[...] para o próprio sujeito da apreensão e a busca de objetivos concretos, o domínio de meios e operações da ação é um modo de afirmar sua vida, de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade.<sup>16</sup> (LEONTIEV, 1978b, p.118, tradução nossa).

Dito assim, pode-se depreender o quão importante é a objetivação para o desenvolvimento psíquico do indivíduo. A partir de experiências pessoais, das circunstâncias em que decorre sua vida e da interpretação que dá para os fatos e relações sociais nos quais está inserido, o indivíduo estabelece um critério de valores para suas ações, e, pautado nesses valores, objetivará sua atividade.

Já mencionamos que nem sempre o significado dessa atividade irá condizer com o sentido que o indivíduo atribui a ela. Na sociedade capitalista, por exemplo, o sentido do trabalho não é o seu produto, mas o salário, já que se assenta no lucro financeiro, ou

---

<sup>15</sup>“(...) en las cuales se efectúa la transición de las metas a productos objetivos y radicalmente es el carácter de las relaciones que ligan entre sí las metas y los motivos que la estimulan. (LEONTIEV, 1978b, p. 118).

<sup>16</sup> “[...] para el propio sujeto la aprehensión y logro de objetivos concretos, el dominio de los medios y operaciones de la acción es un modo de afirmar su vida, de satisfacer y desarrollar sus necesidades materiales y espirituales, objetivadas y transformadas en los motivos de su actividad. (LEONTIEV, 1981. p.123).

seja, no acúmulo de capital. Na fala de Marx, citada por Leontiev para reiterar o que defende,

O sentido que tem para ele a jornada de doze horas consiste não em que, durante esse tempo, ele deve coser, soldar, tornejar, ajustar etc; mas sim em que este é um meio de ele obter um salário, que lhe dará a possibilidade de comer, hospedar-se em um albergue, dormir. (Tradução nossa)<sup>17 18</sup>

Assim também acontece com o capitalista. O que movimenta sua atividade não é o produto desta. Um fabricante de móveis não visa aos móveis que produz, mas ao retorno financeiro que obterá com eles (DUARTE, 2004).

Dessa maneira, nesse tipo de sociedade, a consciência é estruturada de forma a não haver correspondência entre o significado e o sentido da ação. A contradição gerada por essa dissociação evidentemente afetará de maneira drástica o curso do desenvolvimento psíquico dos indivíduos que integram essa sociedade. Se, como já foi referido, é através da interação social que o homem encontra os meios, aptidões e conhecimentos necessários para realizar a atividade que faz a mediação entre ele e a natureza, se é nesse processo de apropriar-se de saberes e bens culturais acumulados pelo homem no decurso de sua história que o sujeito constrói sua humanidade, em sociedades de classes sociais antagônicas apenas a uma minoria é possibilitado o desenvolvimento pleno de suas aptidões intelectuais.

De acordo com Leontiev,

Se, nas condições da sociedade de classes antagonistas, a maioria dos homens, que pertence às classes exploradas e aos povos oprimidos, é obrigada a efectuar quase exclusivamente os trabalhos físicos grosseiros, as dificuldades correlativas destes homens para desenvolver as suas aptidões intelectuais superiores não se explica pela “sua incapacidade para se adaptarem” às exigências superiores, mas pelo lugar que ocupam – independentemente da sua vontade – no sistema das relações sociais. Determinando as possibilidades destes homens para assimilar a actividade humana, este facto determina, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de “adaptação”, isto é, a possibilidade de desenvolver a sua natureza humana, as suas aptidões e propriedades humanas. (LEONTIEV, 1978, p.173).

---

<sup>17</sup> MARX, C. y F. ENGELS: Obras completas. T.6. p. 432. APUD. LEONTIEV, A.N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978b, p.118)

<sup>18</sup> El sentido que para él tiene la jornada laboral de doce horas consiste no en que durante ese tiempo el debe coser, soldar, tornejar, ajustar, etcétera; sino en que este es el medio de obtener el salario, que le dará la posibilidad de comer, hospedarse en un albergue, dormir.

Segundo o autor, essa contradição só poderia ser anulada com o fim das relações de sociedade privada, ou seja, com o estabelecimento de uma sociedade em que o motivo que leva o indivíduo a concretizar sua atividade corresponda ao resultado previsto por ela. Nessa sociedade, a consciência humana se estruturaria a partir dessa correspondência. A lógica das relações sociais estaria na possibilidade de que todos, e não apenas uma minoria abastada, pudessem se apropriar dos bens culturais acumulados histórica e socialmente através do desenvolvimento da humanidade.

Na expressão do teórico,

Só a supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra pode pôr fim à necessidade de um desenvolvimento parcial e unilateral dos indivíduos. Se ela cria, com efeito, as condições em que o princípio fundamental da ontogênese humana — a saber, a reprodução nas aptidões e propriedades do indivíduo, das aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sócio-histórico — se pode plenamente exercer. (LEONTIEV, 1978, p. 174).

Uma das contradições que permeiam a sociedade capitalista é que por um lado, ela forma o indivíduo reduzindo-o a alguém que ocupa um lugar na divisão social do trabalho e, por outro lado, essa mesma sociedade produz nesse indivíduo necessidades superiores que apontam para a formação de um indivíduo que mantém uma relação consciente com as objetivações genéricas *para-si*<sup>19</sup> (DUARTE, 2007). Isso quer dizer que, embora a sociedade capitalista esquematize mecanismos, por meio dos dominantes, de apresentar-se aos dominados como uma estrutura eterna e imutável, o que faz pensar que qualquer movimento que se articule para sua transformação seja entendido como puramente ilusório, essa sociedade também comporta formas que revelam caminhos para a sua transformação.

O trabalho educativo deve ser pensado como um desses caminhos, pois está diretamente voltado para a formação do indivíduo. De acordo com Duarte, isto ocorre porque a função da educação é “(...) efetivar as máximas possibilidades de sua formação, transformando-se numa constante luta contra a reprodução limitada à inserção do indivíduo na divisão social do trabalho”. (DUARTE, 2007, p.8).

---

<sup>19</sup> Newton Duarte (2007) define como *objetivações genéricas para-si* as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo, como a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política. O teórico contrapõe essa definição ao que entende por *objetivações genéricas em-si*, ou seja, a relação apropriação-objetivação que se realiza no cotidiano.

Dessa forma, torna-se de fundamental importância para o educador pensar no sentido que tem para si a atividade educativa. Sendo as questões relacionadas ao sentido questões que abarcam também o motivo, como já foi referido, então pode-se dizer que pensar o sentido que tem para si seu trabalho é pensar no motivo real que orienta sua atividade.

Como abordaremos mais detalhadamente a importância do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do indivíduo no próximo item, comentaremos agora, com mais atenção, o papel do entorno na elaboração, pelo sujeito, das relações entre significado e sentido.

### **2.2.2 O papel das experiências emocionais no desenvolvimento humano - a questão do entorno.**

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, conforme mencionamos antes, o ser humano desenvolve-se como tal através da interação com o meio social e da mediação com seres humanos mais experientes. Disso decorre que as características essencialmente humanas não nascem com o indivíduo, mas são estruturadas e desenvolvidas no decurso de seu desenvolvimento, por meio da atividade humana que permite a apropriação das aquisições acumuladas pela humanidade e transmitidas de geração para geração. Assim, o homem é produto do que ele próprio produz historicamente.

As características biológicas, por si só, não são capazes de desenvolver no sujeito os traços da humanidade. Somente através da interação com o meio social em que está inserido é que o indivíduo poderá, apropriando-se dos objetos, ações e instrumentos construídos socialmente, formar e desenvolver sua consciência, as funções psíquicas superiores que a estruturam e sua personalidade. Essa concepção leva a pensar na relação de dependência que existe entre os estágios do desenvolvimento psíquico da criança e as condições concretas de vida.

Segundo Leontiev,

[...] embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (LEONTIEV, 2006, p.65).

Em outras palavras, a atividade principal da criança estrutura-se de acordo com o contexto histórico-social da qual esta faz parte. Dessa forma, na busca pela compreensão de como se dá ou em que nível se encontra o desenvolvimento da psique da criança, é imprescindível levar em conta as condições concretas de vida em que se desenrola esse processo.

Também é de fundamental importância atentar para as experiências emocionais do sujeito. Os objetos, ações e instrumentos apropriados pela mediação, no processo de concretização da atividade ao qual estão circunscritos, vêm acompanhados de todo um sistema de significados que são incorporados pela criança, conforme ela se apropria da linguagem construída pelo homem no desenvolver de sua história sócio-cultural. No entanto, ela não os recebe apenas. Ao internalizar o significado de um novo objeto ou uma nova ação ou, ainda, um novo instrumento que lhe é apresentado pelo adulto, a criança lhes atribui um novo sentido, estruturado a partir do significado construído pelo coletivo e de sua experiência individual. Trata-se, como já foi mencionado, segundo Leontiev (1978c), de um sentido pessoal, conferido ao objeto pelo sujeito, concebido com os traços de sua subjetividade, isto é, com características particulares da personalidade que se formaram motivadas por vivências individuais. Isso significa que a construção do sentido pessoal tem sempre como ponto de partida o contato da criança com a experiência coletiva, em que o mundo dos objetos lhe é apresentado, todavia traz as marcas de sua experiência individual. E aqui mais uma vez enfatizamos que, ainda que a interiorização só se concretize com a atribuição de um sentido pessoal ao objeto da apropriação, esse sentido nunca se dará separado do significado social, ou seja, não perderá sua objetividade.

Esses dois aspectos, o significado social e o sentido individual, não podem, portanto, ser analisados separadamente. Pensemos, porém, nos caminhos que direcionam a construção do sentido pessoal. Cada indivíduo possui uma forma particular de perceber o mundo, pois as vivências, as experiências emocionais que influenciam a construção de sentidos não são as mesmas para todas as pessoas. Ainda que seja uma situação idêntica a que se apresenta para vários indivíduos, uma série de fatores fará com que cada um a signifique de forma particular.

Dessa forma, não é possível padronizar o nível de desenvolvimento psíquico de uma criança. Se ela não alcançou o nível esperado para sua idade, por exemplo, isso não quer dizer, necessariamente, dificuldade inata ou incapacidade. Se as experiências emocionais influenciam a construção de sentidos pela criança, e se os níveis de aprendizagem e desenvolvimento são mensurados a partir dos tipos de construções que ela é capaz de elaborar acerca do que lhe é apresentado, então só se pode conceber a ideia de que as experiências emocionais exercem influência direta no processo de desenvolvimento psíquico da criança.

O que constrói o complexo mundo das experiências emocionais do indivíduo é o seu entorno, ou seja, a realidade próxima que o cerca, as vivências experimentadas nas relações interpessoais. Na compreensão de Vygotsky, para que possamos entender o papel que o entorno desempenha no desenvolvimento da criança, é necessário considerar o caráter relativo de sua influência. O entorno não deve ser considerado como um fator que determina, de forma puramente objetiva, o desenvolvimento da criança. Para qualquer que seja o fator ambiental, a forma com que será recebido e significado pelo indivíduo irá variar entre os diferentes grupos de idade. (VYGOTSKY,1994).

Vygotsky demonstra esse fato colocando como exemplo as mudanças que ocorrem na compreensão da criança acerca da forma de os adultos se expressarem. Estes podem não alterar a maneira de se expressar, no entanto, aos seis meses uma criança compreenderá a linguagem do adulto de uma forma bem diferente de quando estiver com dezoito meses. Aos três anos, sua capacidade de compreender será maior ainda. Isso quer dizer que, mesmo que o meio não se altere, conforme se desenvolve a criança, sua forma de percebê-lo se modifica.

Segundo Vygotsky,

(...) o número de palavras que a criança ouve, os traços característicos da fala desde o ponto de vista de quão civilizado é o alcance do vocabulário; o uso correto e a gramática e a qualidade literária do estilo podem continuar sendo os mesmos, mas está claro para qualquer um que este fator, que não tem feito em si nenhuma mudança durante o curso do desenvolvimento, adota um significado diferente em dependência de se a criança entende o que se diz, se não entende nada, ou se ela se encontra em uma etapa intermediária, em que está justamente começando a entender. Isto significa que só podemos explicar o papel do entorno no desenvolvimento da criança quando

conhecemos a relação que existe entre a criança e seu entorno.<sup>20</sup> (VYGOTSKY,1994, p.339, tradução nossa).

Assim, pode-se conceber a ideia de que na percepção da criança, durante seu processo de desenvolvimento, o entorno estará em constante mudança. Mudará de uma idade para outra acompanhando as etapas de sua educação. Mesmo quando as alterações são mínimas, na criança haverá uma mudança particular. Fatores que antes não a influenciavam em uma etapa podem vir a influenciar em outras, e o que fará com que ocorra essa mudança na percepção da criança é sua experiência emocional diante da situação dada pelo meio. Na expressão de Vygotsky,

A experiência emocional (*parezhivaniya*) decorrente de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu entorno, determina que tipo de influência terá sobre a criança esta situação ou este entorno. Portanto não é nenhum dos fatores em si mesmos (se os tomarmos sem referência à criança) o que determina como eles irão influir no curso futuro de seu desenvolvimento; mas sim os mesmos fatores refratados através do prisma da experiência emocional (*parezhivaniya*) da criança. <sup>21</sup> (VYGOTSKY,1994, p.339-340, tradução nossa).

Para uma melhor compreensão do tema, pensemos em uma mesma situação sendo vivenciada por duas crianças de idades diferentes, um garoto de três anos e um outro mais velho, de doze. A separação dos pais, por exemplo. O fato que se apresenta na vida dos dois filhos do casal é o mesmo, todavia a experiência não será significada da mesma forma pelos dois garotos. Ambos sentirão a ruptura e serão afetados por ela, mas o filho mais velho, por já ter alcançado um grau maior de compreensão através dos significados que lhe foram apresentados acerca da situação, reagirá de forma bem diferente da reação manifesta pelo irmão mais novo. Este também sofrerá, no entanto

---

<sup>20</sup>[...] the number of words which the child hears, the characteristic features of the speech form the point of view of how civilized it is, the size of the vocabulary, correct usage and grammar, the literary quality of the style, can all remain the same, but it is clear to anyone this factor, which has not itself undergone any change at all during the course of development, takes on a different meaning depending on whether the child understands speech, or does not yet understand it all, or is in the intermediate stage when he is just beginning to understand it. This means that we can only explain the role of the environment in child development when we know the relation between the child and his environment. (VYGOTSKY,1994, p.339)

<sup>21</sup>The emotional experience (*parezhivanie*) arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child. Therefore, it is not any of the factors in themselves (if taken without reference to the child) which determines how they will influence the future course of his development, but the same factors refracted through the prism of the child's emotional experience (*parezhivanie*). (VYGOTSKY,1994, p.339-340).

suas dores serão referentes apenas ao que sua experiência lhe permite compreender e sentir. Sentirá a falta daquele que não estiver mais por perto, se esta se tratar de uma relação alicerçada no afeto e na atenção. A ausência lhe trará insegurança. Todavia, não sofrerá com a especulação de colegas de escola, de professores e familiares, como, provavelmente, acontecerá com o filho mais velho, que tem uma compreensão maior do que significa a separação dos pais para si e para a sociedade da qual faz parte.

Os mesmos acontecimentos podem influir no desenvolvimento das pessoas de modo diferente, de acordo com seu nível de desenvolvimento. No caso do exemplo acima, cada um dos garotos experimentou e significou a situação de uma forma diferente.

Pudemos constatar esse fato por meio de uma experiência vivida em uma fase anterior ao início dessa pesquisa, em uma escola pública na qual a pesquisadora atuava como professora de português. Uma aluna de sexta série era a mais nova de três irmãs. Tratava-se de uma adolescente bem popular entre os colegas, pelos quais estava sempre cercada. Era cuidadosa com seu material e fazia questão de manter o caderno e a caligrafia impecáveis. No entanto, com sua aparência não se preocupava muito. Apesar de ser uma jovem bonita e admirada pelos colegas, não fazia muita questão de se arrumar. Poucas vezes pudemos presenciar nela momentos de euforia ou qualquer leve expressão de alegria. Também parecia ser alguém de saúde frágil. Ela se queixava de dores de estômago e de cabeça e frequentemente desmaiava. Acordava chorando dos desmaios. A coordenação da escola tomou as providências para que ela fosse encaminhada a um psicólogo.

Sua irmã mais velha era calada. Tinha uma filha de cinco anos que carregava consigo para qualquer lugar que ia, inclusive para a casa em que trabalhava como diarista. A irmã do meio era arredia, intempestiva e irritadiça. Não gostava de ficar em casa e passava a maior parte do tempo com os colegas na rua. A mais nova, nossa aluna, tinha doze anos. A irmã do meio tinha catorze e a mais velha, dezenove.

A notícia de que as três irmãs sofriam abuso sexual do pai, com a conivência da mãe, chegou até os professores, coordenadores e funcionários da escola pela televisão. A filha mais nova fez a denúncia. Diante de experiência tão traumática, cada uma das irmãs reagiu de um jeito diferente. A situação que se apresentou às três era aparentemente a mesma. Os abusos sempre começavam quando completavam a idade de cinco anos. Cessavam quando estavam entre treze e catorze anos. No entanto, a resposta que cada uma delas deu ao fato foi diferente. A mais velha retraiu-se. Em

relação a sua filha, resultado daquela experiência, assumiu uma atitude de extrema proteção, não permitindo inclusive que a mãe tomasse conta da criança para que pudesse trabalhar. A irmã do meio afastou-se de casa, procurando ficar a maior parte do tempo na rua. Tornou-se usuária de craque e para conseguir a droga começou a se prostituir. A mais nova, com quem tivemos mais contato, enquanto calada, desenvolveu uma série de enfermidades psicossomáticas, dentre elas, problemas no estômago, cefaléia, depressão e transtorno dissociativo conversivo, manifestado nos constantes desmaios. Porém, diferentemente das irmãs, conseguiu falar. Denunciou o agressor e a convivência da mãe.

Cada uma delas, enfim, significou a situação de forma distinta, já que havia fatores que as diferenciavam em relação às experiências vividas, o nível de desenvolvimento no qual se encontravam e a personalidade de cada uma.

Esse relato vem para colaborar com a compreensão do que Vygotsky afirma a respeito do papel que exerce o meio e o que já foi vivenciado pela criança na forma com que ela experimenta e significa o que lhe é apresentado.

Dessa forma, é importante que o adulto mediador leve em conta a relação que existe entre a criança, seu entorno e sua experiência emocional. Trata-se de atentar para a forma com que a criança interpreta os acontecimentos e que fatores ambientais e emocionais colaboram para que ela construa sua interpretação.

Segundo Vygotsky, a experiência emocional estará sempre relacionada com algum fator que se encontra fora do indivíduo ao mesmo tempo em que se constrói com os traços constituintes de sua personalidade. Assim, “(...) todas as características pessoais e todas as características ambientais estão representadas em uma experiência emocional<sup>22</sup>(VYGOTSKY,1994, p.342, tradução nossa) e são traços indivisíveis desta. A proposta do autor enfoca a necessidade de descobrir qual dessas características constitutivas tem desempenhado papel decisivo na atribuição do sentido pela criança em relação à situação dada.

A relação que se estabelece entre a experiência emocional e as características da personalidade da criança é de natureza dialética. Ao mesmo tempo em que a experiência emocional colabora na constituição dessas características, essas também constroem a experiência emocional. Crianças tímidas e introspectivas vivenciam determinadas situações de modo bem diferente do que vivenciam crianças extrovertidas. Por outro

---

<sup>22</sup> “(...)all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented in an emotional experience” (VYGOTSKY,1994, p.342)

lado, algumas situações são apresentadas pelo entorno à criança de modo a desenvolver estas características em sua personalidade.

Nas palavras do teórico,

(...) é óbvio que se temos duas pessoas com dois tipos opostos de características constitucionais, então é provável que um mesmo acontecimento produza uma experiência emocional (*perezhivaniya*) diferente em cada uma delas. Consequentemente, as características constitucionais da pessoa e, em geral, as características pessoais das crianças são mobilizadas, por assim dizer, por uma experiência emocional (*perezhivaniya*) dada, se estabelecem, cristalizam dentro de uma experiência emocional (*perezhivaniya*) dada; mas ao mesmo tempo, esta experiência não representa o conjunto das características pessoais da criança que determinam como a criança experimentou emocionalmente este evento particular, e sim que diferentes acontecimentos também produzem diferentes experiências emocionais (*perezhivaniya*) na criança.<sup>23</sup> (VYGOTSKY, 1994, p. 342-343, tradução nossa).

Assim, a experiência emocional constitui uma unidade do entorno e dos traços da personalidade. Dito isso, é possível entender, como defende o autor, o quanto é necessário atentar para a experiência emocional da criança para que se possa entender o papel do entorno em seu desenvolvimento psicológico. O entorno é fonte desse desenvolvimento.

Como já foi apontado anteriormente, para se entender a influência do meio é preciso levar em conta o grau de compreensão da criança sobre o que está ocorrendo. Vygotsky afirma que a influência da situação “(...) depende não só da natureza da mesma situação, mas sim também do grau de compreensão da criança e a consciência da situação.”<sup>24</sup> (VYGOTSKY, 1994, p.343, tradução nossa) Se a criança não é capaz de generalizar o que está acontecendo, ou seja, se o grau de desenvolvimento em que se encontra não lhe proporciona o discernimento necessário para reconhecer as relações entre o que lhe sucede e o mundo que a cerca, certamente não lerá a situação da forma

---

<sup>23</sup> [...]It is therefore obvious, that if we have two people with two opposite types of constitutional characteristics, then one and the same event is likely to elicit a different emotional experience (*perezhivanie*) in each of them. Consequently, the constitutional characteristics of the person and generally the personal characteristics of children are, as it were, mobilized by a given emotional experience (*perezhivanie*), are laid down, become crystalized within a given emotional experience (*perezhivanie*) but, at the same time, this experience does not just represent the aggregate of the child's personal characteristics which determine how the child experienced this particular event emotionally, but different events also elicit different emotional experiences (*perezhivanie*) in the child. (VYGOTSKY, 1994, p. 342-343)

<sup>24</sup> “(...) depends not only on the nature of the situation itself, but also on the extent of the child's understanding and awareness of the situation.” (VYGOTSKY, 1994, p.343).

que seu meio social a lê. Vygotsky exemplifica com o caso de um garoto que passara por sua clínica. Ele era marcado por severas deformações e, por isso, era constantemente rechaçado pelos colegas. Outros meninos da mesma idade tomariam essa experiência como algo extremamente humilhante e constrangedor. Desenvolveriam sentimento de inferioridade, teriam diminuída sua auto-estima. Poderiam, inclusive, desenvolver certos transtornos psíquicos. No entanto, como ele não era capaz de compreender o sentido e o significado do que estava acontecendo, nada disso acontecia.

Esse é um caso patológico, mas os pressupostos podem ser aplicados para crianças que pertencem a diferentes grupos de idade e estágios distintos de desenvolvimento. Nas palavras do teórico, “Um mesmo acontecimento que ocorre em diferentes idades da criança é refletido em sua consciência de uma maneira completamente diferente e tem um significado inteiramente diferente para a criança.”<sup>25</sup> (VYGOTSKY,1994, p.344, tradução nossa).

Assim, o modo como a criança reflete um acontecimento em sua consciência vai depender do fato de a criança ser ou não capaz de generalizar o que está lhe acontecendo.

Aqui chegamos a um ponto em que se faz necessário pensar na relação que a criança é capaz de estabelecer com o significado das palavras que lhes são apresentadas. Isso solicita um estudo, ainda que singelo, a respeito do papel que exerce a linguagem no modo como o entorno influencia o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Vygotsky,

A investigação da linguagem tem mostrado que a significação das palavras na criança não coincide com a nossa, isto é, a significação das palavras tem uma estrutura diferente em diferentes idades.<sup>26</sup> (VYGOTSKY,1994, p.344, tradução nossa).

Assim, o primeiro ponto que deve ser levado em conta pelo mediador é que a criança tem uma forma peculiar de estruturar a significação das palavras, que difere da forma do adulto. O teórico enfatiza que, do ponto de vista psicológico, o significado de uma palavra sempre representa uma generalização. Cada termo refere-se não apenas a

---

<sup>25</sup> “one and the same event occurring at different ages of the child, is reflected in his consciousness in a completely different manner and has an entirely different meaning for the child..” (VYGOTSKY,1994, p.344)

<sup>26</sup>“Speech research has shown that the child’s word meaning does not coincide with our word meaning, i.e. the word meaning at different ages has a different structure.” (VYGOTSKY,1994, p.344)

um único objeto, mas a um grupo de objetos e às ações às quais eles estão interligados. Os adultos realizam essas generalizações de modo diferente das crianças, pois estas ainda não possuem os conceitos já adquiridos quando o sujeito se encontra na idade adulta. Suas generalizações possuem um caráter mais concreto.

A linguagem não nasce pronta na criança e nem tampouco é inventada por ela. É transmitida pelo adulto na forma com que foi concebida em sociedade. Assim, a criança assimila os mesmos significados que o adulto atribui à palavra, porém, não utiliza os mesmos atos mentais que este utilizou no processo. Isso quer dizer que a criança entende o fato que lhe é apresentado de modo diferente. Ela seleciona as partes que entende e volta a pensar o assunto a sua maneira. Não se pode, portanto, esperar, que ela entenda plenamente, da mesma forma que o adulto, o significado de um acontecimento que lhe é comunicado por este.

Segundo Vygotsky,

(...) as crianças nas diferentes etapas de seu desenvolvimento, não possuem, ainda, um sistema de comunicação com os adultos suficientemente compatível. Isto significa que uma criança, nas diferentes etapas de seu desenvolvimento, não generaliza na mesma medida, e, conseqüentemente, interpreta e imagina a realidade circundante e o entorno de modo diferente. Por tanto o desenvolvimento do pensamento na criança em si mesmo, o desenvolvimento da generalização nas crianças em si está conectado também com o modo como influi o entorno sobre as crianças.<sup>27</sup> (VYGOTSKY,1994, p.345, tradução nossa).

Dizendo de outra forma, conforme a criança começa a entender, cada vez mais, a realidade que a cerca e a forma de expressão dos adultos, mais ela fará com que fatos que antes possuíam caráter neutro se transformem em fatores básicos de seu desenvolvimento. Dessa maneira, o desenvolvimento da compreensão da palavra e do pensamento determinarão o grau de influência que o entorno exercerá nos diferentes processos de desenvolvimento.

Se a forma como o meio influencia no desenvolvimento da criança varia devido ao fato de a própria criança mudar e, conseqüentemente, alterar sua relação com a situação que lhe é apresentada, então podemos afirmar que quem ocupa posição central

---

<sup>27</sup> [...] children at different stages of their development do not yet possess a system of communications with adults which is sufficiently compatible. This means that a child at different stages of his development does not generalize to the same extent, and consequently, he interprets and imagines the surrounding reality and environment in a different way. Consequently, the development of thinking in children in itself, the development of generalization in children in itself, is also connected with the way the environment influences children.(VYGOTSKY,1994, p.345)

no processo de desenvolvimento não é o meio, precisamente. Este possui papel relativo. A posição central é ocupada neste processo pela própria criança e sua relação com o meio, uma relação marcada pelo dinamismo e pelo constante estado de transformação.

Para compreender qual é o papel do entorno em relação ao desenvolvimento da criança, Vygotsky defende que o mais fácil seria focar o aspecto que se considera central e de essencial importância para o processo: toma como foco o desenvolvimento da personalidade e da consciência da criança. Como o entorno influencia nesse processo?

O autor responde a esta pergunta afirmando que o entorno se faz presente e exerce influência no processo de desenvolvimento da criança desde o princípio deste. Tal afirmação é comprovada pelo seguinte exemplo, dado pelo autor. Quando uma criança começa a falar, não há, evidentemente, o pleno domínio da comunicação através da linguagem verbal. As palavras saem soltas, sem a correta articulação e sem, muito menos, a correta estruturação gramatical que se constata em um adulto que domina esse instrumento. Todavia, tanto a forma ideal de se articular as palavras e de se utilizar a correta estrutura da gramática na composição das frases pronunciadas, desde cedo são apresentadas à criança. O adulto que se relaciona com esta utiliza a linguagem nesse formato. Assim, a criança, desde o início, se relaciona com a *forma final ou ideal*. Vygotsky entende esta expressão como a forma adotada como modelo do que deve ser alcançado — ou que se espera que se alcance — no final do período de desenvolvimento.

Segundo o autor,

A característica mais notável do desenvolvimento da criança é que este desenvolvimento é alcançado sob condições específicas de interação com o entorno em que esta forma ideal e final (forma que vai aparecer só ao final do processo de desenvolvimento) não só se encontra já no entorno e, desde seu início, está em contato com a criança, mas, em realidade, interage e exerce uma influência real sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento da criança. *Algo que só é suposto a tomar forma ao final do mesmo desenvolvimento, de algum modo influi sobre os primeiros passos deste desenvolvimento.*<sup>28</sup> (VYGOTSKY, 1994, p.348, grifos no original, tradução nossa).

---

<sup>28</sup>The greatest characteristic feature of child development is that this development is achieved under particular conditions of interaction with the environment, where this ideal and final form (that form which is going to appear only at the end of the process of development) is not only already there in the environment and from the very start in contact with the child, but actually interacts and exerts a real influence on the primary form, on the first steps of the child's development. *Some things which is only*

Em poucas palavras, a forma final que se espera que apareça como resultado do curso do desenvolvimento da criança, não só já está presente no início de seu desenvolvimento como influencia seu aprendizado, guiando esse processo. Sem o contato com a forma ideal, que se dá na relação entre a criança e os adultos que compõem seu círculo de relações pessoais, essa forma não se desenvolverá como se deve na criança.

Na expressão de Vygotsky, “A fim de que a fala se desenvolva, é necessário que esta forma ideal esteja presente no entorno e que interaja com a forma rudimentar da criança; só então poderá alcançar-se o desenvolvimento da fala.”<sup>29</sup> (VYGOTSKY,1994, p.349, tradução nossa).

Dessa maneira, podemos verificar o quão elevado é o grau de influência que exerce o entorno no desenvolvimento do pensamento e da consciência da criança. A linguagem se desenvolve na busca pela forma ideal, a necessidade dessa busca só se origina através do contato com a forma ideal, e esse contato, por sua vez, só acontece na relação entre a criança e seu entorno. Assim, não há como pensar no desenvolvimento da linguagem acontecendo sem a interferência do meio.

Como já foi mencionado em tópicos anteriores, a linguagem é um importante meio de comunicação. É mediante a linguagem que se dá a apropriação de conhecimentos, conceitos e símbolos, ou seja, o pensamento é elaborado pela criança por intermediação da palavra. Em um primeiro momento, ela aparece com uma função prática, a comunicação com os adultos. Em seguida, passa a organizar processos internos. É através das palavras que o sujeito se comunica com o exterior e é com palavras que ele dá forma às ideias que estruturam seu mundo subjetivo. Isso quer dizer que, além de ser um importante meio de comunicação, a linguagem exerce papel imprescindível no processo de organização do pensamento.

Da mesma forma que não se pode conceber o desenvolvimento da linguagem ocorrendo sem a interferência do entorno, também não se pode pensar no pensamento e na consciência desenvolvendo-se sem a atuação da linguagem, raciocínio que comprova

---

*supposed to take shape at the very end of development, somehow influences the very first steps in this development..* (VYGOTSKY,1994, p.348)

<sup>29</sup> “In order for speech to develop, it is necessary for this ideal form to be present in the environment and to interact with the child’s rudimentary form; only then can speech development be achieved..” (VYGOTSKY,1994, p.349)

o que foi colocado poucos parágrafos acima, ou seja, o quão elevado é o grau de influência que exerce o entorno no desenvolvimento do pensamento e da consciência da criança.

Concluindo este tópico, o que de mais importante cabe aqui destacar em relação ao papel exercido pelo entorno no desenvolvimento da criança é que no entorno é que o sujeito entra em contato com a forma ideal da linguagem, ou seja, com aquela que se espera alcançar em estágios mais avançados de desenvolvimento. A linguagem como forma de comunicação se desenvolverá dessa maneira, assim como dará origem à linguagem como meio de pensamento. É, enfim, mediante as relações estabelecidas no entorno que surgirá e se desenvolverá uma das funções internas mais importantes para que o indivíduo se constitua como ser humano.

### **2.3 Ensino, aprendizagem e desenvolvimento.**

Segundo Mello,

Com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978). (...). (MELLO, 2007, p. 88).

Nesse parágrafo, a autora expõe de maneira clara e precisa um dos principais traços das concepções leontievianas, a ideia de que o desenvolvimento do processo de humanização está intrinsecamente ligado ao processo de educação. O teórico afirma que, ao nascer, o indivíduo possui apenas uma aptidão que o distingue fundamentalmente dos animais: “a aptidão para formar aptidões especificamente humanas”. (LEONTIEV, 1978c, p.273). É essa aptidão que o torna capaz de receber os conhecimentos acumulados pela humanidade e deles se apropriar, desenvolvendo, assim, suas potencialidades como ser atuante no mundo que o cerca. No entanto, essa

aptidão para formar aptidões não se desenvolverá a não ser em situações de aprendizagem, ou seja, dentro do processo de educação.

É vasto e rico o patrimônio cultural acumulado pelo ser humano no decurso de sua história sócio-cultural. São incontáveis e significativas as descobertas científicas, as conquistas tecnológicas, as manifestações artísticas, dentre outros bens materiais e imateriais, que compõem o conjunto de tudo o que o homem desenvolveu em sociedade. Todos esses saberes são estruturados e transmitidos de geração em geração, através do processo de educação, e nesse movimento geram novos conhecimentos que são incorporados aos já existentes, aumentando, gradativamente, nosso patrimônio cultural.

Humanizar-se significa tomar posse desses saberes e de tudo o que eles potencializam no indivíduo. As qualidades especificamente humanas, como já foi dito, se desenvolvem no sujeito quando este se apropria dos objetos, ações e operações desenvolvidas no decorrer da história da humanidade a fim de tornar possível a concretização da atividade humana. Todo conhecimento construído nesse processo, dentre eles os saberes científicos e artísticos, colaboram com a formação dessas qualidades. O homem que os tem ao seu alcance vê aumentar significativamente suas capacidades e percebe, com clareza, o papel ativo que exerce no meio social do qual faz parte.

No entanto, na sociedade capitalista, nos deparamos com um entrave. Não são todos os que têm acesso a essas conquistas. Para a maioria das pessoas, essas aquisições estão muito além de seu alcance, o que limita, em muito, seu desenvolvimento como ser humano.

Para uma melhor compreensão de como se dá a ruptura e o distanciamento entre o indivíduo e o produto de sua atividade, retomemos ao ponto de origem da discussão, desta vez sob a ótica de Oliveira (2006), em artigo que enfoca as concepções de Vygotsky e Leontiev acerca de atividade, os fundamentos marxistas nos quais se embasam e as implicações pedagógicas de tais concepções para o trabalho educativo.

Para interagir com a natureza, o homem se apropria de instrumentos e conhecimentos construídos durante sua história sócio-cultural. Para concretizar sua atividade, o indivíduo objetiva-lhe um fim, melhor dizendo, orienta-a com a intenção de criar condições em que a natureza possa ser útil a sua vida. Nesse momento, nos voltamos para uma ideia fundamentada no conceito marxista de trabalho, que explica essa atividade humana como aquela em que o homem atua sobre a natureza, modificando-a e modificando-se, a fim de produzir valores de uso.

Essa atividade que objetiva um fim vai além do que as leis biológicas possam determinar. Não se trata de uma questão de adaptação ao meio, como se dá com os animais. O trabalho é criado e determinado pelo contexto, já que surge e se transforma durante do desenvolvimento da história da humanidade, em uma atitude que envolve a transformação do meio e de si próprio.

O homem, como ser social, cria formas diferentes de atividades, que nascem da necessidade suscitada de sua mediação com o meio. Ele interage com a natureza, criando sempre novas formas de atuar sobre ela, que responde modificando-o, originando no homem novas necessidades, que surgem de ações que ele próprio produziu.

O que nos animais é determinado apenas por leis biológicas, no homem determina-se também, e principalmente, por leis histórico-sociais, já que cada uma dessas transformações também são orientadas pelo contexto em que ocorrem e objetivam um fim (OLIVEIRA, 2006).

O que de mais importante cumpre aqui destacar é que, para realizar sua atividade, o homem precisa apropriar-se do que outros já se apropriaram. Necessita conhecer instrumentos, técnicas, conhecimentos para, a partir destes, construir novos instrumentos, técnicas e conhecimentos que o auxiliem na busca pela satisfação das necessidades criadas no contexto em que ele está inserido.

Trata-se de um processo contínuo em que ele, o homem, se apropria do conhecimento construído pela humanidade e colabora para que esse conhecimento se desenvolva e continue sendo apropriado por outros menos experientes que deles também necessitarão. É se apropriando, através da atividade, do conhecimento construído pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico-social que o homem se torna humano, num processo que os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural chamam de Humanização. Segundo Oliveira (2006), em sua análise da categoria de atividade em Marx,

O termo *humano*, como se vê, não se refere às características biológicas da *specie homo*, mas às características do gênero humano, isto é, às características criadas socialmente ao longo da história da humanidade, através da atividade humana. Repetindo: é através desse processo de participar do desenvolvimento do patrimônio cultural da humanidade que o homem se torna humano. (OLIVEIRA, 2006, p.11, grifos no original).

A atividade dá ao indivíduo a qualidade de humano, o universaliza ao mesmo tempo em que o constrói sua individualidade. Conhecendo o meio social em que vive, a natureza e a si mesmo, o homem sai dos limites previstos pelas leis biológicas. Torna-se um ser social repleto de humanidade e único em suas experiências e nos sentidos que atribui a elas e seu entorno.

Tomando a atividade humana como um processo no qual o homem se apropria de conhecimentos a fim de atuar no meio e, através dessa ação, produzir valores que lhes sejam úteis, o que se poderia dizer da atividade realizada pelo homem que produz valores dos quais ele não usufrui? Que sentidos seriam atribuídos à atividade elaborada quando o objetivo não condiz com seu fim?

Nesse sentido, a educação deve ser pensada como um processo que busque atribuir ao homem, a todos eles, o papel de agente transformador na sociedade da qual faz parte, possibilitando que ele se desenvolva em todas as suas potencialidades como ser humano.

Um dos principais aspectos das concepções teóricas de Lev Vygotsky acerca da aprendizagem, entre os muitos em que Leontiev se apoiou para desenvolver seus estudos, diz respeito ao fato de que as formas com que se estruturam o pensamento, a linguagem e as funções psíquicas superiores não são determinadas por potencialidades individuais inatas determinadas biologicamente, mas se produzem e se desenvolvem de acordo com a história social da comunidade da qual o sujeito faz parte. Assim, a história da sociedade em que a criança se desenvolve, bem como sua história pessoal, são fatores fundamentais que determinarão sua forma de pensar.

Em outras palavras, a consciência é formada socialmente, ou seja, a partir do contato do indivíduo com o coletivo em determinado contexto histórico-cultural. Portanto é determinada por leis histórico-sociais.

Os aspectos psíquico-intelectuais se desenvolvem através da mediação com adultos ou indivíduos mais experientes que possibilitam que a criança se aproprie dos instrumentos criados pelo homem no decorrer de sua história, ou seja, das ferramentas que tornarão possível a elaboração de atividades, também criadas por esse homem, com a finalidade de transformar o meio do qual faz parte, os outros e a si mesmo. (VIGOTSKII, 2006; LEONTIEV, 1978c).

Tal processo se dá mediante a linguagem, na relação de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o aprendizado do indivíduo tem início a partir do momento em que este se vê inserido no meio social. Poderíamos atribuir como marco desse momento o

nascimento da pessoa, no entanto, a existência biológica, por si só, não bastaria, segundo o enfoque histórico-cultural, para que o ser humano se desenvolvesse. O nascimento pode ser, assim, considerado como marco inicial do processo de aprendizagem, se acontecer em um meio social em que o indivíduo se veja cercado de pessoas com quem possa estabelecer as relações de mediação que tornam possível a apropriação dos elementos da cultura necessários ao seu processo de humanização.

Assim sendo, a aprendizagem da criança não tem início apenas quando começa sua vida escolar. Quando entra nesse estágio, o indivíduo já tem em si uma série de experiências acumuladas, já carrega o aprendizado de todo um sistema de significados construídos socialmente e sentidos estruturados a partir de sua experiência pessoal.

Na expressão de Vygotsky, “(...) *a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem na escola tem uma pré-história.” (VIGOTSKII, 2006, p.109, grifos no original). Existe assim uma série de conceitos estruturados durante a idade pré-escolar que se incorporação aos novos aprendizados oferecidos pela educação escolar, ou seja, nas palavras do teórico, “a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola.” (VIGOTSKII, 2006, p.110).

Quando inicia a vida escolar, uma nova concepção é criada na estrutura psíquica da criança. Ela percebe que houve uma alteração no lugar que ocupa em seu círculo de relações pessoais. Vê-se cercada de novas responsabilidades em relação ao meio social em que está inserida. A aprendizagem ganha um outro sentido. Segundo Vygotsky a diferença básica que existe entre a aprendizagem pré-escolar e a escolar é que esta é sistematizada, o que não a coloca em posição de superioridade em relação ao desenvolvimento que se deu na criança até o momento de seu início.

Em síntese, nas palavras do autor, “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” (VIGOTSKII, 2006, p.110).

A respeito da inter-relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem em idade escolar, Vygotsky defende que existem dois níveis de desenvolvimento. Tomando como ponto indiscutível o fato de que a aprendizagem deve ser sempre coerente com o nível de desenvolvimento da criança, o teórico coloca como aporte para suas concepções o fato, também incontestável, de que “existe uma

relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.” (VIGOTSKII, 2006, p. 111).

Segundo o autor são estes os dois níveis de desenvolvimento de uma criança: o primeiro, chamado de *nível do desenvolvimento efetivo*, é o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança obtido como resultado do processo de desenvolvimento realizado até então; o segundo, chamado de *área do desenvolvimento proximal*, diz respeito ao que a criança pode realizar, através da atividade coletiva guiada pelo adulto, e que futuramente será capaz de fazer sozinha.

Por que Vygotsky enfatizou tanto a importância de se atentar para esse aspecto no decurso do processo educativo? Por que para um educador é imprescindível levar em conta a área de desenvolvimento potencial da criança. Segundo o autor,

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKII, 2006, p.113).

A teoria vygotskyana vinha de encontro com pontos de vista que orientavam-se a partir da ideia de que o ensino deveria atentar para o desenvolvimento já produzido. Postulava que tal concepção, ao mensurar o desenvolvimento psicointelectual e tomá-lo como limite não superável para aquele nível, limitava o desenvolvimento da criança. Nas palavras do autor,

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*. (VIGOTSKII, 2006, p. 114, grifos no original.).

Ou seja, segundo a perspectiva de Vygotsky, o único ensino bom seria aquele que atenta para a zona de desenvolvimento proximal, buscando orientar o desenvolvimento da criança em direção ao que ela ainda não é capaz de fazer sozinha, mas que poderá vir a ser, através da mediação do educador. Não haveria possibilidade de progresso se o limite fixado pelo educador, na elaboração das atividades preparadas

para promover a aprendizagem, fosse o grau de desenvolvimento já atingido pela criança.

Dessa maneira, a característica essencial da aprendizagem, de acordo com o autor, é estimular na criança um grupo de processos internos que se desenvolvem nas inter-relações com outros processos, que, por sua vez e em um curso contínuo, são absorvidos pela estrutura psíquica e se transformam em atividades intrapsíquicas, ou seja, aquisições internas da criança. E todo esse processo se dá por meio da aprendizagem que engendra a área de desenvolvimento potencial.

O autor ainda enfatiza que,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2006, p. 115, grifos nossos).

Em outras palavras, “(...) *o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.*” (VIGOTSKII, 2006, p. 116, grifos no original).

Como já mencionamos, esse processo não se dá pela atuação espontânea da criança em relação ao mundo. Ele deve ser orientado, mediado. Segundo Vygotsky, um mediador pode ser um indivíduo que ajuda o menos experiente — pensemos aqui na criança e no adolescente — a atingir uma etapa do desenvolvimento que, por si só, ele não consegue alcançar. No ambiente escolar, quem exerce esse papel são os professores e os colegas mais experientes.

Aplicar essa teoria à prática educativa implica, por parte do educador, a compreensão de que é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança que esta seja observada em sua totalidade. Isso significa considerar as experiências vividas por ela, social e coletivamente, levar em conta sua bagagem cultural e os aspectos que impulsionaram seu desenvolvimento psíquico até o momento, atentar para o nível de desenvolvimento em que se encontra e para suas necessidades particulares, procurando compreendê-las para, enfim, buscar a forma mais adequada de colaborar com o pleno desenvolvimento de sua humanidade. Em outras palavras, significa que o educador não deve centrar suas ações na tentativa de fazer com

que o aluno assimile a sua (do educador) compreensão de mundo, ao contrário, deve se esforçar para compreender a forma pela qual o aluno o compreende.

Cabe, então, perguntarmos: Que sentido a escola possui para o aluno? Que sentido ele atribui à aprendizagem e ao estudo? O interesse do estudante não é natural, é constituído socialmente, da mesma forma que qualquer processo intrapsíquico. É necessário que ele tenha interesse em aprender, que ele queira. E o que é o querer do aluno? É um querer que não diz respeito apenas a algo que ele já traz consigo, mas um querer que pode ser suscitado pela criação de novas necessidades pela via do processo de ensino.

De acordo com Saviani,

[...] o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (SAVIANI, 1995, p.60).

Dito assim, pode-se compreender que no início do processo de ensino e aprendizagem a criança se encontra em um nível de desenvolvimento que ainda não lhe oferece clareza para compreender a importância da aquisição dos conteúdos pertencentes à esfera não-cotidiana de conhecimentos. Dessa forma, quem deverá garantir que a apropriação desses conhecimentos pelo aluno aconteça, mesmo que isso às vezes vá contra a vontade imediata da criança, é o professor, que já se apropriou dos saberes necessários para que tenha construído a compreensão do papel imprescindível que exerce a aquisição desses conhecimentos mais ricos para o pleno desenvolvimento da humanidade no aluno.

O método de ensino que Saviani (1995) preconiza calca-se no vínculo entre educação e sociedade. Dessa maneira professor e alunos são vistos como agentes sociais. O autor enfatiza que o ponto de partida para o ensino deve ser a *prática social*. Esse é um ponto que professor e alunos têm em comum, no entanto, a maneira com que se posicionam em relação à prática diferencia-se, já que ambos encontram-se em diferentes níveis de compreensão. Saviani denomina a compreensão do professor de *síntese precária* enquanto que a compreensão do aluno é *de caráter sincrético*.

O autor explica desta forma:

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 1995, p.80).

Dessa forma é possível pensar que o início do processo de ensino e aprendizagem implica uma desigualdade no ponto de partida. Uma desigualdade que deve ser superada no ponto de chegada. Isso se dará pela apropriação dos alunos dos instrumentos teóricos e práticos construídos sócio-culturalmente, que os tornarão capazes de relacionar-se com a sociedade da qual fazem parte de modo consciente.

Para os alunos, essa possibilidade não é vista com clareza, é sincrética. Por esse motivo cumpre ao professor antever a diferença entre o ponto de partida e o de chegada. Só assim lhe será possível pensar, organizar e implementar as práticas que se farão necessárias para que a desigualdade do ponto de partida se transforme em igualdade no ponto de chegada.

Evidenciando o elo existente entre as ideias acima apresentadas e os aspectos abordados por Vygotsky a respeito do processo de ensino e aprendizagem, o querer do aluno só pode ser suscitado através da mediação, que é o ponto chave para a teoria da área do desenvolvimento proximal.

Segundo Mello,

O conceito de zona de desenvolvimento próximo aponta essencialmente para o trabalho colaborativo entre educador e criança e entre criança e criança. E isso por duas razões, pelo menos: primeiro porque é a partir das experiências vividas, social e coletivamente, que a criança forma para si as ações internas e, em segundo lugar, porque o sujeito que aprende é sempre ativo no processo: não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é o sujeito das necessidades de conhecimento às quais a atividade proposta na escola deve responder. (MELLO, 2006b, p. 194).

Com efeito, todo trabalho docente deve estar empenhado em levar em conta a atividade especial do estudante, que se trata da atividade apropriada socialmente e

construída em seu interior com os traços de sua subjetividade. Com base nessa atividade, o professor deve buscar a maneira mais adequada para desenvolver as atividades pedagógicas que possibilitarão que o estudante atinja outros níveis de desenvolvimento.

Em suma, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, no processo educativo realizado no ambiente escolar, é imprescindível considerar-se o papel ativo do educando de forma que ele também participe da construção do conhecimento; é preciso ter em conta seus interesses, já que a formação e o desenvolvimento psicológico se produzem em seu interior. A produção do conhecimento se dará para o estudante se ele colaborar com sua construção. Tal concepção modifica a ideia de que o trabalho docente realizado no planejamento de suas atividades pedagógicas se dê de forma solitária. Mello afirma que,

[...] em lugar do planejamento solitário e engessado, passamos a considerar a criança como parceira interessada no conhecimento do mundo. Assim, no tempo antes dedicado a programar a rotina diária para preencher o tempo da criança na escola, passamos a estudar e a refletir sobre o desenvolvimento infantil como condição da escuta das necessidades das crianças, buscando compreender essas necessidades à luz da teoria, como necessidades do desenvolvimento infantil. (MELLO, 2006b, p. 194).

Para Vygotsky e seus seguidores, a organização adequada da aprendizagem promove o desenvolvimento, e organizar adequadamente a aprendizagem significa observar os aspectos expostos acima, ou seja, levar em conta, na preparação das atividades pedagógicas, a experiência individual do aluno, sua forma de conceber o mundo a sua volta e o nível de desenvolvimento em que se encontra, sempre buscando, pela mediação, ajudá-lo a executar as tarefas que estão fora de seu alcance para que, futuramente, possa ser capaz de agir com autonomia.

Para melhor compreender a importância da organização adequada da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno, retomemos novamente os pressupostos que cercam o conceito de apropriação e de construção da humanidade no sujeito. O homem é produto do que ele mesmo criou. Todos os bens culturais, materiais e imateriais, elaborados e acumulados pela humanidade a fim de possibilitar a concretização da sua atividade, foram transmitidos, de geração para geração, por meio da comunicação. Cada indivíduo, no momento em que nasce e se vê inserido no meio social se depara com um mundo pleno de objetos, símbolos e ferramentas que precisa

aprender a utilizar. Apropria-se não só dos objetos, símbolos e instrumentos como também da forma de utilizá-los e do fim para que foram criados, e a apropriação não se dá de forma espontânea, mas sempre através da mediação com indivíduos mais experientes. Nas relações que se estabelecem no processo de apropriação, o sujeito estrutura operações mentais. Assim, a partir de processos iniciados no contato com o mundo exterior, mediante a elaboração de atividades externas, o indivíduo internaliza as experiências vividas com o coletivo através de operações internas, desenvolvendo, dessa forma, as características essencialmente humanas.

Esse processo está intrinsecamente condicionado à ação do agente mediador. É o adulto que suscitará na criança a necessidade de se apropriar dos objetos e instrumentos que lhes são apresentados.

Segundo Mello,

Para a criança pequena, o adulto é a fonte de todas as novas necessidades. Ao trazer coisas para a criança ver, pegar, ouvir, o adulto cria nela essas necessidades – mães da necessidade de conhecer o mundo que a rodeia. Nesse processo, vai criando uma memória, aprende a concentrar sua atenção, percebe os objetos que a rodeiam de forma cada vez mais completa. Nesse mesmo processo vai formando suas percepções de um mundo que tem peso, forma, cor, textura, movimento, sons e, mais tarde, também nome e função. Assim, nos primeiros contatos do adulto com a criança, tem início o desenvolvimento das bases da inteligência da criança. E também da sua personalidade. (MELLO, 2006b, p.199).

Assim, a orientação que o indivíduo mais experiente dá para os caminhos as crianças deverão seguir constitui-se como um processo de mediação, cujo papel é crucial e determinante para os resultados que se apresentarão no que toca ao desenvolvimento da criança. Se a atitude do adulto é uma atitude positiva, possibilitará à criança o desejo de ampliar sua relação com o mundo, as pessoas e os objetos. Do contrário, inibirá esse desejo, tolherá sua iniciativa. Lamentavelmente, a criança se fechará diante das possibilidades que o mundo poderia lhe apresentar (MELLO, 2006b).

Da mesma forma ocorre com as relações estabelecidas na educação escolar entre o aluno e o professor/mediador. Este não é um mero facilitador. O educador organiza e dirige o processo de aprendizagem escolar e isso implica, como já fora mencionado, a responsabilidade de garantir ao aluno um papel ativo nesse processo.

Tocaremos agora em um outro ponto de grande importância para que sejam compreendidas as relações que se estabelecem entre ensino e aprendizagem e o processo

de desenvolvimento do sujeito. Partiremos da análise de duas afirmações constantemente pronunciadas por educadores e coordenadores em reuniões pedagógicas e lidas, talvez com outras palavras, de modo mais poetizado, em livros que ditam fórmulas prontas para o trabalho educativo. A primeira é a seguinte: “É preciso estabelecer relações entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana *do aluno*. De outra forma, nada do que é passado na escola terá sentido para ele.” Possibilitar que o aluno encontre relação entre o que aprende e o mundo que já lhe foi apresentado não é suficiente para que ele atue na sociedade como sujeito crítico transformador. É necessário orientá-lo para além do conhecimento cotidiano, pois o que se desconhece não pode ser definido em termos individuais, mas sociais. Trata-se do conhecimento da humanidade que não se limita à cotidianidade. O conteúdo escolar deve, sim, focar a cultura erudita, pois esses são instrumentos indispensáveis para que o aluno tenha condições de participar da sociedade.

Como já comentamos, apenas uma minoria tem o domínio desses saberes. Trata-se da minoria que domina e que tolhe o envolvimento ativo das massas. Segundo Saviani (1995), se o dominado não vier a dominar as ferramentas que os dominantes dominam, não conseguirão atuar buscando libertar-se das relações de exploração. O domínio desses saberes é, dessa forma, condição de libertação. Manter o ensino vinculado à esfera do cotidiano é impedir o aluno de ter acesso a níveis superiores de conhecimento que lhe darão essa condição. A função do trabalho educativo, como já dissemos, é concretizar as máximas possibilidades da formação do indivíduo, é lutar constantemente contra a reprodução da sociedade (DUARTE, 2007). De forma alguma deve limitar-se à inserção do indivíduo na divisão social do trabalho, ou seja, a sua mera adequação ao lugar social definido para ele pela classe dominante. Assim, a reprodução do cotidiano em sala de aula é a reprodução dos mecanismos de exploração da sociedade capitalista.

Argumentando a favor dessa ideia, Duarte afirma que

[...] defender que a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo significa defender que ela visa produzir no indivíduo carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si, ou melhor, daquelas das quais ele se apropria, tornando-as “órgãos de sua individualidade” (Marx). (DUARTE, 2007, p. 40).

Em outras palavras, o processo educativo escolar é um processo criador de novas necessidades e, assim, deve se mover em direção à criação de esferas que ultrapassem a esfera primária da vida cotidiana, ou seja, deve possibilitar ao aluno o alcance de níveis superiores do desenvolvimento do gênero humano (dos quais fazem parte a arte, a ciência, a filosofia, a política etc.). Pode-se trabalhar com o conhecimento vinculado diretamente ao cotidiano, mas não limitar-se a ele. O trabalho com a esfera cotidiana em sala de aula deve ser encarado como uma possibilidade de enriquecer os procedimentos que o professor, como mediador, deverá pensar e organizar a fim de garantir ao aluno a apropriação do conhecimento erudito. É possível estabelecer esse diálogo? Sim, é possível.

Segundo Duarte,

Para que esse diálogo ocorra é preciso que o povo domine a cultura erudita, do contrário não haverá diálogo. Este, em alguns momentos, implicará, sim, a ruptura. Por exemplo: o diálogo entre cultura e cultura de massas será conflituoso. Conflito não entre professor e aluno, mas entre formas diferentes de conhecimento. A cultura popular também tem elementos da subjetividade humana, mas o mais desenvolvido é uma chave para compreender o menos desenvolvido, como já expressou Marx. O professor que domina o conhecimento erudito tem condição de enriquecer o ensino desse conhecimento com a cultura popular. Mas quando o conhecimento é pobre temos mais dificuldade de diálogo com outras formas de conhecimento, inclusive com as que os alunos deparam em seu dia a dia.<sup>30</sup>

Em síntese, é necessário o domínio do conhecimento erudito pelo educador para que ele possa fazer a mediação entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo, o que fará com que se forme, neste, necessidades cada vez mais elevadas que impulsionarão, significativamente, o curso de seu desenvolvimento.

Passemos agora à análise da segunda afirmação. Trata-se da seguinte: “É preciso levar em conta a subjetividade do aluno”. Sim, é preciso. No entanto, o trabalho educativo não deve limitar-se a ela, pois o processo de formação do indivíduo não se reduz à formação de sua subjetividade. Segundo Duarte (2007), a concreticidade da individualidade humana deve ser vista como síntese dinâmica de múltiplas determinações.

---

<sup>30</sup> Em conferência proferida em 11 de agosto de 2009, na 8ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, respondendo à pergunta: “Como estabelecer um diálogo entre cultura popular e erudita, sem fazer uma ruptura?”

Na expressão do autor,

[...] para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir-a-ser. (DUARTE, 2007, p.22).

Assim, cada indivíduo ocupa um lugar espacial e temporal no processo de apropriação e objetivação das características do gênero humano. Se a afirmação “É preciso levar em conta a subjetividade do aluno” for aplicada no sentido de que o trabalho educativo deve restringir-se a isto, tudo o que será possível conhecer a respeito do aluno é o que ele é, nunca o que poderá ser. E o educador que não conseguir antever, ainda que de forma precária, os níveis de desenvolvimento que o aluno poderá alcançar no fim de determinada etapa do processo educativo, não conseguirá organizar e aplicar procedimentos que possibilitem que o aluno alcance níveis mais avançados, que é o que tornará possível sua constituição como agente social crítico e transformador.

De acordo com Duarte,

A formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado. A categoria do gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento. (DUARTE, 2007, p. 26).

Dessa forma não há como se pensar na subjetividade do aluno como um elemento isolado que deve “ser levado em conta” no processo de educação, já que a própria subjetividade se constitui na relação complexa e dinâmica do sujeito com o meio social.

Ainda segundo Duarte,

O fato de os homens nascerem e viverem em sociedade, isto é, o fato de que a formação da individualidade é necessariamente a formação de sua socialidade, implica também a formação da genericidade do indivíduo, isto é, a sua formação enquanto ser genérico, ser pertencente ao gênero humano. (DUARTE, 2007, p.26).

Tal afirmação nos leva, enfim, a destacar um importante posicionamento do autor a respeito da formação do indivíduo. Não há problema no fato de a formação do indivíduo ter início no plano da *individualidade em-si*, ou seja, da individualidade espontânea. Esse âmbito é necessário à vida de todos, já que não podemos ficar durante todo o tempo refletindo e teorizando sobre nossas ações.

Assim, o educador deve ter consciente a relação que existe entre o papel do trabalho educativo na formação do indivíduo concreto que se apresenta diante de si e as implicações desse trabalho na produção e reprodução da vida social. Na expressão de Duarte: “Não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos”. (DUARTE, 2007, p.51).

Se a objetivação da atividade educativa é o desenvolvimento pleno dos alunos, e se esse desenvolvimento só se efetiva mediante o processo de apropriação e objetivação pelo educador das características do gênero humano, a objetivação do educador só se concretizará quando essa apropriação de fato acontecer.

Para concluir esse capítulo, consideramos alguns caminhos propostos por Saviani (1995) para que o trabalho pedagógico se faça se forma articulada, atentando para o caráter dialético da relação sociedade/indivíduo e para o fato de que a formação deste sempre implicará a formação daquela e vice e versa. Segundo o autor, métodos eficazes de ensino seriam aqueles que estimulariam a atividade e a iniciativa dos alunos, sem que a iniciativa do professor fosse deixada de lado; favoreceria a relação dialógica entre professor e aluno e entre alunos, sem deixar de estabelecer o diálogo com os saberes construídos e acumulados historicamente; atentariam para os interesses dos alunos, para os ritmos de aprendizagem e para o nível de desenvolvimento psicológico em que se encontram, mas sem deixar de observar “(...) a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.” (SAVIANI, 1995, p.79).

Tais métodos, já que construídos a partir da prática social, possibilitariam ao aluno a incorporação efetiva dos instrumentos culturais, tomados, desse momento em diante, como elementos ativos de transformação social. Daí, mais uma vez enfatizarmos o fato de ser imprescindível que o professor atente para o vir-a-ser do aluno. Se ele não conseguir fazer essa antecipação, poderá, talvez, alterar a fala do aluno diante da prática

social, no entanto, apenas por força das circunstâncias. No entanto, não lhe será possível fazer com que o momento de apropriação do conhecimento seja o momento de transformação das ferramentas adquiridas em instrumentos transformadores da realidade.

## CAPÍTULO 3

### **O ENSINO DA ESCRITA E DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Este capítulo tem por objetivo apresentar alguns dos pontos centrais da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura da língua materna e do papel que este cumpre no desenvolvimento do ser humano e na constituição do sujeito. Aqui também nos apoiaremos nas contribuições de Vygotsky e Leontiev, bem como em Bakhtin, cujos estudos convergem com o enfoque aqui adotado.

#### **3.1 A relação pensamento e linguagem e sua função na constituição do sujeito**

Na perspectiva dos autores representantes da Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente Vygotsky, um dos que mais se dedicou ao estudo da função da linguagem e de seu papel no desenvolvimento psíquico, a primeira função da linguagem é a comunicação, ou seja, é a de estabelecer o intercâmbio social. Essa função está interligada a uma outra de suma importância para o desenvolvimento psíquico do indivíduo, a estruturação e o desenvolvimento da consciência humana e do pensamento.

Todo conhecimento que transforma o indivíduo, fazendo com que se desenvolvam nele as características essencialmente humanas é adquirido através da linguagem. A língua é um sistema mediador, um instrumento construído pela atividade humana, nascido da necessidade de se transmitir racional e intencionalmente as experiências e pensamentos que se fazem necessários à vida em sociedade (VIGOTSKI, 2001a). Assim, mais que um instrumento de comunicação, a linguagem cumpre um importantíssimo papel na constituição do sujeito.

Essa concepção é, segundo Vygotsky (VIGOTSKI, 2001a), o principal suporte para que se deva conceber a permanente relação que existe entre o pensamento e a linguagem. Essa relação surge e se desenvolve no processo histórico da constituição da consciência humana, em um processo marcado pelo dinamismo. O teórico afirma que o pensamento verbal não pode ser decomposto em linguagem e pensamento, pois a

palavra sem significado é um som sem vida e o pensamento sem a palavra é uma sombra vaga e sem forma.

A palavra representa uma generalização, um reflexo da realidade. Cada indivíduo a recebe como um signo, ligada a um significado intimamente relacionado com a realidade concreta. Compreender a palavra e o significado como elementos passíveis de evolução e desenvolvimento exige a adequada compreensão de sua natureza psíquica.

Conforme a criança se desenvolve, modificam-se as formas de pensamento e o significado das palavras. Para entender como se dá esse processo, é interessante destacar alguns aspectos da teoria de Vygotsky a respeito do desenvolvimento da linguagem e das formas de elaboração de pensamento na criança.

Desde o início, a função social da linguagem já se faz presente na vida do bebê. Os balbucios, o choro, os barulhos que descobre com o movimento dos lábios, qualquer manifestação sonora que pode produzir uma reação do adulto, traz nesta reação, o que lhe fará aprender. No entanto, nesta fase a criança ainda se encontra em um estágio pré-intelectual, ou seja, a linguagem não está vinculada ao pensamento. Em dado momento de seu desenvolvimento, se entrecruzam as linhas do pensamento e da linguagem, e assim surge o pensamento verbal.

Tal salto evolutivo é provocado pela interação da criança com o adulto e pela necessidade desta de se comunicar de forma mais efetiva com as pessoas que fazem parte de seu círculo de relações. Desenvolve-se na criança o desejo de conhecer o significado das palavras, ou seja, de dominar os símbolos que possibilitam a comunicação. Assim, a linguagem adquire outra função para a criança, a de organizar seu pensamento para externá-lo de forma compreensível a si própria e ao adulto.

De acordo com Vygotsky (VYGOTSKI, 2001b), o aspecto externo da linguagem se desenvolve a partir da palavra. Da utilização de uma única palavra para comunicar ao adulto um enunciado completo a criança evolui para frases, primeiramente mais simples e, enfim, complexas. O pensamento da criança desenvolve-se da mesma forma. Surge de forma confusa, ampla, difusa e, por isso mesmo, realiza-se por uma única palavra. Conforme o pensamento torna-se mais organizado e complexo, o sujeito passa a expressá-lo através de uma linguagem também mais organizada e complexa. Da mesma forma que o pensamento reestrutura-se ao ser verbalizado, a linguagem desenvolve-se, se aprimora, para tornar verbal o pensamento. Através desse dialogismo, a relação entre ambos, pensamento e linguagem, desenvolve-se, impulsionando o desenvolvimento da

criança e sendo por este impulsionada. Tudo isso leva a crer, como afirma o teórico, que a palavra não é mera tradução do pensamento, é a sua materialização e objetivação. Nas palavras de Vygotsky,

A estrutura da linguagem não é o simples reflexo especulativo da estrutura do pensamento. Por isso o pensamento não pode usar a linguagem como um traje na medida. A linguagem não expressa o pensamento puro. O pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem. O pensamento não se expressa na palavra, mas sim, se realiza nela.<sup>31</sup> (VYGOTSKI, 2001b, p. 298, tradução nossa, grifos nossos).

Segundo o autor, não é possível compreender as evoluções que ocorrem na relação entre pensamento e palavra sem um estudo da natureza psicológica da linguagem interior. Vygotsky a define como

[...] uma formação especial enquanto a sua natureza psicológica, uma forma especial de atividade verbal, com suas próprias características e que mantém uma complexa relação com outras formas de atividade verbal. (VYGOTSKI, 2001b, p.306, tradução nossa, grifos no original).<sup>32</sup>

Para entender sua função específica, o autor coloca a necessidade de conhecer as diferenças entre a linguagem interior e a exterior. De acordo com seus estudos, a linguagem externa precede a linguagem interna. Esta nasce através da interiorização da primeira, em um processo de transformação da linguagem em pensamento, caminho oposto ao da linguagem externa, que é o processo de transformação do pensamento em palavra. Ambas possuem estruturas diferentes.

A investigação da estrutura da linguagem interna é difícil, segundo Vygotsky. Para compreendê-la, o autor investigou os processos da linguagem egocêntrica da criança, que, de acordo com seus estudos, trata-se de uma prévia do que, mais tarde, em uma fase posterior do desenvolvimento da criança, se transformará em linguagem interior.

---

<sup>31</sup> La estructura del lenguaje no es el simple reflejo especular de la estructura del pensamiento. Por eso el pensamiento no puede usar el lenguaje como un traje a medida. El lenguaje no expresa el pensamiento puro. El pensamiento se reestructura y se modifica al transformarse en lenguaje. El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella. (VYGOTSKI, 2001b, p. 298)

<sup>32</sup> [...] *una formación especial en cuanto a su naturaleza psicológica*, un (sic) forma especial de actividad verbal, con sus propias características y que mantiene una compleja relación con otras formas de actividad verbal. (VYGOTSKI, 2001b, p.306)

Segundo Vygotsky (VYGOTSKI, 2001b), a linguagem egocêntrica da criança representa um dos fenômenos que marcam a transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas e da linguagem oral para a interior. Surge como orientação para a criança, como forma de organizar seu pensamento e direcionar sua atividade, ajudando-a a resolver problemas e a compreender o que ainda lhe é enigmático. A linguagem egocêntrica se transformará em linguagem interior, na medida em que se desenvolvem as funções intelectuais na criança e cresce sua capacidade para pensar as palavras sem precisar pronunciá-las. A vocalização se fará cada vez menos necessária, até se tornar nula.

Da mesma forma que se dá com a linguagem egocêntrica da criança, a linguagem interior é caracterizada pela abreviação e supressão de palavras, pela tendência de se reduzir frases ao seu predicado, omitindo sujeito e complemento. Trata-se de uma fala para si mesmo, dessa forma, os recursos linguísticos utilizados são os fundamentalmente necessários para sua compreensão. Como a criança conhece o sujeito de sua frase, não há necessidade de sua presença no enunciado que constrói internamente. Tais peculiaridades só aparecem na linguagem externa em diálogos entre pessoas cuja relação é marcada por extrema proximidade e entre as quais existe uma total conexão de pensamento.

Segundo Vygotsky (VYGOTSKI, 2001b), a linguagem interna possui três particularidades principais. A primeira consiste no fato de que na linguagem interna o sentido da palavra predomina sobre o seu significado. Tais conceitos já foram discutidos em tópicos anteriores, mas há que se retomá-los, pois a compreensão desse traço da linguagem interior está vinculada ao conhecimento de que existe uma distinção entre ambos.

O sentido da palavra “(...) é a soma de todos os sucessos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra.”<sup>33</sup> (VYGOTSKI, 2001b, p.333, tradução nossa), ou seja, é a soma de todos os atos psicológicos que a palavra faz com que a consciência evoque. Trata-se, dessa forma, de uma formação dinâmica, complexa e mutável. O significado é uma das áreas do sentido, é mais estável que este. A palavra muda de sentido em contextos diferentes, o que não necessariamente ocorre com o significado. Dessa forma, na expressão do autor, o significado representa tão só uma pedra no edifício do sentido. Este se modifica em outro contexto e outra consciência.

---

<sup>33</sup> “(...) es la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra.”(VYGOTSKI, 2001b, p.333)

Esclarecido esse ponto, voltemos ao plano anterior. A predominância do sentido da palavra em relação ao significado é uma das propriedades da linguagem interior. Passemos agora à segunda propriedade. Trata-se da aglutinação de palavras. Frequentemente, as palavras se fundem a fim de expressar conceitos mais complexos. Derivam daí reduções fonéticas que tornam uma só a palavra composta, funcional e estruturalmente.

A terceira particularidade da linguagem interna está no fato de que os sentidos de diferentes palavras exercem influência entre si, como se o sentido de uma estivesse contido na outra. Dizendo de outro modo, as palavras podem “intercambiar” sentidos, como acontece na linguagem literária. Dessa forma, na linguagem interior, a palavra está muito mais carregada de sentido do que na linguagem externa.

Essa é a razão da complexidade em que se dá a passagem da linguagem interna para a externa. É necessário todo um processo de reestruturação da linguagem, a fim de que a linguagem interior se torne compreensível para o outro. Sua ininteligibilidade se justifica por sua natureza psicológica, afinal é estruturada a fim de cumprir a função de comunicação consigo mesmo. A partir do momento em que sua função se modifica, ou seja, quando o interesse da comunicação passa a envolver o outro, então sua estrutura também se modificará. Não se trata de uma tradução direta de uma linguagem para a outra, muito menos de simples vocalização da linguagem interna. A reestruturação diz respeito à sintaxe, à estrutura semântica e fonética, que deverão adequar-se às estruturas próprias da linguagem externa. Trata-se de um processo dinâmico que guia a transformação de uma linguagem de estrutura simples, caracterizada pela predicação, para uma linguagem complexa, articulada e traduzível aos outros.

Linguagem e pensamento são tomados como um todo, nessa perspectiva. Daí que não traçam linhas evolutivas paralelas, embora ambos possuam características próprias. Em vários aspectos, o pensamento não coincide com a expressão verbal. A ideia se faz no pensamento como um conjunto, ao passo que, na linguagem, ela pode ser decomposta em palavras diferentes. Sendo assim, a respeito de uma ideia, o pensamento apresenta um conteúdo muito mais volumoso do que carrega a palavra que a materializa. Segundo Vygotsky,

O pensamento representa sempre um todo mais extenso e volumoso que uma só palavra. Com frequência, o falante necessita de vários minutos para expor uma Idéia. Em sua mente, esse pensamento está presente como um todo, não como uma sucessão de unidades soltas,

como se desenvolveu em sua fala.<sup>34</sup> (VYGOTSKI, 2001b, p.341, tradução nossa).

Assim, a transição do pensamento para a palavra é um processo complexo. É preciso que o pensamento se decomponha e que a palavra se recomponha. Não há coincidência imediata entre a ideia e a palavra. Esta pode ser interpretada de várias formas bem como o pensamento pode se realizar por várias palavras ou frases. O que assegura a comunicação, ou seja, o que faz com que o pensamento transformado em linguagem seja passível de compreensão, é o significado. Este faz a mediação entre o pensamento e a expressão verbal.

Vygotsky enfatiza que para compreender a linguagem do outro não é suficiente entender as palavras, também é necessário compreender o pensamento. Este nasce de um motivo, vem de uma necessidade, uma emoção ou impulso, e, sem conhecer o que o motivou, ou seja, o que causou sua expressão, não será possível compreender completamente a linguagem do outro.

Trata-se de pensar a relação pensamento-linguagem como um processo construído na relação entre o intelecto e o afetivo (VYGOTSKI, 2001b), ou seja, associado com a vida, as necessidades e interesses pessoais de quem pensa.

Toda ideia transformada em linguagem contém os traços da realidade concreta transmutados em signos bem como as marcas da experiência individual do sujeito acerca dessa ideia e da realidade. Daí a apropriada metáfora: “A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana.”<sup>35</sup> (VYGOTSKY, 2001b, p.347, tradução nossa), ou seja, no pensamento transmutado em palavras se reflete um mundo construído com os significados apropriados no intercâmbio social e com os sentidos atribuídos pelo próprio sujeito aos objetos de sua apropriação. Assim, compreensão não significa mera decodificação de recursos lingüísticos, mas a leitura do registro de motivos, de intenções, de experiências vividas, únicas e subjetivas.

---

<sup>34</sup> El pensamiento representa siempre un todo más extenso y voluminoso que una sola palabra. Con frecuencia, el hablante necesita varios minutos para exponer una idea. En su mente, ese pensamiento está presente como un todo, no como una sucesión de unidades sueltas, como se desarrolló en su habla. (VYGOTSKI, 2001b, p.341)

<sup>35</sup> “La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana.” (VYGOTSKI, 2001b, p.347)

### **3.2 Gêneros discursivos: as várias faces da língua nos vários campos da atividade humana.**

Já foi destacado, no tópico anterior, que a linguagem é o elo pelo qual se interligam os vários processos que envolvem a atividade humana, que possui papel imprescindível na constituição do pensamento e que é produto da própria atividade humana, construído socialmente no decurso do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade.

Assim, a língua não existe fora de um contexto social, sem que haja a situação de interação entre sujeitos. Em contrapartida, a interação entre os sujeitos em determinado contexto social, não se constituirá sem a mediação do signo veiculado pela linguagem. Através da língua, os sujeitos comunicam saberes, modificam conceitos, somam conhecimentos, participam do meio em que estão inseridos manifestando seu posicionamento em relação ao que apreendem. O resultado da apropriação dos objetos, ações, instrumentos e operações que lhes são apresentados é comunicado aos outros de sua espécie (e mesmo ao próprio sujeito) por meio de enunciados. É o uso da língua que torna possível a socialização dos sentidos que o sujeito atribui aos objetos de sua internalização. É o uso da língua que torna também possível o próprio processo de internalização, já que a organização do pensamento se dá por meio de palavras. E todo esse ato de comunicação se faz de formas variadas, sempre com a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Para entender melhor como se dá esse processo bem como para compreender o porquê dessa diversidade, explanaremos agora alguns dos importantes conceitos teóricos de Mikhail Bakhtin, expostos em *A Estética da Criação Verbal*, no capítulo intitulado Os Gêneros do Discurso.

Segundo o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p.262-263).

São diversos os campos da atividade humana e a cada um deles está ligada uma determinada forma de uso da linguagem. Daí serem, como diz o autor, infinitas as possibilidades de discursos. Os enunciados refletem as peculiaridades do campo ao qual estão vinculados. Neles se evidenciam escolhas motivadas pela realidade concreta que os provocou, opções que não se limitam ao tema, mas que também levam em conta a escolha do estilo, da seleção de palavras, dos recursos gramaticais, entre outros elementos que compõem a trama textual. Nas palavras de Bakhtin,

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p.262).

A esses *tipos relativamente estáveis* de enunciados, o autor dá a denominação de *gêneros do discurso*. Cartas, ofícios, breves diálogos estabelecidos no cotidiano das pessoas, obras literárias, relatos, comandos militares, textos publicitários, tratados científicos, orientações medicamentosas, dentre tantas e inesgotáveis possibilidades, são exemplos do que estamos falando aqui. Apesar de toda essa diversidade, os gêneros do discurso possuem um aspecto comum: a *natureza verbal ou linguística*. Todos se apoiam no uso da língua. E esse é um fato importante que deve ser levado em conta quando se pretende realizar um estudo que busque a compreensão dos aspectos que estruturam um enunciado e que o situam como tal.

Outro aspecto relevante para esse estudo, colocado por Bakhtin, diz respeito às particularidades dos diversos tipos de enunciados. O autor distingue gêneros discursivos primários (simples) de gêneros discursivos secundários (complexos). Os primeiros se formam em condições de comunicação discursiva imediata, e os segundos, ou seja, os gêneros discursivos secundários, surgem da incorporação e da reelaboração de diversos gêneros primários. Esse é o processo no qual se dá a elaboração de romances, textos resultantes de pesquisas científicas, manifestos jornalísticos ou publicitários entre outros. Estes sempre surgirão “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)”. (BAKHTIN, 2003, p.263).

Qualquer análise do enunciado, segundo Bakhtin, deve levar em conta esses dois aspectos, ou seja, sua natureza verbal e as particularidades dos diversos gêneros do discurso. De outra forma, seria impossível relacionar os enunciados com as condições

concretas de vida que o criam, o que resultaria em um estudo calcado no vago e no formalismo.

Existe também um outro aspecto que deve ser levado em conta, segundo o autor: *o estilo individual*. Qualquer que seja o enunciado, ele pode trazer também as marcas da individualidade daquele que fala ou escreve. Nem todos os gêneros são favoráveis a isso. Gêneros do discurso que se moldam em formas padronizadas, como documentos oficiais, protocolos e ordens militares, não propiciam o reflexo da individualidade. No entanto, a grande maioria dos gêneros discursivos abre campo para essa marca. Mesmo que seu objetivo não seja esse, o individual se fará presente, como estilo particular do sujeito que se pronuncia.

Assim como ocorre na definição bakhtiniana de *estilo individual*, o *estilo de linguagem* também estabelece uma relação indissolúvel com o gênero. O autor define *estilos de linguagem ou funcionais* como estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana da comunicação, pois, como já foi comentado, existe para cada campo de atividade um gênero discursivo que corresponde às necessidades criadas pelas condições específicas de dado campo. As condições de comunicação criam os gêneros de acordo com sua adequação a elas. Assim, da mesma forma que alguns campos de atividade permanecem relativamente estáveis, o mesmo acontece com determinados tipos de enunciados, criados nestes campos. É a esses enunciados que se refere a terminologia *estilo de linguagem* ou *estilo funcional*. Deve-se atentar para o caráter relativo dessa estabilidade. Sendo a atividade humana um fenômeno que se modifica através do movimento contínuo das transformações que movem o curso da história, os campos de atividade se alteram conforme surgem novas necessidades, o que gera, por sua vez, novas possibilidades discursivas vinculadas a estas.

Essa constatação faz referência ao importante fato de que os enunciados, em todas as suas variadas formas (os gêneros do discurso), mantêm uma relação intrínseca e indissolúvel com a história da sociedade, que, por sua vez, está interligada à história da linguagem. A sociedade constrói essas formas e, pelo caminho inverso, tudo o que compõe a sociedade, ou seja, o que é construído ou reconstruído, descoberto ou redescoberto, elaborado ou reelaborado, pensado ou repensado, o novo, enfim, só entra como parte constituinte da sociedade mediante o enunciado. Na expressão de Bakhtin,

Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de

experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2003, p. 268).

O autor ainda afirma que, “onde há estilo, há gênero”, e o primeiro sempre estará vinculado ao segundo. A mudança de gênero sempre implicará modificações no estilo, que se adequará às condições do novo gênero. Nesse momento, Bakhtin adentra o campo da estilística. Segundo o autor, “(...) a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.” (BAKHTIN, 2003, p.269). Isso quer dizer que a elaboração de um enunciado sempre estará involucrada por uma série de escolhas que observam a posição do destinatário e as possibilidades de compreensão e resposta.

Dessa forma, nos remetemos a outro importante conceito de Bakhtin, a natureza responsiva do enunciado.

De acordo com o autor, as relações que se estabelecem entre os parceiros da comunicação discursiva não devem ser classificadas em esquemas que sugerem papéis passivos ou ativos frente a sua posição no discurso. Para Bakhtin, o ouvinte, à medida que o falante se pronuncia, o compreende, analisa, constrói um posicionamento a respeito do que está ouvindo, ou seja, assume, bem como o que fala, um papel ativo no processo comunicativo. Nas palavras do autor,

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p.270).

O grau de ativismo varia bastante; todavia, todo enunciado tem natureza ativamente responsiva. A partir do momento em que é compreendido, torna-se, na expressão do autor, *pré* de resposta. Muitas vezes ocorre de a resposta não ser subsequente ao pronunciamento do enunciado. No entanto, se foi ouvido ou lido e compreendido ativamente, haverá, cedo ou tarde, uma resposta. O próprio falante a espera e está para ela preparado, por isso se empenha em ser compreendido. E trata-se, ele mesmo, de um respondente, já que seu discurso não se formou no vácuo e sim em meio a uma rica trama tecida por discursos pré-existentes, já conhecidos pelo falante e relacionados com o seu enunciado. Assim, como se expressa o autor, “Cada enunciado é

um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (BAKHTIN, 2003, p.272).

O desconhecimento ou a desconsideração da atitude responsiva, ou seja, do papel ativo do outro no processo da comunicação discursiva gera, segundo Bakhtin, concepções equivocadas a respeito de questões que norteiam o estudo da linguagem. Esclarecendo esses equívocos, o autor afirma que palavras e orações, por si sós, decompostas e alheias ao enunciado, não compõem uma unidade da comunicação discursiva. A real unidade da comunicação discursiva é o próprio enunciado, pois

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2003, p.275).

Segundo o autor, tais limites são marcados pela *alternância dos sujeitos do discurso*, em outras palavras, pela alternância dos falantes. Indiscutivelmente, todo enunciado possui um princípio absoluto e um fim absoluto. Seu início se dá a partir dos enunciados dos outros, sempre. Não surge no vazio, mas como uma atitude responsiva em relação a outros enunciados proferidos aos quais ele se liga em concordância ou discordância. Depois de seu término se seguirão os enunciados dos outros, também em atitude ativamente responsiva em relação ao seu.

Na expressão do autor,

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Assim como são várias as formas de discurso, essa alternância que marca os limites precisos dos enunciados também aparece de formas variadas. O diálogo real, geralmente é marcado por réplicas simples e breves, no entanto, sempre serão caracterizadas por uma conclusibilidade que suscitará uma resposta. É importante

destacar que as relações que são estabelecidas nessas réplicas – pergunta/resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, ordem-execução etc. – só são possíveis no interior do enunciado, jamais o serão entre unidades da língua (palavras e orações), e implicarão sempre mais de uma posição, ou seja enunciações de diferentes sujeitos do discurso. Assim, tais relações serão impossíveis sem que haja a presença do *outro*.

Segundo Bakhtin, a compreensão das relações que se estabelecem entre oração e enunciado ajuda a se ter mais clareza a respeito dos limites que existem também entre ambos. Os limites da oração jamais serão determinados pela alternância de sujeitos do discurso, como se dá com o enunciado. De acordo com o autor,

A oração é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado; ao término da oração, o falante faz uma pausa para passar em seguida ao seu pensamento subsequente, que dá continuidade, completa e fundamenta o primeiro. O contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante); [...]. (BAKHTIN, 2003, p.277).

Isso quer dizer que não há uma relação imediata da oração com o contexto extraverbal da realidade, tampouco com enunciações de outros falantes. Se a oração não estabelece esse tipo de relação, não é capaz de suscitar resposta, ou seja, não possui carga semântica suficiente para determinar a posição responsiva ativa do outro. Suas fronteiras da oração são de ordem gramatical, e a oração é escolhida pelo falante tendo este em vista o enunciado inteiro.

Para definir o enunciado, Bakhtin traça um panorama comparativo entre o diálogo real e a obra literária ou científica. Segundo o autor, trata-se, o primeiro, “da forma mais simples e clássica da comunicação discursiva”. A obra literária ou científica, apesar de ser uma forma discursiva mais organizada e elaborada, calca-se, a despeito de todas as diferenças, também na alternância de sujeitos. Nasce em forma de respostas a enunciados anteriores a ela, pronunciados por outros integrantes da comunidade discursiva e, por sua vez, também provoca respostas. Assim, seja qual for a natureza do enunciado, este sempre terá, como marca que lhe é peculiar, a alternância dos sujeitos do discurso.

Um segundo traço do enunciado é a *conclusibilidade*. De acordo com Bakhtin,

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis

dizer em dado momento ou sob dadas condições. (BAKHTIN, 2003, p. 280, grifo no original).

Essa particularidade do enunciado assegura a percepção de que se pode responder a ele, ou seja, é ela que evoca o outro para que ocupe em relação ao enunciado uma posição responsiva ativa. A conclusibilidade é necessária para tanto. Não basta que o ouvinte compreenda a fala do outro apenas no plano da língua. De acordo com Bakhtin, uma oração pode ser compreensível, mas, sendo oração e não enunciado, não será capaz de provocar respostas.

Diante do que é enunciado, seja em diálogos reais ou em obras científicas ou literárias complexas, o ouvinte/leitor constrói um posicionamento crítico, silencioso ou não. O discurso é interpretado, sente-se a intenção do falante. Constatamos a conclusibilidade do enunciado quando compreendemos a vontade discursiva do autor. A partir desse momento, a atitude responsiva se manifesta.

Há ainda um terceiro elemento que caracteriza o enunciado que se trata, segundo o teórico, do mais importante para sua análise. Bakhtin se refere a esse terceiro elemento com *as formas estáveis de gênero* do enunciado. Segundo o autor, “A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na *escolha de um certo gênero de discurso.*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos no original). O falante escolhe o gênero adequado às especificidades de um dado campo da comunicação discursiva, assim, tal escolha é determinada pela situação concreta da comunicação, tendo-se em vista os outros integrantes da comunidade discursiva. Dessa maneira, a individualidade e a subjetividade, manifestas na intenção discursiva do falante, desenvolvem-se aplicadas e adaptadas ao gênero escolhido.

Na prática, empregamos um rico repertório de gêneros do discurso que desconhecemos na teoria, ou seja, nós os utilizamos e não suspeitamos de sua existência. No entanto, eles estão presentes em formas relativamente estáveis. Nós nos apropriamos desses gêneros da mesma forma com que nos apropriamos da língua materna. De acordo com Bakhtin, esta não vem até nós através de gramáticas e dicionários, mas mediante enunciações concretas, em situações de comunicação discursiva vivas com as pessoas que fazem parte de nosso círculo de relações. Da mesma forma chegam até nossa experiência e nossa consciência os gêneros do discurso.

Como formas da linguagem, as formas típicas do enunciado organizam nossas formas de comunicação e nosso pensamento. Nas palavras do teórico, “Aprender a falar

significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Nossos enunciados são moldados em forma de gêneros que, a partir do momento em que são internalizados, são reconhecidos em nossas falas e nas falas dos outros falantes. Os gêneros são formas flexíveis, plásticas, bem mais livres que as formas normativas da língua. A partir do momento em que são escolhidos, um novo leque de diversidades se abrirá, determinado por fatores como, por exemplo, a posição social do falante com quem se estabelece a comunicação discursiva ou o tipo de relação que existe entre os parceiros da comunicação. Em relações mais íntimas, como as estabelecidas no círculo familiar ou entre amigos próximos, a individualidade do sujeito falante, geralmente, manifesta-se explicitamente, o que raramente acontece em situações formais, onde o sujeito assume tons mais impessoais em seu discurso.

O que mais cabe aqui ressaltar é que a maioria dos gêneros se abre para reformulações criativas, no entanto, essa não é uma peculiaridade que lhe é própria. O caráter plástico e flexível, sim, é um traço inerente ao gênero discursivo. Mas a capacidade de empregá-lo utilizando todas as suas potencialidades plásticas, flexíveis e moldáveis virá de seu domínio pleno por parte do falante. Nas palavras de Bakhtin,

A maioria desses gêneros se presta a uma reformulação livre e criadora (à semelhança dos gêneros artísticos, a alguns talvez até em maior grau), no entanto o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente. (BAKHTIN, 2003, p. 284, grifos nossos).

Em relação a esse fato, não existe hierarquia que isente alguém das consequências de uma apropriação mal estruturada desse domínio. Uma pessoa que domina muito bem as formas de discurso que marcam, por exemplo, uma discussão científica, pode ficar completamente desconcertada diante de uma conversa informal, marcada pela descontração e por temas banais, da mesma forma com que um praticante do gênero discursivo que marca esse tipo de conversa poderia se sentir em total posição de desconforto diante de uma discussão científica. Como tomar a palavra em uma situação semelhante, como estabelecer, diante do que se ouve, uma atitude responsiva ativa?

Assim, é correto crer que, como afirma Bakhtin,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

O domínio dos gêneros do discurso é, dessa forma, indispensável para a compreensão mútua entre falantes. A estes não devem ser dadas apenas a estrutura vocabular e gramatical da língua, que, por si sós, não são suficientes para que se estabeleçam relações plenas de comunicação. Tais componentes devem ser estruturados em enunciado, sem os quais ficam desprovidos de nexos com a realidade e de carga responsiva. Daí a necessidade de se atentar para a importância da apropriação dos gêneros discursivos.

Ressaltamos ainda um outro ponto relevante da teoria bakhtiniana de suma importância para que se possa compreender a natureza social do enunciado, ou seja, as relações interpessoais que estão envolvidas em seu processo de elaboração. O papel do outro possui fundamental importância na elaboração de um enunciado individual. A partir do momento em que um discurso começa a ser elaborado, seu autor leva em conta seu endereçamento. Assim, os recursos linguísticos para sua composição são escolhidos de forma a assegurar a sua compreensão pelo outro bem como a responsividade. Na expressão de Bakhtin,

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. [...] Tudo se resume ao volume dos seus conhecimentos especiais. (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Dessa forma, o falante escolherá o gênero do enunciado, os procedimentos composicionais e os meios linguísticos de acordo com o que sabe ser passível de compreensão pelo outro, ou seja, “A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2003, p. 306).

A análise de Bakhtin compreende a linguagem em uma ótica totalizante. Não haveria como concebê-la como estrutura desarticulada da realidade concreta. A

linguagem está integrada à vida humana, todo enunciado é um diálogo, ou seja, é uma relação entre pessoas, e está vinculado a uma situação concreta (FREITAS, 2002). A experiência discursiva individual de cada sujeito constitui-se mediante a interação com os enunciados individuais de outros integrantes da comunidade comunicativa, em um permanente e ininterrupto processo dialógico que se dá nos diversos campos da atividade humana.

Seria um equívoco, portanto, conceber a linguagem como um processo desarticulado da realidade concreta e desconsiderar a inter-relação entre o enunciado, o falante e a posição ativa do outro.

### **3.3 A importância do aprendizado da escrita e da leitura**

Como já foi mencionado, a linguagem cumpre dois importantes papéis no desenvolvimento humano. O primeiro manifesta-se na estruturação das funções intersíquicas, ou seja, nas atividades sociais. A linguagem é o instrumento mediante o qual a criança se inter-relaciona com o meio e se apropria, através da atividade, da experiência coletiva, ou seja, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e necessários para a vida em sociedade. O segundo manifesta-se nas funções intrapsíquicas, ajudando a criança a organizar o pensamento, a reelaborar o que lhe é apresentado de acordo com sua experiência pessoal e a construir a estrutura de sua consciência, constituindo-se, assim, como sujeito ativo.

Dessa forma, trata-se a linguagem, segundo Vygotsky (VYGOTSKI, 2001b), de um importante e imprescindível fator no processo de transformações que possibilitam a construção e a evolução do pensamento.

Pensando em todos os pontos que foram aqui abordados a respeito do papel da linguagem no desenvolvimento psíquico intelectual do sujeito, podemos estimar o que significa para a criança o aprendizado da leitura e da escrita.

A possibilidade de ler representa um salto significativo em seu desenvolvimento. É por meio dessa capacidade que a criança poderá ter acesso a todo conhecimento construído e acumulado pela sociedade humana, que se encontra manifesto no campo da linguagem escrita. Esse salto diz respeito, principalmente, *ao processo* em que ocorre a mudança, não apenas ao resultado desta, e às possibilidades que oferece ao indivíduo. Segundo Vygotsky (VYGOTSKI, 2001b), o que caracteriza essa mudança como um

acontecimento de grande significado para o curso do desenvolvimento cultural da criança é o fato de ela entrar no domínio de um sistema complexo de símbolos externos. A apropriação desses símbolos exige que a criança desenvolva, em processos internos de atividade, funções intelectuais complexas, que possibilitem que a linguagem escrita da humanidade se torne sua linguagem escrita.

De acordo com Luria,

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma idéia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a idéia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação. (LURIA, 2006, p.99).

Trata-se, assim como qualquer instrumento necessário à elaboração da atividade humana, de uma técnica que é apropriada pelo sujeito através da mediação e que exige a participação ativa tanto do mediador quanto da criança. O aprendizado proporcionará mudanças significativas em seu desenvolvimento apenas se possibilitar que ela construa sentidos acerca do que lhe é apresentado ou que atribua novos sentidos ao que já conhecia. É essa mudança que indica que o processo de desenvolvimento se movimenta. Em outras palavras, a apropriação da escrita e da leitura pela criança se efetivará, de forma plena, se o objeto de sua apropriação cumprir uma função que tenha ligação com a sua experiência individual, com a realidade concreta que a circunda e, acima de tudo, se contribuir para que se crie na criança a necessidade do novo. Deve ser do conhecimento do mediador aquilo que a criança já domina nesta área de atividade, ou seja, até que estágio algumas funções internas se encontram desenvolvidas e que ferramentas a criança já opera no momento em que entra em contato com o aprendizado sistematizado da escrita e da leitura, na educação escolar. No entanto, o professor mediador não deve deixar de orientar-se pelo *vir-a-ser* do aluno. Isso significa que todas as ferramentas já adquiridas pelo aluno devem ser utilizadas em seu aprendizado na medida em que se fazem necessárias para a apropriação de novos saberes. Como já enfatizamos, é a criação de novas necessidades no aluno que impulsiona o seu desenvolvimento, já que faz surgir funções internas que, conforme se desenvolvem, tornam possível a apropriação de processos cada vez mais complexos pelo aluno.

Para compreender como se dá o processo de desenvolvimento das novas funções que tornam possível o complexo processo de aprendizagem dos signos da linguagem escrita, Vygotsky (VIGOTSKII, 2006) investigou os motivos que levam a criança a desenvolver essas funções e as etapas do desenvolvimento que lhe serviram de preparação.

Primeiramente é preciso se levar em conta que os símbolos gráficos que compõem o terreno da escrita são instrumentos culturais inventados pela humanidade no decurso de seu desenvolvimento histórico-social com os quais a criança já tem contato bem antes da idade escolar. O desenvolvimento das habilidades culturais da escrita, bem como qualquer outro processo de desenvolvimento, é construído em estágios (LURIA, 2006). Quando entra em contato com a aprendizagem sistematizada da escrita, na escola, a criança já passou por uma série de estágios evolutivos que deixaram marcas que devem ser levadas em conta quando a proposta é entender como se desenvolvem as funções psíquico-intelectuais que possibilitam esse aprendizado, compreensão que orientará para uma organização adequada do ensino da escrita e da leitura.

Segundo Vygotsky (VIGOTSKII, 2000), a linguagem escrita tem sua pré-história nos gestos. É através dessas formas que aparece, pela primeira vez na criança, a linguagem visual.

Nas palavras do autor,

A pré-história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta a mesma história natural do Nascimento dos signos dos quais nasceu a fala. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém o futuro Carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se afianza (VYGOTSKI, 2000, p.186)<sup>36</sup>.

Os rabiscos que surgem depois aparecem com a mesma motivação percebida no gesto, ou seja, como uma forma de representação da realidade. Os primeiros desenhos da criança são, de acordo com o teórico, mais gestos que desenhos. Não são desenhadas as partes completas do objeto, mas suas propriedades gerais.

---

<sup>36</sup> La prehistoria del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza (VYGOTSKI, 2000, p.186).

Em um segundo momento, os gestos aparecem em uma forma mais elaborada, no jogo simbólico infantil. Possuem uma função importante, já que as representações que a criança elabora nos jogos são direcionadas por gestos indicadores. Dessa forma, segundo Vygotsky,

[...] o jogo simbólico infantil pode entender-se como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e assinala o significado dos diversos brinquedos. Só na base dos gestos indicativos, o brinquedo vai adquirindo seu significado; da mesma forma que o desenho, apoiado em princípio pelo gesto, se converte em signo independente.<sup>37</sup> (VYGOTSKI, 2000, p.188, tradução nossa).

Assim entende-se que o significado existe no gesto e não no objeto, ou seja, o que realmente importa aqui não é o objeto em si, mas sim o modo como se atua sobre o objeto. No exemplo dado pelo teórico, um pedaço de pau será, no jogo infantil, um cavalo, não pelas propriedades inerentes ao próprio objeto, mas pelas propriedades que o gesto pode lhe atribuir. Também é importante assinalar a relevância da designação verbal neste estágio. No jogo, a criança, além de gesticular, explica a função dos objetos, organiza a brincadeira. Isso quer dizer que, nesta fase, forma-se uma conexão linguística de grande importância entre o gesto e a palavra.

O desenho infantil, progressivamente evolui da mesma forma. A designação verbal passa a orientá-lo. Se antes a criança desenhava e, ao final, identificava no desenho formas de representação da realidade, agora o desenho já se desenvolve com a intenção de representar algo pré-determinado por ela. Nesta fase, tanto no desenho, quanto no jogo, a criança ainda precisa do gesto. Seu uso diminui, gradativamente, conforme aumenta o domínio da criança sobre a linguagem. Assim, o que muda não é a percepção do símbolo, mas o modo com que a criança utiliza as várias formas de representação. Segundo Vygotsky, essa constatação leva a entender que a representação simbólica característica do jogo é, na verdade, uma forma de linguagem que prepara a criança para a aquisição da linguagem escrita. (VYGOTSKI, 2000, p.191).

E ainda, sobre o desenho,

[...] podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é

---

<sup>37</sup> [...] el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Solo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente. (VYGOTSKI, 2000, p.188)

uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem lugar para dúvidas, que na realidade, se trata de um relato gráfico, uma linguagem escrita peculiar.<sup>38</sup> (VYGOTSKI, 2000, p.192, tradução nossa).

Isso quer dizer que o desenho é uma linguagem gráfica que nasce da representação do real, o que o coloca como uma peculiar manifestação da linguagem escrita. Ainda mais importante salientar é o que será dito a seguir. Como explicitamos anteriormente, tanto no jogo quanto no desenho, a linguagem verbal percorre um caminho em que gradativamente vai exercendo um papel preponderante em relação ao gesto, passando a guiá-lo. E esse fato o aproxima ainda mais da linguagem escrita se pensarmos no desenho como uma representação de um signo linguístico.

Em determinado momento, o contato com adultos ou pessoas mais experientes que já dominam a escrita cria na criança a percepção de que o desenho não é suficiente para que ela se expresse de modo completo a respeito da realidade que a cerca. Nessa ocasião, a criança percebe que pode desenhar palavras além de objetos. A princípio, “escreve” imitando os atos dos adultos, mas o faz mecanicamente. Em dado estágio, descobre em seus rabiscos recursos mnemônicos. Aos poucos esses rabiscos são substituídos por figuras, desenhos e letras. Essa descoberta, que coloca a criança em uma atitude completamente nova em relação ao que produz no papel, não se dá pela própria criança. Esse processo se dá a partir da compreensão de que existe uma relação entre o que ela desenha e o que ela pensa e quer comunicar, e essa compreensão se desenvolve no processo de apropriação, com a mediação dos adultos ou sujeitos mais experientes que fazem parte de seu círculo de relações.

### **3.4 O ensino da linguagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.**

Como se pode constatar a partir da compreensão dos aspectos teóricos apontados no tópico anterior, a criança começa a compreender a função simbólica da escrita muito antes do ensino da escrita, e essa compreensão acontece a partir do momento em que ela constata que existe uma relação entre o que está expresso graficamente e os elementos

---

<sup>38</sup> [...] podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrita. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito. (VYGOTSKI, 2000, p.192).

da realidade concreta ali representados. Essa relação só é percebida se o elemento do real tiver conexão com sua experiência individual, ou seja, se possuir para ela algum sentido. Segundo Vygotsky (VYGOTSKI, 2000), o ensino da escrita e da leitura deve ser organizado de modo a apresentar essas formas de linguagem como formas necessárias para a vida da criança, ou seja, a criança deve sentir necessidade de ler e escrever. As letras devem ser convertidas em elementos da sua vida. Isso significa apresentar esse processo à criança como uma atividade cultural complexa, algo que lhe faça sentido, uma tarefa vital e imprescindível, assim como a fala. Na expressão do autor,

(...) é preciso que a letra passe a ser um elemento da vida infantil tal como é, por exemplo, a fala. Assim como aprendem espontaneamente a falar entre si, devem aprender, por si mesmos, a ler e a escrever.<sup>39</sup> (VYGOTSKI, p. 203, tradução nossa).

Dessa forma, no início da aprendizagem da escrita, o ensino deve se orientar pelo que já é familiar para a criança a esse respeito, ou seja, pelas etapas que prepararam essa fase do desenvolvimento da linguagem escrita infantil. Nesse sentido, faz-se necessária a presença do desenho e do jogo no início do ensino escolar, por exemplo. Trata-se de ensinar a linguagem escrita e não de moldar na criança o ato mecânico de escrever as letras, como um hábito semelhante ao de vestir-se. Um ensino que não leva em conta os estágios já superados pela criança em seu desenvolvimento — estes oferecem recursos que colaboram para que outros estágios sejam alcançados — ; que não se preocupa com o sentido que tem para a criança o que lhe está sendo ensinado; e que não estabelece nexos entre a experiência concreta de vida da criança, sua subjetividade e o que lhe é apresentado de novo, mais trará prejuízos ao seu desenvolvimento que progresso. Como defende Vygotsky, “A capacidade puramente mecânica de ler mais bem freia que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita.”<sup>40</sup> (VYGOTSKI, 2000, p.204, tradução nossa).

---

<sup>39</sup> (...) es preciso que la letra pase a ser un elemento de la vida infantil tal como lo es, por ejemplo, el lenguaje. Igual que aprenden espontaneamente a hablar entre si, deben aprender, por si mismos, a leer y escribir. (VYGOTSKI, p. 203).

<sup>40</sup> “La capacidad puramente mecánica de leer más bien frena que impulsa el desarrollo cultural del niño, así como el aprendizaje de la lectura y la escritura.” (VYGOTSKI, 2000, p.204).

Como já foi citado no capítulo anterior, “(...) *a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem na escola tem uma pré-história.” (VIGOTSKII, 2006, p. 109, grifos no original). Isso significa que há toda uma estrutura de conhecimentos pré-elaborada na criança quando ela entra em contato, pela primeira vez, com o ensino sistematizado. Não há como concebê-la como um receptáculo vazio onde o conhecimento deva ser depositado pelo professor.

Segundo Luria,

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma *tábula rasa* que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. (LURIA, 2006, p. 101, grifos no original).

No entanto, como já comentamos, isso não significa que o ensino deva focar-se apenas em torno das habilidades culturais já desenvolvidas. No capítulo anterior, foram abordadas algumas das concepções teóricas de Vygotsky acerca de aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. Vários de seus apontamentos a respeito do papel da escola e do professor nesse processo giram em torno dos conceitos de *zona do desenvolvimento efetivo* e *zona do desenvolvimento proximal*. O trabalho do educador, como principal agente mediador no processo de aprendizagem escolar, deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal do aluno, ou seja, na área que envolve as atividades que este só é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente, mas que, no futuro, através da mediação do professor, será capaz de fazer sozinho. Vygotsky defende, assim, que o único ensino bom é o que se coloca à frente do desenvolvimento. O ensino que apenas se centra na área do desenvolvimento efetivo, ou seja, na área do que a criança já é capaz de fazer por si só, não impulsiona seu desenvolvimento, não colabora para a estruturação de funções psíquicas que a tornem capaz de se apropriar de saberes cujo campo de atividade exige ferramentas mais complexas.

Destacamos aqui o caráter dialético desse processo. Criar necessidades humanizadoras é o motivo principal da atividade educativa. No entanto, não é possível chegar ao novo se não for por meio do conhecido. Desse modo, incidir sobre a área do desenvolvimento potencial não significa descartar ou ignorar a área do desenvolvimento efetivo. Ao contrário, tudo o que a criança já é capaz de fazer, todos os sentidos já

construídos por ela e todos os estágios já suplantados no processo de desenvolvimento devem ser levados em conta. Como já foi enfatizado, os conhecimentos, as atividades e ferramentas que já foram apropriadas pela criança, significam a possibilidade de apropriação de novas atividades e ferramentas. Vendo por um outro ângulo, as funções psíquico-intelectuais que se desenvolveram até então, dão o suporte para que novas funções se estruturam, movimentado, assim, o curso do desenvolvimento da criança.

Também já foram apontadas no capítulo anterior as diferenças entre significado e sentido, e o quanto é importante levar em conta a distinção que existe entre esses dois conceitos para se compreender o processo de formação da consciência da criança. O ensino da linguagem escrita deve atentar para os sentidos que a criança atribui ao objeto de sua apropriação, e isso significa levar em conta sua experiência individual, suas motivações, seus anseios e interesses.

Motivos supostos pelo professor dificilmente irão coincidir com os motivos do aluno, conseqüentemente não provocarão neste a orientação para que uma ação se converta em uma nova atividade, fato que movimentaria, positivamente, o curso de seu desenvolvimento psíquico-intelectual. Como já foi mencionado, apenas quando o aluno percebe no resultado da ação o próprio motivo que o induziu a realizá-la, essa transformação se dará.

É necessário, nesse ponto, refletir sobre a função da educação. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a educação cumpre, ao longo da história, a tarefa de transmitir o conhecimento construído e acumulado pela humanidade às novas gerações, em um processo que se estrutura no dialogismo entre o que foi elaborado no passado e o que, no presente, se projeta para o futuro. A sociedade do presente seleciona do passado tudo o que sustenta e abre caminhos para que se concretizem suas projeções para o futuro (GERALDI, 2005). No entanto, a quem pertencem, realmente, tais projetos? À sociedade como um todo? O complexo social constrói-se na experiência coletiva, todavia, também se constitui do elemento individual. O sujeito, ao relacionar-se com o mundo circundante não compõe com o meio uma massa homogênea. Existe no indivíduo a singularidade moldada por suas experiências pessoais, e essa singularidade engloba sonhos e projetos especificamente seus, suscitados por vivências emocionais particulares, por uma forma especial de ver o mundo.

Geraldi (2005) provoca reflexões a respeito da atividade pedagógica apontando os seguintes questionamentos:

[...] 1. qual a sociedade futura que desejamos? 2. quais experiências do passado são suficientemente significativas para instrumentar a construção dessa sociedade futura? 3. quem, na sociedade contemporânea, responde às perguntas anteriores e define as formas de implementar o projeto que elabora? (GERALDI, 2005, p.18).

Segundo o autor, na sociedade em que vivemos hoje o passado e o sonho de futuro não pertencem à maioria. “(...) quem define o que do passado será projetado no futuro são aqueles que se beneficiam com a exclusão e, certamente, os professores não estão entre eles”. (GERALDI, 2005, p.24). Se, como educadores, não refletirmos sobre nossa prática, se, na expressão do autor, sequer nos perguntarmos “se utilizamos hoje o que nos foi ensinado no passado, para viver a sociedade que construímos no presente”, estaremos colaborando para que essa situação de exclusão permaneça estável.

Assim, é preciso uma postura atenta do educador no sentido de observar como os mecanismos que promovem a estabilidade dessa situação se fazem, explícita ou implicitamente, presentes no processo educativo. Focar o ensino na figura do professor é uma dessas formas. Como principal agente mediador da educação escolar, o professor tem a importante tarefa de dirigir e organizar a aprendizagem. E isso não significa colocar-se em posição central no processo. Ao contrário, a organização e direção do professor têm que se preocupar em garantir que o estudante tenha um papel ativo no processo. O interesse do aluno não é natural, é constituído socialmente. É necessário que ele queira aprender e esse querer deverá ser suscitado por ações pedagógicas que atuem na esfera motivacional do aluno, criando novas necessidades e com estas novos motivos. Para que essas ações realmente cumpram esse papel é preciso tentar entender qual o sentido que o aluno dá para a educação.<sup>41</sup>

Dar voz ao aluno, instigá-lo a refletir e a exteriorizar seus pontos de vista, atentar para as marcas individuais que se refletem em sua prática textual é o único caminho que tornará acessível ao professor o conhecimento dos anseios, interesses e valores que criam aquilo que o motiva no processo de aprendizagem. A reflexão que gira em torno das questões “por que aprender isso?” e “para que aprender isso?” deve, portanto, ser promovida pelo professor, mas desenvolvida por este em conjunto com o aluno, em uma relação de troca e conhecimento mútuo que evidencie para o aluno as relações existentes entre o motivo da atividade de ensino e aprendizagem e os objetivos

---

<sup>41</sup> Enunciação proferida pelo Drº Guillermo Arias Beatón, em 20/11/2008, no mini-curso “As necessidades Educacionais Especiais na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, realizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/ Presidente Prudente.

das ações promovidas para a concretização dessa atividade. A elaboração do que é proposto em situação de aprendizagem deve envolver a participação ativa do aluno, o que deverá ser mediado pelo professor que, se assim for, promove situações que envolvam trocas entre os sujeitos participantes do processo, e estimula o questionamento entre pares, a interação. Se a consciência do sujeito constitui-se socialmente, é dessa forma que o aprendizado escolar deverá ser construído com o aluno. Esse é o caminho para que a linguagem escrita seja recebida da mesma forma natural, com as mesmas qualidades de imprescindibilidade para a vida e para a constituição do sujeito, com que foi recebida e apropriada a fala.

Segundo Geraldi,

A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Esse “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude impossível. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude, pois “tudo quanto pode nos assegurar um acabamento na consciência de outrem, logo presumido na nossa auto consciência, perde a faculdade de efetuar nosso acabamento”, porque a experiência do outro, mesmo sendo de mim, me é inacessível. (GERALDI, 2005, p. 19, grifo no original).

Em suas considerações consoantes à teoria bakhtiniana acerca do papel do outro na constituição do sujeito, o autor destaca a importância da interação entre os indivíduos para que se torne intraindividual o que é interindividual. Nisso nos apoiamos para reforçar o quanto é necessário que o professor se esforce para promover ações de intercâmbio entre os alunos, ou seja, ações que possibilitem que a mediação também aconteça na relação aluno/aluno, tão imprescindível para que percebam sua posição como sujeitos ativos e integrados à produção de conhecimentos construídos pela humanidade.

Falando, aqui, especificamente do trabalho relacionado à produção de texto escrito, aponto um importante aspecto abordado por Leal (2005), com apoio nas discussões de Bakhtin, no que respeita às práticas que envolvem o tema. O texto escrito não deve ser tratado como um objeto fechado em si mesmo, como acontece muito frequentemente na prática escolar. Segundo a autora,

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor. (LEAL, 2005, p. 54).

Dessa forma, é preciso ter em conta que, como propõe Bakhtin, todo enunciado é uma resposta ao que já foi dito em outros enunciados, bem como provoca respostas que virão em forma de outros enunciados que se seguirão a ele. O texto produzido pelo aluno, na qualidade de enunciado, também espera respostas, já que, na concepção de Leal (2005), é produzido para ser lido e compreendido.

O que comumente se vê em sala de aula, na prática de produção textual, são atitudes que desconsideram esse importante fator. Leal afirma que atividades que ficam arquivadas em pastas e cadernos e a respeito das quais o único retorno dado ao aluno é um sinal de visto ou uma nota, destituem o aluno das reais possibilidades de interação. Em suas palavras, “(...) o aluno passou a palavra ao professor para ser lido e não para obter um conceito ou ser enquadrado em categorias que classificam, que buscam verificar onde há erro ou onde há acerto.” (LEAL, 2005, p.55).

Isso significa que uma prática adequada por parte do educador deve abrir espaço para o diálogo. O aluno espera a atitude responsiva ativa do professor, espera um retorno que movimente para a produção de sentidos. Se seu discurso permanece preso em seu caderno em uma página “vistada” ou então em um maço de folhas guardados no armário do professor, será significado pelo seu autor (o aluno) como algo fechado, sem continuidade. Se a função da língua é comunicar, o texto escrito, como uma das múltiplas formas de comunicação discursiva, é produzido também para esse fim. Aprisionado por práticas pedagógicas inadequadas, não cumprirá sua função, o que fará com que sua produção perca o sentido para o aluno. Ou, então, fará com que ele conceba essa atividade apenas como meio de ganhar nota ou de não se indispor com o professor e os demais responsáveis por sua educação. Por sinal, um sentido que, qualquer educador, consciente de seu papel no processo de desenvolvimento do aluno, deveria evitar que o aluno construísse a respeito do que ele próprio produz.

Como o texto do aluno deveria então ser recebido pelo professor? Obviamente com olhar de compreensão. O texto é constituído por relações significativas “(...) produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico.” (LEAL, 2005, p.56). A

partir de que lugar histórico-social o aluno construiu seu discurso? Em que situação discursiva? Como age *sobre* e *com* a linguagem? Quais são os elementos da sua linguagem particular, criada a partir da linguagem social? Leal (2005) reitera a necessidade

[...] de aquele que ensina a escrever e que, portanto, é o leitor privilegiado dos textos produzidos pelos aprendizes possa fazê-lo com os olhos da compreensão, isto é, reconhecer que os textos, como instâncias discursivas individualizadas, são atravessados por um conjunto de fatores ou de determinantes. Consideramos que saber detectar nos textos as marcas desses determinantes é poder começar a receber a palavra do 'outro' (do 'aprendiz'), para poder realizar a atitude responsiva. (LEAL, 2005, p.56).

O que a autora destaca, enfim, é que o professor deve sempre promover ações que assegurem que o texto do aluno não se perca da cadeia interligada pelos enunciados que constituem sua comunidade discursiva, e isso implica a socialização das respostas dadas ao seu texto bem como a compreensão de que esse enunciado é, por sua vez, uma resposta ao enunciado anterior proferido pelo professor, ou seja, a solicitação da produção textual.

Por essa razão também é importante que o professor atente para a forma com que é feita essa solicitação, já que o aluno escreverá conforme sua compreensão do que lhe foi pedido pelo professor. Segundo Leal, "(...) o modo como os aprendizes interagem ancora-se no modo como lhes é solicitado que escrevam." (LEAL, 2005, p.58). Isso quer dizer que se o professor não define claramente os objetivos da atividade, o resultado apresentado pelo aluno pode não corresponder aos resultados esperados pelo professor. Essa clareza não é garantida apenas pela boa articulação e organização dos mecanismos linguísticos utilizados na composição do enunciado que solicita ao aluno a produção de determinada atividade. Antes de tudo, é preciso que os propósitos que envolvem a atividade sejam coerentes com o nível de conhecimento do aluno. Não há sentido em se propor que um aluno escreva um texto, seja de qual for sua natureza, a respeito de um tema sobre o qual ele nunca debateu ou sobre algum elemento que não tenha nexos com sua realidade concreta. Suas experiências individuais e as emoções por elas suscitadas fazem parte da construção de seu discurso, que, por sua vez, estrutura-se nos sentidos que atribuiu a essas experiências e emoções. Sem qualquer contato com o objeto que lhe é colocado como ponto de partida para a elaboração do texto, podemos nos perguntar: o que serviria de alicerce para a edificação

de seu discurso se o sentido, que cumpriria esse papel, ainda não foi construído pelo aluno a respeito do tema que lhe é proposto?

Para concluir este capítulo, comentamos ainda um outro ponto que a ser observado pelo professor no processo educativo. É preciso atentar para o que o aluno quer dizer e produzir situações em que isso, realmente, seja explicitado. Muitas vezes o professor centra sua preocupação em fazer com que os alunos compreendam o conhecimento que ele tem para transmitir, ou seja, preocupa-se em fazer com que os alunos assimilem a sua visão a respeito desses conhecimentos. Esta prática induz o aluno a incorporar os sentidos atribuídos pelo professor o que, conseqüentemente, o impedirá de construir os seus próprios sentidos. Boa parte dos estudantes manifestam em seus discursos escritos, ou mesmo nos verbais, quando percebem que estão sendo avaliados através destes, não o que pensam ou o modo como significam o conhecimento, mas o que imaginam que os professores esperam que eles pensem. Na expressão de Leal, atualmente “(...) o texto é muito mais o reflexo do que a escola quer ouvir, do que aquilo que o produtor do texto realmente pensa sobre ela.” (LEAL, 2005, p.62).

É preciso reverter essa prática. Reiterando palavras que já foram aqui colocadas, é necessário entender o aluno no foco da ação, fazendo com que ele se manifeste e valorizando suas formas de manifestação. Propostas que envolvem atividades de reflexão, questionamento, exposição e debate de ideias, interação, trocas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, se bem organizadas e atentas para sua adequação, assim como para o fato de que, certamente, serão recebidas de forma diferentes pela ótica pessoal de cada aluno, só poderiam vir a contribuir para que estes atribuíssem ao aprendizado da escrita um sentido condizente ao seu real significado social.

Assim como a constituição da fala no sujeito está intrinsecamente ligada às condições reais de vida, a escrita deve também ser construída em conexão com a realidade. Nas propostas de atividades de produção textual, deve haver coerência tanto em relação ao assunto e ao que os alunos conhecem sobre o assunto, como já foi comentado, quanto em relação à finalidade do texto, conforme sua natureza, e o cumprimento de sua função comunicativa. Colocando de uma outra forma, um conto deve ser escrito para ser contado; uma dissertação, para ser discutida, promover o confronto de ideias; uma peça teatral, para ser encenada; uma carta, para ser remetida,

uma notícia, para ser divulgada, em jornal ou revista; um anúncio publicitário, para ser colocado ao público.

O texto deve, enfim, estar ligado a temas concernentes à vida em sua totalidade humano genérica e ser relevante para impulsionar o desenvolvimento do ser aprendente. Só dessa forma a prática desse tipo de produção, valerá a pena para o aluno e, por que não dizer, também para o professor.

## CAPÍTULO 4

### DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados que foram coletados por meio das observações realizadas em sala de aula. Como já foi exposto no primeiro capítulo, tais observações foram feitas mediante anotações em caderno a respeito das práticas propostas e dirigidas pelas docentes de língua portuguesa a fim de promover o ensino de leitura e escrita da língua materna. Lembramos, ainda, que tais observações aconteceram sem que houvesse qualquer interferência por parte da pesquisadora. Os dados foram coletados tendo em vista registrar e analisar a maneira como as professoras organizam e orientam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, dentro de uma situação específica de determinado tema.

No decorrer do processo de interpretação de dados, três categorias consolidaram-se como foco para as análises: a organização da atividade de ensino, a orientação aos alunos para a atividade de estudo e a relação entre significado e sentido. A explicitação de cada uma delas e a análise dos dados que lhes são correspondentes serão feitas à luz da Teoria Histórico-Cultural.

#### 4.1 Organização da atividade de ensino

Como já apontamos nos capítulos teóricos, o principal ponto de discussão da Teoria Histórico-Cultural acerca do processo de educação diz que este ocorre por meio da apropriação dos instrumentos e saberes construídos pela humanidade no decurso de seu desenvolvimento histórico-social, instrumentos estes criados para fazer frente às necessidades da vida. *Ser humano é, segundo Martins (2009), tornar-se humano.* As características essencialmente humanas não nascem com o sujeito, mas são nele desenvolvidas conforme se dá sua interação com o meio circundante e seu contato com sujeitos mais experientes que podem fazer a mediação entre o conhecimento acumulado pela humanidade e o indivíduo aprendiz. E esta relação acontece por meio da atividade humana. A atividade é, portanto, a base de seu desenvolvimento, que não se dará de forma plena sem a mediação adequada. O que seria então a mediação adequada da qual

falamos? Se pensarmos em uma situação de aprendizado escolar tendo em vista a plena apropriação pelo sujeito dos bens constituídos socialmente, estaremos pensando em uma atividade na qual o motivo que a suscitou coincida com seu resultado. Trata-se de atentar para que o processo de ensino e aprendizagem escolar não se dê de modo a se voltar apenas para a experiência imediata do aluno. Apropriar-se dos bens culturais não significa apenas conhecê-los de forma imediata, mas apropriar-se conjuntamente do uso social desses bens.

Mello enfatiza que,

Entender o processo de humanização como processo de educação e entender a cultura como fonte do processo de humanização — entender, portanto, que o papel da educação extrapola a transmissão de conteúdos escolares — dimensiona para nós o significado do acesso à cultura pelas novas gerações: é por esse acesso e apropriação — da língua, das diferentes linguagens, da ciência e das técnicas, dos valores, dos hábitos e costumes, dos objetos e instrumentos — que as novas gerações reproduzem para si as qualidades humanas e podem se formar para ser futuros dirigentes, como dizia Gramsci ser o papel essencial da escola. (MELLO, 2009, p.366).

Daí pensarmos na importância do mediador nesse processo, já que a forma com que o aluno se apropriará do que lhe é apresentado também depende da maneira com que o novo conhecimento lhe é possibilitado. Remetendo-se à expressão de Saviani, Mello ainda afirma que

[...] ao professor cabe selecionar os conteúdos da cultura que devem ser apropriados pelas novas gerações para oportunizar a formação das máximas qualidades humanas em cada ser humano. Ao professor cabe, ainda, buscar as formas mais adequadas para provocar essa máxima apropriação. Em outras palavras, ao professor cabe criar as mediações mais adequadas para isso. (MELLO, 2009, p.367).

Se o motivo principal que orienta a atividade educativa é o pleno desenvolvimento da humanidade do sujeito, o professor não pode perder de vista o fato de que seu trabalho deve ser organizado por meio de propostas que se dirijam a esse fim. Ações pontuais, sem conexão com esse fim, mais tolhem que potencializam o desenvolvimento do aluno. As ações propostas pelo professor devem fazer parte de um conjunto que se direciona para a realização de uma atividade na qual o motivo que a gerou coincida com o fim que se busca. Para isso, essa atividade deve ser apresentada logo de início aos alunos, de forma clara e objetiva, em consonância com o motivo que

a suscitou. A partir daí é que são apresentadas e desenvolvidas as ações. Com isso, os alunos têm clareza de que tais ações são meios de se obter novos instrumentos que lhes tornarão possível a concretização da atividade proposta no início, clareza que é garantida pelo professor, principal agente mediador no processo de ensino escolar.

Também é importante destacar que a organização do trabalho pedagógico propícia ao desenvolvimento da atividade leva em conta o nível de desenvolvimento psíquico e intelectual do aluno. Como já foi aqui citado, de acordo com Vygotsky (2006), o único ensino bom é o que se adianta ao desenvolvimento já alcançado pelo aluno. Portanto, é necessário que o educador atente para o nível de desenvolvimento em que se encontra o aluno para que possa promover ações que incidam sobre sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, sobre o que ele, hoje, só é capaz de fazer com a ajuda de alguém mais experiente, mas que futuramente será capaz de realizar sozinho. Se o educador se orientar apenas pelas capacidades já desenvolvidas pelo aluno, ele não terá condições de enxergar os níveis que ainda podem ser alcançados e, conseqüentemente, não será capaz de elaborar propostas educativas que façam o aluno avançar no processo de desenvolvimento psíquico e intelectual. Em outras palavras, faz-se necessário pensar no aluno como um complexo que envolve o que ele é e o que ele pode vir a ser (DUARTE, 2007).

Outro aspecto que merece ser aqui destacado, em relação ao enfoque teórico que será observado na análise da categoria *organização da atividade de ensino* é o que diz respeito à necessidade de se levar em conta o fato de que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo (VIGOTSKII, 2006), vem precedida de conhecimentos já adquiridos pela criança que foram se acumulando em seu repertório desde o início de sua vida, mediante o contato com o meio social do qual faz parte. Dessa maneira, torna-se necessário que o educador conceba o educando que se coloca a sua frente não como um pote vazio no qual o conhecimento deve ser depositado, mas como um sujeito que já traz consigo os saberes dos quais já se apropriou e que irão interferir na forma de construir e significar novos saberes. Não é possível definir quantos e quais saberes os alunos terão adquirido até o momento em que iniciam o processo de aprendizagem escolar. As experiências individuais variam, o que faz com que também exista a variação não só no conteúdo dos conhecimentos acumulados pelo sujeito como também na forma com que esse conteúdo é apropriado por ele.

Portanto, levar em conta os instrumentos culturais já adquiridos pelos alunos significa entender melhor as construções que estes farão no processo de apropriação de

novos instrumentos, além de ser uma das condições fundamentais para que o educador organize o ensino de forma a que o aluno se aproprie plenamente do conhecimento mediado pelo professor.

Além da importância de se compreender os aspectos apontados acima, julgamos também importante questionar determinadas ideias que ainda permeiam a prática educativa e que se constituem em verdadeiros entraves para que se possa alcançar o fim principal a que se dirige essa atividade, ou seja, o pleno desenvolvimento da humanidade no aluno.

Concordamos com Mello (2009) quando enfatiza a importância de se pensar nas armadilhas presentes no dia-a-dia das práticas educativas, que seriam, segundo a autora, as que apontaremos a seguir. A primeira diz respeito ao fato de se conceber a criança como um adulto em miniatura, sem destacar as suas peculiaridades positivas que permitem que o professor encontre as formas mais adequadas para dar-lhe acesso à cultura, desde que são pequenininhas.

Tal fato leva a uma segunda armadilha, que se refere à organização das práticas escolares que restringem o acesso das novas gerações à cultura. Se desde que nasce em um meio social a criança já é colocada em contato com as formas mais aprimoradas de linguagem verbal — os adultos que a cercam usam essas formas para se dirigir à criança — por que isso não ocorre também quando se trata de outros objetos de aprendizagem? Por que não são apresentadas formas elaboradas de escrita, de desenho, de música, escultura, que possibilitarão o contato direto com o fim a que se pretende chegar no processo de aprendizado? Por que colocar a criança em contato apenas com formas primárias, limitando seu desenvolvimento, se é justamente a visualização de níveis superiores de aprendizado que a fará projetar o que poderá vir a ser futuramente?

Mello também aponta a terceira armadilha, que é criada contra a criança e seu desenvolvimento como ser humano, e contra o professor que, segundo a autora, vê pouco resultado para seu trabalho. Trata-se de

[...] restringir sua atividade (a da criança) na escola, fazendo por ela, decidindo por ela, resolvendo por ela, escolhendo por ela, pensando por ela, quando deveríamos fazer com ela, decidir com ela, escolher com ela, pensar com ela...”(MELLO , 2009, p. 374).

Ainda na expressão da autora, “Ouvir mais a criança, permitir que ela se objetive me parece lição da compreensão da Teoria Histórico-Cultural e da relação entre cultura,

mediação e atividade.” (MELLO, 2009, p.375). Isto significa que se deve pensar a educação escolar como um processo que possibilite a superação dos esquemas de manutenção da ordem de dominação que rege a sociedade capitalista. O desenvolvimento de ações em que o educador se propõe a fazer pela criança, em que ele decide por ela, pensa, resolve e escolhe por ela, promoverá o sujeito que se limita a executar, nunca o sujeito criador e reflexivo. Atividades humanizadoras são as que criam novas necessidades humanizadoras.

A última armadilha da qual fala a autora diz respeito à naturalização de todos esses fatos, ou seja, na atitude de considerar naturais as injustiças e a desigualdade social, compreendendo-as como algo que sempre foi e sempre será. Essa armadilha deve ser desarmada, antes de tudo, com a desconfiança desse entendimento, com atitudes de questionamento em relação ao que tem sempre sido e ao que se entende que sempre será. Tudo o que defendem teóricos e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural gira em torno do fato de que a apropriação humanizadora da cultura é o que possibilita a liberdade do povo (MELLO, 2009).

Com base em tudo o que foi exposto acima, sintetizamos que a análise da categoria *Organização da atividade de ensino*, observará, entre outros aspectos que permeiam esse tema, como as docentes organizam o trabalho pedagógico dentro de uma situação específica de ensino e aprendizagem de determinado tema relacionado à língua portuguesa. Aqui será observado se o professor orientou suas ações para a concretização de uma atividade específica de ensino e aprendizagem, considerando a importância de haver coincidência entre o motivo dessa atividade e seu fim. Também observaremos se o professor organiza seu trabalho de forma a fazer com que seus alunos se apropriem não apenas do objeto de estudo, mas do conjunto que envolve seu uso social. Um outro aspecto que será observado diz respeito ao seguinte fato: na organização de seu trabalho pedagógico o professor leva em conta o nível de desenvolvimento psíquico e intelectual de seu aluno? Procura saber o que o educando já conhece a fim de utilizar esses conhecimentos como ferramentas para que ele adquira conhecimentos novos e mais complexos? E, por fim, o educador faz seu trabalho incidir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, promovendo ações que impulsionam o curso de seu desenvolvimento para o alcance de níveis superiores?

Esses são os principais aspectos que serão observados na análise desta categoria e que serão apresentados a seguir.

Situação de Observação do dia 19/08/2008 (6ª série)

(O tema da aula é produção de cartas. A professora escreve na lousa algumas “dicas” de como se pode produzir uma carta:)

(P1 escreve, então:)

Carta

*Vamos conhecer alguns inícios e finais de cartas para você ver como há diversas maneiras de se comunicar.*

*Alguns começos:*

*“Minha querida amiga,”*

*“Amiga,”*

*“Prezada amiga,”*

*“É com muita alegria que escrevo...”*

*“É com grande satisfação...”*

*“Estou com muitas saudades, por isso resolvi escrever...”*

*“Desculpe-me por ter demorado para te escrever, mas é que...”*

Alguns finais

*“Fico aguardando notícias suas, minha querida amiga.”*

*“A carta termina aqui, mas a minha amizade continua.”*

*“Carinhosamente”*

P1: \_Vamos lá. Escrever a carta. Pode ser em folha separada para que eu possa levar para casa. Os meninos vão escrever uma carta para a Glorinha. As meninas vão escrever imaginando que são a Glorinha, receberam a carta e agora vão responder. Não se esqueçam de assinar. O que uma carta precisa ter mesmo?

A7P1: \_Tem que ter o quê, quando, onde, como...

P1: \_Não, isso é notícia de jornal. Quem envia é o que mesmo?

A1P1: \_O que escreve.

A4P1: \_O enviante.

A5P1: \_Não, é o enviado.

A6P1: \_Remetente.

P1: \_Remetente! E quem recebe, o que é?

A5P1: \_Recebedor.

A4P1Recebente.

P1: \_Destinatário!

(Pede que os alunos coloquem a data com dia, mês e ano. Pede que façam a saudação e depois o corpo da carta.)

P1: \_É no corpo da carta que tem o assunto. Depois da despedida tem a assinatura. Vamos fazer com muito capricho e sem conversa. Nome, número e série coloca atrás da folha.

Aqui temos uma situação em que se pode perceber que a organização do trabalho pedagógico não leva em conta a relação que se deve estabelecer entre o motivo e o fim do que se propõe ao aluno. Ao dizer para a classe que a tarefa pode ser feita em folha separada, fica implícita na fala da professora que, se assim não fosse, seria mesmo

no caderno. Ou seja, A produção da carta em nada se assemelharia ao desenvolvimento de uma atividade, no sentido de Leontiev (2206). O processo foi significado pela professora e apresentado aos alunos como uma tarefa escolar. Isso se comprova com a ênfase dada ao aspecto técnico e formal da redação, em que ela concentrou sua preocupação. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a ênfase nesses aspectos acaba por gerar uma ideia de padrão em um texto que, na verdade, deveria alicerçar sua construção na subjetividade do aluno e na adequação ao contexto em que será empregado. Orientando-nos pelos pressupostos da teoria aqui observada, entendemos que o trabalho com cartas poderia ser ter sido organizado pela professora de forma a deixar claro para os alunos o motivo que levou esse tipo de texto (carta) a ser criado e utilizado pelos integrantes de determinada comunidade discursiva. Esse motivo poderia ser observado pela professora a fim de que esta organizasse a proposta de forma a fazê-lo coincidir com o fim a que se pretendia atingir com o trabalho de sala de aula que foi proposto. Isso quer dizer que a organização dessa prática poderia promover uma situação em que a carta realmente fosse entregue ao seu destinatário e que, de preferência, recebesse uma resposta. Na atualidade, em que esse tipo de comunicação se encontra cada vez menos presente na vida das pessoas, já que seu uso vem sendo substituído pela praticidade e rapidez do *email*, torna-se mais dificultoso para o aluno compreender os motivos de se trabalhar em sala de aula com essa modalidade discursiva. Em uma prática em que o motivo de sua atividade não coincide com o fim proposto, já que sua carta não será destinada a alguém com quem queira se comunicar, mas que ficará guardada no material da professora para futura avaliação, essa compreensão se torna ainda mais dificultosa. Trata-se então de uma ação pontual, que pode gerar no aluno a dificuldade de visualizá-la como fazendo parte de uma atividade de ensino que vai levá-lo a se apropriar de algo importante para sua vida, como seria o caso desse gênero discursivo.

Situação de observação do dia 18/08/2008 5ª série

P3: \_Gente! Quinta série! Eu quero falar com vocês sobre o que vamos fazer hoje! Vamos prestar atenção que eu tenho certeza de que vocês vão gostar!

(Os alunos sentam-se em seus lugares e pedem para os que estão conversando pararem de falar.)

P3: \_Vocês se lembram de um evento muito legal que teve aqui em nossa cidade, que vieram vários grupos de teatro pra se apresentar no Teatro Municipal?

A: \_ Sim!

P3: \_Que evento era esse?

A: \_Festival de Teatro Amador.

P3: \_ Isso. A gente foi assistir algumas peças, não foi?

(Ela pergunta quem da sala foi, quem não foi, e que a peça que eles assistiram. Eles conversam um pouco sobre o assunto das peças. Também falam sobre as que mais gostaram e sobre o que acharam da premiação. P3 pergunta se eles acharam justas as premiações ou se trocariam os resultados. Alguns alunos dizem que não assistiram a todas as peças e que, por isso, não poderiam responder. Outros afirmam que, apesar de não terem assistido a todas, acham que seria difícil alguma outra ser melhor do que a que ganhou o prêmio de melhor espetáculo infantil. P3 pergunta se alguém da classe faz ou já fez teatro. Cinco alunos levantam a mão dizendo que sim, que já participaram de peças na escola ou na igreja. Ela pergunta se alguém que nunca fez tem vontade de fazer. Onze alunos levantam a mão, entusiasmados.)

P3: \_ Então é o seguinte. Vocês vão fazer.

(Os alunos vibram e batem palma. Ela pede silêncio para continuar.)

P3: \_ Mas calma aí. Antes de mais nada a gente vai falar sobre uma coisa. O que acontece em uma peça de teatro? Como ela é apresentada?

A1P3: \_ As pessoas ficam num palco para os outros ver.

A2P3: \_ Elas vestem roupas, maquiagem.

A3P3: \_ Gente dá risada.

A4P3: \_ Um fica falando com o outro.

A5P3: \_ E tem que falar bem alto pra gente ouvir.

P3: \_ Mas falar o quê?

A1P3: \_ O que eles estão conversando, ué...

P3: \_ E o que eles conversam?

A1P3: \_ A história da peça, ué...

P3: \_ Bom... então eles conversam sobre a história da peça. Eles não falam qualquer coisa, né?

(Os alunos concordam.)

P3: \_ Existe uma história e as personagens têm falas, não é isso? E as personagens inventam essas falas na hora?

A2P3: \_ Sim.

P3: \_ Ué... aquele monte de coisa que eles falam sai tudo inventado na hora?

A2P3: \_ Ah, quando eu fiz podia inventar na hora.

P3: \_ É, mas e se fosse pra você fazer a mesma apresentação que você fez nesse dia, se fosse pra você apresentar de novo hoje, ia sair igualzinho, do jeitinho que você fez?

A2P3: \_ Não, eu já esqueci tudo.

P3: \_ E como você acha que esses atores conseguem fazer várias vezes a mesma apresentação, repetindo sempre as mesmas falas, por uns quarenta minutos ou uma hora até?

A2P3: \_ Eles decoram as falas.

P3: \_ E onde estão essas falas?

A2P3: \_ Num papel.

P3: \_ Que papel?

(Os alunos começam a rir. Dizem que é no papel que tem a história da peça.)

P3: \_ Ah! Aí é que eu queria chegar. Tem um papel com a história escrita, tudinho, todas as falas das personagens, o que elas fazem, tudo. E esse papel, essa história que a gente chama de texto teatral é escrita por alguém que gosta de escrever textos teatrais para que eles virem um espetáculo.

Do início ao fim dessa situação de observação podemos perceber que a professora busca a compreensão do que o aluno já possui a respeito do tema para chegar

ao que realmente pretende trabalhar. Logo de princípio, instiga o interesse dos alunos, oferecendo para eles um trabalho que, segundo ela, lhes trará muito prazer. O foco do aprendizado sai da ideia de que é preciso conhecer um novo conteúdo escolar e se direciona para a criação de uma concepção mais sedutora, a vontade de conhecer algo que poderá ser agradável de aprender. A professora faz uma série de perguntas sobre teatro e começa um diálogo comentando sobre um evento cultural vivenciado pela maioria dos alunos da sala. Ouve o que eles têm a dizer a respeito. Provoca a reflexão. Faz perguntas, sempre relacionadas ao que é dito pelos alunos, até chegar ao ponto que revela o que lhes é novo, o texto teatral. E quando chega a esse ponto, o novo não é recebido como algo tão novo assim. Parece-lhes familiar. Assim é acolhido não como tarefa escolar, mas como uma atividade de aprendizagem motivadora que possibilite ao aluno construir um sentido próprio que seja importante para sua vida. É o que fica evidenciado no trecho que segue:

P3: \_Agora que vocês já conhecem um texto teatral, vocês vão escrever o de vocês. Primeiro vamos formar grupos de quatro ou cinco, no máximo.  
(A classe fica eufórica. Os alunos se movimentam formando os grupos.)

Outro momento interessante de se observar é o que acontece, ainda no mesmo dia, na mesma situação de aprendizado. A professora entrega aos alunos uma cópia de um fragmento da peça teatral *Pluft, o fantasminha*, como podemos ver no recorte.

P3: \_Eu sei que vocês não sabem como escrever uma peça certinho. A maioria nunca leu um texto desse tipo. Então eu vou entregar uma cópia pra vocês de um pedaço de uma peça de teatro que eu conheço, pra gente ver como é que faz.  
(P3 pede que eles se sentem em duplas. Entrega para cada dupla uma cópia do início do primeiro ato de *Pluft, o fantasminha*.)

(...)

(Antes de começar a ler, ela conta para os alunos a história da peça. Fala também sobre as personagens. Pede que alguns alunos leiam as falas das personagens João, Sebastião, Julião, Pluft e Mãe Fantasma. Também pede que outros alunos leiam os trechos que não são falas das personagens. Eles fazem a primeira leitura.)

Nessa situação, os alunos têm acesso a um modelo mais aprimorado da linguagem teatral. Trata-se de um texto de uma autora consagrada e de boa qualidade literária. A professora levou em conta o fato de que eles precisariam ser orientados por um modelo construído por alguém que já domina aquela prática e que esse modelo deveria se apresentar de forma concreta para os alunos, não apenas na teoria ou em explicações orais. Ou sobre conhecimentos que eles já possuíam a respeito do texto

teatral. Atuou, dessa forma, na área de desenvolvimento proximal de seus alunos. Isso também se evidencia quando ela permite que a leitura das falas das personagens seja feita por eles, mesmo diante da dificuldade de alguns. Faz interferências quando alguém erra a leitura ou quando algum aluno zomba do outro, ações que geram efeitos positivos, já que os incentivam a ler atentamente e a superar as dificuldades.

Todavia, é importante observar o seguinte aspecto. O que é apresentado aos alunos é um fragmento. A função daquela leitura, segundo a professora, seria conhecer a forma de um texto teatral, o que não se torna plenamente possível já que o texto está dividido em atos e os atos em cenas. Também não será possível aos alunos conhecer, por meio dessa leitura, a estruturação do enredo. O texto é então apresentado sem que se tenha em vista que sua composição se faz por um conjunto de aspectos que envolve forma e conteúdo, e não por elementos isolados. Dividi-los e apresentá-los separadamente de forma fragmentada fará com que a apreensão desse conhecimento se dê, também, de forma fragmentada, sem que o aluno possa se apropriar conjuntamente do uso social desse objeto. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o ensino deve se voltar para o objeto em sua relação com o meio: a prática social deve ser tanto o ponto de partida, na situação de ensino, como o de chegada. Neste caso, a fragmentação do texto limita a apropriação do conhecimento, colaborando para que o aluno confira àquela peça teatral, da qual lhe foi oferecido apenas um excerto, um sentido diferente do que deveria ter. O aluno irá apreender alguma coisa sobre como expor no papel as falas das personagens e as indicações de cena, mas não terá alcance à riqueza estrutural, tanto formal quanto em relação ao conteúdo, que se faz presente em um texto teatral como este, do qual a professora apresenta apenas um recorte. E quando falamos em conteúdo, não nos referimos apenas ao enredo, mas à ideologia que também faz parte de sua constituição e reflete o contexto histórico-social da época em que se deu sua produção.

Além disso, a proposta de trabalho de escrita feita aos alunos deixa-os livres para escolherem o conteúdo das peças que vão criar. Isso limita o aluno a seu acervo de conhecimentos e, muitas vezes, dificulta sua tarefa de encontrar um tema para desenvolver. É o que veremos na situação que se apresenta a seguir, em sequência ao episódio que analisamos acima.

#### Situação de observação do dia 18/08/2008 (5ª série)

P3: Agora que vocês já conhecem um texto teatral, vocês vão escrever o de vocês. Primeiro vamos formar grupos de quatro ou cinco, no máximo.

(A classe fica eufórica. Os alunos se movimentam formando os grupos. Alguns reclamam que não vai dar tempo de escrever, pois falta pouco tempo para bater o sinal. P3 diz que nesse momento eles não precisam começar a escrever o texto, mas que vão usar esse tempo para discutir sobre o assunto, o enredo e as personagens.)

A3P3: \_Sobre o que vai ser a peça, professora?

P3: \_Vocês escolhem o assunto. Pode ser uma coisa triste, pode ser uma comédia...

A3P3: \_Mas falando de qualquer coisa?

P3: \_Qualquer coisa que vocês queiram e gostem de falar. Pode ser uma história que fale de uma família ou de um grupo de amigos ou de uma escola...

A3P3: \_Qualquer assunto então?

P3: \_Qualquer assunto que vocês conheçam e queiram falar. Vejam aí um assunto que todo o grupo de interessa. Pra ser gostoso pra todo mundo, né?

Os alunos se empolgaram com o trabalho, como se pode notar nessa descrição. Principalmente quando a professora propôs que eles escolheriam o assunto e que este poderia ser qualquer coisa que eles gostassem ou quisessem falar: “Qualquer assunto que vocês conheçam e queiram. (...) Para ser gostoso pra todo mundo...”

Essa proposta, como dissemos, limita o aluno ao que já faz parte de seu cotidiano. Quando a professora propõe que para ser gostoso estudar é preciso que eles escrevam sobre o que gostem e queiram falar, faz-se presente uma situação em que o aluno signifique a situação de ensino como algo que se limita ao seu saber já alcançado, aos seus interesses imediatos. A visão mais ampla do que realmente é de interesse do aluno para que este alcance níveis mais elevados de desenvolvimento está com o professor, já que o aluno ainda não possui a compreensão necessária para antever o quanto a cultura erudita lhe é necessária para o pleno desenvolvimento de sua humanidade e sua participação na sociedade como sujeito transformador. Cumpre ao educador garantir-lhe essa visão. E atitudes que limitam ao aluno a sua cotidianidade não tornarão isso possível. Leituras de textos literários (como contos, por exemplo) poderiam fornecer os elementos para que construíssem o enredo de suas peças.

No entanto, destacamos que, apesar de ter sido essa produção alicerçada no conteúdo do cotidiano do aluno, ainda houve a preocupação de P3 em mostrar um texto de boa qualidade (o fragmento de *Pluft*) que serviu de orientação para o aspecto formal da linguagem adequada à produção de seus próprios textos teatrais.

Outro aspecto dessa proposta refere-se ao fato de que, quando o tema é “livre”, pode haver maior dificuldade para o aluno encontrar o assunto sobre o qual deverá escrever, e isso pode acarretar o surgimento de problemas relacionados à adesão do aluno à proposta do professor. É o que veremos a seguir.

Situação de observação do dia 19/08/2008 (5ª série)

(Os alunos estão produzindo um texto teatral. P3 vai até os dois grupos que ainda estão escrevendo. Percebe que um grupo não escreveu nada. Pergunta por que eles ainda não fizeram. São três garotos. Eles dizem que não sabiam nem por onde começar).

P3: \_Já está quase acabando a aula, os outros grupos já escreveram e estão ensaiando e só agora que vocês dizem que nem sabem por onde começar? Todo mundo me pediu sugestão e eu ajudei! Que falta de vontade, heim...

(Ela diz que eles deverão trazer pronto para a próxima aula, caso contrário levará os três para a direção e pedirá para chamar os pais. Um deles fica mais preocupado, os outros dois riem quando ela sai. Os outros grupos estão ensaiando. Ela senta e começa a mexer na caderneta. Faz anotações. Depois de um tempo vai até os três meninos no fundo da sala. Sugere que eles façam uma paródia de uma história que eles já conheçam. Poderia ser um conto de fadas. Eles não sabem o que é paródia. P3 explica o que é. Diz que eles poderiam parodiar uma história como a da Chapeuzinho Vermelho.)

A11P3: \_Como assim, tirar sarro?

P3: \_Muda um pouco a história, deixa ela mais engraçada, zoa com as personagens.

A11P3: \_Tipo *Deu a louca na Chapeuzinho*?

P3: \_É, só que mais curtinho. Muda o jeito das personagens, faz uma Chapeuzinho valentona, um lobo meio bicha...

(Os alunos dão risada e um empurra para o outro o papel de lobo. Um deles se dirige ao outro:)

A11P3: \_Chama o teu irmão pra fazer.

(O outro se irrita e empurra o colega.)

A10P3: \_Vou chamar a tua mãe pra fazer uma Chapeuzinha bem... (diz um palavrão)

(P3 levanta a voz. Diz que está tentando ajudar e que eles devem se respeitar e respeitá-la. A12 diz que quer fazer. Pede para eles ficarem quietos. P3 senta com o grupo e dá sugestões de outras histórias, diz que também pode ser a sátira de um filme que eles conheçam. Continua com o grupo até o fim da aula.)

Nesta situação, pode-se notar que a primeira atitude da professora em relação ao fato de os alunos não se moverem para realizar a tarefa proposta é uma atitude que já se tornou corriqueira nas práticas pedagógicas em geral: destacar a suposta falta de vontade do aluno e pressioná-los com a ameaça da comunicação à direção da escola e aos pais. A falta de vontade pode derivar de vários fatores, e um deles pode ser a falta de interesse.

Os estudos teóricos que embasam o desenvolvimento da análise aqui apresentada defendem que o interesse não nasce como parte constituinte do indivíduo, mas é criado e desenvolvido neste a partir do contato com o meio social, através da mediação do outro e dos conteúdos da cultura (materiais e não materiais). O interesse é provocado no sujeito que aprende mediante as ações das pessoas mais experientes que fazem parte de seu círculo de relações pessoais. Assim o aluno terá vontade se o que lhe é proposto como forma de aprendizagem se constituir de alguma maneira em uma

necessidade para o aluno e lhe provocar interesse. Como já enfatizamos em momentos anteriores, esse interesse pode ser suscitado pelo professor, que é quem possui a compreensão do quão importantes são os elementos do conteúdo da aprendizagem escolar para o desenvolvimento do aluno e sua constituição como ser humano.

A professora parece perceber que houve algo errado em sua prática minutos depois, já que volta ao lugar onde o grupo se encontra, senta-se junto dos alunos e começa a dar sugestões do que eles poderiam fazer. Sugere a paródia. Explica o que isso significa, já que os alunos lhe revelam que não sabem do que se trata. Dá essa explicação com exemplos claros, que utilizam elementos já conhecidos pelos alunos, e faz uso de uma linguagem leve e descontraída para comunicar esses exemplos – “deixa ela mais engraçada, zoa com as personagens”. Talvez por não conhecer o suficiente da experiência emocional de seus alunos e do que vivenciam no meio familiar, acaba por enveredar por um caminho que gera polêmica entre os garotos. Quando ela sugere “faz uma Chapeuzinho valentona, um lobo meio bicha”, um dos alunos oferece o papel para o irmão do colega. A situação poderia ser recebida pelo outro como brincadeira, mas não foi o que aconteceu. O aluno se sentiu ofendido, empurrou o colega e devolveu a ofensa. A professora muda o foco, encerrando a discussão. Dá outras sugestões e permanece com o grupo, procurando incentivá-los, durante o restante da aula. Não houve concordância entre os garotos. O que não seria motivo de surpresa, pois quando se propõe que os alunos escrevam sobre o que querem e gostam deve-se pensar que o querer e o gostar variam de sujeito para o sujeito, já que se constituem também sob a influência de experiências individuais e particulares.

#### Situação de observação do dia 23/09/2008 5ª série

(A professora está trabalhando com os alunos os gêneros conto e crônica.)

P4: \_ Que tipos de contos vocês já viram?

A: \_ Contos de fadas!

A1P4: \_ Contos de assombração.

A4P4: \_ Lenda é conto?

P4: \_ Sim, lenda é conto. Conto de folclore. Por que lenda é conto, pessoal?

A1P4: \_ Tem elemento fantástico.

P4: \_ E o que isso quer dizer?

A1P4: \_ Acontece coisa que de verdade não pode acontecer.

A4P4: \_ Tem fantasia, né... Sereia...

Nesta situação podemos perceber que o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema trabalhado é levado em conta pela professora. Ela recebe as respostas de seus alunos e, baseada nessas respostas, lhes faz novas perguntas, verificando o que

está realmente claro para eles a respeito do que estão respondendo, como no momento em que o aluno afirma que lenda é conto porque tem elemento fantástico e ela lhe pergunta o que isso, de fato, quer dizer. Sua atitude, de acordo com nosso ponto de vista, é positiva, já que lhe possibilita, mediante o que sabe sobre o conhecimento já adquirido pelos alunos, antever ações que promovam a aquisição de novos conhecimentos.

Também é interessante destacar o que ocorre na situação que se segue a esta.

#### Situação de observação do dia 23/09/2008

(P4 passa na lousa as seguintes informações:)

P4: \_

*“Leitura dos textos:*

*‘O Touro Ferdinando’ – Munro Leaf*

*‘O Velho, o Menino e o Burro’ – Ruth Rocha*

#### *Produzindo textos*

*Influenciado pela leitura dos textos, sabendo o que é uma crônica e um conto, escreva agora uma crônica sobre um fato que você tenha vivido ou observado.”*

(P4 pede que eles aproveitem as informações do fim de semana, que foi movimentado. Ela está fazendo referência ao evento que havia acontecido recentemente na cidade, que envolveu rodeio, parque de diversões e shows.)

P4: \_ Vocês tiveram muita coisa para ver e comentar.

P4: \_ Lembrem de que a crônica é um texto curto e baseado no dia-a-dia, e que sempre deve ter um pouco de... humor.

Antes de pedir que os alunos elaborem suas crônicas e contos, a professora os coloca em contato com textos bem elaborados de autores que se dedicaram ao trabalho com esses dois gêneros literários. Dessa maneira, os alunos podem visualizar o ponto a que se pode chegar se apropriando de instrumentos que possibilitem a elaboração dessa modalidade textual. O conto e a crônica propostos são formas bem desenvolvidas e elaboradas da linguagem, cujo contato se faz necessário aos alunos para que possam desenvolver os instrumentos que os tornarão capazes de elaborar, futuramente, textos que se aproximem dos apresentados ou, então, tão elaborados quanto estes são.

No entanto, existe um elemento dificultador na atitude da professora. O texto se encontra em suas mãos e é lido por ela. Os alunos apenas escutam, o que não torna possível a visualização do aspecto gráfico. Sem essa visualização, além de a leitura tornar-se mais difícil para os alunos, já que a atenção pode facilmente se dispersar por qualquer outro ruído ou movimento que aconteça em sala de aula, o aluno perde também a chance de estabelecer um contato direto com as formas elaboradas de escrita

propostas pela professora. Ao acompanhar a leitura com um texto que esteja em suas mãos, o aluno pode visualizar a grafia correta das palavras, a presença dos conectivos linguísticos que tecem a trama do texto, a pontuação adequada, aspectos que não podem ser percebidos apenas pela audição.

Seguindo a análise, também pensamos ser interessante comentar o fato positivo de que professora trabalha a crônica colocando os alunos no papel de autores que deverão observar as principais características do gênero. A dica para que comentem o fim de semana, o evento ocorrido na cidade do qual eles participaram, ou, no mínimo, muito ouviram falar, os colocou à vontade para desenvolver textos leves, engraçados e criativos. Destacamos que aqui sua atitude não se limitou à esfera dos conhecimentos cotidianos dos alunos. Tais conhecimentos vieram para enriquecer a proposta que, em sua base, envolve saberes sistematizados a respeito dos dois gêneros literários com os quais trabalhava com os alunos. Tendo em vista que a modalidade crônica traz como tema elementos da vida cotidiana, a ligação entre o cotidiano e a cultura erudita justificou-se nesse trabalho não apenas como uma tentativa da professora de unir a experiência imediata do aluno com o ensino sistematizado, mas como uma condição para que a apropriação do conhecimento do gênero acontecesse.

Também vale a pena comentar a seguinte fala da professora:

P4: \_Vamos para a proposta de hoje? Vocês vão escrever primeiro uma crônica. Vamos produzir textos para fazer nosso livrinho, aquele de que eu já falei no começo do ano. Primeiro a crônica e depois o conto.

Sua proposta envolve a produção de um livro que conterà as crônicas e contos produzidos pelos alunos e isso é deixado claro para a classe. Ela coloca para eles que a proposta é elaborar o material que posteriormente irá compor o livro. Dessa forma, a professora explicita para os alunos os passos do processo. A proposta é organizada de modo a que seu fim seja claramente definido com os alunos. A elaboração de um livro que irá divulgar o trabalho dos alunos aproxima a produção realizada em sala de aula da prática que envolve os gêneros trabalhados. Crônicas e contos são produções artísticas e intelectuais que se destinam ao público. Com essa proposta, será possível que cumpram com esse papel. Isso não ocorreria se o trabalho se limitasse a uma produção textual restrita às correções e notas da professora. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a referência principal da educação escolar deve ser o ser humano. Sendo que este se

constitui socialmente não há como se pensar em um ensino que limite o conteúdo a ele próprio, sem relacioná-lo com o meio sócio-cultural que o criou e com as necessidades que direcionaram sua criação. A expressão artística por meio da organização da palavra escrita que vemos nas produções literárias não se completa sem que se dê a interlocução do texto produzido e o público leitor (BAKHTIN, 2003). A proposta, sendo colocada dessa forma para os alunos, possibilitará que eles entendam esse aprendizado como algo importante não apenas para eles como também para a comunidade da qual fazem parte. Trata-se de possibilitar que eles possam verificar o quanto o conhecimento do qual se apropriam é capaz de interferir na realidade concreta em que vivem.

#### Situação de observação do dia 16/09/2008 6ª série

(Antes de se dirigir à classe, P5 vai até dois alunos, A1P5 e A2P5, e entrega um caderno para cada um deles. Nos cadernos existem atividades específicas para eles, que não estão no mesmo nível de aprendizado que os demais. A1P5 ainda está sendo alfabetizado. A2P5, apesar de estar em um estágio mais avançado que o primeiro, também não consegue acompanhar as atividades que P5 desenvolve com os demais alunos da sala.)

Nesta situação de observação percebemos que a professora observa o nível de desenvolvimento de seus alunos e prepara para os que ainda se encontram em níveis inferiores de aprendizado atividades diferentes das planejadas para os outros alunos da sala, que já alcançaram outros estágios.

Esse é um ponto positivo observado nas práticas dessa professora. Vygotsky afirma que “É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança.” (VIGOTSKII, 2006, p.111). Ainda destacamos que, de acordo com o autor, o nível de desenvolvimento efetivo deve ser conhecido para que o ensino possa se adiantar a ele, incidindo na área de desenvolvimento proximal. No entanto, durante as observações realizadas nas aulas dessa professora, em nenhum momento foi proposta alguma forma de trabalho que promovesse a interação entre esses dois alunos com mais dificuldade e os demais alunos da sala. Havia a relação de coleguismo ou amizade, nas brincadeiras e nas conversas, mas, durante a elaboração das tarefas propostas, eles ficavam isolados dos demais, que trabalhavam em duplas. Entre eles (A1P5 e A2P5) houve pouca interação ou troca. Cada um tinha um caderno com lições diferentes, já que o estágio de aprendizado no qual se encontravam não era o mesmo também. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ações que podem potencializar o desenvolvimento do aluno são aquelas que permitem a troca entre os mais experientes e os menos experientes. Ao

isolar os dois alunos dos demais, e mesmo ao manter certa distância entre os dois, a prática da professora não permitiu que essa troca acontecesse.

Situação de observação do dia 20/10/2008 6ª série

(P6 vem até mim e me pergunta se eu sei até quando vai ser aceito que se escrevam as palavras sem observar as mudanças da reforma ortográfica.)

(Um aluno responde: )

A6P6: \_Até 2010!

(Ela não olha para ele e espera a minha resposta. Eu respondo a mesma coisa e aponto para ele.)

P6:\_ (para o aluno) E você sabe de alguma reforma, A6? Diz aí alguma coisa que mudou na ortografia...

A6P6: Não vai usar mais trema, vai cair acento quando têm duas vogais iguais juntas, tipo 'vôo', parece que o 'y', o 'k' e o 'w' vão entrar...

(P6 interrompe.)

P6:\_ Vamos para a próxima pergunta. Todas as famílias são iguais às do poema? Não, nem todos os pais só pensam em dinheiro, nem todas as mães só pensam em trabalhar e gritam, nem todos os filhos ficam sem fazer nada.

Nessa situação, percebemos o interesse de um aluno que tem certo conhecimento sobre o tema que está sendo discutindo e que quer compartilhar. A pergunta é feita para a pesquisadora, mas o aluno a responde e sua resposta é ignorada pela professora. Direciona-se para o aluno como se estivesse duvidando da seriedade de sua resposta. E ele lhe dá informações corretas a respeito de alguns itens da reforma ortográfica, revelando que não só sabe o que significa essa expressão como está inteirado do assunto, componente da cultura erudita e do qual, em parte, ele já conseguiu se apropriar. No entanto, ela não faz nenhum comentário sobre sua fala. Muda de assunto, encerrando o discurso do aluno sem lhe dar resposta.

Se o propósito maior do ensino escolar é desenvolver a humanidade no aluno, colocando-o em contato com o conhecimento sistematizado e possibilitando-lhe a apropriação devida desse conhecimento, apresenta-se diante de nós uma situação na qual, à luz da Teoria Histórico-Cultural, um momento em que essa apropriação poderia ser possibilitada aos demais alunos da sala por intermédio de um colega deixou de ser aproveitado. O assunto é cortado e a professora volta-se novamente para o assunto em pauta na aula, sem fomentar uma discussão que ela mesma iniciou e que poderia ser terreno fértil de aprendizado. Junte-se a isso o agravante de não ter dado voz ao aluno para que ele pudesse participar do processo e sentir-se valorizado ao revelar que domina parte de um conhecimento que não está vinculado estritamente à sua experiência cotidiana, mas que foi assimilado por meio da reflexão e do esforço intelectual.

Situação de observação do dia 20/10/2008 6ª série

(A professora está explicando o emprego de artigos definidos e indefinidos. Vai para a lousa e escreve:)

P6: \_

c) *Uma caixa de um anel qualquer.*

P6: \_Copia do jeito que está na lousa que está certo. Agora a [alternativa] D. Aqui ele [o autor] fala 'do anel'

A3P6: \_Um anel específico.

P6: \_Isso. Agora é. Os outros conseguiram ver essa diferença igual a A3 ou erraram? (Alguns alunos respondem "Eu errei.")

São dois os aspectos que merecem ser aqui destacados. Quando diz "Copia do jeito que está na lousa que está certo", a professora coloca sua resposta como a única possível e correta. Não há verificação das respostas dadas pelos alunos, o que não permite que ela compreenda qual foi o caminho percorrido para que a construíssem a partir do ponto de vista de cada um. Isso impossibilita que ela conheça elementos que evidenciem o nível de desenvolvimento em que se encontram, bem como as diferenças entre seu nível de compreensão e o de seus alunos.

Segundo Saviani,

[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como ponto de chegada. (SAVIANI, 1995, p.87).

O autor ainda lembra que para o aluno a percepção dessa possibilidade é sincrética, ou seja, o nível de compreensão em que se encontra não lhe permite essa clareza. O professor, por sua vez, deve compreendê-la. É capaz de antever com relativa clareza "a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade." (SAVIANI, 1995, p.87).

A ação educativa se dá por planos, pela capacidade de antever resultados. É essa capacidade que faz com que o educador possa planejar, organizar e implementar as ações necessárias para a concretização da atividade educativa.

O conhecimento do nível de desenvolvimento do aluno é condição imprescindível para que o educador organize os procedimentos adequados ao seu aprendizado, propondo ações que estejam interligadas com o motivo da atividade, motivo este que deve coincidir, como enfatiza Leontiev (1981), com o seu fim. E a

organização da proposta aqui analisada, orientada por ações que parecem encerrar-se em si mesmas e centrada nas respostas da educadora e em seu modo de interpretar o texto proposto, não atenta para os elementos que poderiam permitir que a professora conhecesse dados importantes sobre o nível de desenvolvimento em que se encontram seus alunos, o que possibilitaria, por sua vez, a organização dos procedimentos adequados ao seu aprendizado.

Há também um outro momento que devemos destacar nesta situação. A professora pergunta se todos conseguiram responder igual A3P6 ou se erraram. Ou seja, o progresso é visto em uma única aluna, enquanto os demais só estariam certos se tivessem respondido da mesma forma que ela. Parte dos alunos responde “Eu errei”. Por não haver exata correspondência com a resposta da colega, eles estariam, de fato, errados? Mais uma vez não houve atenção à individualidade e ao fato de que esta gera, inevitavelmente, diferentes formas de interpretar e significar o que é apresentado para o aluno.

Lembramos que o trabalho escolar, mesmo quando envolve a expressão da subjetividade do aluno, como é o caso das propostas referentes à interpretação de texto, sempre serão trabalhos que envolvem compreensão e generalização (LEONTIEV, 2006a). Os modos de ação e interpretação subjetivos estão condicionados a situações objetivas, constituídas pelo contexto histórico-social em que se deu a produção do texto e em que se dá sua interlocução com o aluno que o lê e o interpreta. Dessa forma, não é a livre expressão do aluno que garantirá a correção da resposta que ele dá para as questões que lhes são dirigidas. No entanto, as experiências particulares que cada aluno vive podem, de fato, resultar em respostas que, mesmo sendo diferentes das que a professora fornece, não deixariam de estar corretas. Sem contar com o fato de o quanto poderiam, se ouvidas, contribuir com a discussão e com uma compreensão mais clara do texto. São muitas as situações que ocorrem no trabalho em sala de aula em que os alunos revelam, por meio de sua interpretação, aspectos relevantes do texto que não foram antes percebidos pelo professor.

#### Situação de observação do dia 20/10/2008 6ª série

(A professora está corrigindo alguns exercícios relacionados a artigos e substantivos.)

P6: Agora vamos para a letra b. Por que ele fala a escada?

A3P6: A escada do barco.

P6: Acho que só a A3 aprendeu aqui.

Os alunos ficam em silêncio. P6 volta-se para a lousa e começa a escrever. Um aluno joga uma bola de papel na aluna que a professora elogiou.

A13P6: Só a A3 aprendeu... Sabe de tudo, né? Que que é escaldado então? Fala aí...  
 P6: \_Silêncio!!

Aqui vemos uma situação que completa o que foi observado na situação anterior. Estamos nos referindo à fala “Acho que só A3 aprendeu aqui.” Em uma classe composta por um número de aproximadamente quarenta alunos, é certo e perfeitamente aceitável que eles não se encontrem exatamente no mesmo nível de desenvolvimento em relação ao aprendizado escolar. Não poderia haver, dessa forma, uniformidade na maneira de compreender o que lhes é apresentado.

O fato de a professora enaltecer A3 e depreciar os demais afirmando que apenas ela aprendeu, em nada acrescentou de positivo nem para alunos da sala, que, em seu silêncio, revelam o quanto se sentiram diminuídos com a fala da professora, nem para a aluna a quem o “elogio” foi dirigido, já que acabou por ganhar a antipatia dos colegas.

#### Situação de observação do dia 12/11/2008 6ª série

(A professora distribuiu provas do último Saresp para que os alunos respondessem como avaliação. Boa parte dos alunos manifesta dificuldade. Um aluno, que ainda não está alfabetizado, anda pela sala batendo na cabeça dos colegas. P8 pede que ele fique quieto em seu lugar e faça a prova.)

A7P8: \_Mas eu num tô entendendo nada disso aí.

P8: \_Senta no seu lugar e começa a fazer a prova!

A8P8: \_Ele nem sabe ler, professora. Como é que vai fazer essa prova aqui?

A7P8: \_Eu sei ler sim, palhaço.

A8P8: \_Sabe ler seu nome só.

A7P8: \_Seu nariz!

A8P8: \_Então lê pra mim a pergunta da primeira, vai...

(A7P8 diz um palavrão para o colega.)

P8: \_Ou você vai para o seu lugar ou vai para a diretoria!

(A7P8 vai rindo para o lugar. Perguntei para P8 se ele realmente não sabia ler e ela confirmou.)

P8: \_Com ele não tem jeito. A gente faz vista grossa e pronto. Ele só tumultua. Não consegue ficar parado um segundo. E como é que eu vou parar para dar atenção para ele com tantos outros alunos para cuidar? Esse aí já não tem mais solução, não. Às vezes ele pelo menos finge que está fazendo. Hoje ele está mais revoltado.

Aqui nos deparamos com a seguinte situação. Um dos alunos da sala se encontra em um estágio muito inferior em relação aos demais, ainda não foi alfabetizado. No entanto, as mesmas atividades dirigidas aos alunos que, como se espera, já que se encontram no sétimo ano do ensino fundamental, já sabem ler e escrever, são dirigidas a ele também. O aluno não recebe atividades adequadas a seu nível de desenvolvimento. Analisando essa situação com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, existe ainda um agravante. Trata-se do fato de a professora ter conhecimento de suas

dificuldades e necessidades individuais e ignorá-las. Ele deixa claro o que ela, na verdade, já sabe. Não pode fazer a atividade porque não entende nada do que lhe é apresentado. Trata-se de uma prova escrita apresentada para alguém que ainda não sabe ler e escrever, melhor dizendo, imposta, já que mesmo com os argumentos do aluno, ela insiste que ele a faça. Os próprios colegas percebem a ausência de lógica na postura da professora: “Ele nem sabe ler, professora. Como é que vai fazer essa prova aqui?”

Também apontamos esta fala da professora: “Esse aí já não tem mais solução”. Com base nos estudos teóricos aqui apresentados, interpretamos essa situação da seguinte maneira: o aluno é concebido pela professora como um produto acabado, como se seu processo de desenvolvimento tivesse estacionado e não pudesse, de forma alguma, avançar. É o que pode ser lido em suas atitudes em relação a ele e também na fala “Hoje ele está mais revoltado”. Assim ela conhece que existe uma revolta, mas em relação a quê? Talvez ao fato de que nada do que lhe é proposto naquelas aulas lhe aguça o interesse ou lhe faça sentido, já que é apresentado ao aluno em um código que ainda lhe é desconhecido. Possivelmente as razões de sua revolta não estejam claras para o aluno. Como já dissemos, reportando-nos a Saviani (1995), sua compreensão é sincrética. Em relação à educadora, outro nível de compreensão deveria existir, porém, não é o que acontece, como constatamos na análise desta situação a seguir.

#### Situação de observação do dia 13/11/2008 6ª série

(Todos fazem a atividade proposta – resolver as questões do último Saesp - exceto o aluno que ainda não sabe ler. Ele permanece quieto na carteira olhando para os colegas que estão fazendo. P8 passa por ele algumas vezes, mas não para e nem chama sua atenção por não estar fazendo.)

(Um aluno que senta ao lado dele diz:)

A8P8: Professora, o A7 não está fazendo nada.

P8: Faz aí, A7.

A7P8: Ah! Você sabe que eu não sei fazer, que que tá falando...

P8: Cuidado com o jeito de falar, heim...

A7P8: Dá outra coisa pra eu fazer que eu faço, ué.

P8: E o que o senhor quer fazer?

A7P8: Alguma coisa que eu sei, ué. Isso aqui tá tudo errado.

P8: Faz o que der pra fazer. Não vou dar nada diferente dos outros, não. Você não é melhor que ninguém aqui.

A7P8: É, mas depois você ferra a gente, né... leva pra diretoria.

P8: Eu não ferro ninguém, vocês é que se ferram sozinhos. Faz a prova que eu preciso avaliar você.

A7P8: Então avalia eu com outra lição pra eu ir bem.

A11P8: Dá um desenho pra ele fazer.

Nesta situação continua evidente o problema levantado na análise da observação anterior. A atividade proposta para a classe não está adequada ao nível de desenvolvimento de aprendizado do aluno que ainda não sabe ler e escrever. O próprio aluno sugere à professora que lhe seja dado algo que esteja ao seu alcance. Tomamos aqui a seguinte fala de P8: “Não vou dar nada diferente dos outros, não. Você não é melhor que ninguém aqui.”. Como podemos constatar, não há, na organização dessa atividade pedagógica, a atenção que poderia existir em relação à individualidade dos alunos e aos diferentes níveis de desenvolvimento em que se encontram. O aluno solicita que ela lhe proponha algo que ele seja capaz de fazer. De acordo com o que acreditamos, seguir à risca essa sugestão do aluno significaria limitá-lo ao nível de desenvolvimento já alcançado. No entanto, ao não lhe dar a orientação adequada para a realização da proposta bem como as ferramentas necessárias a sua elaboração, a educadora está, da mesma forma, limitando seu desenvolvimento, ainda com o risco de o aluno construir sobre si a imagem de alguém incapaz e inferior aos colegas. Ela diz que ele não é melhor que ninguém. Com orientação no aporte teórico aqui adotado, afirmamos que adequar o ensino ao nível de compreensão do aluno não significa colocá-lo em posição superior aos demais. Não se trata de alguém melhor ou pior, mas diferente, como seria de se esperar, já que cada sujeito traz consigo experiências diferentes que foram vivenciadas de modo particular.

Pode-se perceber que, através das sugestões que dá para a professora sobre a forma com que gostaria de ser tratado, o aluno tem clareza disso, ou seja, sabe que, de alguma forma, é diferente dos colegas e que isso exigiria formas diferentes de dirigir seu aprendizado e movimentar seu desenvolvimento. Seus colegas também parecem perceber esse fato, já que também sugerem outras formas de avaliá-lo. Aliás, a palavra avaliação é levada a sério pelo aluno. Ele não quer passar uma imagem negativa, impressa em uma nota ruim. Por isso pede que ela o avalie no que ele já é capaz de fazer. Há muita lógica em sua solicitação, já que a atividade de avaliação recai sobre o nível de desenvolvimento real, porque tem por objetivo verificar o que o aluno já sabe. Pelo menos, esse é seu propósito predominante.

#### Situação de observação do dia 13/11/2008 6ª série

(A professora está corrigindo as questões do último Saresp, que os alunos responderam como forma de avaliação. A7P8, que não respondeu, porque não sabe ler e escrever, acompanha a leitura das perguntas e textos. Quando é lida a sétima questão, ele levanta a mão para responder, dizendo que sabe.)

P8: \_Você não!

A7P8: \_Por quê?

P8: \_Você não fez a prova. Fica quieto, A7.

A7P8: \_Mas eu sei!

P8: \_Ah, sabe? Qual é então?

(Ele dá a resposta. P8 pergunta por que ele acha que está certo. Ele explica e a resposta está correta. Conseguiu compreender os textos e responder oralmente as questões. A classe se empolga com as respostas dele.)

Na sequência do que foi colocado anteriormente, o aluno se vê diante da possibilidade de desenvolver algo que é capaz de fazer. Ele não sabe ler, mas ouviu as questões quando foram lidas e entendeu o que estava sendo pedido, já que agora o enunciado estava sendo exposto em um código conhecido e dominado pelo aluno, a linguagem oral. No entanto, a professora não concorda com sua participação. Justifica-se com o fato de ele ter se negado a fazer a prova. Ele insiste e eis que apesar de não haver conseguido realizar a tarefa anterior, por não ter o domínio da escrita, conseguiu responder corretamente às questões depois de ouvi-las, mesmo diante dos obstáculos criados pela professora.

Esse é mais um exemplo de uma situação em que não ocorreu a atenção necessária, por parte da educadora, ao nível de desenvolvimento do aluno. Porém, agora, vista por um outro prisma. Se na situação anterior o desenvolvimento ainda não alcançado fora ignorado na organização da atividade pedagógica, nesta situação evidencia-se que nem mesmo era conhecido o que ele, o aluno, já era capaz de fazer.

Mais uma vez apontamos as significativas palavras de Vygotsky, que afirma que a aprendizagem escolar não começa no vácuo. Juntamente com todas as suas dificuldades em relação ao aprendizado da leitura e da escrita da língua materna, o aluno também traz consigo os saberes adquiridos na prática discursiva que se estabelece em seu meio social. De acordo com Saviani (1995), a prática social deve ser tanto o ponto de partida como o ponto de chegada do ensino. Em outras palavras, o processo de aprendizagem deve partir da prática social, bem como deve ter nesta, seu fim. Para tanto, é necessária a compreensão de que as propostas organizadas pelo professor a fim de promover a aprendizagem da língua devem estar contextualizadas na prática discursiva, já que não se trata de dominar o instrumento apenas, mas também de se apropriar da função social para a qual esse instrumento foi criado. Tal compreensão nos leva, assim, em direção à análise da categoria que apresentamos no tópico seguinte.

## 4.2 Orientação aos alunos para a atividade de estudo

Como já foi exposto nos capítulos teóricos, o papel do professor na educação escolar não é de mero facilitador da aprendizagem, é o de mediador. O educador organiza e dirige o processo de aprendizagem escolar. Daí a importância de o educador ter claro para si qual é o real motivo da atividade educativa e da função crucial que ele, o professor, exerce nesse processo.

A função do trabalho educativo é concretizar as máximas possibilidades da formação do indivíduo.

Segundo Martins,

[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Entretanto, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano genérico. É claro que a referida elevação não é tarefa exclusiva da instituição escolar; porém, para sua efetivação, a escola desempenha um papel insubstituível, do qual a nenhum título pode-se abrir mão. (MARTINS, 2004, p.66).

Assim é necessário orientar o aluno para além da cotidianidade. Faz-se necessário que o professor entenda a posição que ocupa na luta pela construção de uma sociedade mais justa em que os bens construídos e acumulados no decurso da história da humanidade estejam ao alcance de todos.

Como principal mediador no processo de educação escolar, é imprescindível que o professor consiga enxergar em si o papel de agente transformador da sociedade. Do contrário, não possibilitará que os alunos também construam a respeito de si mesmos essa concepção. Em outras palavras, é necessário que o professor compreenda com clareza seu lugar como mediador e as implicações de seu trabalho pedagógico na constituição do sujeito ativo e na transformação da sociedade da qual faz parte.

Esse é um dos aspectos que observaremos na análise da categoria *Orientação aos alunos para a atividade de estudo*. Buscaremos verificar se as orientações dos professores são realmente compreendidas pelos alunos e se colaboram para que estes, durante os momentos dedicados ao estudo que caracteriza a atividade principal nesse nível de escolarização, se apropriem dos instrumentos que lhes são apresentados bem

como da função social para que foram criados. Trata-se de verificar se o professor realmente compreende seu lugar como mediador e da relevância desse papel no processo de ensino e aprendizagem escolar. E como faremos, então, essa verificação?

Já dissemos anteriormente que o processo educativo escolar é um processo criador de novas necessidades e que, portanto, deve se mover em direção à criação de esferas que ultrapassem a esfera primária da vida cotidiana, ou seja, deve possibilitar ao aluno o alcance de níveis superiores do desenvolvimento do gênero humano (dos quais fazem parte a arte, a ciência, a filosofia, a política etc.).

No que toca ao ensino de leitura e escrita da língua portuguesa, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o professor deve orientar esse processo pelo funcionamento da linguagem e não pelos seus elementos. Isso quer dizer que o ensino de leitura e escrita deve atentar para o fato de que o texto não se produz no vácuo, desconectado da realidade e do sujeito. O texto produzido pelo aluno deve ser entendido em seu conjunto, já que se trata de um enunciado completo que vem como resposta a um outro enunciado anteriormente pronunciado e que, por sua vez, também é capaz de suscitar outras respostas, que virão na forma de novos enunciados (BAKHTIN, 2003).

A linguagem é o meio pelo qual se interligam os vários processos da atividade humana. Não possibilita apenas as comunicações interpessoais. É a forma de organização do pensamento, já que este não se organiza senão mediante a linguagem. Trata-se de um imprescindível instrumento de comunicação construído pela humanidade no decurso de seu desenvolvimento sócio-cultural que exerce papel crucial no desenvolvimento do pensamento. Dessa forma, não é possível pensar o ensino da língua fora de um contexto social, sem que se defina uma situação de interação entre sujeitos.

Portanto, o professor deve orientar o processo de ensino e aprendizagem da língua pelo seu funcionamento, não por seus elementos que, isolados, não permitirão que se estabeleça relação com a função social para a qual a linguagem foi criada. Ao priorizar o aspecto formal da língua na situação de ensino, o professor impedirá que o aluno se aproprie do uso social desse importante instrumento. De nosso ponto de vista teórico, a apropriação da função social do texto é um ponto fundamental a ser considerado na orientação do aluno para o estudo da língua.

Se o educador possui esta compreensão, orientará sua atividade pedagógica por ações que possibilitem ao aluno o entendimento de que o domínio desse importante instrumento de comunicação não se limita à esfera de seu conhecimento imediato e

tampouco deve reduzir-se à comunicação cotidiana. O pleno domínio do uso social da linguagem em suas formas mais elaboradas e complexas lhe possibilitará também o desenvolvimento da capacidade de reflexão e questionamento em relação à realidade da qual faz parte. Não se trata de saber conhecê-la de forma mais aprofundada apenas. Trata-se de adquirir clareza em relação ao fato de que seu discurso faz parte dessa realidade e de que o mesmo é capaz de modificá-la.

Para que isto esteja claro para o professor, é necessário também que ele se faça o seguinte questionamento. Como deve ser entendido por ele o aluno que tem diante de si? Trata-se do indivíduo empírico ou do indivíduo concreto? Tais definições são aqui apontadas no sentido empregado por Saviani, que assim afirma:

[...] como indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. (SAVIANI, 2004, p. 49).

Fazem-se presentes nas falas de muitos professores os ideais defendidos e divulgados pela pedagogia do *aprender a aprender*, que defende o imediato em detrimento do mediato; o lúdico em detrimento do intelectual; o aprender sozinho em detrimento do ensino e do estudo sistemático e orientado pelo professor; o pragmático em detrimento do teórico; a utilidade em detrimento da erudição; o método em detrimento do conteúdo; o particular em detrimento do universal; o cotidiano em detrimento do não-cotidiano (ROSSLER, 2004, P.77).

Em contraposição a isso, Vygotsky (2006) afirma que o único ensino bom é o que se adianta ao desenvolvimento. Daí a importância de o professor/mediador dirigir seu trabalho a fim de possibilitar que o aluno se aproprie das formas mais elaboradas da língua, sempre o impulsionando para além da cotidianidade.

Isso implica o fato de que a língua deve ser apresentada para o aluno como objeto de reflexão, para que ele dela assim se aproprie. Para tanto será colocada para o aluno de forma teórica, porém nunca distanciada dos vínculos sociais que a originaram. Como já dissemos, o ponto de partida do ensino da língua e o ponto de chegada devem ser a prática social, em outros termos, a práxis, que não é outra coisa, “(...) senão, a real dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua ação objetiva sobre a

realidade quanto na construção de sua própria subjetividade.” (MARTINS, 2009, p. 458).

Segundo Miller (2009), em estudos embasados na proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua, a substância deste instrumento não pode ser encontrada em enunciações monológicas, isoladas do contexto das interações verbais que se dão entre aqueles que usam a língua. De acordo com a autora,

Tal substância se encontra na língua em uso, que supõe relações dialógicas que acontecem na interação entre sujeitos, em contextos comunicativos específicos. Nesse momento, “a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. (BAKHTIN, 1990, p. 96). (MILLER, 2009, p. 478).

Dessa forma é possível entender que tudo o que é dito ou escrito vem carregado do sentido ideológico que se faz presente no contexto social em que o enunciado se pronunciou, pois, em contato com os outros, o que pronunciamos ou escutamos não são apenas palavras, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (BAKHTIN, 1990, p. 95).

Não há, portanto, como estudar a língua na complexidade em que ela se apresenta reduzindo-a a um sistema abstrato de normas, isolada dos condicionantes ideológicos que caracterizam os seus contextos de uso.

O que Miller (2009) propõe com base na proposta bakhtiniana para o ensino da língua, e que observaremos na realização da análise das práticas aqui apresentadas, é o seguinte:

Em síntese, essa proposta metodológica propõe que o ensino da língua forneça ao aluno compreensão da língua não como um sistema fechado de regras e normas que devem ser memorizadas para posterior uso, mas como uma realidade viva cuja substância é constituída das interações verbais concretizadas por meio do jogo de enunciações que se estabelece entre os usuários da língua. (MILLER, 2009, p.480).

Seguindo essa proposta, o professor modifica a situação de sala de aula no sentido de deixar de valorizar o estudo da língua como um sistema de regras e normas desvinculadas do contexto, ou seja, das situações interativas de seus usuários. Passará então a concebê-lo em situações concretas, nas diferentes formas de comunicação verbal

que o sistema linguístico em uso permitir. A sala de aula passa a ser espaço de interlocução e a língua passa a ser tomada como objeto vivo e compreendida em sua dinâmica de funcionamento (MILLER, 2009).

Miller ainda destaca que não se trata de descartar os momentos de dedicação ao estudo da língua como sistema organizado de regras e normas. No entanto a autora expõe a ressalva de que tais momentos não possuem valor em si mesmos. Valem por sua contribuição para que se desvelem os fenômenos linguísticos por trás dos enunciados lidos ou escritos.

Em síntese, estes serão os aspectos observados e analisados a partir da categoria *Orientação aos alunos para a atividade de estudo*: Como a língua é ensinada, ou seja, em que se apoia seu ensino? Existe coerência entre seu ensino e a função social do texto ou a ênfase recai no aspecto formal, isolando-o dos demais componentes que constituem o complexo funcionamento da comunicação verbal? Como o professor realiza a mediação desse conhecimento? O que sua prática revela em relação ao que conhece a respeito de seu papel como principal mediador no processo de educação escolar?

Analisaremos esses pontos sob o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural e dos estudiosos da língua cuja proposta converge com o enfoque teórico nos quais se embasa esta pesquisa.

#### Situação de observação do dia 18/08/2008 (6ª série)

P1:  *Agora eu quero silêncio. Como é que conseguimos ler e conversar?*

(Ela volta para o lugar onde estou e me explica que a produção de cartas e bilhetes é pedida no Saresp. Diz que eles já aprenderam isso, mas que é preciso sempre reavivar a memória porque senão eles esquecem. Quando chegar mais perto da data, ela vai ter que ver o assunto com eles de novo.)

A partir do que é observado nesta situação, podemos levantar o seguinte questionamento. Por que se esquecem do que a professora ensina sobre esse tema? Procuraremos responder a essa questão a partir da ótica da Teoria Histórico-Cultural. As cartas e os bilhetes são produzidos inseridos em uma situação em que realmente cumpram sua função de comunicar? A proposta que tem como fim a elaboração de cartas e bilhetes tem também como fim a apropriação do uso social desses instrumentos? Percebemos nesta análise que o que leva a professora a trabalhar esse tema com os alunos é o fato de que se trata de uma modalidade discursiva solicitada no Saresp. Assim, se esse é o objetivo da professora, suas orientações enfatizarão o aspecto técnico desse tipo de texto. Sem que a professora apresente aos alunos o vínculo que

existe entre esse instrumento e o fim social para o qual foi criado, a apropriação se dará pelo aluno de forma fragmentada, o que, de fato, dificultará o aprendizado.

Segundo Bakhtin (2003), nós utilizamos os gêneros do discurso, falamos por eles, sem suspeitar que existem e nos apropriamos deles quase da mesma maneira como nos apropriamos da língua materna. Isso acontece mesmo antes de que nos sejam apresentados estudos teóricos acerca da gramática. De acordo com o autor,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (...) As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283)

Dessa forma, na sala de aula os gêneros discursivos devem também ser apresentados inseridos em enunciações concretas, do contrário não serão reconhecidos pelos alunos como formas de comunicação. Serão recebidos como partes fragmentadas de uma língua apresentada em um formato quem em nada se assemelha à língua viva que conhecem. Assim, daí utilizarem-se do conteúdo de acordo com o que a professora pede e dele se esquecerem, logo em seguida.

#### Situação de observação do dia 19/08/2008 (6ª série)

(A professora propôs que os alunos escrevessem cartas. Depois que a atividade foi realizada, P1 recolhe as cartas. Fim da aula.)

(Combinei com a professora de voltar a fazer a observação nesta sala quando ela fosse entregar as cartas, já corrigidas e analisadas, para os alunos. As cartas voltaram com visto, não foi feita a correção nem comentários na sala a respeito da produção dos alunos.)

O que se pode perceber na proposta da professora é que as cartas produzidas pelos alunos ficaram arquivadas, com ela, até que fossem devolvidas com visto, sem análise ou qualquer tipo de comentário, para seus próprios autores. É importante destacar aqui que não foram, portanto, inseridas em uma situação que provoque no aluno uma reflexão a respeito da função comunicativa da carta. O diálogo com o interlocutor, que é o que se pretende quando, na realidade concreta, o sujeito se propõe a escrever uma carta, não se estabelece na proposta pedagógica.

Segundo Miller (2009), que aponta uma proposta metodológica para o ensino de língua materna, baseando-se no que propõe Bakhtin sobre como os estudos linguísticos deveriam ser realizados, faz-se necessário:

(1) focalizar as formas e os tipos de interação verbal entre os usuários da língua, considerando-se o contexto em que se dá essa interação, ou seja, tratar os diferentes gêneros textuais em seu contexto de uso social, em sua habitual forma de comunicação entre os usuários da língua para que o aluno compreenda tanto a forma pela qual se organizam os diferentes textos nos diferentes contextos de comunicação verbal, como também a função social que eles cumprem na dinâmica da língua em uso (...). (MILLER, 2009, p. 481).

Em síntese, o estudo da língua deve tratar dos diferentes gêneros textuais em seu contexto de uso social, para que os alunos tenham clareza da função social que eles cumprem, podendo, dessa forma, significá-los como algo importante para sua vida. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a proposta da professora (P1) não estaria adequada à produção textual pretendida, já que o tema produção de carta está orientado por ações isoladas que não permitem que o aluno adquira a visão do processo comunicativo em toda sua complexidade.

Também é importante comentar que o discurso dos alunos é interrompido. A carta é arquivada e depois devolvida sem que nada se fale sobre o que foi produzido. Não há a possibilidade de resposta do suposto interlocutor, aquele apontado na carta pelo aluno, nem há a resposta da professora, fato que tolhe a principal característica de todo enunciado, a responsividade. Os recursos que compõem um discurso são escolhidos de forma a assegurar sua compreensão pelo interlocutor e garantir-lhe a capacidade de provocar uma resposta (BAKHTIN, 2003). No caso aqui analisado, não foram propostas ações que provocassem isso.

Possivelmente está neste fato o motivo de os alunos não apreenderem esse conteúdo, já que a proposta não permite que eles se apropriem do uso social do gênero carta, o que faz com que signifiquem a produção como mera tarefa escolar que devem fazer por solicitação da professora e que, quando pronta e entregue a ela, já cumpriu a função que deveria cumprir.

#### Situação de observação do dia 18/08/2008 (6ª série)

(A proposta da professora envolvia a produção de cartas. Antes de começarem a escrever, a professora havia lido para os alunos um texto que falava sobre o assunto.)

P1: Bom... nós lemos esse texto que fala de carta. Vamos voltar ao assunto. Primeiro, por que vocês precisam saber escrever carta?

A2P1: \_Pra escrever pras pessoas.

A1P1: \_Que é pra eu falar com o meu pai.

A3P1: \_Pra falar de sentimento, assim, quando eu quero ficar com alguém.

P1: \_Ninguém falou do mais importante...

A6P1: \_Pra escrever carta de amor sem copiar dos outros.

P1: \_É por que cai no Saesp. Vocês precisam saber, porque no Saesp eles vão pedir. Vocês sabem o que é uma carta pessoal?

A3P1: \_A gente já fez uma carta na aula de história.

P1: \_Sobre o quê e para quem?

(Os alunos falam todos ao mesmo tempo. Não dá para entender o que responderam.)

P1: \_Então vocês já escreveram uma carta hoje?

(Uns dizem que sim, outros que não. P1 balança a cabeça positivamente e pede que os alunos abram o livro na página 200.)

P1: \_Agora vocês vão copiar no caderno essa definição que nós temos aqui de carta e bilhete.

Aqui podemos ver a seguinte situação. A professora provoca os alunos de forma a que eles digam o que pensam a respeito da necessidade de se aprender a escrever cartas. Eles respondem de formas diversas. E todas as respostas dadas pelos alunos são coerentes com sua função social. A professora também apresenta o seu motivo, que em nada se relaciona com a função comunicativa para a qual esse gênero foi criado. Segundo a educadora, o motivo é o Saesp. A avaliação institucional cobra que os alunos dominem essa ferramenta. Na fala “Ninguém falou do mais importante...”, vemos ainda que o Saesp é colocado não apenas como um dos motivos, mas como a razão maior e mais importante para que os alunos aprendam a escrever uma carta.

Analisando essa situação na perspectiva teórica adotada por nós, destacamos que o sair-se bem no Saesp seria consequência de um aprendizado que relacionasse a produção (no caso da carta) com o uso social da escrita. As respostas dos alunos, construídas com base em suas experiências pessoais e no que lhes foi apresentado a respeito desse gênero discursivo até então, foram colocadas em posição de inferioridade em relação à resposta da professora. Apesar de os alunos terem apontado motivos bem mais próximos da real função do texto e com ela mais coerentes (relacionados à sua experiência e à necessidade de comunicação com as pessoas que compõem seu círculo de relações), a professora legitimou o seu motivo: aprender para o Saesp, aprender para serem avaliados com notas positivas.

A linguagem é o instrumento mediante o qual o indivíduo se inter-relaciona com o meio e se apropria, através da atividade, dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Participa da criação do mundo social e é condição para a existência deste. Dessa forma, a aprendizagem da língua não se dará de forma efetiva se o ensino a isolar

da realidade concreta onde deveria, obviamente, estar inserida, em situação de comunicação (BAKHTIN, 2003).

Nota-se que os alunos responderam prontamente à professora, como se as respostas fossem óbvias. E, de fato, são. É importante saber escrever cartas para escrever para as pessoas, como disse um aluno. Ou para falar com o pai, como afirmou um outro, em uma afirmação que pareceu revelar ser esta a única forma de comunicação possível entre ele e seu pai, ou, no mínimo, a mais frequente. Ou ainda, na expressão de um terceiro aluno, para falar de sentimentos a alguém por quem se está interessado.

Segundo Bakhtin,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p.285).

Dessa maneira, o falante não se apropria apenas das formas da língua (sua composição vocabular e sua estrutura gramatical), apropria-se também das formas de enunciado, ou seja, dos gêneros discursivos. Estes são, de acordo com Bakhtin “(...) tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua.” (2003, p.285).

Então, é importante saber escrever cartas para poder se comunicar por meio dessa ferramenta e para dominar um fato da língua necessário para sua compreensão.

Seu domínio, justificado com esse fim, consequentemente surgiria em resultados positivos no Saresp, no que se refere à produção do gênero.

#### Situação de observação do dia 19/08/2008 (6ª série)

(Os alunos escrevem as cartas solicitadas pela professora. Alguns me mostram. Observei o seguinte nos textos:

Texto1 –Atendeu à proposta, obedeceu à estrutura apresentada por P1, escreve bem, mas a carta ficou um tanto artificial para alguém de sua idade.

Texto 2 – Atendeu à proposta, obedeceu à estrutura apresentada, mas com certa incoerência em relação ao conteúdo da carta (um “fora”) e o modelo pronto para começar – “é com imensa satisfação que te escrevo”.

Texto 3 – Escreveu a carta com muitas gírias e palavrões, não atendeu à proposta mas obedeceu a estrutura oferecida por P1. Colocou saudação inicial — “e aí, maluco” — , no corpo havia o assunto da carta, fez a despedida — “Fui” — e assinou. O autor mostrou a redação para a P1 e ela pediu que ele escrevesse outra, dizendo que carta não podia ser escrita assim.)

P1: \_Uma carta tem que ter uma linguagem decente. Você não pode falar essas coisas pra pessoa.

A13P1: \_Mas é disso que a gente fala quando tá perto. Vou escrever o que pra ele então?

P1: \_Não é só o que você vai escrever. É como vai escrever. Tem que escrever certinho, sem esse negócio de ‘mano’, ‘maluco’, ‘véio’, ‘loco’... e esses palavrões que você escreveu aí.

A12P1: \_Ah, mas se eu falar de outro jeito ele num vai entender nada.

P1: \_Vai, sim! Todo mundo entende quando a gente escreve certo.

A12P1: \_Até analfabeto?

O problema apontado na análise anterior resultou no artificialismo percebido nas produções dos alunos, gerado, talvez, por terem se preocupado tanto em usar as sugestões, também artificiais, apresentadas na proposta da professora. Os modelos apresentados foram artificiais e incoerentes com o tipo de linguagem utilizada por alunos daquela idade e, possivelmente, incoerentes também com o contexto social no qual estão inseridos.

De acordo com Mello (2006b),

Assumir a perspectiva histórico-cultural implica assumir a pluralidade das identidades infantis, o que implica que o educador perceba a história individual de cada criança como parte de sua identidade e não como um fardo do qual a criança precisa se livrar. Implica, também, não criticar, lamentar ou negar a linguagem e os valores que as crianças aprendem em casa e trazem para a escola. Implica não tentar fazer a criança esquecer-se ou envergonhar-se da memória da vida fora da escola, mas aos poucos, percebê-la criticamente. (MELLO, 2006b, p. 200-201).

A expressão da autora nos leva a pensar que, como principal agente mediador no processo de educação escolar, o professor pode tornar possível que o aluno seja capaz de perceber criticamente os aspectos de sua história individual e isso não significa a negação desses aspectos. Trata-se de orientar o aluno de forma a que ele some a esses aspectos os saberes sistematizados que possibilitarão que atuem de maneira ampla na sociedade da qual fazer parte, de forma a interferir, significativamente, em sua constituição.

Tal postura não se manifesta nesta situação. É possível notar, por meio dessa análise, que a professora não levou em conta o estilo pessoal de cada um, que obviamente, se manifesta, em situações reais, em cartas e bilhetes.

Bakhtin afirma que,

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (...) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2003, p.265).

A12 revelou nas gírias e na forma descontraída com que escreveu a preocupação de que o texto cumpra a função comunicativa. Na escolha do estilo e das palavras, considerou o leitor que pretendia. O texto do aluno está mais próximo de sua realidade concreta que os modelos sugeridos pela professora. Faltou à professora intencionalidade quanto ao gênero a ser trabalhado. Deixando aberto o leque das várias formas discursivas, o aluno optou por inserir-se em uma delas, a “carta familiar”, um gênero discursivo propício ao reflexo da individualidade. As características desse gênero de discurso giram mesmo em torno de um tom mais descontraído. A intencionalidade da professora existia, mas era outra: preparar para o Saesp. A forma com que o trabalho está sendo dirigido nesta situação vai contra o que Bakhtin nos aponta como a forma adequada de se ensinar a língua.

Outro ponto que merece ser comentado é o seguinte. Quando A12P1 mostrou sua carta para a professora, ela pediu que ele escrevesse outra, dizendo que daquela forma não poderia ser. No entanto não houve nenhuma orientação posterior.

O enfoque teórico que norteia nossa pesquisa nos leva a entender que a professora estava trabalhando na zona de desenvolvimento efetivo do aluno, ou seja, dentro do que ele já era capaz de fazer sozinho. Para que ele fizesse algo diferente disso, ela deveria atuar sobre zona de desenvolvimento proximal e isso implica ajudá-lo a realizar o que ainda está além de suas capacidades. Ela disse que não poderia ser daquela forma. Como deveria ser então? Uma ação potencializadora por parte da professora envolveria uma orientação clara a respeito do assunto para o aluno. Sua única justificativa é “Uma carta tem que ter uma linguagem decente. Você não pode falar essas coisas pra pessoa.”, a que o aluno rebate, dizendo “Mas é disso que a gente fala. Vou escrever o que pra ele então?” O que não deixa de ser uma contestação válida. Se a intenção é comunicar, o que ele escreveria para o seu destinatário se não fosse o que envolve os temas e interesses comuns aos dois? E, principalmente, se a comunicação entre eles se assegura dessa forma, em sua lógica, como poderia ser diferente?

De acordo com Bakhtin,

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2003, p.302).

O que o aluno faz na produção da carta está mais próximo do que diz Bakhtin do que as ações da professora, já que fica evidente que ele se preocupa em escrever de forma a ser compreendido pelo seu destinatário.

Situação de observação do dia 25/08/2008 (6ª série)

(Mais uma vez, a professora vai para a lousa e indica os passos para a próxima atividade.)

P2: \_

“Produção de texto

*Inspirados pela situação fictícia, escreva um texto falando sobre o tipo de história que gostaria de criar se fosse a Soninha ou um de seus amigos”.*

(.....)

(Uma aluna pede ajuda.)

A2P2: Sobre o que eu falo?

P2: \_Você que escolhe.

(Depois vai para a frente da sala e explica para todos: )

P2: \_É para vocês criarem, usarem a imaginação. Faz de conta que vocês vão participar de um concurso.

(.....)

P2: \_E se você fosse a Soninha, sobre o que escreveria? Que história escreveria? Conte uma história!

(.....)

(Leio algumas histórias. Alguns alunos escreveram o resumo da história lida pela professora. Outros se colocaram no papel da Soninha. Outros contaram a história com suas palavras. Um aluno elaborou um texto dissertativo sobre o meio ambiente, sem nenhuma característica de situação fictícia.)

A professora pede que os alunos escrevam uma história, da mesma forma que Glorinha, a garota do texto lido em sala de aula, escreveu. Pede que eles se coloquem no lugar da personagem e que também elaborem uma história. Muitos alunos não compreenderam a proposta, que foi apresentada de forma bastante confusa. Ela diz “Se você fosse a Soninha, sobre o que escreveria? Que história escreveria?” E em seguida “Conte uma história.” Seria para o aluno falar sobre uma história que gostaria de escrever ou para ele contar uma história? Trata-se de dois gêneros diferentes, com diferentes objetivos linguísticos e funções sociais distintas.

Alguns se mostraram completamente desmotivados, sem saber por onde começar. Não havia clareza no objetivo daquela proposta, já que, por outro lado, também estava lhes sendo proposto que eles produzissem tendo como base a experiência da personagem, e não a deles. Soninha tinha um motivo para a elaboração de seu texto que não era o mesmo dos alunos. A garota do texto iria participar de um concurso, para isso escreveu seu texto. Os alunos tinham que fazer um trabalho fingindo (“fazendo de conta”) que também participariam de um concurso, mas que, na realidade, atenderia a um outro propósito: cumprir com a obrigação escolar.

Dessa situação resulta a produção de vários tipos de textos: resumos da história, releituras, dissertações sobre meio ambiente entre outros. Aliás, um resultado perfeitamente previsível: se você não sabe para onde está indo, não saberá o que vai encontrar quando chegar.

Na expressão de Miller (2009),

[...] para cada situação social específica de interação entre os usuários da língua há uma forma determinada de organização dessas relações. Decorre daí que para cada situação concreta de comunicação haverá uma forma específica de organização textual a ser construída e, conseqüentemente, a ser ouvida, falada, lida ou escrita. (MILLER, 2009, p. 482)

Assim, a proposta poderia ser colocada de uma outra forma para os alunos. A situação da Soninha poderia ser realmente vivenciada pelos alunos através da organização de um concurso de narrativas. A participação em um concurso os aproximaria da experiência vivida por Soninha e abriria espaço para que um outro sentido fosse construído por eles a respeito daquela atividade. Um sentido diferente de “é só para que eu não fique com ponto negativo”. Além do que tal proposta poderia garantir que a intencionalidade do professor estivesse dirigida a possibilitar a elaboração de textos coerentes com a proposta de produção de uma narrativa.

#### Situação de observação do dia 19/08/2008 (5ª série)

(Os alunos estão produzindo, em grupo, um texto teatral. Conforme terminam, mostram o texto para P3.)

(Um outro grupo leva sua esquete para que ela leia. Ela faz cara de espanto.)

P3: \_Pra que tanto palavrão?

A7P3: \_Ah, é o jeito dele falar, professora.

A8P3: \_Ele é bandidão, maluco, vida loca... queria que ele falasse feito moça?

A9P3: \_Ele é traficante.

P3: \_Nossa, mas não tem jeito de caracterizar o traficante com outras coisas?

A8P3: \_Como?

P3: \_O tipo de roupa, os objetos, o jeito de andar...

A8P3: \_Mas você não disse que tinha que colocar o jeito na fala também?

P3: \_Mas usa outras gírias...

A8P3: \_Mas traficante só fala assim... (o aluno diz uns palavrões).

(A sala ri. P3 faz uma expressão de repreensão. A8P3 pergunta se ela assistiu ao filme *Tropa de Elite*. Ela diz que sim, que entende o que ele está querendo dizer, mas que não iria ficar bem eles se apresentarem para a sala falando tantos palavrões. Os alunos da sala dizem que está tudo bem, que eles estão acostumados, que também tem palavrões em *Cidade de Deus* e que ouvem em casa. Ela chama o grupo para conversar separadamente. Dá algumas sugestões com as quais eles concordam. Não foi possível ouvir. Eles vão para o pátio começar os ensaios.)

Aqui um aluno expressa nas falas do texto teatral que está produzindo a representação social que tem a respeito da figura do personagem escolhido por ele, um traficante. Foi, inclusive, bem coerente ao justificar-se dizendo que a professora havia pedido que eles caracterizassem as personagens na fala também, ou seja, no tipo de linguagem que costumeiramente é empregada pela figura que a personagem representa. Mostra coerência, também, quando afirma que de outra forma, com outro tipo de linguagem, o personagem não pareceria ser o que se propõe que ele seja.

Nessa situação a professora entra em confronto com o resultado de uma orientação que ela mesma deu, mas não ignora nem diminui a importância do que diz o aluno. Pelo contrário, afirma que entende seus argumentos. Mas explica que aquela situação não seria adequada para aquele lugar, a sala de aula, e aquele momento.

Levar em conta a experiência do aluno e os significados que ele já têm construídos acerca dos elementos da realidade que o circundam, segundo a teoria que orienta nossa pesquisa, poderia colaborar para que a professora pudesse aproveitar essa oportunidade para explicar melhor sua justificativa — “não iria ficar bem”.

Seria interessante que ela deixasse mais claro que, sendo a sala de aula um ambiente que promove o conhecimento e a educação e sendo também esse ambiente composto por pessoas que receberam até então diferentes orientações no que toca ao emprego de palavrões, o melhor seria atentar para esses aspectos, respeitar as diferentes concepções e encontrar uma outra solução para o problema da caracterização da linguagem da personagem, o que, de fato, ela ajudou os alunos a fazerem, exercendo seu papel de mediadora.

(Os alunos são solicitados por P5 a opinar a respeito da análise que uma dupla fez sobre uma notícia produzida por outra dupla. Alguns comentam:)

A11P5: \_Ortografia comprometida... que chique...

A12P5: \_Fala logo que escreveu tudo errado!

P5: \_Então... Elas disseram ‘ortografia comprometida’ e você entendeu que isso quer dizer que as palavras não foram escritas corretamente. É uma forma diferente de escrever, e mais bonito que dizer ‘escreveu tudo errado’, não concorda?

A12P5: \_É... mas é fresco.

P5: \_Dependendo de para quem você fala, vai parecer frescura mesmo. Entre os seus colegas você pode dizer ‘tá escrevendo tudo errado’, mas e se você estiver escrevendo um texto para um concurso, ou se estiver conversando com alguém mais culto, que gosta de ler e estudar... Dependendo do emprego que você tiver, vai precisar falar assim.

A12P5: \_Enquanto eu não tenho, vou falar de qualquer jeito mesmo.

P5: \_Pode ser. Mas já está sabendo que esse não é o único jeito de falar, né? E que tem um jeito adequado para cada situação. Numa notícia de jornal, qual é o jeito adequado?

A9P5: \_De um jeito que todo mundo entenda.

P5: \_Isso. Por isso não dá pra ter gíria, falar errado... Não é todo mundo que entende as gírias de vocês. Vocês podem falar entre vocês, mas uma pessoa mais velha, ou de outra parte do país não vai entender nada.

A12P5: \_Mas também não pode escrever notícia cheia de frescura. Senão ninguém entende nada também.

P5: \_Você está certo. Eu concordo. Não pode nem ser muito simples, do jeito que a gente fala, nem muito rebuscada, difícil. Mas tem que ser correta, clara, coerente. Esse texto que a gente acabou de ler está muito confuso. Tem que melhorar.

Nesse momento, a professora possibilitou uma interessante discussão a respeito de níveis de linguagem e da adequação de cada um desses níveis a determinadas situações de comunicação. Não reprimiu o aluno quando ele disse que era melhor falar “sem frescuras”, pelo contrário, concordou com ele quando este disse que se a linguagem oferecer muita dificuldade em decorrência da erudição, não cumprirá a função comunicativa. No entanto colocou também sua posição de que existe a necessidade de se dominar outras formas de se expressar e que falar fácil e “sem frescura” nem sempre é algo que garante a comunicação.

A respeito das consequências de uma apropriação mal estruturada do domínio de gêneros de diferentes esferas da comunicação cultural, Bakhtin afirma que

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa

mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN, 2003, p. 284-285)

Assim, as explicações que a professora dá ao aluno convergem com o que defende esse autor. É necessário colocar a língua diante do aluno como objeto de reflexão, para que o aluno possa entendê-la como produto da interação entre sujeitos e, ao mesmo tempo, condição para que essa interação ocorra. Para tanto, é preciso considerá-la em suas diferentes esferas, que variam conforme também varia a situação interativa estabelecida mediante a comunicação verbal produzida em diferentes contextos.

Situação de observação do dia 20/10/2008 (5ª série)

(Os alunos estão com o livro didático aberto na carteira e P6 lê um texto explicativo sobre artigos definidos e indefinidos. Em seguida, tenta explicar aos alunos como os artigos são utilizados no cotidiano.)

P6:  Agora vamos ver como muitas vezes a gente usa o artigo no dia-a-dia. E se eu falar assim: Mãe, eu quero ganhar um DVD. E se eu falar: Mãe, eu quero ganhar o DVD do Batman (sugestão de um aluno). Quando eu disse um DVD, não disse um DVD específico. Podia ser qualquer um. Quando eu disse o DVD (do Batman), eu já mostrei que havia uma escolha mais específica. O que eu quero chamar atenção: ao escolher o artigo *o* e *a*, ou então *um* e *uma*, nós estamos tendo uma posição como falantes da língua portuguesa. Quando escolhemos...

(P6 faz uma pausa porque os alunos estão conversando muito, sem prestar atenção. Então ela se dirige a mim.)

P6:  O resultado dessa conversa é o Saesp. (Agora, voltando-se para a sala:) Eu estou tentando mostrar que a gramática faz parte da nossa vida prática, e não precisa ser aquela coisa chata e detalhada, e vocês aí conversando.

(A classe fica em silêncio.)

Nesta situação, pode-se perceber que, segundo a professora, sua proposta é relacionar o conteúdo (artigos) com algum elemento que faça parte do cotidiano dos alunos (DVD do Batman). No entanto, a explicação ainda não estava clara. Os alunos conversavam, se distraíam de várias formas. Em uma interpretação alicerçada no que nos ensinam os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, a afirmação de que o resultado daquela atitude seria o resultado (negativo) apresentado no Saesp evidencia que, apesar de a professora dizer que sua intenção era mostrar “que a gramática faz parte da nossa vida prática” e que “não precisa ser aquela coisa chata e detalhada” sua postura

contradiz completamente sua fala. O que ela mostra para os alunos é que a função de tudo aquilo que ela está ensinando é dar ao aluno subsídios para que ele apresente bons resultados no Saresp. Assim, o estudo da língua passa a ser compreendido não como uma necessidade vital para o convívio em sociedade e a interação social em suas mais amplas possibilidades, mas como uma ferramenta que deve ser assimilada a fim de que o aluno apresente resultados positivos na avaliação institucional em questão.

Situação de observação do dia 20/10/2008 (6ª série)

(A professora orienta os alunos sobre a importância dos sinais de pontuação e as diferenças de emprego na prosa e na poesia.)

P6: \_ Que diferenças você percebeu entre o texto em verso e o texto em prosa? Vocês observem que na poesia não tem muito sinal de pontuação. Na prosa isso é obrigatório. Se é fala de personagem não pode faltar o quê?

AP6: \_ (juntos) Travessão.

P6: \_ Se eu faço uma pergunta?

AP6: \_ (juntos) Interrogação.

P6: \_ E se eu quero transmitir idéia de sentimento?

AP6: \_ (juntos) Exclamação.

A1P6: \_ Professora, e o ponto final?

P6: \_ Os outros sinais são mais detalhados e eu não vou entrar agora.

Os outros sinais realmente não possibilitam explicações mais simples e menos detalhadas como estas. No entanto, o aluno manifestou interesse e, se perguntou, é porque alguma coisa mais sobre o assunto já tinha condições de entender.

A Teoria Histórico-Cultural nos aponta que atentar para os níveis de desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, sua capacidade de compreender o que lhe é apresentado, são aspectos de suma importância para os quais o professor, no papel de mediador, deve atentar, a fim de organizar, planejar e implementar ações que impulsionem o desenvolvimento do aluno e que possibilitem que ele alcance níveis superiores de compreensão.

Neste caso, vemos que o aluno dá indícios do que já compreende e, principalmente, do que lhe interessa compreender. Ao revelar esse interesse o aluno também evidencia a necessidade de conhecer um dos aspectos técnicos da língua. Trata-se do emprego do ponto final, um dos sinais de pontuação mais utilizados na elaboração de um texto. O aluno reconhece a importância do aprendizado do tema.

Sabemos que, muitas vezes, as práticas pedagógicas são organizadas de forma a estabelecer, para sua realização, a necessidade de se obedecer a uma sequência, e que a introdução de um tema novo que surge durante a aula por meio do interesse dos alunos pode alterar o andamento do que o professor pretende implementar a fim de promover o

ensino do tema que havia determinado anteriormente. Todavia pensamos que, já que o aluno revelou a necessidade de conhecer mais sobre o assunto, ele poderia receber do educador uma informação breve sobre a regra geral da utilização do ponto final — marcar o fim de um período — e combinar com a classe um momento em que seria possível realizar estudo mais aprofundado sobre o tema, para que seu interesse não se perdesse e, principalmente, para que não significasse sua dúvida como algo sem importância, que sequer merecia resposta.

Situação de observação do dia 20/10/2008 (5ª série)

(P6 avisa os alunos que fará com eles a correção dos exercícios da página 150 do livro didático. Trata-se de exercícios sobre o uso de artigos definidos e indefinidos. Ela corrige a primeira questão e, em seguida, pergunta para os alunos qual é a resposta da questão 2.)

P6: \_ Isso. Aqui a gente sabe que houve um roubo específico do qual ele foi acusado. Na 2, ele tá pedindo que se diga qual uso (do artigo) está errado. (Trata-se de uma questão que pede que os alunos verifiquem em qual das alternativas se apresenta um dito popular em que o artigo é empregado inadequadamente.) Qual está errado, A,B ou C?

A: \_ (juntos) A.

(Essa alternativa apresenta o dito “A cavalo dado não se olham os dentes.”)

P6: \_ É a C que está errada.

(Os alunos reagem com expressão de espanto. A frase que a letra C indicava era a seguinte: *O gato escaldado tem medo de água fria*. As outras frases também eram ditos populares. O exercício pedia para que o aluno identificasse em qual das frases o artigo estaria sendo empregado de forma incorreta. Os alunos não concordaram com a resposta, alegando que era óbvio que gato é substantivo masculino, então deveria ser antecedido por artigo masculino. A resposta que a maioria deu, a alternativa A, indicava o seguinte ditado: “A cavalo dado não se olham os dentes.” A justificativa dos alunos era a de que cavalo é substantivo masculino então não poderia ser antecedido por artigo feminino.

P6: \_ Mas a questão não é essa. A gente não fala o gato escaldado. A gente fala só gato escaldado. Tipo não é aquele gato escaldado específico, mas qualquer gato escaldado que tem medo de água fria. Vocês sabem em que circunstâncias a gente fala isso?

A11P6: \_ Eu não sei o que é escaldado.

A12P6: \_ É queimado.

P6: \_ E ‘uma andorinha só não faz verão’, o que quer dizer?

A1P6: \_ Que o verão é feito por várias andorinhas.

P6: \_ E o que isso quer dizer?

Os alunos respondem que não sabem.

P6: \_ Então vocês estão ruins demais em provérbios populares. É tão comum o uso...

O que se mostra aqui é que algumas informações dadas nas aulas foram assimiladas pelos alunos. Eles aprenderam que existe uma classe de palavras chamada artigo. Também sabem que “a” é artigo e que deve ser usado diante de substantivos femininos, da mesma forma que diante dos masculinos usa-se o artigo “o”. O equívoco

que cometeram é perfeitamente justificável. No dito popular “A cavalo dado não se olham os dentes.” Os alunos identificaram a preposição “a” que antecede o substantivo “cavalo” como um artigo, já que ainda não lhes foi ensinado que “a” pode pertencer a outras categorias além de artigo e que isso é definido pela função que desempenha na frase. Vendo que o que para eles seria um artigo feminino diante de uma palavra masculina, assinalaram a alternativa, julgando encontrar nela o erro no emprego do artigo. Obviamente, a revelação de que a alternativa que deveriam ter assinalado era outra, se indignaram. O ditado ali presente, que deveria ser assinalado, se apresentava da seguinte maneira: “O gato escaldado não tem medo de água fria.”, definindo e não generalizando, como ocorre no ditado. Segundo a lógica que estabeleceram, “gato” é substantivo masculino e pede, assim, artigo masculino. Então, se assim se apresenta na frase, não há erro. E como os alunos não conheciam o ditado, ou seja, como esse dito não fazia parte de seu repertório discursivo, eles sequer estranharam a presença do artigo na construção.

Em seus estudos sobre a apropriação da escrita, Mello (2006a) aponta uma importante observação de Vygotsky (VYGOTSKI, 2000) que, embora se refira ao aprendizado da escrita no momento de alfabetização, pode perfeitamente se aplicar na análise desta situação.

Segundo Mello,

[...] ao enfatizar a escrita e o reconhecimento das letras, acabamos por ensinar às crianças o traçado das letras, mas não ensinamos a linguagem escrita. [...] essa forma de apresentação da escrita exige “enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, e devido a tal esforço o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo, enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior” ([VYGOTSKI, 2000] p.183). Ou seja, ao começarmos pelo aspecto técnico e ao dedicarmos tanto tempo a ele, nós nos esquecemos da função social para a qual a escrita foi criada: esquecemo-nos de que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço. Por isso, de um modo geral, “nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico” ([VYGOTSKI, 2000] p.183). (MELLO, 2006a, p.182).

Assim entendemos que quando o ensino da língua prioriza o aspecto técnico, o que se manifesta na organização de tarefas pautadas em explicações teóricas e exercícios que apresentam a língua de forma fragmentada e desarticulada de um

enunciado completo, o aluno se apropriará dessa ferramenta, quando muito, também de forma fragmentada. Mesmo que posteriormente o educador procure aplicar a teoria à construção de um enunciado completo, haverá dificuldade, já que não foi em uma situação discursiva viva e dinâmica que se deu o aprendizado da técnica (BAKHTIN, 2003).

No caso presente, constatamos, então, dois problemas. O primeiro diz respeito ao fato de que a proposta fora organizada em torno de explicações que apresentaram os aspectos técnicos da língua de forma fragmentada, distanciando-os de situações reais de comunicação.

Segundo Bakhtin,

Como a palavra, a oração possui conclusibilidade de significado e conclusibilidade de forma gramatical, mas essa conclusibilidade de significado é de índole abstrata e por isso mesmo tão precisa: é o acabamento do elemento, mas não o acabamento do todo. A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de *ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 288-289, grifos no original).

Assim, tomado de forma isolada e desarticulado de um enunciado completo, o elemento estudado não é compreendido, já que não chega a ser reconhecido como um elemento utilizado pelo aluno em sua prática discursiva.

O segundo aspecto, que agrava o primeiro, refere-se ao fato de que a professora, nos momentos em que trabalha os elementos da língua de forma contextualizada em uma enunciação, tenha escolhido enunciados não utilizados pelos alunos em sua prática discursiva, cujos significados eram, portanto, desconhecidos por eles.

É importante destacar aqui que, como enfatiza Mello, “(...) a escrita representa a fala que, por sua vez, representa a realidade.” (MELLO, 2006a, p.182). Dessa maneira, o ensino da língua não pode se dar distanciado dessa realidade, de forma a que o aluno signifique a aprendizagem da língua como uma questão técnica. Mais uma vez afirmamos, com base no que defende a Teoria Histórico-Cultural, que “a língua deve ser apresentada ao aluno como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social.”(MELLO, 2006a, p.183). Para que isso aconteça é preciso que haja aproximação entre o que se ensina de novo e os significados já construídos por quem está aprendendo.

Assim, de acordo com nosso ponto de vista, se o conhecimento do modo como os alunos estavam significando o que lhes era apresentado tivesse sido levado em conta pela mediadora, talvez ela percebesse que o problema não poderia ser limitado ao fato de os alunos estarem “ruins em provérbios populares.” Trata-se, de fato, de uma dissonância entre os sentidos atribuídos pelos alunos acerca do tema e os significados sociais pré-estabelecidos, que ainda não foram internalizados pelos alunos de forma efetiva.

Aqui entramos em uma questão que extrapola os aspectos a que nos propomos analisar nesta categoria. No entanto, como nos apoiamos em um tipo de análise que concebe os processos em uma relação dialética e não excludente, nos deteremos um pouco mais na análise desta situação, enveredando para a questão da construção de sentidos.

Recapitulando o que dissemos pouco acima, os alunos não interpretaram o ditado da mesma forma que a professora. E nem poderia acontecer de outra forma, porque aqueles ditos populares não faziam parte do repertório linguístico de seus alunos. Eles não os utilizavam em situações de comunicação. A professora afirma: “É tão comum o uso...”. Mas para quem é comum? Pode-se constatar que a professora não levou em conta dois aspectos importantes. Um deles refere-se ao fato de que os ditos, pela estranheza que causaram, não estão inseridos no campo discursivo dos alunos. Dessa forma, seria impossível que já tivessem clareza de seu significado social. Também não considerou as experiências emocionais dos alunos. Que experiências eles já teriam vivenciado que possibilitariam que fizessem uma conexão entre os significados daqueles ditos populares e o que já haviam experimentado?

Desconsiderando esses aspectos, a professora reduziu a falta de compreensão dos alunos a uma conclusão vaga e sem fundamentos: “Então vocês estão ruins demais em provérbios populares”. É interessante pensar em como os alunos poderiam receber essa afirmação, que os classifica como “ruins” em algo que eles sequer sabem ao certo do que se trata.

Embora não tenha sido realizada nenhuma entrevista com os alunos para se saber como eles significaram essa situação, nós pautamos nossas análises nos estudos apresentados nos capítulos anteriores acerca dos apontamentos teóricos de Vygotsky e Leontiev, principalmente no que se refere à construção de significados e sentidos. Pensamos que, como para os alunos não está claro em que exatamente estão “ruins”, já que o uso de ditos populares se revelou um tanto distante de sua realidade concreta, o

que ficará registrado é que, em alguma coisa, para a qual a professora atribui relativa importância, eles estão “ruins”. E estar “ruim” em alguma coisa não poderia ter qualquer consequência que fosse boa. Em quê essa fala da professora poderia colaborar para que os alunos construíssem uma avaliação positiva de si mesmos e do que estão aprendendo? Toda avaliação feita pela professora, seja em notas registradas na caderneta ou em pronunciamentos direcionados ao aluno, ficará fixada na consciência deste. Como já foi mencionado no segundo capítulo, uma nota má não será apagada com o advento de uma nota boa. Permanecerá registrada ao seu lado.

Há um outro aspecto nessa observação que merece ser comentado. Uma aluna (A12P6) tentou responder quando um outro aluno (A11P6) disse que não sabia o que era “escaldado”. A11P6 disse: “É queimado”. A explicação da aluna não está completa, mas a professora não fez nenhuma intervenção. Nem considerou sua explicação, lançando para a classe um outro ditado para ser analisado. São dois os problemas aqui percebidos. Um diz respeito ao fato de a professora não interferir na explicação da aluna. Poderia completá-la, esclarecê-la, fazendo a mediação de conhecimentos a fim de que fossem evitados erros de interpretação. Essa atitude iria possibilitar a clareza que a aluna ainda não tem. Outro problema refere-se ao fato de a professora desconsiderar não só o a compreensão da aluna acerca do significado da palavra “escaldado”, como também sua tentativa de participar da aula, afinal, a mediação do conhecimento não está vinculada estritamente à figura do educador, principal mediador no processo de ensino escolar, mas acontece, também, nas relações entre aluno e aluno.

#### Situação de observação do dia 20/10/2008 (5ª série)

(Na mesma atividade da observação anterior)

P6: \_ (para A3P6) E o outro provérbio? O que é escaldado?

(Nenhum dos alunos responde, nem a aluna que anteriormente havia dito que escaldado era “queimado”).

P6: \_ Então vocês vão perguntar para os pais. É muito fácil saberem tudo de mim. Vamos lá. Escrevam no caderno o que eu vou ditar. ‘Pesquisa: Gato escaldado tem medo de água fria.’

Depois de ditar, P6 passa na lousa:

P6: \_

*Pesquisar o significado ou contar uma situação sobre o provérbio:*

*“Gato escaldado tem medo de água fria.”*

P6: \_ Como esse provérbio é muito usado, vamos ver se os pais sabem. Se eles não souberem, depois a gente vê. Agora eu quero saber o seguinte: por que está errado dizer o gato escaldado? Porque gato escaldado está se referindo aos gatos de forma geral. Qualquer gato escaldado tem medo de água fria. Por isso não cabe o artigo, senão iria definir que gato é.

(Os alunos continuam confusos, um perguntando para o outro o que é gato escaldado. Um comenta com o colega da frente que se P6 explicasse logo o que é escaldado iria ficar mais fácil entender o exercício.)

Nesta situação, percebemos que a ênfase do estudo orientado pela professora e realizado pelos alunos recaiu no desconhecimento do significado da palavra escaldado. Foi com isso criada uma enorme expectativa em relação ao significado de um termo que não fazia parte da prática diária dos alunos e do qual, segundo eles, dependia a resposta correta do exercício. A necessidade de conhecer o significado do termo era imediata. Esse conhecimento acabou sendo protelado com a solicitação da pesquisa em questão. O caminho seria solicitar o dicionário, não a pesquisa dirigida aos pais. O caminho que a professora trilha é contrário ao que pensamos ser o que deve ser trilhado pela escola. Uma das questões centrais da Teoria Histórico-Cultural, ao pensar no processo pedagógico, diz respeito ao papel da escola, qual seja o de garantir a passagem dos conhecimentos próprios do nível cotidiano que o aluno traz para a sala, para o nível do não cotidiano, ou científico. É na escola que se encontram os saberes sistematizados, os portadores de texto mais elaborados. Dessa forma, o professor de língua portuguesa também tem como trabalho levar esses portadores até o aluno. Isso envolve ensiná-lo a consultar o dicionário e a gramática, por exemplo. Esse material e a possibilidade de desenvolver a capacidade de consultá-lo se encontra na escola e deveria estar presente nas práticas dos professores de língua portuguesa. Então questionamos: quando a professora devolve o aluno para o seu cotidiano a fim de que sane uma dúvida a respeito de algo que ele não conhece por que não faz parte dessa esfera, em que medida isso poderia ajudá-lo a avançar?

Em seguida ocorre uma situação que gera uma outra inquietação nos alunos. A busca pelo significado da palavra “escaldado” foi apresentada aos alunos como uma forma de castigo. “Vocês vão perguntar para os pais. É muito fácil saberem tudo de mim.”

Pensamos que a ênfase no que é desconhecido, a valorização do erro e a pouca atenção que se dá aos acertos e progressos dos alunos, não colaboram para o aprendizado. Ao contrário, fazem com que a criança acumule em relação à escola uma história de fracasso e cansaço. (MELLO, 2006a)

Um segundo aspecto a ser comentado a respeito disso é o fato de que nem a aluna que já havia dado sua resposta, como foi relatado em observação anterior, quis responder novamente à pergunta “O que é escaldado?”. Ela não recebeu da professora

nem confirmação nem desaprovação da resposta dada. Não participou mais da aula a partir de então. Um motivo plausível talvez fosse porque a atitude da professora não tivesse colaborado para que a aluna significasse sua participação como uma forma de contribuição no processo. Para a Teoria Histórico-Cultural, tanto o professor quanto o aluno devem ter participação ativa no processo. E cabe ao professor garantir ao aluno esse papel (SAVIANI, 1995).

Também é importante destacar o comentário de um dos alunos feito para um colega: “Se a professora explicasse logo o que é escaldado iria ficar mais fácil entender o exercício.” O aluno tinha razão. Seria muito mais fácil compreender a proposta e responder o exercício se eles conhecessem o significado das palavras que compõem o enunciado.

Situação de observação do dia 20/10/2008 (5ª série)

(P6 ainda desenvolve a mesma atividade da observação anterior, ou seja, a avaliação através de exercícios retirados do livro didático.)

A11P6: Professora, que que é voraz?

P6: Mas eu já não falei que anulei a questão que tem essa palavra?

A11P6: Mas eu quero saber o que é porque eu não sei.

P6: Muito bem. Então escrevam aí no caderno. Pesquisa para a próxima aula. Significado da palavra ‘voraz’.

(Os alunos protestam.)

A1P6: De novo? A gente não pode perguntar nada que a senhora manda fazer pesquisa?

P6: É que se eu disser fica muito fácil pra vocês.

A1P6: Mas por que tem que ser difícil se dá pra ser fácil?

P6: Porque assim vocês não vão esquecer.

A1P6: Eu nunca mais vou falar essa palavra na minha vida. Nem essa nem ‘escaldado’.

Problema semelhante aparece nesta situação, agora com o significado da palavra “voraz”, que também não está inserida na prática diária dos alunos. Mais uma vez, o que se propõe não faz relação com a realidade concreta. Os exercícios trabalham a língua de forma desarticulada. Conseqüentemente, as respostas dos alunos também são fragmentadas. E diante de outra situação de desconhecimento, as dúvidas são direcionadas para pesquisa de forma que pareçam mais castigo que formas de aprendizado. O que poderia ser motivo de interesse e curiosidade acaba por se tornar repulsa.

Como já foi enfatizado, o professor é o principal mediador no processo de aprendizagem escolar e é grande a responsabilidade que esse papel lhe confere. A forma com que o aluno irá se apropriar do conhecimento e o sentido que lhe irá atribuir

dependem, em muito, do modo com que o professor o colocará em contato com o novo, das necessidades ele suscita e dos motivos que movimentam a realização da atividade de estudo pelo aluno. O que ocorreu nessa situação acabou por gerar uma experiência emocional negativa no aluno, que possivelmente repercutirá em outros momentos do processo de aprendizagem escolar, principalmente no que se refere à língua.

Quando diz “Eu nunca mais vou falar essa palavra na minha vida. Nem essa nem escaldado.”, já fica claro que a vivência pedagógica acabou levando o aluno para direções opostas às que deveria seguir em relação ao seu desenvolvimento. Ele opta por não incorporar o novo que lhe é apresentado. Tal situação também acaba por incentivá-lo a não perguntar, não questionar, já que essas atitudes acabam fazendo com que o aprendizado se apresente de forma mais difícil do que poderia ser.

O aluno afirma: “Mas por que tem que ser difícil se dá pra ser fácil?” Ficou claro nessa passagem que o caminho para o “fácil”, segundo o aluno, ou seja, o caminho para que o aprendizado se dê de forma natural tem a ver com as orientações que a professora pode dar em relação àquilo que ainda é desconhecido para eles, ou seja, tem a ver com sua função de mediadora. A professora responde: “É porque assim vocês não vão esquecer”. Realmente, não esquecerão. Essa vivência ficará registrada, assim como ficam todas as experiências emocionais negativas que o sujeito experimenta.

#### Situação de observação do dia 24/10/2008 (6ª série)

(Os alunos começam a responder os exercícios do livro didático que a professora passou como avaliação.)

A5P6: Professora, eu não entendi a A.

(Ela vai até ele e explica. Quando P6 se afasta, ele vira para trás e se dirige ao colega.)

A5P6: Como é que faz a A que eu não entendi nada.

P6: É pra fazer individualmente. Se tiver dificuldade eu tenho que saber para fazer alguma intervenção.

(Ela volta a dar a explicação para o aluno. Eles fazem os exercícios. P6 fica andando entre as fileiras. De vez em quando para a fim de atender alguma solicitação.)

A5P6: Professora, eu fiz a A, mas a B tá (fala um palavrão).

(A classe ri. P6 explica a questão para o aluno.)

A1P6: Como é a 2?

A3P6: Eu não sei fazer essa.

A10P6: A E não tem sentido.

A4P6: O que quer dizer a C?

A13P6: Professora, o que significa voraz?

P6: Se você não entender, pula para o próximo exercício.

(Outros alunos perguntam o que é ‘voraz’.)

P6: Tem sentido de agressivo. Já que tá tendo dificuldade eu vou anular essa, está bem?

As consequências do que se verificou na observação anterior podem ser percebidas aqui. Os alunos encontraram grande dificuldade para responder às questões propostas. Obviamente, essa dificuldade deriva também de outros fatores. A tarefa parece estar além do que os alunos conseguem realizar sozinhos. A mediação se faz necessária. Todavia, a falta de clareza nas explicações, bem como a falta de habilidade da professora para realizar a mediação, com orientações adequadas ao nível de compreensão de seus alunos e que possibilitem que eles entendam o processo e sejam capazes de elaborar o que lhes é pedido, todos esses fatores fazem com que a proposta torne-se obscura e carente de sentido. Isso é possível constatar nos comentários que os alunos fazem a respeito das perguntas: “Professora, eu não entendi a A.”, “Professora, eu fiz a A, mas a B tá (palavrão).”, “Como é a 2?”, “Eu não sei fazer essa”, “A E não tem sentido.”, “O que quer dizer a C?”. Os alunos solicitam orientação, no entanto, em vez de mediar, ela propõe soluções como “pulem essa questão” e “essa eu vou anular”. Trata-se, de acordo com a teoria que orienta nossa pesquisa, de uma proposta que não potencializa no aluno a formação de uma atitude questionadora e reflexiva em relação a outras dificuldades com as quais possam vir a se deparar. Pelo contrário, ensina-lhes que a solução para esses casos é ignorar a dificuldade e não tentar saná-la, nem mesmo mediante a colaboração de alguém mais experiente, se a situação se mostra complexa demais ou além do que o aluno é capaz de entender.

Segundo Saviani (2004), o objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno. Esse crescimento envolve a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, aquisição de conteúdos sem os quais ele não terá chance de participar de maneira ativa da sociedade da qual faz parte. A apropriação desses conteúdos se dá pela mediação do professor. Assim, o domínio de tais saberes pelo educador é condição para que esse processo aconteça. Em outras palavras, é necessário que o professor conheça muito bem o conteúdo que ensina para que seja capaz de possibilitar sua apropriação pelo aluno. As soluções propostas pela professora nesta situação apontam que essa condição não é satisfeita, o que, conseqüentemente, impedirá que se dê a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Também se observa aqui que a mediação na relação aluno e aluno não é possibilitada. É fato que se trata de uma avaliação individual, dessa forma um aluno não poderia pedir ajuda para o outro. Mas a intervenção que ela promete (“Se tiver dificuldade eu tenho que saber para fazer alguma intervenção.”) não é cumprida. Os

alunos detectaram a dificuldade, assim, a ajuda deveria vir de algum lugar. Não vem dos próprios colegas, pois isso não é permitido. Mas também não vem da professora.

Situação de observação do dia 21/10/2008 (6ª série)

(P7 pede aos alunos que voltem para os seus lugares.)

P7: \_Agora nós vamos ouvir as frases que vocês construíram. Como o tempo é curto e eu quero que vocês todos participem, então vocês vão escolher, das quatro, a frase que mais gostaram e vão ler pra gente. Quando um estiver lendo, os outros vão prestar atenção para ver se está certo ou errado.

(Primeira dupla:)

A4/A5: \_João Henrique disse:

— Meu cachorro é branco.

João Henrique disse que o cachorro dele era branco.

(P7 pergunta para a sala se está certo o que eles fizeram. A sala afirma que sim. O mesmo procedimento ela utiliza com as demais duplas, conforme elas vão lendo suas frases, ou seja, pergunta para a sala se eles concordam com o que os alunos fizeram ou se acham que erraram em alguma coisa.)

(Outra aluna pergunta por que em um momento se fala ‘gosto’ e no outro se fala ‘gostava’. Ela dá, novamente, a explicação que já dera antes para outro aluno.)

(Terceira dupla:)

A8/A9: \_Juliana disse:

— Eu adoro meus amigos.

Juliana disse que adorava seus amigos.

(A dupla pede para ler a outra frase também. P7 diz que sim.)

A8/a9: \_Juliana disse:

— Minha mãe é a melhor mãe do mundo.

Juliana disse que sua mãe é a melhor mãe do mundo.

(P7 pergunta para a classe se a última construção está correta.)

A1\_P7: \_Mas está certo dizer “é a melhor mãe do mundo”?

P7: \_Não está certo. Aqui vocês deviam ter colocado ‘era a melhor mãe do mundo’. Quando alguém conta o que o outro disse, aquilo já é passado, entenderam?

(P7 pede que a aluna que antes pediu sua atenção com insistência que leia sua frase. Ela não quer ler.)

Temos aqui uma situação em que a professora permite que os próprios alunos leiam o que produziram e incentiva os outros a verificar a adequação do que apresentam ao que lhes foi proposto. A classe participa do processo. E a professora comenta o que eles produziram. Nota-se, dessa forma, que a mediação do conhecimento é realizada pela professora e, mais uma vez, pelos alunos, já que a organização da proposta assim o possibilitou.

De acordo com Mello,

O conceito de zona de desenvolvimento próximo aponta essencialmente para o trabalho colaborativo entre educador e criança e entre criança e criança. E isto por duas razões, pelo menos: primeiro porque é a partir das experiências vividas, social e coletivamente, que

a criança forma para si as ações internas e, em segundo lugar, porque o sujeito que aprende é sempre ativo no processo: não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é o sujeito das necessidades de conhecimento às quais a atividade proposta na escola deve responder. (MELLO, 2006a, p.194).

Possibilitando que a mediação do conhecimento também aconteça por meio da relação aluno e aluno, não apenas permitindo esse encontro, mas orientando-o e dirigindo a situação de aprendizado, a prática da professora vem ao encontro do que propõe a Teoria Histórico-Cultural.

#### Situação de observação do dia 24/10/2008 (6ª série)

(A professora dá explicações sobre discurso direto e indireto e diz aos alunos que eles entenderão melhor com os exercícios que vão fazer.)

P7: \_ Isso vocês vão ver através de exercícios. Vão ser meio repetitivos mas é para que vocês valorizem essa estrutura, pensem no uso das conjunções nessas situações. Aí sim eu vou pedir que vocês façam um texto onde essa situação apareça. Agora terminem de copiar que depois, juntos, a gente vai fazer os exercícios.

(Os alunos copiam o texto da lousa. Quando P7 percebe que a maioria terminou, avisa que vai ler o texto e que é para todos acompanharem. Ela lê o texto que passou para os alunos sobre discurso direto e indireto. Lê até uma parte e depois pede que um aluno leia o exemplo de discurso direto.)

(Ele lê uma palavra que P7 passou errado na lousa. O termo adequado seria “autoritário”, e ela escrevera “autoridade”. O aluno lê conforme estava escrito e ela o corrige.)

P7: \_ É ‘autoritário’, não ‘autoridade’. Você deve ter copiado errado.

A6P7: \_ Eu copiei do jeito que estava na lousa.

(A classe o defende, dizendo que também copiaram ‘autoridade’. P7 brinca com a situação, se desculpa e pede que eles troquem a palavra ‘autoridade’ por ‘autoritário’.)

Três momentos destacam-se nessa situação. O primeiro relaciona-se ao fato de que a orientação que é dada aos alunos para a realização do que é proposto revela que houve a intenção de se deixar claro para os alunos o propósito da tarefa solicitada. A professora explica que com os exercícios eles entenderão melhor a matéria e irão valorizar a nova estrutura que aprenderam. A elaboração da tarefa não será assim significada pelos alunos apenas como um meio de se conseguir um visto ou um ponto positivo. Trata-se de uma ação inserida em um grupo de ações cujos objetivos se dirigem a um propósito que ela, a professora, procura deixar claro para os alunos. Se o anúncio desse propósito possibilitou a criação de um novo motivo para o aluno, isso não podemos afirmar, já que o instrumento de análise aqui utilizado, a observação, não nos possibilita essa verificação. No entanto, podemos dizer que as orientações que a

professora fornece aos alunos nesta situação, pelo que já expusemos, podem abrir caminhos para que isso aconteça. Também destacamos que, como foi observado em análise anterior, referente a uma situação ocorrida na mesma aula que analisamos agora, o assunto “tipos de discurso” foi introduzido inserido em situações concretas de comunicação, mediante discursos produzidos pelos próprios alunos, sob orientação da professora.

A respeito do que propõe Bakhtin no que se relaciona ao ensino da língua, Miller afirma que

Em síntese, essa proposta metodológica propõe que o ensino da língua forneça ao aluno compreensão da língua não como um sistema fechado de regras e normas que devem ser memorizadas para posterior uso, mas como uma realidade viva cuja substância é constituída das interações verbais concretizadas por meio do jogo de enunciações que se estabelece entre os usuários da língua. (MILLER, 2009, p.480).

O segundo momento revela-se no instante em que a professora inicia a leitura do texto que os alunos copiaram da lousa e, em seguida, pede que um aluno a continue. Ou seja, inicialmente ela lhes coloca um modelo, mostrando o tom de voz adequado, a velocidade, as pausas solicitadas pela pontuação etc. Então possibilita que o aluno a realize, principalmente porque a leitura oral é uma ação da qual ele já se apropriou e pode, por si só, realizar, restando-lhe, apenas, aprimorá-la, o que só virá com a prática e a orientação da professora. Trata-se, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, de uma ação potencializadora, já que o aluno tem a ajuda de que precisa para aprimorar uma ferramenta, e a professora não realiza para ele aquilo que já é capaz de fazer.

Há ainda um terceiro momento. É possível perceber que a fala dos alunos é, realmente, ouvida e considerada pela professora. Ela reconhece o engano ao ter trocado a palavra “autoritário” por “autoridade”, ao escrever o texto na lousa. Em nenhum momento se mostra aborrecida ou constrangida, ao contrário, brinca com a situação e pede que eles troquem os termos no caderno.

#### Situação de observação do dia 27/10/2008 (6ª série)

(A professora explica para os alunos que eles deverão ler o texto, que se trata de uma narrativa, e grifar as passagens onde ocorre discurso direto e discurso indireto. Ela faz uma breve recapitulação do que caracteriza esses dois tipos de discurso. Os alunos fazem a tarefa.)

(Algumas duplas chamam P7 e perguntam se estão fazendo certo. Uma dupla confunde os nomes, grifando uma passagem onde há discurso direto e classificando como discurso indireto. P7 explica que eles entenderam a matéria, mas que estão trocando os nomes.)

(Um aluno de uma outra dupla diz:)

A5P7: \_Tão fazendo tudo errado...

P7: \_Por que eles estão fazendo tudo errado?

A5P7: \_Porque eles são burros.

P7: \_Não. Eles não são burros. Eles sabem fazer. Só estão trocando os nomes.

A5P7: \_Então...

P7: \_Você pode ajudar ou vai só ficar xingando?

A5P7: \_ (para os colegas) É assim, ó... Discurso direto é quando o cara fala direto. A fala sai diretamente do cara. Ninguém fala o que ele falou. É ele que fala direto pra gente. Indireto é quando alguém diz o que o cara disse. Por isso é indireto. A fala não sai direto da boca dele. Quer dizer, até que sai, mas não é ele que diz pra gente.

A16P7: \_Ué...

A5P7: \_Ah! É só saber que direto é o cara que fala direto pra gente, é ele mesmo falando. O resto é indireto!

(A classe ri. P7 também. Ela diz que a explicação está correta, mas que eles devem se lembrar que também existe o discurso indireto livre. Então o “resto” não pode ser só indireto.)

Está evidente, nesta situação, que a professora possibilita que os alunos coloquem o conhecimento que já adquiriram em favor daqueles que ainda encontram alguma dificuldade. Ela poderia, em breves e claras explicações, orientar a dupla e tirar suas dúvidas. No entanto, opta por passar essa incumbência para um aluno — “Você pode ajudar ou vai ficar só xingando?”. Ao dar as explicações para a dupla, o aluno é colocado diante de uma situação em que percebe ser necessário ser claro ou então buscar novas formas de se fazer entender. Além de desenvolver sua capacidade comunicativa, o aluno também desenvolve sua auto-estima, já que, diante da situação que lhe é proposta, pode constatar que possui um papel significativo no processo.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, isso significa dar voz ao aluno, ou seja, possibilitar que ele participe ativamente do processo educativo.

Na expressão de Mello, Vygotsky afirma que

[...] a atividade pessoal do estudante (da criança) deve ser a base do processo educativo, e todo o trabalho do professor deve estar direcionado para guiar e regular esta atividade. Por isso, a participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta — quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento —, seja através da escuta competente do profissional que a educa e dela cuida. (MELLO, 2006a, p.194).

Soma-se a esses aspectos o fato de a professora possibilitar, com essa atitude, que o aluno reconstrua, também, a significação atribuída aos colegas que estavam em dificuldade. Em vez de serem vistos como alguém que merece ser xingado, passam a ser significados como pessoas que merecem ser ajudadas e com as quais ele pode colaborar. Como se nota, existe repercussão positiva das ações da professora a fim de promover que a mediação se dê nas relações entre os alunos.

Situação de observação do dia 12/11/2008 (6ª série)

(A professora avisa os alunos que eles serão avaliados através das respostas às questões da prova do último Saresp que eles fizeram.)

P8: \_Agora nós vamos fazer essa atividade. Eu vou entregar para vocês as provas do último Saresp e vocês vão responder as questões, certo? É individual. Cada um vai fazer o seu. Sem olhar no do outro, senão eu tomo. E isso está valendo nota pra vocês nesse bimestre. Se não der tempo de terminar hoje, vocês vão me entregar e na próxima aula eu devolvo para vocês continuarem. Alguma dúvida?

(Os alunos perguntam se é para escrever a lápis ou à caneta e se pode responder na própria folha da prova.)

P8: \_É pra responder em folha separada. Coloca o nome, o número e a série.

(Ela entrega as provas e pede que os alunos comecem a responder. A classe demora um pouco para fazer silêncio. Alguns alunos estão muito inquietos.)

A5P8: \_Ô professora, a senhora não vai ler a prova antes?

P8: \_Pra quê?

A5P8: \_Pra explicar melhor.

P8: \_Não. No Saresp eu não vou poder ler e explicar as questões. Vocês têm que ler sozinhos e interpretar as questões do jeito que sabem. Eu não posso interferir.

A6P8: \_Ixi...Então vai todo mundo mal de novo.

P8: \_Depois que vocês fizerem aí sim eu vou corrigir e a gente vai discutir cada questão.

A5P8: \_Deixa pelo menos fazer em dupla.

P8: \_De jeito nenhum. É individual. Olha pra frente. Não é pra ver o do outro. Produz alguma coisa e pare de reclamar.

(A maioria dos alunos está em silêncio lendo a prova. Alguns fingem que estão lendo. Quatro alunos não estão lendo nem fingindo. Um deles amassa bolinhas de papel e joga nos colegas. Um outro faz desenhos na carteira. Outro aluno mexe no celular.)

Iniciaremos a análise dessa situação de observação com um relevante apontamento de Rego (1995), a respeito dos estudos de Vygotsky.

Segundo a autora,

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Em síntese, uma prática escolar baseada nesses princípios deverá necessariamente considerar o sujeito ativo (e interativo) no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. Todavia, a atividade

espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais). (REGO, 1995, p.110-111).

Em poucas palavras, todos os aspectos que participam da constituição do sujeito, suas experiências emocionais, o círculo familiar, os valores construídos, trazem a possibilidade de troca de conhecimento e visões de mundo diferentes. Assim, a prática escolar deve basear-se no princípio de que professor e aluno devem ter participação ativa no processo. Já enfatizamos a importância do papel do professor como principal mediador no processo de apropriação pelo aluno dos saberes sistematizados por cuja transmissão o ensino escolar é responsável. A atividade espontânea e individual do aluno não é suficiente para que se dê essa apropriação. É necessária a intervenção do professor, que além de orientar o aluno, instruindo-o e ajudando-o no que ele ainda não é capaz de fazer por si só, deve também possibilitar que a troca de conhecimento também se dê na relação aluno e aluno.

Nesta situação, as orientações da professora não permitem essa troca. Os alunos pedem ajuda e dão todas as dicas de como poderiam ser ajudados, bem como os motivos que explicam porque isso é necessário. Pedem que ela leia primeiramente com eles, explicando as questões ou então que ela os deixe fazer em duplas. Alegam que, individualmente e sem os esclarecimentos da professora, mais uma vez apresentarão resultados negativos no Saresp. Ela nega, argumentando que no Saresp não poderá ajudá-los de forma alguma. Aquele seria uma espécie de treino. No entanto, é fato que um treino envolve orientações. Se o aluno ainda não está apresentando bons resultados na elaboração de determinada tarefa, obviamente ainda não tem domínio dos conhecimentos e dos instrumentos necessários para sua efetivação. O que eles são capazes ou não de fazer sozinhos em uma avaliação como essa ela já sabe, afinal já tem o resultado da última prova. Assim, são mais válidos e coerentes os argumentos dos alunos que os da professora, já que a forma com que organizou aquela proposta não permitirá que eles aprendam através da orientação dos colegas e, principalmente, dela, para que sejam capazes de, futuramente, desenvolver sozinhos o que lhes é proposto naquelas provas.

Situação de observação do dia 13/11/2008 (6ª série)

(Uma aluna pede para ler a questão três. P8 pede para ela esperar porque outra aluna já tinha pedido para ler.)

(A pergunta é lida. Alunos perguntam o significado das palavras para P8 ('melenas' e 'ressabiada'). Ela explica que algumas dessas palavras podem ser compreendidas pelo contexto. Usa como exemplo a palavra 'melenas' para explicar como entender pelo contexto. Dá o significado da palavra ressabiada.)

(A aluna continua a leitura. No final, P8 pergunta o que eles entenderam. Os alunos apresentam uma boa compreensão do texto.)

P8: \_Estão vendo? Quando vocês querem vocês fazem. Todo mundo sabe. Não é um bicho de sete cabeças.

A5P8: \_É, mas agora tá mais fácil, né? A senhora explicou...

Novamente a lógica e a coerência se fazem presentes mais nas falas dos alunos que no discurso da professora. Depois que os alunos fizeram as provas, da forma com que ela os havia orientado, sem consultas nem a ela nem aos colegas, a professora faz com eles a correção. Ela afirma, após verificar que os alunos conseguiram compreender um texto analisado na prova que, quando eles querem, eles fazem, que todos ali sabem fazer.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o querer não é suficiente para se poder realizar algo. A condição para que isso aconteça é que o indivíduo já tenha se apropriado das ferramentas necessárias para a concretização de determinada tarefa, ou então que tenha a ajuda de alguém mais experiente que domine tais ferramentas e faça a mediação desse conhecimento. A atividade é estruturada por uma cadeia de ações. As ações são desenvolvidas em cadeia, assim, para que o sujeito possa elaborar uma ação mais complexa, ele deve antes realizar ações mais simples que lhes forneçam o domínio de instrumentos e modos de operar que o tornem capaz de realizar tarefas mais elaboradas. (LEONTIEV, 1988).

Respondendo à fala da professora, os alunos fazem a constatação óbvia. É evidente que após as devidas orientações ficaria bem fácil interpretar os textos e responder às questões. Se o propósito da professora era fazer com que os alunos obtivessem melhores resultados no Saresp, propósito esse que, segundo nosso ponto de vista, já se constitui em um equívoco, o que aconteceu aqui foi que uma etapa importante do trabalho foi pulada. Em outras palavras, uma ação necessária para o desencadeamento de outras ações também necessárias para o aprendizado não foi realizada, o que fez com que os alunos não conseguissem realizar como ela estava pedindo a tarefa proposta.

Concluimos assim as análises desta categoria e, na sequência, iniciamos as análises da categoria *Significado e Sentido*.

### 4.3 Significado e Sentido

Já apontamos que o significado não é um fato da consciência individual, pois é como um ser sócio-histórico que o homem percebe e pensa o mundo. As representações e conhecimentos de que se conscientiza de modo algum se reduzem a sua experiência individual, já que o que o homem assimila é a experiência da humanidade, as representações e conhecimentos de sua época. Os significados são a forma mediante a qual o homem consegue dominar a experiência da humanidade, refletida e generalizada (LEONTIEV, 1981).

Também dissemos que, por outro lado, os significados não podem ter outra existência que não seja dentro da consciência das pessoas. Mas, mesmo como fato da consciência individual, eles não perderão seu conteúdo objetivo. O homem se apropria dos significados do mesmo modo com que se apropria dos instrumentos. Sempre por meio da interação social.

Já que cada indivíduo possui experiências particulares, o que faz com que compreenda de forma diferente os fenômenos que lhe são apresentados, os significados dos quais cada um se apropria terão para ele sentidos diferentes, construídos com base em suas experiências emocionais e em sua forma particular de entender o mundo. No entanto é preciso enfatizar que, mesmo diante desse particular, sempre haverá na construção do sentido, um caráter objetivo, vinculado à realidade social.

Em outras palavras, não se pode então pensar no sentido como algo puramente individual, já que ele expressa as relações do que leva o homem a atuar, a relação do motivo de sua atividade com o objetivo direto da ação. Não há como se pensar, portanto, em sentido, sem se pensar também no motivo. Os sentidos se desenvolvem conforme se desenvolvem os motivos da atividade, já que sua construção se apoia nos motivos. E se o desenvolvimento dos motivos é determinado pelas relações reais do homem com o mundo, os sentidos, assim como estas relações, também se desenvolvem condicionados às circunstâncias objetivas e históricas da vida do indivíduo.

Segundo Beatón,

O enfoque histórico-cultural se fundamenta no fato de que o desenvolvimento psicológico é um processo muito complexo, que tem sua origem ou fonte nas condições e na organização do contexto sócio-cultural que influem sobre o sujeito, em todo o decurso de sua história pessoal, mas que se produz, definitivamente, como resultado da acumulação de sua experiência individual, a partir de suas vivências.<sup>42</sup> (BEATÓN, 2005, p. 113, tradução nossa).

Dessa forma podemos dizer que a construção dos sentidos está condicionada a circunstâncias histórico-objetivas e à experiência individual do sujeito. Assim, não é possível ensinar sentidos, mas dar condições ao aluno para que ele os desenvolva. Para isso é preciso que o mediador atente para os motivos que impelem o aluno a atuar, ou seja, é preciso pensar no sentido que tem para ele a atividade que realiza. Não é suficiente que ele apreenda o significado do que lhe é apresentado. É necessário que ele estabeleça uma relação adequada entre o objeto de estudo e o motivo da atividade para a qual se direciona a ação que lhe é proposta. Apenas dessa maneira a atividade de ensino lhe provocará interesse e se tornará parte de sua individualidade (LEONTIEV, 1981).

Em suma, os motivos que de fato geram interesse no aluno são os que estabelecem nexos com suas relações vitais. E isso deve ser levado em conta na organização da atividade de ensino e nas orientações dadas aos alunos para a concretização da atividade de estudo, pois a aprendizagem consciente tem como requisito que o aluno compreenda claramente o porquê de ser necessário estudar. Como já apontamos, compreender o conhecimento é uma premissa da aprendizagem consciente.

Esse é um dos aspectos que analisaremos nesta categoria: quais os possíveis sentidos os alunos constroem a respeito do que lhes é apresentado em sala de aula? O professor atenta para esses sentidos? Conhece o motivo que impulsiona o aluno a realizar o que lhe é proposto? Procura, a partir desse conhecimento, atuar em sua esfera motivacional, criando novos interesses no aluno?

O que será aqui apresentado é o resultado do que o instrumento de análise que utilizamos tornou possível verificar. Atentamos, durante a observação em sala de aula, para o conteúdo das falas dos alunos e das professoras, bem como para suas reações

---

<sup>42</sup> El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias. (BEATÓN, 2005, p. 113)

diante do que era proferido em cada enunciado, buscando, nessas manifestações, captar os sentidos construídos pelos sujeitos.

As questões colocadas acima nos levarão à análise de um outro aspecto, que diz respeito ao que a Teoria Histórico-Cultural compreende no que se refere à questão do entorno, ou seja, o papel que exercem as experiências emocionais na relação entre significado e sentido.

Nos capítulos teóricos comentamos a respeito da importância fundamental de se atentar para as experiências emocionais do sujeito. Afirmamos, baseando-nos nos estudos de Vygotsky (1994), que os objetos, ações e instrumentos apropriados através da mediação, no processo de concretização da atividade ao qual estão circunscritos, vêm acompanhados de todo um sistema de significados que são incorporados pela criança, conforme ela se apropria da linguagem construída pelo homem no desenvolver de sua história sócio-cultural. E ainda enfatizamos que ela não os recebe apenas. Ao internalizar o significado de um novo objeto ou uma nova ação ou, ainda, um novo instrumento que lhe é apresentado pelo adulto, a criança lhes atribui um novo sentido, estruturado a partir do significado construído pelo coletivo e de sua experiência individual. Estamos nos referindo ao sentido pessoal (LEONTIEV, 1978c), conferido ao objeto *pelo sujeito* e concebido com os traços de sua subjetividade, isto é, com características particulares da personalidade que se formaram motivadas por vivências individuais.

Sendo que os traços da subjetividade do sujeito não excluem o vínculo direto do significado que lhe é apresentado com a realidade social objetiva que o criou, o significado social e o sentido individual, não podem, portanto, ser analisados separadamente. É necessário atentar para o fato de que o cognitivo e o afetivo não se separam, mas relacionam-se dialeticamente, constituindo uma unidade.

Podemos tomar aqui o que diz Leontiev:

Uma descrição verdadeiramente significativa e não-formal do desenvolvimento psicológico da criança não pode, por isso, ser abstraída do desenvolvimento de sua atitude presente em face do mundo e do conteúdo de suas relações; a descrição deve começar precisamente com uma análise destas relações e atitudes, porque é impossível compreender de outra forma os traços da consciência da criança. (LEONTIEV, 2006, p.73).

O sujeito atua intelectual e emocionalmente com a cultura (MELLO, 2009); isso quer dizer que tão importante quanto lhe apresentar o objeto cultural é atentar para as construções que o sujeito fará a partir dele, mediado, também, pela sua experiência emocional.

Na expressão de Mello,

[...] não é a cultura, mas a cultura mediada socialmente vista pelo prisma da experiência do indivíduo — que envolve, no mesmo processo, o cognitivo e o emocional — pela maneira como o indivíduo interpreta, se relaciona, se inteira de certa situação... é essa relação que determina o papel e o tipo de influência da cultura sobre a formação e o desenvolvimento do psiquismo do indivíduo. (MELLO, 2009, p.369).

Que caminhos direcionam então a construção do sentido pessoal? Se cada pessoa possui uma forma particular de compreender o mundo, já que as experiências emocionais que influenciam a construção de sentidos variam de indivíduo para indivíduo, mesmo uma situação idêntica apresentada para várias pessoas será vista por cada um de forma particular. Daí entendermos que não é possível padronizar o nível de desenvolvimento psíquico de uma criança e esperar que em uma sala de aula, por exemplo, todos irão compreender da mesma forma o que lhes é apresentado pelo educador. Se o aluno não compreendeu o que lhe foi apresentado, isso indica que ele ainda não alcançou o nível de desenvolvimento esperado para sua idade e não necessariamente que ele é incapaz, já que outros da mesma série e idade conseguem fazer o que ele, ainda, não consegue.

Os ensinamentos de Vygotsky nos ajudam a entender que as experiências emocionais influenciam a construção de sentidos pela criança e, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento psíquico. E o que constrói o complexo mundo das experiências emocionais do indivíduo é a sua relação com o seu entorno, ou seja, com a realidade próxima que o cerca; as vivências experimentadas nas relações interpessoais. Daí a importância de o processo de educação escolar levar em conta o entorno do aluno.

Então lançamos a outra questão que orientará essa análise: O professor atenta para o entorno? Em outras palavras, tem conhecimento da realidade próxima que cerca o aluno, bem como do que este vivencia em suas relações interpessoais e usa esse conhecimento em favor de um ensino voltado para pleno desenvolvimento da humanidade do sujeito que tem diante de si?

Esses são, portanto, os aspectos que serão observados na categoria *Significado e Sentido*.

Situação de observação do dia 18/08/2008 6ª série

(Após ler o texto “Mal traçadas linhas” para os alunos, P1 fez uma série de perguntas para verificar como eles interpretaram o texto. Uma das perguntas dizia respeito à situação em que o protagonista se enciumou ao ver a garota que ele gostava olhando para outro menino.)

P1: \_Alguém já passou por esse tipo de situação?

A9P1: \_ Eu já! Eu já! Mandeí a mão na cara!

A10P1: \_ Eu derrubei foi um soco no olho!

A3P1: \_ Tudo mentira, professora. Ficou olhando com cara de besta. Nem fez nada.

A10P1: \_ Ah, não fiz...

A3P1: \_ Ficou tonto com o corno que tava tomando.

P1: \_ Não é disso que eu estou falando. Nós estamos falando de alguém que gosta de outra pessoa, mas que essa pessoa não sabe. Aí você fica com ciúmes quando vê essa pessoa conversando com outro. É isso! E você não pode fazer nada porque não é nem namorado nem nada, entendeu? Não tem nada a ver com corno, não...

A11P1: \_ Ah, eu já vi isso aí, professora. Ai, me deu uma vontade de voar no pescoço da menina...

A9P1: Eu voava...

P1: \_ Não, senhora! Se ele não é seu namorado, não tem que voar coisa nenhuma. Ele tá no direito dele.

A9P1: \_ Mas nem se ele já sabia que eu gosto dele?

P1: \_ Nem assim. Você vai agredir uma pessoa sem razão. Depois pode até ir presa.

A9P1: \_ Dá nada não. Minha mãe mandou a faca no meu tio por causa desse negócio de ciúme e nem deu um ano de presa já saiu...

(A classe ri.)

P1: \_ Vamos continuar! Que atitude ele resolveu tomar depois de ter visto Glorinha olhando pra outro menino?

Nesta situação, a professora propõe uma discussão que busca relacionar o sentimento do protagonista da história lida com a vivência dos alunos acerca do assunto. No entanto, a ênfase recai sobre sua concepção e seus valores a respeito de paixão, namoro e ciúme. Não há um questionamento mais aprofundado que possibilite o entendimento do significado atribuído pelos alunos a esses conceitos.

Como já comentamos na introdução dessa categoria, a Teoria Histórico-Cultural nos ensina que a experiência individual participa da construção dos sentidos, de forma que diferentes vivências podem construir a respeito de uma mesma situação, fenômeno, objeto ou sentimento, diferentes modos de sua apreensão. Dessa forma, desconhecendo a experiência individual de seus alunos, a professora se vê colocada em uma situação delicada quando a aluna alega que a agressão a uma pessoa de quem sentiu ciúme não receberia punição, já que tem na própria família uma situação que comprova sua

posição. Os argumentos da aluna são concretos. Sem discutir, a professora interrompe a discussão e volta para o texto.

De acordo com o que propõem os aportes teóricos de nossa pesquisa, tão inadequado quanto o fato de não se atentar para a questão do entorno dos alunos a fim de levá-lo em conta no planejamento de suas ações pedagógicas é o fato de a professora ignorar a concepção da aluna, construída a partir da vivência de uma situação de violência, em que estavam envolvidas pessoas de sua família, que são, como percebemos em suas falas, um ponto de referência para ela.

A continuação da discussão, direcionada pela professora de forma que os alunos pudessem falar sobre o porquê de significarem a questão do ciúme dessa forma poderia abrir espaço para uma reflexão que os levasse a pensar em até que ponto a atitude de violência os faria evoluir, estancar ou regredir no processo de humanização. São vários os exemplos que poderiam ser apresentados aos alunos que comprovam que a agressão ao outro, o desrespeito às suas decisões e sentimentos vão de encontro às regras estabelecidas socialmente e que podem, sim, ser punidas com processos ou mesmo com a privação da liberdade. Uma discussão como essa, segundo nosso ponto de vista, levaria o aluno a pensar em si como parte integrante da sociedade na qual está inserido.

Situação de observação do dia 18/08/2008 6ª série

(A professora leu o texto “Mal traçadas linhas” para os alunos e depois fez uma série de perguntas para verificar como interpretaram o texto.)

P1: \_ Como ele descreve a Glorinha?

P1: \_ O que acontece depois que ele se apaixona?

P1: \_ Como ele descobre o ciúme?

P1: \_ Com a Glorinha.

P1: \_ Em que situação?

P1: \_ Vendo a Glorinha conversando com outro garoto.

P1: \_ Que dia da semana era?

P1: \_ Qual foi a sensação, qual foi o sentimento?

P1: \_ Ciúme.

P1: \_ Que reação ele teve quando viu a Glorinha olhando para outro menino?

P1: \_ Ficou com raiva.

(As perguntas são feitas em sequência sem que haja muito tempo para que os alunos respondam. Algumas respostas são dadas por P1.)

As perguntas feitas pela professora giram em torno de situações relatadas no texto e, evidentemente, pelo seu teor, teriam o propósito de verificar até que ponto os alunos compreenderam a história e como a interpretaram. No entanto, foram feitas em sequência e rapidamente. Não houve tempo para respostas mais completas, já que nem

mesmo houve tempo para que os alunos apreendessem o que as perguntas propunham. Quando os alunos começavam a responder uma questão, outra já estava sendo dirigida à classe. Também não foi proposta uma discussão a respeito das tímidas respostas dos alunos.

No processo de educação escolar é necessário não apenas questionar o aluno, mas ouvir suas respostas e, enfim, respondê-las também, concordando, refutando, propondo novas questões a partir delas. Isso quer dizer que o processo de ensino e aprendizagem deve se dar em uma relação dialógica. Se o discurso do aluno não for ouvido ou não for respondido, ficará perdido no vácuo. A relação dialógica é o caminho para que sejam conhecidos os sentidos atribuídos pelos alunos e as trilhas percorridas na construção desses sentidos. O que dará ao professor o conhecimento do motivo que leva o aluno a realizar a atividade de estudo, já que toda questão a respeito do sentido é também uma questão que se relaciona ao motivo (LEONTIEV, 1978).

Por várias vezes a professora fez a pergunta e imediatamente deu sua resposta, sem esperar o que a classe poderia dizer a respeito. Não haveria como verificar com essa prática o que os alunos compreenderam do texto, já que ela mesma adiantava respostas, legitimando sua interpretação. Dessa forma, os alunos não foram instigados a refletir e estimular o desenvolvimento de funções psíquicas que os tornassem capazes de compreender textos como aquele ou outros com um maior grau de dificuldade.

#### Situação de observação do dia 25/08/2008 5ª série

(Enquanto lê, a professora faz perguntas para a classe instigando a compreensão da história e das personagens. Os alunos respondem. Alguns alunos riem e conversam. Ela chama atenção, dizendo que assim vão atrapalhar.)

A1P2: \_ (para o colega) Num tô entendendo nada.

P2: \_ É porque você não está prestando atenção, pois o texto é fácil e gostoso de ler e ouvir.

Nesta situação podemos constatar que a apreciação sobre o texto — “é fácil e gostoso de ler e ouvir” — é a construída pela professora e colocada para aluno. Consideramos que não é possível estabelecer um padrão que deva ser obedecido no que diz respeito ao modo com que o sujeito apreende o que lhe é apresentado, ou seja, a construção de sentidos pelo sujeito não se baseia na obediência a regras pré-estabelecidas, mas em um complexo que envolve as experiências emocionais do indivíduo e o meio social do qual faz parte.

O que seria para o aluno um texto fácil e gostoso de ler e ouvir? Quais foram os tipos de textos com que o aluno já teve contato e que foram gostosos de ler e ouvir? Por que aquele texto gera a dificuldade? Como ele poderia se tornar para os alunos um texto fácil e gostoso de ler? Ou então, que ações poderiam ser propostas aos alunos de forma a lhes despertar o interesse por aquele texto, mesmo que continuasse sendo um texto que exigiria atenção e esforço intelectual?

Esses são questionamentos que poderiam levar a professora a refletir sobre sua prática e sobre como suas ações poderiam contribuir para que o aluno significasse o texto apresentado como uma proposta que lhe ajudaria a aumentar seus conhecimentos e sua capacidade de reflexão e não apenas como fruição. Em outras palavras, que significasse o ato de ler não como algo que necessariamente devesse ser fácil e gostoso de ser realizado, mas como a apropriação de um saber que permitisse a ele desenvolver suas potencialidades e participar mais amplamente da sociedade da qual faz parte, já que teria adquirido o domínio de um importante instrumento comunicativo construído por ela no decurso de seu desenvolvimento histórico.

#### Situação de observação do dia 26/08/2008 5ª série

(Na aula anterior, P2 havia pedido que os alunos grifassem as partes que eles consideravam mais importantes no texto que ela tinha lido para a classe. P2 explica que naquela aula ela passará um quadro na lousa com as partes mais significativas da história, para os alunos verificarem se grifaram direito, como havia sido pedido. Também diz que tem outra tarefa para passar, mas que não sabe se dará tempo. Na lousa, P2 escreve as informações a seguir:)

P2: \_

<i>Situação Fictícia</i>	<i>Contexto e ações das personagens</i>
<i>Parte I</i>	<p><u>Evento principal</u>: participar de um concurso literário.  <u>Participantes</u>: alunos de quinta a oitava série.  <u>Tarefa</u>: escrever textos narrativos  <u>Prazo</u>: dois meses  <u>Produto final</u>: textos narrativos selecionados pelos autores para publicação em livro  <u>Ação da personagem principal</u>: Soninha quer saber mais sobre uma das autoras, Sofia Leno, para poder lhe fazer perguntas quando esta vier à sua escola.</p>

Enquanto os alunos copiam o quadro, P2 explica que se trata de um esquema fácil para entender a história e que quem não leu até agora vai ter que ler.

Se a questão pedia para que o aluno grifasse o que considerasse mais importante, por que o padrão? Na lousa foi colocada uma concepção pronta, tirada do “caderno do governo”, cujo formato não tinha muita semelhança com a proposta que havia feito aos

alunos. Esta ação não possibilitou que se verificasse, de fato, a que momentos do texto cada aluno atribuiu maior grau de importância. Dessa forma, o fim a que se pretendia alcançar com a tarefa proposta se perdeu. A contradição entre o que foi proposto e a ação seguinte da professora não permitiriam que os alunos concebessem aquela prática como uma ação reflexiva. Tratava-se então de uma cópia. Para tanto, não haveria necessidade de se pensar no conteúdo do texto e em quais pontos se encontravam informações de maior importância.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, uma proposta que orientaria para a realização de uma atividade reflexiva seria aquela em que os próprios alunos, com a orientação da professora, preenchessem, com as suas concepções, o quadro vazio proposto na lousa. Obviamente as opiniões iriam divergir. Então, um segundo passo a ser tomado, após os alunos terem sido ouvidos, seria o de promover uma discussão a respeito de qual resposta ou respostas, dentro do contexto da história, poderiam ser concebidas como as mais adequadas para serem colocadas no quadro. Assim, a resposta seria construída a partir da reflexão e dos significados construídos pelos próprios alunos sob a orientação do professor.

#### Situação de observação do dia 29/08/2008 5ª série

(Na aula anterior, P2 havia dito que se os alunos terminassem em casa a produção de texto que começaram na sala de aula eles fariam, juntos, uma visita à biblioteca da escola. Eles não trouxeram. Nesta aula os alunos conversam muito e P2 pede silêncio. Pergunta aos alunos se eles se lembram do que ela tinha pedido na aula passada.)

P2: Se vocês trouxessem a produção pronta de casa para eu dar visto, iriam poder ir na biblioteca. Só não vão fazer a visita que a gente programou porque vocês não cumpriram o combinado.

Nesta situação, a professora diz aos alunos que se trouxessem a tarefa pronta de casa poderiam fazer a visita à biblioteca, o que não aconteceu. Essa é uma situação que muitas vezes presenciamos nas práticas dos educadores. É realmente necessário manter uma postura bem atenta para não se incorrer nesta falta, já que se trata de um caminho fácil e, aparentemente inofensivo, por isso tentador, para se obter a atenção dos alunos e conseguir que eles realizem determinada tarefa. No entanto, enfatizamos que é, na verdade, uma armadilha. Como, num caso como este, o aluno significaria o que lhe é proposto? Quais seriam, na situação aqui observada, os sentidos atribuídos pelos alunos à tarefa solicitada pela professora? Troca? Condição para que possam realizar uma tarefa mais interessante que aquela? Sua fala não colabora para que os alunos atribuam

àquela produção um sentido que se relacione ao propósito e à importância da proposta para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem.

Como já dissemos anteriormente, *motivos apenas compreensíveis*, como define Leontiev, não possuem força suficiente para movimentar o surgimento de novas atividades. No caso aqui apresentado, a atividade que o aluno realiza mediante a ação de fazer a tarefa proposta a troco de ir à biblioteca não coincide com a atividade de estudo cujo motivo deveria ser o crescimento do aluno, seu desenvolvimento mediante a aquisição de novos saberes e a criação de necessidades humanizadoras.

*Motivos realmente eficazes*, ou seja, os que são compreensíveis e psicologicamente eficazes, estes podem, sim, provocar as transformações necessárias para que a consciência de uma nova atividade se desenvolva no aluno. Segundo Leontiev (1978), esses motivos estão presentes quando a criança vê no resultado de uma ação mais significado do que o próprio motivo que realmente a induziu a realizá-la. Assim, a objetivação que um aluno dá para a ação que realiza se baseia no nível de compreensão que ele tem acerca do que faz. O trabalho pedagógico pode atuar nessa esfera, colaborando para que o aluno compreenda a atividade de estudo não como uma sequência de ações que são feitas na base da troca, mas como algo que se direciona a um propósito bem mais amplo e importante para sua vida.

#### Situação de observação do dia 29/08/2008 5ª série

(Durante a aula a inspetora chama P2 para atender a uma ligação. Fica a inspetora com a sala. Os alunos saem de seus lugares e começam uma brincadeira de pega-pega. A inspetora se coloca de frente à porta, impedindo que saiam. Quando P2 volta, cobra educação dos alunos. Esclarece que é por aquela falta de colaboração que ela vai voltar a passar matéria na lousa e que eles não vão à biblioteca. Também fala que daquele momento em diante só tomará atitudes conforme as atitudes da classe.)

(Mais calma, conversa com os alunos sobre como é bom trabalhar fora da sala de aula, mas que é impossível levá-los à biblioteca com aquele tipo de comportamento.)

A análise aqui colocada completa o que apontamos na análise da situação anterior. A maneira com que a professora apresenta aos alunos a possibilidade de uma visita à biblioteca em nada colabora para que o aluno construa um sentido ao menos aproximado do que realmente deveria significar para ele uma visita a esse lugar. Da forma com que a professora colocou a proposta, a visita seria, antes de mais nada, uma chance de eles saírem da sala de aula.

Em seu discurso, não é só a biblioteca que será vista pelos alunos de forma equivocada. Assim também se dará com a sala de aula, que será significada pelos alunos

como um lugar que eles devem suportar até que surja a oportunidade de realizarem uma atividade fora dali.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, uma atenção maior dirigida a esses fatores faria com que a professora reelaborasse o modo de propor a visita à biblioteca, pensando em formas que colaborem para que os alunos construam em relação a esse ambiente não uma concepção de refúgio da sala de aula, mas de busca pelo novo e pelas possibilidades que podem ser oferecidas a partir dali. Novamente aqui apontamos o que diz Leontiev (1978): não é suficiente só assimilar o significado do objeto dado, é preciso que na criança se produza uma relação adequada com respeito ao que é estudado. E essa relação não se produz espontaneamente na criança. É preciso educá-la para isso.

Situação de observação do dia 29/08/2008 5ª série

(P2 conversa com os alunos sobre como seria um ambiente ideal para a leitura. Vai para a lousa e passa as seguintes informações:)

P2: \_

*“Situação de aprendizagem 2  
\_Rodas de Leitura e Pesquisa*

*Responda:*

- 1) *Onde você costuma ler livros de história?(2 linhas)*
- 2) *Como gostam de se acomodar quando resolvem ler?(2 linhas)*
- 3) *O que acham de ter um espaço especial e acolhedor para a leitura de livros literários? (2 linhas)*
- 4) *A biblioteca da sua escola oferece espaço adequado para os momentos de leitura, responsáveis por sua formação como leitor? (2 linhas)*
- 5) *E a sala de aula, é possível transformá-la em um lugar onde aprender tem sabor de novidade, de descoberta, de constante ação?”*

(Assim que termina de passar na lousa, senta-se e espera os alunos terminarem de copiar. Após uns instantes, P2 lê as perguntas que passou na lousa para que os alunos as respondam. À primeira pergunta, os alunos respondem em coro:)

A: \_No Banheiro!

(Riso geral.)

A4P2: \_Eu não entendi a terceira. Explica pra mim.

(P2 refaz a pergunta com outras palavras. Pega alguns cadernos para ler as respostas e faz algumas correções. A maioria das respostas à terceira questão se resume em “sim”, “não” e “bom”. Também funcionou assim com a quarta e a quinta. Essas questões, grande parte dos alunos não entendeu bem e precisou de orientações mais detalhadas. Houve poucas respostas completas.)

(P2 comenta as respostas que os alunos deram para a primeira e para a segunda questão. Explica por que ler no banheiro e no quarto, quando se está deitado na cama, não é bom. Fala sobre fatores como postura, iluminação e diminuição da atenção. Explica como seria o melhor lugar.)

P2: \_Silencioso, calmo, sem ninguém por perto...

(Então os alunos novamente respondem em coro:)

AP2: \_No banheiro!

Esta situação ilustra bem o fato de que o processo de atribuição de sentidos é construído a partir de experiências particulares e, por isso, revela em seus resultados concepções distintas criadas por diferentes sujeitos. A professora investiga, por meio de questões apresentadas para a classe, o que seria, para os alunos, um lugar ideal para se realizar a leitura. Os alunos indicam a cama e o banheiro. A professora explica por que esses lugares não seriam adequados. Fala sobre a questão da postura, da pouca iluminação e da presença de elementos que poderiam tirar-lhes a atenção do que estão lendo. Quando define o lugar ideal como um espaço calmo, silencioso e sem a presença de outras pessoas, imediatamente eles identificam o banheiro como esse lugar. São vários os fatores que poderiam levá-los a pensar dessa forma. Talvez por não possuírem em suas casas um outro lugar com essas características, como um escritório ou uma sala reservada para estudos, entre outros. Ou por ser o único lugar onde podem permanecer sozinhos e em silêncio, em uma casa habitada por várias pessoas, em que sons de vozes, aparelhos de som, televisores, eletrodomésticos não cessam. Enfim, são várias as possibilidades. Em conversa informal com a professora, foi revelado que em sua casa habitam apenas ela e o marido, que trabalha em horário diferente do dela, o que a coloca em uma situação bem diferente da maioria dos alunos da sala. Mesmo que a professora não tenha em sua casa um cômodo criado especificamente para o estudo, como um escritório, qualquer lugar em uma casa na qual ela passa a maior parte do tempo sozinha poderia, com a iluminação adequada, ser um ambiente adequado à leitura, por serem lugares calmos e silenciosos, como ela indicou aos alunos.

#### Situação de observação do dia 23/09/2008 5ª série

(A professora propõe aos alunos que querem escrever um conto de fadas que deixem mais atual um que já conheçam.)

A6P4: \_Eu não entendo como é que deixa um conto de fada mais atual. Como assim mais atual, professora?

P4: \_Por exemplo: com o beijo de quem a Branca de Neve acordaria hoje? Existe príncipe encantado, essas coisas? Quem ficaria no lugar do príncipe pra acordar a Branca de Neve?

A3P4: \_A mãe.

A2P4: \_Um beijo da professora.

A3P4: \_Do cachorrinho dela.

A4P4: \_Do namorado.

A1P4: \_De uma mulher!!!

P4 olha feio para ele.

A1P4: No meu conto a Branca de Neve vai ser uma lésbica...  
(Todos dão risada, incluindo P4.)

Nesta situação, os alunos haviam perguntado para a professora, que solicitara a elaboração de um conto, se poderiam escrever um conto de fadas. Ela acatou a idéia do aluno sugerindo uma atualização da história. À luz da Teoria Histórico-Cultural a atitude da professora é vista como positiva, já que possibilita que o conhecimento se construa a partir de elementos conhecidos pelos alunos. Não se trata de mera reprodução do que o aluno já sabe, mas da construção do novo a partir dos instrumentos dos quais o aluno já se apropriou.

Segundo Saviani,

[...] o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. (SAVIANI, 1995, p. 58).

A professora dá exemplos, ajudando os alunos a entenderem o que ainda não conhecem. A pergunta “Com o beijo de quem a Branca de Neve acordaria hoje?” suscita várias respostas, criadas a partir da vivência e das concepções de cada um acerca de par perfeito ou elemento salvador. Ela abre espaço para a exposição dessas concepções, mesmo se assustando, a princípio, com a resposta de A1P4. Em outras palavras, ouve o que os alunos têm a dizer e reage às suas respostas.

Situação de observação do dia 17/09/2008 6ª série

(P5, no início da aula, lê para os alunos o texto “A sala das cruzes”).

P5: O que vocês entenderam?

(Ela faz algumas perguntas para os alunos, direcionando a interpretação do texto. Dá sua interpretação.)

(P5 pede que os alunos se preparem para fazer as orações. Fazem uma oração, todos juntos. Alguns lêem, outros a tem decorado.)

P5: Bom, a gente já fez nossa oração, então eu desejo a todos uma aula tranquila, uma tarde tranquila e que todos cumpram a sua parte. Agora vocês vão sentar em grupo.

Nesta situação, a professora apresenta um texto, que ela mesma lê para a classe. Pergunta o que entenderam, no entanto, antes que eles possam refletir sobre o conteúdo e expressar sua compreensão a respeito dele, ela dá sua interpretação. Os alunos não tiveram tempo de significar o que foi lido. A moral da história foi apresentada pela professora aos alunos como um pensamento pronto e definitivo, ou seja, como a única forma possível de significação.

A criança compreende resultados que estão relacionados com as suas ações. Se não é ela quem realiza a ação, não conseguirá trazer à consciência o elemento da realidade ao qual a referida ação está ligada (LEONTIEV (2006). Assim, para que a criança aprenda como é o processo de atribuição de uma significação ao texto e para que possam desenvolver estratégias de leitura aplicáveis a novas situações, ela precisa cumprir o papel de sujeito da ação. A simples recepção do que a professora compreendeu não tornará possível o desenvolvimento dessa capacidade.

Em relação à prece realizada, sabemos que não faz parte do ensino da língua. Trata-se de um recurso utilizado pela professora deixar os alunos mais calmos e tranquilos na aula. No entanto é importante apontar o fato de que não foi fruto da escolha de cada um, mas um padrão imposto pela professora.

Situação de observação do dia 17/09/2008 6ª série

(Assim que os alunos terminam de elaborar o que a proposta da aula pedia — a correção das notícias de jornal produzidas pelos colegas — a professora questiona os alunos sobre o que aprenderam com aquilo.)

P5: \_O que vocês aprenderam com essa aula? Falem um de cada vez.

(Escuta uma aluna e pede que ela repita para a turma o que acabou de lhe dizer.)

A9P5: \_É mais fácil corrigir os erros dos outros do que os nossos próprios.

(Um aluno também faz um comentário:)

A5P5: \_É preciso prestar mais atenção no que está fazendo.

Nesta situação, a reflexão proposta pela professora leva os alunos a pensarem sobre o que aprenderam com a elaboração da tarefa realizada — correção dos textos dos colegas — , bem como os incentiva a expor seus comentários levando-os, assim, a perceberem as diferentes concepções que podem ser construídas sobre um mesmo tema a partir de pontos de vista diferentes. Sua ação converge, portanto, com o que preconiza a Teoria Histórico-Cultural, já que conduz o trabalho de forma a que os alunos pensem no sentido do que estão fazendo e se expressem a respeito, o que possibilita a ela ter conhecimento do modo pelo qual as ações propostas por ela estão sendo recebidas e significadas pelos alunos.

Situação de observação do dia 20/10/2008 5ª série

(A professora está explicando sobre o uso de artigos. Escreve alguns exemplos na lousa.)

P6: \_

O pires quebrou. Os pires quebraram.

P6: \_O que os artigos indicam aqui?

A1P6: \_Singular e plural.

P6: \_ Que é o que nós chamamos de número. E o a e o o? Indicam o quê?

A1P6: \_ Feminino e masculino. Se é homem ou mulher.

P6: \_ Então indica o sexo? Existem palavras do sexo feminino e do masculino? Bola é do sexo masculino?

A1P6: \_ Lógico que é!

P6: \_ Não, senhor! Existe gênero masculino e feminino.

(P6 vai para a lousa.)

P6: \_

*O menino bom. A menina boa.*

### *Colega inteligente*

P6: \_ Tá vendo? Aqui nesse do colega dá pra saber qual é o gênero? Quando você fala menino ou menina, dá. Mas e colega, dá pra saber?

A3P6: \_ Não, é unisex.

P6: \_ Não é, não! As palavras não tem sexo. Tem gênero!

A4P6: \_ Mas então menino não tem sexo? Nem menina?

P6: \_ Não é disso que eu estou falando! Vamos lá, e se eu colocar assim...

(P6 escreve na lousa:)

P6: \_

*A colega inteligente.*

*A colega vaidosa.*

P6: \_ Dá pra saber se colega é do gênero masculino ou feminino?

(A maioria dos alunos concorda que sim.)

P6: \_ Existem alguns substantivos que precisam de mais do que o próprio substantivo para a gente saber se é masculino ou feminino. Precisamos ver o contexto.

É possível perceber que a confusão que se instalou na aula decorreu do fato de que não foi levado em conta que o sentido atribuído pelos alunos acerca de masculino e feminino deriva de sua experiência com a realidade concreta a respeito da classificação das pessoas quanto ao gênero e não do conhecimento de conceitos gramaticais. A questão do gênero nem é cogitada e, quando a professora a menciona, eles praticamente a ignoram, por mais que ela enfatize que palavras não têm sexo, têm gênero. O aluno afirma veementemente que o substantivo “bola” é do sexo masculino. E a professora não consegue orientá-lo de forma clara e com argumentos convincentes e ao alcance de sua compreensão, a fim de que enxergue as diferenças que existem entre sexo, gênero e gênero gramatical, quando são citadas as palavras “masculino” e “feminino”.

Não seria, realmente, uma tarefa fácil. Trata-se de conceitos um tanto complexos, mesmo para pessoas de mais idade e mais avançadas no processo de desenvolvimento. No entanto, o caminho para que esse entendimento aconteça, certamente, passa longe da repetição enfática de uma mesma fala.

Cabe aqui uma citação que, embora longa, é pertinente, já que ajudará a compreender a questão da formação de conceitos científicos, como é pensada por Vygotsky.

Rego afirma que,

Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. Por exemplo, a partir de seu dia-a-dia, a criança pode construir o conceito “gato”. Esta palavra resume e generaliza as características deste animal (não importa o tamanho, a raça, a cor etc.) e o distingue de outras categorias tal como livro, estante, pássaro. Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. Por exemplo, na escola (provavelmente na aula de ciências), o conceito “gato” pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente. Será incluído num sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalização: gato, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo constituem uma seqüência de palavras que, partindo do objeto concreto “gato” adquirem cada vez mais abrangência e complexidade. Apesar de diferentes, os dois tipos de conceito estão intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, pois fazem parte, na verdade, de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. “Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo na experiência concreta. Do mesmo modo, um conceito espontâneo, aproximado a um conceito sistematizado, coloca-se num quadro de generalização.” (FONTANA, 1993, p.125).

O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar). Para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança. Portanto, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno: “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo”. (VYGOTSKY, 1987, p.72). (REGO, 1995, p. 78, grifos nossos).

A partir daí entendemos que o pensamento conceitual é uma conquista que não depende apenas do esforço individual, mas de estímulos externos. E que tais estímulos não devem se dar por ações mecânicas. Não há como se transmitir conceitos científicos.

O domínio dos saberes sistematizados deve se dar pela apropriação do conhecimento sistemático, decorrente da atividade do sujeito e possibilitada pela atuação do mediador, sobre aspectos que não estão associados à vivência direta do aluno, mas com a qual ele estabelece vínculos.

As explicações da professora não possibilitam aos alunos perceberem os vínculos existentes entre esses conceitos e sua vivência, já que não consideram o fato de que os significados que já têm construído a respeito de masculino e feminino não são adequados aos conceitos gramaticais que ela quer ensinar. Nenhuma sondagem a respeito do que eles já entendiam por esses termos foi feita anteriormente a fim de se estabelecer uma ponte para ela caminhar do que era já conhecido pelos alunos para o que de novo lhes iria apresentar. Daí pensarmos que a prática apresentada nesta situação tenha sido improdutiva.

#### Situação de observação do dia 20/10/2008 6ª série

(P6 pede que os alunos abram o livro na página seguinte a que estavam. Lê para a classe a letra de uma música de Luiz Gonzaga impressa na página.)

P6: \_Olhem essa letra de música, olha essa parte: que falta eu sinto de um bem, que falta me faz um xodó. Eu já disse que em toda poesia tem uma voz que fala, que não é necessariamente o autor, mas uma voz que ele coloca. Às vezes um escritor homem coloca uma voz feminina. Quando o eu poético diz que quer um amor, um xodó, ele fala de uma pessoa específica?

A3P6: \_Não, pode ser qualquer um. Quer alguém pra chamar de bem.

P6: \_Por que ele não escreveu ‘que falta eu sinto de você, meu bem?’

A3P6: \_É que ele quer um outro bem, um outro amor. Não é aquele bem.

P6: \_Nossa, que confuso isso...

A1P6: \_Ué, professora. Ele tá sozinho faz tempo, ele quer alguém pra sei lá... pra ficar com ele. Ele tá carente, querendo namorar alguém e não aparece ninguém... Serve qualquer um, não é? Ele nem tá pensando em uma namorada que ele já teve. Qualquer uma serve lá pra ele não ficar triste...

P6: \_Bom, vamos para a última pergunta. É pra definir o que seria artigo definido e indefinido. Quando a gente usa *o* e *a* a gente quer dar idéia de quê?

A professora realiza com os alunos uma análise do conteúdo de uma letra de Luís Gonzaga. Quando A3P6 responde, dando sua interpretação, e, diante do não entendimento da professora, ele dá nova explicação, a atitude da professora, ao dizer que a fala do aluno está confusa, é de não acolhimento de sua participação.

Levando-se em conta os apontamentos da Teoria Histórico-Cultural a respeito da construção de sentidos e do papel do professor/mediador nesse processo, o aluno poderia, neste momento, ser orientado a reconstruir sua fala de forma a expressar de modo mais claro sua interpretação da letra da música analisada. Para tanto, a professora

deveria incentivá-lo a continuar falando do sentido que atribuiu ao conteúdo da letra. A informação isolada de que o texto estava confuso é vaga e não indica os caminhos de como deve ocorrer essa reformulação.

No entanto, percebemos que, ainda que sem orientações mais precisas, ele insiste em se fazer entender e reformula sua fala. Dessa vez a idéia está clara e sua interpretação se revela bem apropriada e coerente com o que diz a letra. Todavia, nenhuma resposta é dada à sua enunciação. A professora passa para a próxima pergunta sem lhe dar resposta do que achou a respeito da interpretação que ela mesma solicitou. Então perguntamos se o sentido que o aluno elaboraria, por meio de sua colaboração, a respeito não especificamente do conteúdo da sua resposta, mas do papel que esta cumpre na cadeia de enunciados, impulsionaria seu desenvolvimento em direção ao alcance de níveis superiores. Ou então se o levaria a refletir sobre a importância desse desenvolvimento, e aqui nos referimos mais especificamente à capacidade de interpretar o que lhe é apresentado, para sua constituição como sujeito atuante, capaz de questionar a realidade, se expressar a respeito e, acima de tudo, se fazer entender. Os estudos teóricos nos quais nos embasamos nos levam a responder que não.

#### Situação de observação do dia 20/10/2008 6ª série

(A professora está analisando um poema com os alunos. Verifica o uso de artigo.)

P6: \_Nos versos cinco e sete. Olha lá. Por que fala ‘uma caixa’?

A3P6: \_Porque é uma caixa específica quem contém um anel.

P6: \_Mas está especificando? O que vocês falaram contradiz com o que a gente está estudando.

(Os alunos não concordam com P6. Dizem que o texto fala de uma caixa que contém um anel, que não é uma caixa qualquer, mas uma que contém o anel.)

P6: \_Mas esse ‘uma’ não é quantidade. É artigo. Ar-ti-go! Indefinido. Se é indefinido, não define, a gente não conhece!

(P6 vai para a lousa e escreve:)

P6: \_

*c) Uma caixa de um anel qualquer.*

P6: \_Copia do jeito que está na lousa que está certo.

Nesta situação os alunos argumentam com a professora a fim de convencê-la de sua posição. O verso diz “Lá havia uma caixa com um anel.” Para eles, que concordam com a posição da aluna que fala, o artigo dava a idéia de especificidade, apesar de a professora tentar explicar que “um”, “uma” indicam indefinição. A aluna ainda explica, dizendo que se trata não de uma caixa qualquer, mas específica, que contém um anel.

Percebendo que o sentido que atribuíram ao uso do artigo e sua relação com o restante das informações contidas no verso não condiziam com o significado social que ela tentava transmitir através de exercícios gramaticais, ela se irrita. Escreve sua resposta na lousa, melhor dizendo, a resposta do livro didático, e diz: “Copia do jeito que está na lousa que está certo.” Em momento algum foi considerada a consistência do significado atribuído pelos alunos que, apesar de não estarem condizentes com o que ela considerava uma resposta correta, estabeleciam certa coerência com o que a professora lhes havia explicado em sala de aula.

Nota-se também que a professora desconsiderou o uso do artigo indefinido para apresentação de um elemento ainda não conhecido pelo leitor, como no exemplo: “Era uma vez UMA menina. A menina se chamava...” Aqui vemos que se trata de uma menina definida, tanto que tinha nome, etc. Porém ainda não havia sido apresentada ao leitor, então é introduzida por meio de um artigo indefinido; só na retomada do termo ele aparece com o artigo definido. Como já enfatizamos, a ênfase no aspecto técnico da língua tomado em si mesmo e sem que este seja apresentado ao aluno como parte de uma enunciação completa, faz com que o ensino da língua fique limitado a exercícios formais do plano da língua como sistema de normas que, por sua vez, limitarão o aluno à compreensão, quando muito, fragmentada, de seu funcionamento também no plano formal.

O texto em análise pertencia a uma enunciação. Seria preciso, então, analisá-lo como um todo, para pensar em como se organizam, dentro desse complexo, os conteúdos dessa enunciação.

Nas falas do dia-a-dia os alunos usam os artigos definidos e indefinidos da forma adequada, sem errar. A forma com que a professora trata a teoria sobre os artigos apresenta-se para os alunos de forma tão distante da sua realidade que eles não os reconhecem. Mais uma vez, citamos a expressão de Mello, que diz “(...) a escrita representa a fala que, por sua vez, representa a realidade.” (MELLO, 2006, p.182). Propondo ações que contradizem esse fato, dificilmente a professora obteria sucesso em suas orientações.

Situação de observação do dia 20/10/2008 6ª série

(A professora escreve na lousa:)

P6: \_

*Substantivo e Adjetivo*

a) *A bela é uma fera.*

b) *A bela modelo vira estrela.*

P6: Qual palavra aqui é substantivo?

A5P6: Fera!

P6: Vamos analisar só 'bela' pra ficar mais fácil. Na frase A, 'bela' é o quê? Que função tem o adjetivo?

A1P6: Dá qualidade, caracteriza...

P6: Essa caracterização se refere a quê? Ao substantivo. Não foi isso que ensinamos? Eu disse que para eu saber se se trata de um substantivo eu tenho que ver se tem um artigo antes. Em a, a bela está se referindo a um substantivo. E em b?

(Os alunos se mostram confusos. Não respondem nada.)

P6: Nos dois eu tenho o artigo a em frente de 'bela'. Depois eu tenho é e vira que são o quê?

A1P6: Artigo.

A5P6: Substantivo.

A8P6: Verbo.

P6 não escuta a resposta de A8. Ele fala novamente, mais alto. Ela ainda não escuta.

P6: A3, quando eu falo 'a bela modelo' que palavra é substantivo e que palavra é adjetivo?

A3P6: Modelo é adjetivo.

P6: Se modelo é adjetivo, eu quero saber que palavra eu posso caracterizar com 'modelo'.

(Mais uma vez, os alunos ficam confusos. A maioria olha para o livro aberto em cima da carteira, como se estivesse acompanhando uma leitura.)

P6: Eu apresentei uma questão problema. Agora resolvam. Se o papel do adjetivo é caracterizar o substantivo, forme uma frase usando modelo como característica de um substantivo.

A1P6: A artista modelo... (ri da frase que criou)

P6: E se bela fosse adjetivo? Vamos ver se a gente consegue construir uma frase?

A5P6: A bela menina me encantou.

P6: Essa frase que A5 falou. Bela é adjetivo ou substantivo?

A1P6: Adjetivo.

P6: E qual é o substantivo?

A1P6: Menina.

P6: Quinta série! Esse é o problema que vocês estão tendo. Não conseguem diferenciar substantivo de adjetivo!

A3P6: Bonita.

P6: E bonita não é qualidade?

A3P6: Sim. É.

P6: Então como modelo pode ser qualidade se bela é qualidade de modelo na frase? Por que vocês não conseguem se sabem que substantivo é um ser, o nome do ser, e adjetivo é qualidade? Vocês sabem disso, mas na hora de construir a frase vocês não conseguem. Precisa diferenciar um e outro para saber também que, às vezes, um adjetivo pode virar substantivo. Ele fica substantivado. O substantivo é o primeiro que a gente aprende. O bebê quando começa a falar, só fala substantivos. Quando começa a falar verbos, fala errado porque não tem domínio. Então vamos.

(P6 vai para a lousa. Conforme explica, escreve, embaixo da palavra, sua classe gramatical.)

Podemos observar que nesta situação os alunos revelam muita dificuldade de entender o que está sendo dito pela professora. As explicações estão confusas e com o agravante de serem dadas por meio do pronunciamento de um número excessivo de palavras, proferidas de uma só vez e muito rapidamente pela professora, o que torna impossível compreender que idéias estariam ali contidas. Se já existia alguma barreira que dificultasse a compreensão dos conceitos de substantivos, verbos e adjetivos, aqui a situação se agravou. A professora solicita que eles resolvam a questão problema que ela apresentou. No entanto, não está claro para os alunos qual é o problema.

Também existe aqui uma outra inadequação na atitude da professora, que, possivelmente, irá colaborar para que os alunos construam imagens negativas a respeito de si próprios. Ela afirma: “Esse é o problema que vocês estão tendo. Não conseguem diferenciar substantivo de adjetivo!” Não só o sentido de todo o trabalho fica comprometido, mas também os significados presentes nessa situação de aprendizagem. Isto é semelhante ao que ocorreu em outra situação de observação das aulas dessa professora. Na ocasião em que os alunos não souberam falar sobre o significado dos ditos populares, contidos em alguns exercícios, ela disse: “Então vocês estão muito ruins em provérbios populares.”

O que fica para os alunos é que o grande problema não é a falta de relação entre o conteúdo ensinado, a realidade concreta e sua experiência de vida. Também não é a falta de adequação das atividades propostas ao nível de aprendizado em que se encontram. Nem tampouco as explicações confusas e o fato de a professora não atentar para os significados construídos pelos alunos acerca do que lhes é apresentado. O grande problema seriam eles mesmos. São ruins em provérbios populares, não conseguem diferenciar substantivo de adjetivo etc. No entanto, não deveria ser essa a imagem que eles deveriam construir a respeito deles mesmos, já que o propósito maior da educação escolar é possibilitar a todos os alunos, indistintamente, seu pleno desenvolvimento como seres humanos, é tornar possível que alunos das camadas populares, como os que fazem parte da amostra em análise, também se apropriem dos conteúdos relevantes, significativos, sem os quais não terão chance de interferir na sociedade (SAVIANI, 1995).

#### Situação de observação do dia 27/10/2008 6ª série

(A professora já havia dado a segunda aula para os alunos naquele dia. Na quinta aula, ela volta para essa classe. Faz a chamada e diz que vai corrigir a atividade que eles

fizeram na segunda aula. P7 indica os trechos do texto onde há discurso direto e onde há discurso indireto, justificando. Os alunos acompanham a correção.)

(Em dado momento, uma dupla pergunta se determinado trecho não poderia ser chamado de discurso indireto.

A4P6: \_A gente grifou aqui também, mas eu fiquei em dúvida.

P7: \_Por quê?

A4P6: \_Porque parecia ser coisa de fala de personagem, mas não tinha nem travessão nem coisa tipo ‘ele disse’, ‘ele falou’...

P7: \_Quem estava falando?

A4P6: \_Ninguém.

P7: \_Como ninguém? Sempre tem alguém falando em um texto. Se não é o personagem, quem é que fala?

(Alguns alunos respondem:)

AP6: \_O narrador.

P7: \_Então!

A4P6: \_Mas quando o narrador fala não é discurso indireto?

P7: \_Quando o narrador conta a fala do personagem é.

A4P6: \_Então. Não tá certo aqui?

P7: \_Não. Esse a gente vai classificar como discurso indireto livre. Você ficou confuso porque no discurso indireto livre a fala da personagem se confunde com a fala do narrador.

A4P6: \_É como se o narrador tivesse falando pelo personagem? Tipo imitando ele?

P7: \_Basicamente isso.

A4P6: \_É isso que a senhora disse que ainda era cedo pra aprender?

P7: \_É... pelo jeito não era tão cedo assim, né?

Aqui percebemos que, ao orientar a aluna, a professora percebe que, mesmo sem terem ainda sido dadas as explicações a respeito de discurso indireto livre, ela conseguiu identificar um elemento, na forma de narrar, diferente daqueles que eles tinham visto em aula. Um novo significado estava sendo construído a respeito de um tema que ela, a aluna, identificava através da análise e da reflexão. Então, a professora apresenta lhe a teoria.

A Teoria Histórico-Cultural nos possibilita enxergar o quanto é positiva a ação da professora, bem como sua atitude ao reconhecer que estava enganada quando pensou que os alunos ainda não teriam condições de serem colocados em contato com o tema. De fato, esse diálogo com a classe poderia ter se dado antes, conforme constatamos em situações de observação anteriores, em que os alunos perguntam sobre a terceira possibilidade de discurso. Eis uma das situações:

#### Situação de observação do dia 23/10/2008 6ª série

(A professora ajuda os alunos a fazerem exercícios sobre discurso direto e discurso indireto. Ainda não foi ensinado aos alunos o discurso indireto livre.)

A9P7: \_Professora! Eu escrevi discurso direto e discurso livre. Não sei de onde eu tirei essa palavra.

P7: Existe. São três tipos: direto, indireto e indireto livre. Esse eu vou ensinar pra vocês depois. Vocês ainda não estão preparados para essa explicação. Mas existe sim.

E também esta, acontecida na aula anterior àquela em que P7 comenta o significado de discurso indireto livre:

Situação de observação do dia 27/10/2008 6ª série

(Ao explicar sobre discurso direto e discurso indireto, em dado momento a professora faz referência à existência do discurso indireto livre, mas não se detém na explicação.)

A9P7: Como é o discurso indireto livre, professora?

P7: Eu ainda não posso dar essa explicação, porque vocês ainda não estão prontos para entender.

A5P7: Por quê?

P7: Porque ainda é cedo.

Enfim, o fato de os alunos perguntarem, revela o interesse e no interesse manifesto se encontra um importante indício de que o aluno pode avançar no estudo no tema abordado.

Situação de observação do dia 12/11/2008 6ª série

(A professora pergunta aos alunos se eles se lembram do que havia sido combinado na última aula.)

P8: O que a gente vai fazer hoje? O que eu tinha combinado?

A1P8: Aquele negócio lá de Saresp.

P8: Isso. Nós vamos responder algumas questões do Saresp. Por quê?

A2P8: Pra ter lição pra fazer.

P8: Não é só isso. É mais importante.

A3P8: Pra parar de fazer bagunça.

P8: Também. O que mais? Vocês sabem qual foi o resultado do último Saresp que a escola fez?

(Os alunos não respondem.)

P8: Não foi bom.

A3P8: Foi terrível!

P8: Por que foi terrível?

A3P8: Por que nós é tudo burro!

(A classe ri.)

P8: Não é que é burro. É que não estão estudando direito.

A4P8: Cambada de vagabundo!

Questionando os alunos a respeito da razão de eles responderem, naquela aula, algumas questões do Saresp, a professora recebe algumas respostas cujo conteúdo já indica que sentidos os alunos estão atribuindo ao que lhes tem sido proposto em sala de aula. O primeiro motivo que eles apresentam é o seguinte: precisam ter lição para fazer. Outra razão, segundo sua concepção, ainda mais importante que a primeira, é o fato de

que a tarefa fará com que parem de “fazer bagunça”. Dessa forma, pode-se concluir que o trabalho em sala de aula está sendo significado por esses alunos como uma medida disciplinar e como um meio de se ocupar o tempo. A professora, por sua vez, vê em sua proposta uma outra importância, diferente da percebida por seus alunos. O resultado do último Saresp não foi bom. E então se faz necessário repetir a resolução das questões como uma forma de treinamento para futuras avaliações. Essa é a razão que ela apresenta aos alunos.

Apoiando-nos no que a Teoria Histórico-Cultural traz de colaboração no que diz respeito à educação escolar e ao ensino da língua, afirmamos que, dessa forma, não haverá possibilidade de os alunos significarem essa proposta como uma oportunidade de eles ampliarem suas capacidades no que se refere à elaboração e interpretação de textos de diferentes naturezas, bem como de identificarem a relação entre esse material, que lhes é apresentado de forma impressa, com a prática discursiva do dia-a-dia, em que eles também empregam as modalidades discursivas que se fazem presentes nas provas. A soma da concepção dos alunos — uma lição que lhes ocupe o tempo e que não permita a bagunça — à da professora — trabalhar uma proposta que tem apresentado resultados ruins, enfatiza o problema, não as possibilidades de melhoria e de crescimento.

Situação de observação do dia 12/11/2008 6ª série

(Os alunos estão respondendo às questões do Saresp 2007, que a professora solicitou como forma de avaliação.)

A9P8: Ô professora! Pra três tem duas respostas aqui...

P8: Não senhor! Tem uma só. É só uma que pode marcar.

A9P8: Mas vem ver aqui.

P8: Já falei que não posso interferir.

A10P8: Ah, e essa quatro aqui. Alguém já fez a quatro?

P8: A10!! Não é pra perguntar. É pra fazer so-zi-nho!

A10P8: Mas não tem sentido!

P8: Já disse que não vou ajudar. Façam vocês primeiros. Depois eu vou corrigir e comentar.

A10P8: Mas e se não tem sentido? Reponde sem sentido também?

P8: Faça a prova, A10!

Nota-se, nessa situação, que não há abertura nem espaço para discussões que poderiam esclarecer as dúvidas dos alunos. Eles pedem orientações, mas as regras da professora dizem que eles devem responder sozinhos, sem sua interferência. No entanto, como já colocamos na análise de uma outra situação de observação desta mesma professora, há uma incoerência em sua proposta. Se o resultado do que sabem

desenvolver sozinhos em uma prova do Saresp já foi verificado em 2007, ou seja, na última avaliação que fizeram, e cujos resultados comprovam que ainda não atingiram o estágio de desenvolvimento que se esperava, qual seria a lógica de propor-lhes que façam novamente sozinhos, sem a orientação necessária e solicitada explicitamente?

De acordo com o que entendemos a partir da ótica da Teoria Histórico-Cultural, está claro nesta situação que, por si sós eles não estão conseguindo se apropriar dos significados socialmente construídos relativos ao conteúdo das questões e que possibilitariam que desenvolvessem a tarefa. Assim, os sentidos construídos pelo aluno A2P8 “Para ter lição pra fazer” e por A3P8 “Para parar de fazer bagunça” para o trabalho proposto pela professora acabam por se caracterizar como verdadeiros para os alunos, uma vez que nesse momento não ocorre um processo em que a aprendizagem é o foco. Isso pode ser observado nas falas de A10P8 quando pergunta “Mas e se não tem sentido (a questão)? Reponde sem sentido também?”.

Encerramos com essas colocações o quarto capítulo, que resultou da análise das situações de observação feita sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. No capítulo que se segue, apresentaremos as conclusões a que chegamos mediante as análises e os estudos realizados no percurso desta pesquisa.

## CONCLUSÕES

Um dos objetivos de nossa pesquisa foi o de contribuir, de alguma forma, com as discussões acerca do ensino da língua portuguesa e de seu papel humanizador na constituição do sujeito. Para tanto, nos propusemos a realizar uma análise das propostas de trabalho lançadas pelas professoras de língua portuguesa, que colaboraram como sujeitos dessa pesquisa, a alunos de quintas e sextas séries do ensino fundamental (atualmente, sextos e sétimos anos, respectivamente), a fim de promover a aprendizagem da leitura e da escrita. O que pretendíamos com essa análise era realizar uma reflexão a respeito das práticas docentes a fim de verificar até que ponto tais práticas fazem realmente sentido para os alunos e têm contribuído para o seu aprendizado. Esperamos que nossas análises e reflexões, mesmo que ainda singelas, devido ao fato de ainda serem incipientes os estudos realizados pela pesquisadora no que diz respeito à teoria que nos orienta, possam, de algum modo, contribuir com o trabalho docente. Que essas contribuições venham, principalmente, no sentido de levar o professor a refletir sobre seu papel como mediador e de sua importância para o pleno desenvolvimento de seus alunos; bem como sobre sua capacidade de colaborar, com práticas que promovam esse desenvolvimento, para a transformação da sociedade.

Segundo Mendonça e Miller,

A qualidade da educação requer a articulação entre teoria e prática, inserindo na atividade pedagógica a intencionalidade do processo de humanização de todos os atores nela envolvidos. Além disso, sem a teoria não há compreensão da prática e de seus problemas, e sem a prática não há como se apropriar do real e transformá-lo. (MENDONÇA; MILLER, 2006, Apresentação, IX).

Seguimos o pensamento das autoras que concebem a teoria histórico-cultural como um interessante caminho a ser trilhado por aqueles que veem a crise como um momento possível de transformação por meio da construção de novos sentidos e significados. Assim, procuramos, nesta análise, articular teoria e prática, compreendendo a prática por meio da teoria e buscando formas de transformar a realidade através de uma prática alicerçada no compromisso com o processo de humanização.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o motivo maior da atividade educativa que se dá no ambiente escolar é a apropriação das máximas potencialidades essencialmente humanas pelo aluno, ou seja, possibilitar que ele alcance níveis de compreensão que permitam sua plena atuação, como agente transformador, na sociedade da qual faz parte. Baseando-nos nessa compreensão e nas contribuições que nos traz a Teoria Histórico-Cultural acerca da educação escolar e do ensino da língua materna, procuramos responder as perguntas, já apresentadas na introdução, que foram levantadas no início da pesquisa e em seu decorrer. Lançamos os seguintes questionamentos: Que ações estão sendo propostas aos alunos pelos professores para desenvolver o aprendizado da leitura e da escrita? Essas ações possibilitam a criação de novas necessidades no aluno? O modo como o professor as organiza leva em conta o conhecimento prévio do aluno e sua experiência individual? Até que ponto as propostas de produção de texto são coerentes com a função social do texto? O professor responde ao que é realizado pelos alunos, possibilitando que este signifique seu enunciado como parte da comunidade discursiva na qual está inserido? O professor cumpre seu papel de mediador? Possibilita que a mediação também aconteça nas relações professor/aluno e aluno/aluno?

Enfim, colocamos a questão principal: Que sentidos que os alunos podem construir por meio dessas ações e até que ponto elas proporcionam a apropriação do que lhes é apresentado no processo de ensino-aprendizagem?

O que detectamos, mediante a análise realizada, é que a prática dos professores envolvidos na pesquisa em relação às propostas que desenvolvem com seus alunos, em sua maioria, mais tolhem que potencializam o desenvolvimento do estudante. Parte significativa das práticas não se organiza por ações dirigidas a uma atividade, tal como a Teoria Histórico-Cultural as concebe, mas por ações desconexas, cujos fins se restringem a si mesmos e não há um motivo maior que as oriente. Desse modo, o professor não possibilita que novas necessidades sejam criadas no aluno. A ação que este pratica fica limitada à sua finalidade. Assim que concluída, não será significada como a algo que tornou possível o domínio de um novo instrumento, que, por sua vez, abrirá caminhos para ações novas e mais complexas. Estamos falando de propostas que envolvem ações que se restringem a si mesmas e que não podem, portanto, fazer surgir no aluno a necessidade do novo.

Salvo raras exceções, as docentes centralizam as ações em suas concepções, valores e julgamentos, legitimando-os; não proporcionam, assim, situações em que os

alunos possam construir os seus próprios, principalmente quando trabalham com interpretação e análise de textos. Dizendo de outro modo, na organização da atividade de ensino não é levado em conta o conhecimento prévio do aluno, sua experiência individual. O aluno pouco fala ou escreve a respeito de sua forma particular de interpretar e analisar o que lhe é apresentado.

Relacionado a esse fato, existe um outro aspecto observado: pudemos perceber que boa parte das propostas relacionadas à produção textual são realizadas de forma descontextualizada e distante da prática que originou o gênero discursivo determinado, ou seja, os textos são propostos com intencionalidade diversa daquela que seria necessária para que o aluno aprendesse como funcionam os textos quando cumprem a função social de comunicação para a qual foram criados. Enquanto a língua continuar sendo ensinada de forma fragmentada, sem relação com a realidade e sem que exista a preocupação em contextualizá-la na comunidade discursiva, a fim de que faça parte da cadeia de enunciados, esse imprescindível instrumento de comunicação e meio de organização do pensamento jamais será apropriado pelos alunos de forma a que ele a signifique também como meio de constituição de seu pensamento e como meio de interferência na realidade e de transformação social.

Constatamos também que são poucos os momentos em que as professoras respondem aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. O que na maioria das vezes retorna para eles é a marca de um visto. Nenhum comentário, seja oral ou escrito, é produzido a respeito do que fizeram de acordo com a solicitação das professoras. Se uma das especificidades do enunciado é a responsividade, o discurso do aluno, que vem como resposta ao que a professora pediu, se perde entre outros tantos que são arquivados em pastas e armários. Essa prática não possibilita, portanto, que o aluno compreenda seu enunciado como parte significativa da comunidade discursiva na qual está inserido.

Ainda verificamos que, dentre as educadoras cujas práticas foram observadas, poucas atuam sobre a área do desenvolvimento proximal do estudante. Grande parte limita-se a trabalhar com o que o aluno já é capaz de fazer. Quando se propõem a desenvolver um assunto novo que apresenta certa dificuldade, oferecem respostas prontas, o que não possibilita ao aluno desenvolver a capacidade de, com sua ajuda, encontrar tais respostas, que possivelmente não seriam as mesmas que a professora encontrou, no caso, por exemplo, dos já mencionados trabalhos relacionados à interpretação de texto, mas que seriam as de sua autoria. Mesmo porque, suas

experiências anteriores foram vivenciadas de forma única, particular, e, por isso mesmo, geram formas diferentes e particulares de interpretar o que lhes é apresentado.

Tão importante quanto possibilitar que o aluno reaja ao que lhe é proposto e que responda aos questionamentos que lhes são dirigidos é se propor a ouvi-lo e permitir que, ativamente, ele aprenda. Não há outra forma para que o aprendizado se dê de forma efetiva se ao aluno não for garantido um papel ativo nesse processo. Práticas que não se predispõem a isto não contribuem para que o aluno construa sentidos adequados a sua adesão às propostas pedagógicas que são trazidas pelo professor à sala de aula e, conseqüentemente, não possibilitarão que ele se aproprie dos saberes que lhes são apresentados no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Sabe-se que muitos fatores interferem no trabalho pedagógico. Entre eles, as difíceis condições nas quais o professor exerce a atividade docente, a má remuneração e a precariedade com que muitas vezes ocorre seu processo de formação (BASSAN, 2008). Cada vez mais o professor se vê pouco valorizado. Cada vez mais pouca atenção é dada à sua responsabilidade social e intelectual. A sociedade capitalista há muito desvinculou o motivo dessa atividade profissional, hoje o salário, de seu produto final, o pleno desenvolvimento das capacidades humanas dos alunos.

E, no entanto, seu trabalho é fundamental para a formação do aluno, pois a aquisição dos conhecimentos construídos socialmente é condição para que o aluno desenvolva-se como ser humano. Geralmente, o nível de desenvolvimento no qual se encontra, não garante ao aluno uma clara percepção a respeito do quão importante é esse processo para sua constituição como agente transformador da sociedade na qual está inserido, cabendo então, ao professor, promover ações que lhe possibilitem essa clareza (SAVIANI, 1995).

Na direção do que propõe Saviani (1995), consideramos que os métodos de ensino que são eficazes estimulam a atividade e a iniciativa dos alunos, sem desconsiderar a importância fundamental da iniciativa do professor, cuja mediação pode favorecer a relação dialógica entre professor e aluno e entre alunos, propícia ao estabelecimento do diálogo com os saberes construídos e acumulados historicamente. Além disso, um trabalho pedagógico assim concebido considera os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o nível de desenvolvimento psicológico em que se encontram, sem deixar de observar que a atividade de estudo do aluno implica um trabalho árduo de assimilação, sistematização e avaliação dos conhecimentos próprios dessa atividade.

Cabe, então, ao professor fazer a mediação que possibilitará que os alunos se apropriem dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver as questões detectadas na prática social. Trata-se, de acordo com o autor, “(...) da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (SAVIANI, 1995, p. 81).

Se os instrumentos são incorporados, efetivamente, pelo sujeito, eles se tornam elementos ativos de transformação social, o que nos leva a pensar que o ponto de chegada do trabalho pedagógico também deve ser a própria prática social. Assim se elevaria o nível de compreensão dos alunos àquele em que o professor se encontrava no início da proposta. À desigualdade inicial se seguiria uma igualdade no ponto de chegada.

Não será possível chegar ao ponto de igualdade se o professor não pensar as diferenças que existem entre o ponto de partida e o ponto ao qual se quer chegar. Métodos com as características acima apontadas poderiam possibilitar essa percepção. Se o professor não se propuser a antecipar os resultados de sua ação educativa, não poderá organizar e implementar as ações necessárias para que, como afirma Saviani, a possibilidade de igualdade no ponto de chegada seja transformada em realidade.

Tudo isso indica que o trabalho docente deve, antes de mais nada, basear-se na busca por uma educação que construa caminhos que levem para além das relações do cotidiano. Que não apenas não colabore com a perpetuação e o fortalecimento da sociedade tal como está, mas que, acima de tudo, lute contra ela em favor da superação desse sistema que garante o pleno desenvolvimento de alguns à custa do desenvolvimento superficial e limitado da maioria dominada.

Como sabemos não se trata de um caminho fácil de ser traçado. No entanto, também não se trata de um caminho impossível, por mais que os mecanismos de manutenção da ordem dominante procurem nos convencer disso. Estamos falando de uma travessia longa e cheia de percalços, mas que pode ser feita. Certamente será demorada, já que não estamos falando em uma travessia realizada por um caminho já definido. As trilhas são abertas na medida em que se avançam os passos. No entanto, se a travessia não for iniciada, não será apenas demorada. Nunca se chegará, de fato, ao seu fim.

As lições da Teoria Histórico-Cultural já nos apontaram algumas direções, como as que procuramos apresentar nesta pesquisa. Faz-se, então, necessário, mover os pés

em direção ao desenvolvimento da humanização e de um trabalho educativo que lute por uma sociedade mais justa e igualitária e pela constituição de sujeitos capazes de interagir e de compreenderem seu papel nessa luta.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUARTE, Newton. A formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. CAD. Cedes. Campinas, vol.24, n.62, 44-63, abril 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.55)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GALPERIN, P; ZAPORÓZHETS, A; ELKONIN, d. Los problemas de la formación de los conocimientos y capacidades em los escolares y los nuevos métodos de enseñanza em la escuela. In: SURE, M. *La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS: Antologia*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 300-315.

GERALDI, J.W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, Gladys; VAL, M.G.Costa. (Orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2005, p. 15-28.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Perspectivas do Homem, v.123)

LEAL, L. F. Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys; VAL, M.G.Costa. (Orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2005. p. 53-68.

LEONTIEV, A.N. A démarche histórica do desenvolvimento do psiquismo. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a, p. 145-189.

\_\_\_\_\_. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires:Ediciones Ciências del Hombre, 1978b.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59-83.

\_\_\_\_\_. O Homem e a Cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978c, p. 261-284.

LURIA, A.R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006, p. 85-102.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n.62, p.82-99, abril 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100006&script=sci_arttext) . Acesso em 23 jun.2009.

\_\_\_\_\_. As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf> . Acesso em: 13 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Da Formação Humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*.Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.53-74.

MELLO, S.A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006<sup>a</sup>, p.181-192.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006b, p.193-202.

\_\_\_\_\_. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva* (Florianópolis), v. 25, p. 83-104, 2007.

MENDONÇA, S.G.L.; MILLER, S. Apresentação. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006a.

MILLER, Stela. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente. In: MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P.; MILLER, S. (orgs.) *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009, p.475-486.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 3-26.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

ROSSLER, J. H. A Educação como Aliada da Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada. In: DUARTE, Newton. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.75-98.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 30 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)

\_\_\_\_\_. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.21-52.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a, p. 395-486.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006, p.103-117.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2000, v. III, p.183-206.

\_\_\_\_\_. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, S. A., 2001b, v. II, p. 287-348.

VYGOTSKY, L.S. The problem of the environment. In: VEER, René van der, VALSINER, Jaan. (Orgs). *The Vygotsky Reader*. Cambridge: Blackwell, 1994, p. 338-354.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa, que caracteriza um “estudo de caso”, intitulada “Atividade e sentido: uma análise de propostas de trabalho em língua portuguesa para 5as. e 6as. séries do ensino fundamental.” Convém apontar que este estudo é parte da pesquisa desenvolvida no mestrado (2007-2009), da qual será utilizada parte dos dados coletados. O objetivo geral desta pesquisa é: Verificar como tem sido encaminhado em sala de aula o processo de ensino e aprendizagem de escrita e leitura da língua portuguesa.

Seus objetivos específicos incluem: 1) Analisar as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa em salas de aula de quinta e sexta séries de ensino fundamental, no processo de ensino e aprendizagem de escrita e leitura, tendo como base a categoria “atividade” e os referenciais da Teoria Histórico-Cultural; 2) Observar até que ponto as atividades fazem sentido para o aluno e buscam superar, ou então enfatizam as suas dificuldades no processo de aprendizagem de escrita e leitura.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que nos comprometemos a observar o seguinte item:

- A) DESCRIVER ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ participo da pesquisa intitulada “Atividade e sentido: uma análise de propostas de trabalho em língua portuguesa para 5as. e 6as. séries do ensino fundamental.”, que é realizada nas seguintes escolas: E.E. “Profª Maria Ângela Batista Dias”, E.E. “Diva Figueiredo da Silveira” e E.E. “Isidoro Baptista”. Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_.

Data: \_\_\_\_\_.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (18) 3361-1326 ou celular (18) 9109-0451 (falar com Vanessa Salum Moreira (Pesquisadora)).

Orientadora responsável pela pesquisa: Dra. Stela Miller.  
Programa de Pós-Graduação em Educação – FFC/UNESP

Autorizo,

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Professora participante

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS

### 6ª série de P1

Data 18/08/2008

Atividade: Gênero Discursivo “Carta” (Texto retirado de livro didático. Preparação para o Saresp.)

P1 escreve na lousa algumas informações sobre o texto que será lido. Na lousa:

P1 escreve: \_

*Leitura do texto: Mal traçadas linhas (197-198), Ronald Claver. A última sessão de cinema.*

P1 me entrega um livro para que eu possa acompanhar a leitura. Dirigi-se, então, aos alunos, que estão conversando.

P1: \_ Agora eu quero silêncio. Como é que conseguimos ler e conversar?

Ela volta para o lugar onde estou e me explica que a produção de cartas e bilhetes é pedida no Saresp. Diz que eles já aprenderam isso, mas que é preciso sempre reavivar a memória porque senão eles esquecem. Quando chegar mais perto da data, ela vai ter que ver o assunto com eles de novo.

Chama novamente a atenção dos alunos e pede que eles acompanhem no livro enquanto ela mesma realiza a leitura.

A crônica de Ronald Claver narra, em primeira pessoa, uma passagem da adolescência de um garoto que se apaixona por uma menina chamada Glorinha. O garoto se angustia por não conseguir escrever em uma carta tudo o que queria dizer a ela, até que encontra um livro com modelos de cartas de amor e decide copiar uma para enviar à Glorinha. A garota responde à carta com um bilhete que diz: “A resposta está na página 40, do mesmo livro. Tua Julieta.”

A1 antecipa a leitura enquanto a professora ainda pede silêncio para a sala.

A1: \_ Ué, cadê o texto da página quarenta? Num tá aqui não. Só tem uns trem de exercício aqui.

P1: \_ A1, faça silêncio que eu vou ler o texto.

Começa a ler o texto. Os alunos acompanham a leitura. Alguns estão distraídos, olhando para a janela ou desenhando na carteira.

Assim que ela termina a leitura, lança perguntas para a classe.

P1: \_ Por que ele assinou como Romeu e ela como Julieta?

Alunos:

A2: \_ Porque esse era o nome deles.

A3: \_ Porque um não queria que o outro soubesse quem era.

A4: \_ Porque são tontos.

A5: \_ Porque eles copiaram o nome que estava na carta do livro.

A6: \_ Porque eles queriam fingir que eram o Romeu e a Julieta, igual na história de amor.

A3: \_ É! Tem a história de amor que eles morrem. Eles vão morrer também?

P1: \_ De onde ele tirou a carta?

A3: \_ De um livro de cartas.

P1: \_ Quem são os personagens da história?

A7: \_ O moleque e a Glorinha.

P1: \_ Apareceu o nome dele na história?

A: Não.

P1: O que aconteceu quando ele viu a Glorinha pela primeira vez?

A4: Ficou louco.

A6: Se apaixonou.

A maioria dos alunos não teve dificuldade em responder a essas perguntas.

P1: O que ele sentia pela Glorinha era uma paixão simples, comum?

A: (responderam ao mesmo tempo)

Não. Ele ficou louco por ela.

Ele amava a Glorinha.

Era uma paixão não comum.

P1: Quem aqui já ficou apaixonado?

Alguns alunos levantam a mão. O resto da sala ri e brinca.

P1: Vocês estão rindo, é? Eu aposto que muita gente aqui já se apaixonou e não teve coragem de levantar a mão. Se não se apaixonou ainda, um dia vai se apaixonar.

Ela demora um pouco para conseguir acalmar a classe e voltar a atenção dos alunos para o texto de novo. Depois de algum tempo em que os alunos zombam um do outro e brincam com a situação de “estar apaixonado”, P1 bate na mesa, pede silêncio e retoma as perguntas.

P1: Como ele descreve a Glorinha?

P1: O que acontece depois que ele se apaixonou?

P1: Como ele descobre o ciúme?

P1: Em que situação?

P1: Que dia da semana era?

P1: Qual foi a sensação, qual foi o sentimento?

P1: Que reação ele teve quando viu a Glorinha olhando para outro menino?

As perguntas são feitas em seqüência sem que haja muito tempo para que os alunos respondam. Algumas respostas são dadas por P1.

P1: Alguém já passou por esse tipo de situação?

A9: Eu já! Eu já! Mandei a mão na cara!

A10: Eu derrubei foi um soco no olho!

A3: Tudo mentira, professora. Ficou olhando com cara de besta. Nem fez nada.”

A10: Ah, não fiz...

A3: Ficou tonto com o corno que tava tomando.

P1: Não é disso que eu estou falando. Nós estamos falando de alguém que gosta de outra pessoa mas que essa pessoa não sabe. Aí você fica com ciúmes quando vê essa pessoa conversando com outro. É isso! E você não pode fazer nada porque não é nem namorado nem nada, entendeu? Não tem nada a ver com corno, não...

A11: Ah, eu já vi isso aí, professora. Ai, me deu uma vontade de voar no pescoço da menina...

A9: Eu voava...

P1: Não, senhora! Se ele não é seu namorado, não tem que voar coisa nenhuma. Ele tá no direito dele.

A9: Mas nem se ele já sabia que eu gosto dele?

P1: Nem assim. Você vai agredir uma pessoa sem razão. Depois pode até ir presa.

A9: “Dá nada não. Minha mãe mandou a faca no meu tio por causa desse negócio de ciúme e nem deu um ano de presa já saiu...”

A classe ri.

P1: Vamos continuar! Que atitude ele resolveu tomar depois de ter visto Glorinha olhando pra outro menino?

A3: Pedir pra ficar com ela.

A6: \_ Pedir ela em namoro.

A8: \_ Escrever uma carta pra ela.

P1: \_ Ele consegue escrever? Como? Qual é a saída que ele encontra? De quem era o livro? O que ele faz com o livro? Procura o quê? Por que ele queria uma carta? Ele encontrou? Era uma carta que tinha tudo o que ele estava vivendo?

Pergunta feitas rapidamente. Para algumas não houve tempo de resposta.

A8: \_ Não. O céu dele estava chuvoso.

A3: \_ Na carta fala de céu azul, lindo, sol...

P1: \_ Então o que ele fez? Mudou palavras? Ele assinou o nome dele? O que aconteceu quando ele mandou? Ele recebeu resposta? Vamos imaginar a emoção dele quando recebeu a carta. O que ele fez?

As respostas dos alunos não variam, são as mesmas, praticamente dadas em coro.

P1: \_ O que a Glorinha escreveu pra ele? O que a resposta significa?

A2: \_ Que ela tava tirando ele.

A3: \_ Que ela gostava dele também.

A4: \_ Que ela tinha lido o livro de cartas e sabia, aí tirou com a cara dele.

A9: \_ Mas ela gostava dele sim.

P1: \_ Quando ela fala que a resposta dela tá na página quarenta do livro, de que livro ela tá falando, do nosso?

A1: \_ Aqui na página quarenta só tem exercício de num sei quê...

A6: \_ É no livro da carta. Que ele leu.

A3: \_ Que ele tirou a carta.

P1: \_ Qual foi a reação que a Glorinha teve quando recebeu a carta?

A4: \_ Não dá pra saber. Aqui não fala. Nem mostra ela recebendo.

A9: \_ Mas ela tira com a cara dele.

P1: \_ Mas pela resposta dela não dá pra imaginar? O que vocês acham? Ela levou a carta a sério?

A6: \_ Ah, levou... ela diz 'sua Julieta'

A5: \_ Não dá pra saber se ela tá zoando.

A1: \_ Só dá pra saber se a gente tiver o livro de cartas pra ver como é a carta da página 40.

A2: \_ É... pode ser carta de amor. Aí ela levou a sério e quer ficar com ele também...

A10: \_ Mas se for carta de chute, chamando ele de ridículo, já pensou...

A6: \_ Ah... mas aí ela não ia terminar com 'sua Julieta'.

P1: \_ O que vocês acharam da resposta da Glorinha?

A3: \_ Legal.

A4: \_ Inteligente. Ela é sabida.

A12: \_ Eu fiquei com dó dele.

P1: \_ Qual é o título do texto? O que significa?

A1: \_ Que a carta é horrível, horrorosa!

A9: \_ Que ele só faz garrancho!

A6: \_ Não é garrancho, não! Ele copiou de um livro, como é garrancho?

A5: \_ Mas não combina muito com ele, porque não foi ele que escreveu.

P1: \_ É isso mesmo. Podia estar certinha, mas não foi ele que escreveu. É impossível o sentimento dele ser exatamente igual ao sentimento de quem escreveu a carta.

## INTERVALO

Os alunos voltam para a sala. P1 espera todos entrarem e pede que eles retomem a atividade anterior. Volta a falar sobre o título.

P1: \_Que ligação tem esse título com a história? Existe ‘mal traçadas’ na carta dele, mas será que não existe outro motivo? Uma carta mal traçada é uma carta bem escrita? Vocês acham que a carta dele foi bem escrita? Lembrem-se de que ele copiou uma parte, outras ele modificou, certas coisas talvez não tenham a ver com a realidade dele.

P1 fala sobre a importância de se prestar atenção no título da história, pois o título já conta um pedaço da história que será lida.

P1: \_Bom... nós lemos esse texto que fala de carta. Vamos voltar ao assunto. Primeiro, porque vocês precisam saber escrever carta?

A2: \_Pra escrever pras pessoas.

A9: \_Que é pra eu falar com o meu pai.

A5: \_Pra falar de sentimento, assim, quando eu quero ficar com alguém.

P1: \_Ninguém falou do mais importante...

A6: \_Pra escrever carta de amor sem copiar dos outros.

P1: \_É por que cai no Saesp. Vocês precisam saber porque no Saesp eles vão pedir. Vocês sabem o que é uma carta pessoal?

A3: \_A gente já fez uma carta na aula de história.

P1: \_Sobre o que e para quem?

Os alunos falam todos ao mesmo tempo. Não dá para entender o que responderam.

P1: \_Então vocês já escreveram uma carta hoje?

Uns dizem que sim, outros que não. P1 balança a cabeça positivamente e pede que os alunos abram o livro na página 200.

P1: \_Agora vocês vão copiar no caderno essa definição que nós temos aqui de carta e bilhete.

Os alunos começam a copiar do livro o seguinte texto:

*Carta – é um tipo de texto, que é escrito para ser enviado a uma pessoa ou grupo de pessoas. Quem escreve é o remetente e quem recebe é o destinatário. As cartas podem ter um conteúdo informal, amigo (linguagem coloquial), ou formal (linguagem oficial).*

*Elementos de uma carta*

1. *Data – vem no início do texto, mas poderá vir no término, quando for uma carta bem pessoal e informal.*
2. *Cumprimento – vem abaixo da data, geralmente usa-se uma expressão bem curta.*
3. *Corpo da carta*
4. *Despedida*
5. *Assinatura*

*Bilhete – é uma carta bem resumida, geralmente com um único período. Possui os mesmo componentes de uma carta, só que a data vem no final.*

Enquanto os alunos copiam, P1 anda entre as carteiras e avisa que vai passar visto. Pergunta se os alunos gostaram da história. Bate o sinal indicando o fim da aula.

Data 19/08/2008

P1 escreve na lousa.

P1 escreve: \_

Carta

*Vamos conhecer alguns inícios e finais de cartas para você ver como há diversas maneiras de se comunicar.*

*Alguns começos:*

*“Minha querida amiga,”*

*“Amiga,”*

*“Prezada amiga,”*

*“É com muita alegria que escrevo...”*

*“É com grande satisfação...”*

*“Estou com muitas saudades, por isso resolvi escrever...”*

*“Desculpe-me por ter demorado para te escrever, mas é que...”*

*Alguns finais*

*“Fico aguardando notícias suas, minha querida amiga.”*

*“A carta termina aqui, mas a minha amizade continua.”*

*“Carinhosamente”*

Os alunos copiam. P1 explica como vai ser feita a próxima atividade. Diz que eles vão escrever algumas cartas, começando com amigos, familiares e depois paqueras e namorados.

P1: \_Vamos começar. Primeiro vocês coloquem a data, para depois começar a carta. Essas são saudações, cumprimentos. Depois vamos iniciar. Quem tem idéia diferente de iniciar?

Os alunos também dão algumas sugestões de como começar a carta, a pedido de P1.

A8: \_Titia amiga.

A2: \_Querida mãe

A1: \_Oi, tudo bem?(como se estivesse conversando)

A9: \_Cara amiga

A6: \_Amizade eterna

A2: \_Senhorita

P1 pede novas sugestões, agora para uma carta destinada a uma paquera.

A6: \_Oi amor

A2: \_Oi paixão

A3: \_Oi pretendente

A9: \_Oi coração

P1: \_Mas como pode ser assim se a pessoa não é amor? É paquera!

A9: \_E quem disse que paquera não é amor? É claro que é...

Ela mantém as orientações. Diz que pode ser para um paquera, para um primo, uma prima ou qualquer outra pessoa. Lê com os alunos os exemplos de finais que passou na lousa. Pede sugestões de finais.

A3: \_Aguardo sua resposta

Estou com saudade

P1: \_Vamos lá. Escrever a carta. Pode ser em folha separada para que eu possa levar para casa. Os meninos vão escrever uma carta para a Glorinha. As meninas vão escrever imaginando que são a Glorinha, receberam a carta e agora vão responder. Não se esqueçam de assinar. O que uma carta precisa ter mesmo?

A6: \_Tem que ter o quê, quando, onde, como...

P1: \_Não, isso é notícia de jornal. Quem envia é o que mesmo?

A1: \_O que escreve.

A4: \_O enviante.

A5: Não, é o enviado.

A6: Remetente.

P1: Remetente! E quem recebe, o que é?

A5: Recebedor.

A4: Recebente.

P1: Destinatário!

Pede que os alunos coloquem a data com dia, mês e ano. Pede que façam a saudação e depois o corpo da carta.

P1: É no corpo da carta que tem o assunto. Depois da despedida tem a assinatura. Vamos fazer com muito capricho e sem conversa. Nome, número e série coloca atrás da folha.

Os alunos escrevem as cartas. Alguns me mostram. Observei o seguinte nos textos:

Texto1 –Atendeu à proposta, obedeceu a estrutura apresentada pela por P1, escreve bem, mas a carta ficou um tanto artificial para alguém de sua idade, talvez por ter se preocupado tanto em usar as sugestões dadas por P1.

Texto 2 – Atendeu à proposta, obedeceu a estrutura apresentada, mas com certa incoerência em relação ao conteúdo da carta ( um “fora”) e o modelo pronto para começar – “é com imensa satisfação que te escrevo”.

Texto 3 – Escreveu a carta com muitas gírias e palavrões, não atendeu à proposta mas obedeceu a estrutura oferecida por P1. Colocou saudação inicial – “e aí, maluco” - , no corpo havia o assunto da carta, fez a despedida – “Fui” – e assinou.

O autor mostrou a redação para a P1 e ela pediu que ele escrevesse outra, dizendo que carta não podia ser escrita assim.

P1: Uma carta tem que ter uma linguagem decente. Você não pode falar essas coisas pra pessoa.

A13: Mas é disso que a gente fala quando tá perto. Vou escrever o que pra ele então?

P1: Não é só o que você vai escrever. É como vai escrever. Tem que escrever certinho, sem esse negócio de ‘mano’, ‘maluco’, ‘véio’, ‘loco’... e esses palavrões que você escreveu aí.

A12: Ah, mas se eu falar de outro jeito ele num vai entender nada.

P1: Vai, sim! Todo mundo entende quando a gente escreve certo.

A12: Até analfabeto?

A classe ri. P1 pede que eles parem de conversar e continuem elaborando a carta.

A maioria dos textos dos alunos atendeu à proposta de escrever uma carta para a Glorinha, no caso dos meninos, ou como se fosse a Glorinha, no caso das meninas. No entanto, foram muitos os casos de incoerência por usarem o modelo pronto dado por P1 e tentarem incorporar essas formas ao que realmente queriam escrever. Alguns fizeram adaptações.

“Minha carta termina aqui, mas os meus sentimentos não...” (no caso de uma carta com teor de declaração de amor, o aluno trocou a palavra ‘amizade’ pela palavra ‘sentimentos’.

P1 recolhe as cartas. Fim da aula.

(Combinei com ela de voltar quando ela fosse entregar as cartas analisadas pelos alunos. As cartas voltaram com visto, não foi feita a correção nem comentários na sala a respeito da produção dos alunos.)

## 5ª série de P2

Data 25/08/2008

Atividade: Elaboração de um texto narrativo com a sugestão de uma situação fictícia (Proposta do Caderno do Governo para 5ª série – 3º Bimestre)

Primeira aula. 14 alunos.

P2 entra na sala, organiza seu material e chama atenção para si. Pergunta quais os alunos não vieram na aula passada e então fala, brevemente, sobre o assunto discutido na última aula: situação fictícia.

Em seguida, dá as orientações para as atividades que seriam dadas naquela aula. Ela entregaria para cada aluno uma cópia da história que seria lida e analisada por eles. Os alunos deveriam recortá-la e colá-la no caderno. Pergunta quem não tinha cola. Pede a uma aluna que vá buscar na secretaria. Pede aos alunos que vão recortando enquanto a aluna não volta. A professora também oferece seu material para ajudar os alunos no recorte. Enquanto os ajuda, dá novas orientações.

P2: \_ Vamos fazer a leitura desse texto.

Os alunos também se ajudam, emprestando material um para o outro. Alguns não têm muita paciência ou destreza para recortar e pedem para um colega. A professora os ajuda a colar o texto no caderno. Anda entre eles verificando como está sendo realizada a tarefa, repetindo orientações. Também chama atenção para o fato de que a limpeza da sala deve ser mantida e que eles devem catar os retalhos do chão.

Mais uma vez chama atenção para si, dizendo que vai iniciar a leitura e que é para cada aluno acompanhar no texto colado. Avisa que eles precisam prestar atenção na leitura, pois, em seguida, ela passará uma atividade. Explica que o que vai ser trabalhado no terceiro bimestre é “história fictícia”. Dá algumas características da história de ficção e pede que os alunos acompanhem a história que ela vai ler. Dá início à uma leitura fluente e relativamente expressiva.

Enquanto lê, a professora faz perguntas para a classe instigando a compreensão da história e das personagens. Os alunos respondem.

Alguns alunos riem e conversam. Ela chama atenção, dizendo que assim vão atrapalhar.

A1: \_ (para o colega) Num tô entendendo nada.

P2: \_ É porque você não está prestando atenção, pois o texto é fácil e gostoso de ler e ouvir.

Novas perguntas sobre o texto lançadas pela professora. Incentivos e elogios às respostas corretas e completas dos alunos. Nesse momento, os alunos se aquietaram. Todos acompanhavam a leitura. Algumas respostas, a professora interrompe, completando-as. Também dá início à algumas respostas, quando lança uma pergunta e todos ficavam quietos.

Quando percebe que algum termo do texto poderia gerar dúvidas, ela lança uma pergunta sobre o termo para os alunos.

P2: \_ O que é mesmo um texto narrativo?

Então volta, brevemente, para a parte teórica da aula.

Comenta com os alunos sobre a importância de alguns fatos para a vida das personagens: a premiação do texto escrito de uma aluna com a publicação em um livro “de verdade” e a conversa com autores “de verdade”. Ressalta a importância desses fatos na vida real, não apenas na ficção. Nesse momento, começa a questionar as atitudes da personagem.

P2: \_ Por que ela queria tanto fazer isso?

Após o fim da leitura do texto, a professora lança a proposta:

P2: *“Agora vocês vão fazer uma leitura individual e marcar as partes mais importantes.*

Passa na lousa a seguinte orientação:

P2 escreve: *“*

*“Faça uma leitura individual da situação fictícia, grifando as partes consideradas importantes sobre as ações da personagem principal e das demais.”*

P2 me entrega uma cópia do texto e me explica mais a respeito do objetivo da atividade, que seria, segundo ela, entender que o final vai fazer parte das construções feitas pelo próprio leitor, coisa que já tinha dito para os alunos no início. Explicou que, como ela estava substituindo outra professora, aquela proposta ainda não estava muito clara para ela.

Volta sua atenção para a sala e observa quem está fazendo. Alguns alunos conversam. Outro grupo incentiva os demais a copiarem o que a professora passou na lousa. Empréstam materiais entre si.

Fim da aula.

Data: 26/08/2008

P2 entra na sala e pergunta quem faltou na última aula. Entrega o texto que foi trabalhado na outra aula e pede que, rapidamente, os alunos recortem e colemb o texto no caderno. Ela ajuda a esses alunos. Quem já tinha feito essa atividade na aula passada, se distrai de outra forma.

Após algum tempo, durante o qual os alunos pedem ajuda à P2 e para os próprios colegas, ela começa a explicar tudo o que foi feito na aula passada e o que foi pedido. Explica que naquela aula ela passará um quadro na lousa com as partes mais importantes do texto, para os alunos verificarem se grifaram direito, como havia sido pedido.

Também diz que tem outra atividade para passar, mas que não sabe se dará tempo.

Na lousa, P2 escreve as informações a seguir:

<i>Situação Fictícia</i>	<i>Contexto e ações das personagens</i>
<i>Parte I</i>	<p><i><u>Evento principal:</u> participar de um concurso literário.</i></p> <p><i><u>Participantes:</u> alunos de quinta a oitava série.</i></p> <p><i><u>Tarefa:</u> escrever textos narrativos</i></p> <p><i><u>Prazo:</u> dois meses</i></p> <p><i><u>Produto final:</u> textos narrativos selecionados pelos autores para publicação em livro</i></p> <p><i><u>Ação da personagem principal:</u> Soninha quer saber mais sobre uma das autoras, Sofia Leno, para poder lhe fazer perguntas quando esta vier à sua escola.</i></p>

Enquanto os alunos copiam o quadro, P2 explica que se trata de um esquema fácil para entender a história e que quem não leu até agora vai ter que ler. Também enfatiza que o que estão vendo é a Parte I da situação fictícia e que mais tarde verão a Parte II. Faz novamente perguntas sobre o texto e o esquema que passou na lousa. São perguntas que verificam se os alunos compreenderam o texto e apreenderam as informações principais sobre o enredo e as personagens da história. Os alunos respondem em coro.

Mais uma vez, P2 vai para a lousa e indica os passos para a próxima atividade.

P2 escreve: \_

“Produção de texto

*Inspirados pela situação fictícia, escreva um texto falando sobre o tipo de história que gostaria de criar se fosse a Soninha ou um de seus amigos”.*

Tem início uma discussão entre os alunos. Um deles pegou o material do outro sem pedir. P2 interfere, pedindo que eles voltem para seus lugares e que o material seja devolvido para o dono. Um dos alunos se volta para ela, gritando. Ela pede com a voz baixa que ele tenha educação e a respeite assim como ela está fazendo com ele. Eles se acalmam.

P2 começa a explicar a proposta que colocou na lousa e diz que eles farão o texto na próxima aula, para que ela dê o visto na sexta-feira. Diz também que, se eles trouxerem o texto pronto, dará tempo para que eles façam com ela uma visita à biblioteca da escola. Os alunos vibram.

Aqueles que copiaram a proposta mostram sua cópia um para o outro, fazendo comparações, o que gera alguma euforia entre eles. Então ela dá a ordem de que eles devem voltar para seus lugares e começar a escrever o texto naquele instante. Passa de carteira em carteira e verifica o que os alunos estão fazendo.

Uma aluna pede ajuda.

A2: \_ Sobre o que eu falo?

P2: \_ Você que escolhe.

Depois vai para a frente da sala e explica para todos:

P2: \_ É para vocês criarem, usarem a imaginação. Faz de conta que vocês vão participar de um concurso.

Como os alunos conversam muito entre si e falam alto, ela pede silêncio e explica que não é possível escrever um texto com um barulho daqueles. Avisa que vai anotar o nome daqueles que não estão produzindo. A maioria começa a ler o texto ou a escrever. Alguns fingem que estão fazendo isso. P2 observa em pé enquanto apazigua algumas situações de conflito entre os alunos.

Fim da aula.

Data: 29/08/2008

P2 entra na sala e espera que eles parem de conversar. Pergunta se eles fizeram a produção. Alguns alunos dizem que não fizeram porque não entenderam o que era para ser feito. Então ela recapitula o que foi feito nas outras aulas e explica, mais uma vez, como era para ser feita a produção do texto.

P2: \_ E se você fosse a Soninha, sobre o que escreveria? Que história escreveria? Conte uma história!

Pergunta se eles querem mais um tempinho para terminar a produção. Eles aceitam. Enquanto eles escrevem, ela faz anotações na caderneta.

Após certo tempo, vai de carteira em carteira orientando. Lê os textos dos alunos que já fizeram. Volta para sua mesa.

Uma aluna termina e leva o texto para P2. Ela o lê rapidamente e dá um visto.

Eu pergunto para a P2 se haveria algum problema se eu lesse os textos. Ela autoriza. Leio algumas histórias. Alguns alunos escreveram o resumo da história lida pela professora. Outros se colocaram no papel da Soninha. Outros contaram a história com suas palavras. Um aluno elaborou um texto dissertativo sobre o meio ambiente, sem nenhuma característica de situação fictícia.

Novamente muita conversa e P2 pede silêncio. Pergunta aos alunos se eles se lembram do que ela tinha dito na aula passada.

P2: \_Se vocês trouxerem a produção pronta de casa para eu dar visto, vão poder ir na biblioteca.

Diz que eles só não farão a visita programada porque não cumpriram o combinado.

Um aluno pergunta sobre a história, dizendo que não entendeu nada. Ela volta a contar a história. No final, faz a ponte com a atividade proposta.

P2: \_A Soninha não estava lendo para participar de um concurso? Então vamos fazer uma atividade parecida com a dela. Vamos escrever um texto e depois visitar a biblioteca para ler. Mas antes todo mundo vai ter que fazer a produção.

Avisa que hoje só está dando visto e que vai ler com calma depois.

A3: \_ Eu não vou fazer, hoje, não. Na segunda eu trago.

P2: \_ (para a classe toda) Visto só ganha quem fizer a tarefa hoje. Na segunda-feira é para trazer a história passada a limpo em folha separada.

Enfatiza que assim ela está premiando quem produziu como ela pediu.

Nesse instante, a inspetora chama P2 para atender a uma ligação. Fica a inspetora com a sala. Os alunos saem de seus lugares e começam uma brincadeira de pega-pega. A inspetora se coloca de frente à porta, impedindo que saiam. Quando P2 volta, cobra educação dos alunos. Esclarece que é por aquela falta de colaboração que ela vai voltar a passar matéria na lousa e que eles não vão à biblioteca. Também fala que daquele momento em diante só tomará atitudes conforme as atitudes da classe.

Mais calma, conversa com os alunos sobre como é bom trabalhar atividades fora da sala de aula, mas que é impossível levá-los à biblioteca com aquele tipo de comportamento.

P2: \_ Vou começar atividade nova e quero que vocês pensem nisso no fim de semana e reflitam sobre o que aconteceu. Segunda-feira nós vamos conversar de novo.

P2 faz algumas observações em relação ao que leu nos textos dos alunos. Diz a eles que muitos textos estão com parágrafos muito longos e que outros não concluem as frases. Orienta que, na hora de passar a limpo é para prestar atenção nessas coisas e melhorar o texto.

Vai para a lousa e passa as seguintes informações:

P2 escreve: \_

*“Situação de aprendizagem 2*

*Rodas de Leitura e Pesquisa*

*Responda:*

- 6) Onde você costuma ler livros de história? (2 linhas)*
- 7) Como gostam de se acomodar quando resolvem ler? (2 linhas)*
- 8) O que acham de ter um espaço especial e acolhedor para a leitura de livros literários? (2 linhas)*
- 9) A biblioteca da sua escola oferece espaço adequado para os momentos de leitura, responsáveis por sua formação como leitor? (2 linhas)*
- 10) E a sala de aula, é possível transformá-la em um lugar onde aprender tem sabor de novidade, de descoberta, de constante ação?”*

Assim que termina de passar na lousa, senta-se e espera os alunos terminarem de copiar. Após uns instantes, P2 lê as perguntas que passou na lousa para que os alunos as respondam. À primeira pergunta, os alunos respondem em coro:

A: \_No Banheiro!

Riso geral.

A4: \_ Eu não entendi a terceira. Explica pra mim.

P2 refaz a pergunta com outras palavras. Pega alguns cadernos para ler as respostas e faz algumas correções.

A maioria das respostas da terceira questão se resume em “sim”, “não” e “bom”. Também funcionou assim com a quarta e a quinta. Essas questões, grande parte dos alunos não entendeu bem e precisou de orientações mais detalhadas. Houve poucas respostas completas.

P2 comenta as respostas que os alunos deram para a primeira e para a segunda questão. Explica porque ler no banheiro e no quarto, quando se está deitado na cama, não é bom. Fala sobre fatores como postura, iluminação e diminuição da atenção. Explica como seria o melhor lugar.

P2: Silencioso, calmo, sem ninguém por perto... Então os alunos respondem em coro:

A: No banheiro!

A5: Eu gosto de ler com música.

Outros concordam.

P2: Eu também gosto, mas que a música não pode ter letra e nem ser agitada, porque senão tira minha atenção da leitura.

P2: Por que é difícil fazer leitura nessa sala de aula?

A5: Por causa do barulho e da bagunça.

P2: Então façam mais silêncio completem suas respostas.

Sobre a questão três, a respeito do espaço ideal para a leitura, P2 diz que o ambiente apropriado é sempre necessário, pois nele sua atenção aumente.

P2: Por isso a biblioteca é tão importante.

A6: P2, fala da quatro.

Ela faz a pergunta de novo, oralmente.

P2: Você acha que a biblioteca da escola é boa?

Eleva a importância do assunto, ao falar da biblioteca da escola. Diz para os alunos que aquele espaço foi construído especialmente para aquele fim.

A respeito da questão cinco, P2 diz que antes não havia espaço para biblioteca nas escolas e que os professores faziam da sala de aula um ambiente gostoso para a leitura.

Terminando de comentar as questões, pede silêncio absoluto e avisa que vai continuar o texto, realizando a leitura da segunda parte.

Começa a ler Situação Fictícia Parte 2. Interrompe a leitura toda vez que a classe exagera na conversa. Segue o mesmo esquema da leitura da primeira parte. Para de vez em quando para fazer perguntas e verificar se os alunos estão prestando atenção e entendendo a história. Reconta a história com suas palavras até o trecho lido.

Fala sobre o trabalho do escrito, da necessidade do esforço.

P2: É preciso se dar a oportunidade de ler melhor e escrever melhor.

Encerra o texto dizendo que está perto de bater o sinal. Pede aos alunos que não se esqueçam de passar o texto a limpo para entregar na segunda-feira.

Coloca na lousa a tarefa:

P2 escreve:

*“Para casa:*

*Reproduzir o texto em uma folha separada e entregar na próxima aula. (dia 01/09 – segunda-feira)”*

Fim da aula.

Data: 01/09/2008

P2 entra e pergunta se os alunos querem ir para a biblioteca. Eles ficam eufóricos mas procuram manter a ordem. Então P2 sai da sala para conversar com a responsável. Apesar de não ter ninguém tomando conta, os próprios alunos tentam controlar os colegas mais inquietos, com medo de P2 cancelar a visita.

P2 volta e pede os textos passados a limpo. Avisa que se o barulho continuar ela vai repensar, mais uma vez, a ida para a biblioteca. Eles silenciam.

Depois de recolher os textos, ela avisa para os alunos que ainda estão copiando que, se eles demorarem, não haverá tempo para a biblioteca. Uma aluna pede para ela deixar eles entregarem outra hora.

A professora concorda. Avisa que, se eles se comportarem bem, poderão voltar outras vezes. Dá algumas dicas de como eles deverão agir na biblioteca:

P2: \_ Sentar nas cadeiras, não retirar livros hoje, sair devagar...

A7: \_ Nós vai poder ler na biblioteca?

P2: \_ Sim, lá é um ambiente propício para isso.

Todos vão para a biblioteca, sentam-se às mesas em grupos. P2 pede atenção e mais uma vez fala sobre o comportamento que se espera deles.

P2: \_ Aqui é lugar de leitura e lugar de leitura é lugar de silêncio. Vocês estão em silêncio?

Volta a falar da história, relembrando que a Soninha não tinha biblioteca, privilégio que eles têm. Fala sobre a organização da biblioteca, a distribuição dos livros por assunto ou disciplina. Explica como localizar o livro buscado. Conversa com os alunos sempre em um tom baixo de voz.

Avisa que se eles quiserem ler algum livro, eles podem pegar da estante, mas deverão devolvê-lo para o mesmo lugar.

Os alunos escolhem os livros, Mostram o que escolheram um para o outro. P2 ajuda nas dúvidas e orienta na localização. Quando a conversa aumenta muito, ela pede silêncio e avisa que eles vão voltar para a sala de aula. Eles continuam conversando, mas não param de manusear e comentar os livros.

Um grupo descobre um livro de poesia escolhido por uma colega e começa a leitura dos poemas, alternando os leitores.

Faltando oito minutos para acabar a aula, P2 pede que todos guardem os livros no lugar e os leva de volta para a sala de aula. Ao entrarem de novo na sala, avisa que quer conversar. Faz com eles, as seguintes observações:

P2: Apesar de eu ter conversado antes, posso contar no dedo quem ficou quieto. Vocês devem fazer silêncio, não sentar em grupos grandes na mesa, tentar ler o livro e não apenas folhear.

P2 elogia o grupo de meninas que dividiu a leitura dos poemas. Diz que pretende voltar lá com a sala. Nesse momento, a euforia é geral.

P2: \_ Mas eu vou tirar quem não se comportar e deixar fazendo lição na sala.

Ela elogia a outra quinta série, que se comportou bem.

A8: \_ Eles são eles!

P2: \_ É claro que são. Mas eu sei que posso trabalhar direito com eles na biblioteca, por isso eles vão voltar sempre!

Chama atenção para a questão da idade e da maturidade.

P2: \_ Não precisa querer chamar minha atenção porque o tempo todo eu estou aqui com vocês, dando atenção. Será que em uma próxima vez vocês vão se comportar melhor? Existe muito trabalho legal que a gente pode fazer lá.

Pergunta se mais alguém se esqueceu de entregar o texto.

### 5º série de P3

Data 18/08/2008

Atividade: Produção de texto - Esquete

P3 entra na sala, faz a chamada e pede a atenção dos alunos.

P3: \_Gente! Quinta série! Eu quero falar com vocês sobre o que vamos fazer hoje!

Vamos prestar atenção que eu tenho certeza de que vocês vão gostar!

Os alunos sentam-se em seus lugares e pedem para os que estão conversando pararem de falar.

P3: \_Vocês se lembram de um evento muito legal que teve aqui em Paraguaçu, que vieram vários grupos de teatro pra se apresentar no Teatro Municipal?

A: \_ (juntos) Sim!

P3: \_Que evento era esse?

A: \_ (juntos) Festival de Teatro Amador.

P3: \_ “Isso. A gente foi assistir algumas peças, não foi?”

Ela pergunta quem da sala foi, quem não foi, e que a peça que eles assistiram. Eles conversam um pouco sobre o assunto das peças. Também falam sobre as que mais gostaram e sobre o que acharam da premiação. P1 pergunta se eles acharam justas as premiações ou se trocariam os resultados.

Alguns alunos dizem que não assistiram a todas as peças e que, por isso, não poderiam responder. Outros afirmam que, apesar de não terem assistido a todas, acham que seria difícil alguma outra ser melhor do que a que ganhou o prêmio de melhor espetáculo infantil.

P3 pergunta se alguém da classe faz ou já fez teatro. Cinco alunos levantam a mão dizendo que sim, que já participaram de peças na escola ou na igreja.

Ela pergunta se alguém que nunca fez tem vontade de fazer. Onze alunos levantam a mão, entusiasmados.

P3: \_Então é o seguinte. Vocês vão fazer.

Os alunos vibram e batem palma. Ela pede silêncio para continuar.

P3: \_Mas calma aí. Antes de mais nada a gente vai falar sobre uma coisa. O que acontece em uma peça de teatro? Como ela é apresentada?

A1: \_As pessoas ficam num palco para os outros ver.

A2: \_Elas vestem roupas, maquiagem.

A3: \_A gente dá risada.

A4: \_Um fica falando com o outro.

A2: \_E tem que falar bem alto pra gente ouvir.

P3: \_Mas falar o quê?

A1: \_O que eles estão conversando, ué...

P3: \_E o que eles conversam?

A1: \_A história da peça, ué...

P3: \_Bom... então eles conversam sobre a história da peça. Eles não falam qualquer coisa, né?

Os alunos concordam.

P3: \_Existe uma história e as personagens tem falas, não é isso? E as personagens inventam essas falas na hora?

A2: \_Sim.

P3: \_Ué... aquele monte de coisa que eles falam sai tudo inventado na hora?

A2: \_Ah, quando eu fiz podia inventar na hora.

P3: \_É, mas e se fosse pra você fazer a mesma apresentação que você fez nesse dia, se fosse pra você apresentar de novo hoje, ia sair igualzinho, do jeitinho que você fez?

A2: \_Não, eu já esqueci tudo.

P3: \_E como você acha que esses atores conseguem fazer várias vezes a mesma apresentação, repetindo sempre as mesmas falas, por uns quarenta minutos ou uma hora até?

A2: \_Eles decoram as falas.

P3: \_E onde estão essas falas?

A2: \_Num papel.

P3: \_Que papel?

Os alunos começam a rir. Dizem que é no papel que tem a história da peça.

P3: \_Ah! Aí é que eu queria chegar. Tem um papel com a história escrita, tudinho, todas as falas das personagens, o que elas fazem, tudo. E esse papel, essa história que a gente chama de texto teatral é escrita por alguém que gosta de escrever textos teatrais para que eles virem um espetáculo.

P3 explica que, quando um grupo de teatro quer montar um espetáculo primeiro eles lêem alguns textos de teatro para depois escolher um. Então os atores e o diretor, que é aquele que vai orientar os atores, estudam o texto. Cada um fica com um personagem e decora suas falas.

A2: \_Ah! Tudo isso?

P3: \_E muito mais..."

A2: \_Desisto.

P3: \_Pois não devia. Tem grupo de teatro que tá junto fazendo peça há mais de quinze anos, então deve ser muito bom.

A3 pergunta se eles vão ensaiar uma peça. P3 responde que sim. A3 quer saber que peça é.

P3: \_Uma peça que vocês mesmos irão escrever.

Alguns alunos vibram e outros protestam, dizendo que queriam fazer uma peça que já estivesse pronta.

P3: \_Vocês, primeiro, vão conhecer como é o trabalho de um escritor de textos teatrais, como é uma peça de teatro no papel. Depois vão ser atores e encenar.

Ela pergunta se alguém da classe já viu ou já leu algum livro com peças de teatro. A4 disse que pegou um livro de uma amiga que estuda em escola particular.

A4: \_Eu esqueci o nome do homem lá... É feio.

P3: \_Mas que história contava? Quem eram os personagens?

A4: \_Era do Romeu e da Julieta.

P3: \_Você gostou da história?

A4: \_Ai, eu nem li tudo não... falava muito difícil... e a minha amiga disse que eles morrem, aí eu não li.

P3 diz que o nome do autor dessa peça é Shakespeare.

A5: \_Eu já li uma peça dele.

P3: Qual?

A5: \_Sonhos de uma noite de verão.

P3: \_Você leu inteira?

A5: \_Eu li.

P3: \_Entendeu?

A5: \_Ah, eu entendi tudo.

P3: \_De qual personagem você gostou mais?

A5: \_Do Puck. Ele parecia um retardado, fazia tudo errado do que o chefe dele mandava.

Alguns alunos pedem que ele fale de novo o nome da peça. Escrevem o nome no caderno. P3 pergunta se ele tem o livro em casa e se pode trazer para ela ver. Ele diz que é de um colega, mas que pode pedir emprestado.

P3: \_Eu sei que vocês não sabem como escrever uma peça certinho. A maioria nunca leu um texto desse tipo. Então eu vou entregar uma cópia pra vocês de um pedaço de uma peça de teatro que eu conheço, pra gente ver como é que faz.

P3 pede que eles sentem em duplas. Entrega para cada dupla uma cópia do início do primeiro ato de *Pluft, o fantasmilha*. Alguns alunos dizem que já ouviram falar dessa peça. Uma aluna diz que a mãe participou dessa peça quando tinha um grupo de teatro e que fazia a personagem Maribel. Pergunta se é essa a peça que eles vão encenar e se ela poderia ser a Maribel. P3 diz que não, que esse texto é só para eles entenderem como deve ser escrita uma peça de teatro.

Antes de começar a ler, ela conta para os alunos a história da peça. Fala também sobre as personagens.

Pede que alguns alunos leiam as falas das personagens João, Sebastião, Julião, Pluft e Mãe Fantasma. Também pede que outros alunos leiam os trechos que não são falas das personagens.

Eles fazem a primeira leitura. Alguns lêem com fluência e expressividade. Outros estão mais tímidos. Os alunos dão risada de um colega que tem dificuldade de ler mas que pediu para ler uma das falas. P3 explica que alguns autores também tem muita dificuldade de ler, mas que quando decoram as falas fazem um trabalho excelente no palco. Pede para que continuem sem fazer piadinhas com os colegas.

Quando terminam, ela pergunta se gostaram. Diz que essa é a peça brasileira mais encenada e premiada e que a autora Maria Clara Machado ficou famosa por causa dela.

P3: \_Agora vocês prestem atenção no jeito que ela escreveu. Geralmente os outros autores também escrevem assim.

P3 fala sobre a estrutura formal. Explica o que é cena e ato. Diz que eles não vão precisar se preocupar com atos, pois a peça que eles escreverão será uma esquete, então será feita de cenas. Explica o que é esquete. Fala sobre a importância de se colocar o nome de cada personagem depois do nome da peça, e que alguns autores colocam, na frente do nome das personagens, algumas características que ajudarão os atores na construção. Dá exemplos do texto.

Em seguida, fala que é preciso colocar uma explicação a respeito do cenário em que ocorrerá a cena.

P3: \_Numa peça de teatro, geralmente não tem narrador, vocês viram? Sabe por quê?

A3: \_Porque a gente já tá vendo a história na nossa frente, não é?

P3: \_“Isso mesmo. Então é diferente de um romance que alguém precisa dizer pra gente quando um personagem está entrando em uma sala ou saindo. O ator faz isso e a gente vê. A mesma coisa se ele está triste ou alegre. Na cara dele a gente vê. Não precisa de narrador.”

A2: \_Então por que tem umas partes que diz ‘aqui eles se abraçam’, ‘eles caem’... a gente já não tá vendo?”

A6: \_É pros caras que tão fazendo a peça saber, burro!

P3 explica que esses recursos eles deverão usar para escrever a peça. Fala que é importante eles colocarem as falas sempre em frente do nome do personagem que fala e que o “narrador escondido” deve indicar as ações sempre no presente, como se elas estivessem acontecendo agora. Dá exemplos no texto. Pergunta se alguém quer saber de alguma coisa mais ou se tem alguma dúvida. Um aluno diz que quer ver o resto do texto. A professora diz que na biblioteca municipal tem um livro que tem várias peças de Maria Clara Machado, que ele pode pegar lá.

P3: \_Agora que vocês já conhecem um texto teatral, vocês vão escrever o de vocês. Primeiro vamos formar grupos de quatro ou cinco, no máximo.

A classe fica eufórica. Os alunos se movimentam formando os grupos. Alguns reclamam que não vai dar tempo de escrever, pois falta pouco tempo para bater o sinal.

P3 diz que nesse momento eles não precisam começar a escrever o texto, mas que vão usar esse tempo para discutir sobre o assunto, o enredo e as personagens.

A3: \_Sobre o que vai ser a peça, professora?

P3: \_Vocês escolhem o assunto. Pode ser uma coisa triste, pode ser uma comédia...

A3: \_Mas falando de qualquer coisa?

P3: \_Qualquer coisa que vocês queiram e gostem de falar. Pode ser uma história que fale de uma família ou de um grupo de amigos ou de uma escola...

A3: \_Qualquer assunto então?

P3: \_Qualquer assunto que vocês conheçam e queiram falar. Vejam aí um assunto que todo o grupo de interessa. Pra ser gostoso pra todo mundo, né?

Os alunos usam o tempo que resta da aula para isso. Às vezes, um grupo chama P3 para falar das idéias que surgem. Outro chama para dizer que não conseguiu entrar em acordo algum.

P3: \_Gente, presta atenção. Vocês não podem se esquecer que essa é uma atividade que todos devem fazer e participar. Não é tipo faz quem quer. Eu vou avaliar também. Tá valendo nota. Então se esforcem um pouco mais. Não é ruim, é gostoso fazer.

Eles permanecem mais um tempo discutindo até dar o sinal. A professora pede que eles já venham com alguma idéia encaminhada para a próxima aula.

Data: 19/08/2008

P3 faz a chamada e pede para que os grupos formados na aula anterior continuem a atividade. Pergunta se algum grupo já tem decidido o que quer fazer. Um grupo de manifesta e conta a idéia para P3. Não foi possível ouvir com clareza.

P3: \_Tá legal, mas pra fazer esse esquete vocês iriam precisar de no mínimo oito pessoas para as personagens. O grupo só tem cinco. Como vocês vão fazer?"

A7: \_Pode chamar alguém de outro grupo?

P3: \_Poder pode, é claro. Mas será que eles vão querer? Eles tem a deles pra montar também.

A8: A gente chama quem faltou hoje. Amanhã eu converso com os caras.

A7: \_É, professora. É até bom que aí eles não ficam sem nota.

P3: \_Se for assim, vocês precisam contatar esses alunos para que eles participem da atividade toda.

Mais algumas idéias começam a ser formadas nos grupos. Alguns começam a escrever o esquete. P3 verifica a forma. Faz algumas correções e dá algumas sugestões.

Os alunos de um grupo divergem quanto à escolha das personagens. Ela sugere que eles façam testes para saber quem faria melhor qual personagem.

Um aluno chama P3 e diz que não quer ficar no grupo em que está, pois só ele está trabalhando. Ela diz que ele pode trocar, mas que terá que aceitar o que o outro grupo já decidiu fazer. Leva o aluno para o grupo que estava precisando de personagens e vai conversar com o grupo do qual o aluno reclamou. Diz que até o final da aula quer ver alguma coisa pronta.

A aula decorre dessa forma. Os alunos chamam P3 para mostrar o que já foi feito ou para pedir sugestões quando há divergências. Ela os orienta.

Um grupo para de escrever por um tempo quando uma aluna começa a contar sobre uma peça que viu em São Paulo. P3 pergunta por que eles estão rindo e não estão escrevendo o esquete. A aluna fala sobre a peça com P3, que conta sobre um espetáculo parecido com o que a aluna viu.

Bate o sinal. P3 avisa que os alunos só terão a próxima aula para terminar de escrever o esquete, então, se alguém quiser trazer alguma coisa adiantada de casa, é melhor.

Data: 20/08/2008

P3 faz a chamada. Os alunos já se agruparam. Ela diz que aquela é a última aula que eles terão para terminar a esquete. Um grupo diz que já terminou e mostra o texto para P3. Ela faz algumas correções na forma, na ortografia e na pontuação. Elogia o trabalho e diz que eles podem começar a ensaiar.

A3: \_A gente vai apresentar?

P3: \_Aqui na sala, para vocês mesmos. Se ficar jóia, vocês apresentam no pátio, para a escola toda.

Alguns ficam felizes e outros apreensivos. Dizem que não levam jeito para isso. P3 explica que eles não serão obrigados a apresentar fora da sala de aula. Mas que eles deveriam experimentar fazer a apresentação para ver se gostam ou não. Relata uma experiência sua com uma esquete da qual não queria participar, mas que foi obrigada por causa da nota.

P3: \_Eu não queria fazer de jeito nenhum. Mas se eu não fizesse eu ficaria sem nota. Eu fiz o papel de uma madame. Eu adorei. Hoje eu amo fazer teatro.

Os alunos se entusiasmam e querem saber que peças ela já fez, onde se apresentou e se tem fotos. Ela diz que pode trazer, mas vai falar disso outro dia, pois agora eles tinham coisa pra terminar. Pede ao grupo para ensaiar no pátio, sem fazer muito barulho.

Outro grupo termina e ela procede da mesma forma. Corrige, elogia, dá sugestões e pede que eles ensaiem no pátio, longe do outro grupo. De vez em quando ela vai até a porta para ver como eles estão se comportando lá fora.

Um outro grupo leva seu esquete para que ela leia. Ela faz cara de espanto.

P3: \_Pra que tanto palavrão?

A7: \_Ah, é o jeito dele falar, professora.

A8: \_Ele é bandidão, maluco, vida loca... queria que ele falasse feito moça?

Aluno 9: \_Ele é traficante.

P3: \_Nossa, mas não tem jeito de caracterizar o traficante com outras coisas?

A8: \_Como?

P3: \_O tipo de roupa, os objetos, o jeito de andar...

A8: \_Mas você não disse que tinha que colocar o jeito na fala também?

P3: \_Mas usa outras gírias...

A8: \_Mas traficante só fala assim... (o aluno diz uns palavrões).

A sala ri. P3 faz uma expressão de repreensão. A8 pergunta se ela assistiu ao filme *Tropa de Elite*. Ela diz que sim, que entende o que ele está querendo dizer, mas que não iria ficar bem eles se apresentarem para a sala falando tantos palavrões. Os alunos da sala dizem que está tudo bem, que eles estão acostumados, que também tem palavrões em *Cidade de Deus* e que ouvem em casa. Ela os chama para conversar separadamente. Dá algumas sugestões com as quais eles concordam. Não foi possível ouvir. Eles vão para o pátio começar os ensaios.

P3 vai até os dois grupos que ainda estão escrevendo. Percebe que um grupo não escreveu nada. Pergunta por que eles ainda não fizeram. São três garotos. Eles dizem que não sabiam nem por onde começar.

P3: \_Já está quase acabando a aula, os outros grupos já escreveram e estão ensaiando e só agora que vocês dizem que nem sabem por onde começar? Todo mundo me pediu sugestão e eu ajudei! Que falta de vontade, heim...

Ela diz que eles deverão trazer pronto para a próxima aula, caso contrário levará os três para a direção e pedirá para chamar os pais. Um deles fica mais preocupado, os outros dois riem quando ela sai.

Os outros grupos estão ensaiando. Ela senta e começa a mexer na caderneta. Faz anotações. Depois de um tempo vai até os três meninos no fundo da sala. Sugere que eles façam uma paródia de uma história que eles já conheçam.

Aluno 10: \_Eu nem sei o que é paródia...

P3 explica o que é paródia. Diz que eles poderiam parodiar uma história como a da Chapeuzinho Vermelho.

A11: \_Como assim, tirar sarro?

P3: \_Muda um pouco a história, deixa ela mais engraçada, zoa com os personagens.

A11: Tipo *Deu a louca na Chapeuzinho*?

P3: \_É, só que mais curtinho. Muda o jeito das personagens, faz uma Chapeuzinho valentona, um lobo meio bicha...

Os alunos dão risada e um empurra para o outro o papel de lobo. Um deles se dirige ao outro:

A11: \_Chama o teu irmão pra fazer.

O outro se irrita e empurra o colega.

A10: \_Vou chamar a tua mãe pra fazer uma Chapeuzinha bem... (diz um palavrão)

P3 levanta a voz. Diz que está tentando ajudar e que eles devem se respeitar e respeitá-la. A12 diz que quer fazer. Pede para eles ficarem quietos. P3 senta com o grupo e dá sugestões de outras histórias, diz que também pode ser a sátira de um filme que eles conheçam. Continua com o grupo até o fim da aula.

No pátio, os alunos estão ensaiando. Alguns grupos estão mais adiantados. Um grupo para de ensaiar e assiste ao ensaio de outro.

Quando está perto de bater o sinal, P3 chama os alunos de volta para a sala e pede atenção. Diz que a apresentação deles será na próxima semana, na quarta-feira. Eles deverão se reunir fora do horário de aula, aproveitar o fim de semana e ensaiar a esquete. Também fala que quem quiser usar cenário e trilha sonora deve providenciar as duas coisas com antecedência.

Um aluno pergunta se eles vão poder ensaiar mais nas aulas dela. Ela diz que não, pois eles já usaram muitas aulas para aquela atividade e que ela precisa trabalhar outras coisas com eles. Pede que eles tragam, na próxima aula, uma cópia do texto que escreveram para ela ler com calma.

Bate o sinal. P3 me fala que na segunda-feira vai voltar para uma atividade do Caderno do Governo e que eu posso voltar na próxima quarta-feira para assistir às apresentações. Eu pergunto se poderia ler os textos depois que ela os lesse. Ela concorda.

Data: 28/08/2008

Quando P3 entrou na sala, os grupos já estavam se organizando para as apresentações. Uma “sala de estar” estava montada na frente da sala. Em um canto da sala de aula havia duas árvores feitas de papelão. Alguns alunos estavam usando roupas diferentes.

Pediram que a professora da aula anterior cedesse quinze minutos da aula para que eles pudessem se preparar.

P3 pede que eles se acalmem para que ela possa organizar as apresentações, pois eles têm pouco tempo. Um grupo pergunta se pode se apresentar primeiro, porque o cenário deles já está montado. Ela concorda. Pede que todos sentem em suas carteiras.

P3: \_ Todos estão prontos para se apresentar? Algum grupo não ensaiou?

Um grupo levanta a mão. Trata-se dos três garotos que ela estava ajudando a escolher um tema na aula passada. Ela pergunta por que eles não ensaiaram. Os alunos não respondem. Um deles diz que marcou um ensaio, mas que os outros dois não foram. Ele diz que não acha justo ficar sem nota por causa dos outros dois.

P3: \_ Mas o problema não é nem a nota, não é? O problema é vocês além de perderem a oportunidade de fazer um negócio legal, vocês faltarem com o compromisso com os outros colegas. Todo mundo preparou alguma coisa pra apresentar pra classe, só vocês que não. Vocês vão ganhar algo, mas não vão dar nada em troca para os colegas.

A12: \_ Eu posso apresentar sozinho?

P3: \_ Isso vai ser um problema, já que o texto que vocês entregaram na última aula tem três personagens.

A12: \_ Eu faço os três...

Os outros dois alunos do grupo se irritam com ele. Xingam, chamam o colega de “puxa-saco”, “trairão”. P3 diz que pode dar uma chance, mas só para ele, já que foi o único que mostrou interesse. No entanto, ele deveria montar outra apresentação, que usasse só uma pessoa. Ele pergunta o que poderia ser.

P3: \_ (para a classe) O que ele pode apresentar sozinho, gente?

A: \_ Uma música.

Uma dança.

Uma piada.

A5: \_ Um monólogo.

P3 se espanta com a resposta.

P3: \_ Você sabe o que é um monólogo?

A5: \_ É uma peça de uma pessoa só. Só tem um personagem.

P3: \_ Quem te ensinou isso?

A5: \_ Meu pai. Ele fazia teatro.

P3: \_ É isso mesmo. Um monólogo é uma peça em que só existe um personagem. Ele fala sozinho o tempo inteiro. Eu já assisti um monólogo de duas horas. O cara ficava duas horas falando sem parar.

O aluno que vai fazer a apresentação sozinho se assusta e diz que não vai conseguir ficar falando tanta coisa. P3 explica que a apresentação tem que ser curta, igual a dos colegas que vão se apresentar, e que ele pode escolher uma das sugestões dos colegas, uma música, uma piada, uma dança. Sugere também que ele faça a apresentação de um poema.

P3: \_ Agora vamos começar senão não vai dar tempo de todo mundo se apresentar.

Quatro grupos se apresentam. O primeiro apresenta uma esquete sobre uma família cuja filha mais nova é constantemente humilhada pelos irmãos mais velhos, mas que acaba por salvá-los de um incêndio. Usaram cenário e figurinos. P3 puxa os aplausos no final da apresentação.

O segundo grupo faz uma apresentação sobre um adolescente que se envolve com drogas e tem que enfrentar um traficante com a ajuda de um amigo para se livrar do vício. Toda vez que um palavrão vai ser pronunciado, o ator só mexe a boca e um outro aluno diz: “Piiiiiiiiiii!!! Proibido pela censura.” A classe ri muito toda vez que isso é falado.

O terceiro grupo apresenta uma paródia da história de João e Maria. Usaram figurinos confeccionados com TNT e, no cenário, árvores feitas de papelão, papel colorido e folhas de verdade. Espalharam folhas secas pelo chão. Também usaram trilha sonora. A esquete diverte bastante os alunos. Está muito bem ensaiada. A classe aplaude. Um aluno se levanta e continua aplaudindo.

A2: \_Igual no teatro, professora.

O quarto grupo apresenta uma esquete que se passa em uma sala de aula. Pediram que colegas de outros grupos participassem também, completando o número de alunos. Satirizaram alguns de seus professores. Um dos professores satirizados foi P3. Os alunos procuraram se vestir como os professores, imitar o jeito de andar e falar com os alunos. A classe ri muito, bem como a professora.

Encerrando-se as apresentações, P3 agradece a todos. Diz que se surpreendeu com o trabalho, que eles fizeram melhor do que ela esperava. Aplauda os alunos.

P3: \_Na próxima aula, nós vamos conversar sobre o que foi apresentado, certo? Eu quero ouvir o que vocês acharam, o que foi legal, o que poderiam ser melhorado... Eu acho melhor vocês já chegarem em casa e escreverem sobre o que acharam.

Os alunos fazem expressão de descontentamento.

A2: \_Ah! Tinha que ter esse negócio de escrever. Eu sabia!

P3: \_Não é obrigado nem é pra entregar. É só pra vocês não esquecerem até a semana que vem.

Diz que o debate vai ser feito depois da apresentação do aluno cujo grupo não se preparou.

Bate o sinal.

Data: 01/09/2008

P3 entra na sala vai até o aluno que ficou de preparar uma apresentação. Pergunta se ele se preparou. Ele diz que sim, que trouxe um texto para ler, mas que não iria ficar legal como as apresentações dos outros colegas.

P3 pede silêncio aos alunos, faz a chamada e chama A12 para que faça sua apresentação.

A12 lê um texto de Shakespeare, que ele tirou da internet, “O menestrel”. É um texto longo, mas ele lê com fluência, às vezes olhando para aos alunos ou para a professora, e completando a frase sem olhar no papel. P3 aplaude e agradece o seu empenho. Diz que percebeu que ele treinou bastante para ler.

P3 pergunta para os alunos o que eles acharam das apresentações e se eles gostaram de “fazer teatro”.

A3: \_Eu adorei.

A2: \_Dá medo, mas é tão legal...

A13: \_Ai, professora... eu só fiz porque era pra nota mesmo...

A3: \_A gente podia montar um grupo aqui na escola.

A5: \_A gente vai apresentar pra todo mundo?

P3: \_O que vocês mais gostaram?

A12: \_A Escolinha do Barulho.

A8: \_O João e Maria do além.

P3: \_Por quê?

A8: \_Ah, parece que estava mais ensaiadinho.

A12: \_Eles fizeram até roupa, tinha música...

A7: Foi engraçado... tirou com a cara dos professores.  
 P3: O que mais marcou, mais chamou atenção?  
 A: (juntos) Piiiiiiii! Proibido pela censura!  
 P3: Se vocês fossem jurados do Festival de Teatro, o que vocês iriam criticar, o que foi feito de errado ou não ficou legal?  
 A2: Teve gente que falou baixo.  
 A3: De costa pro público.  
 A7: Teve gente que esqueceu fala.  
 A5: Teve gente que não sabia a hora de entrar, os outros tinham que empurrar.  
 P3: Faltou um pouco de ensaio pra uns, né? Por que falar alto e claro é importante numa peça de teatro?  
 A3: Senão ninguém entende nada.  
 A8: A gente tá vendo, né... não dá pra voltar igual no filme. Aí, fica sem entender.  
 P3: É diferente de ler um livro também. Se você não entendeu, você volta e lê de novo.  
 A5, o que disse ter lido “Sonhos de uma noite de verão” se lembra que trouxe o livro que P3 pediu. Levanta e entrega o livro para ela. Trata-se de uma adaptação do texto de Shakespeare. Ela diz para a aluna que tentou ler Romeu e Julieta que o texto dela era o original, por isso estava difícil. Sugeriu que ela lesse aquela adaptação de Sonhos de uma noite de verão. A aluna pede emprestado para o colega, ele diz que o livro não é dele, mas que tem na biblioteca municipal.  
 P3 novamente agradece a participação e o empenho de todos e diz que vai encerrar o assunto para começar outro.  
 Ela se dirige a mim e me entrega os textos produzidos pelos alunos. Pede que eu os devolva até o fim da semana. Os textos estão comentados por P3, com anotações que indicam os aspectos positivos dos textos e algumas sugestões de melhoria.

## 5ª B de P4

Data: 23/09/2008

Atividade: Produção de contos e crônicas

P4 Entra na sala e faz a chamada, pedindo silêncio aos alunos. Encerrando a chamada, chama a atenção dos alunos para si e pergunta que tipos de textos eles estudaram nas aulas anteriores.

A: (juntos) Crônicas, fábulas, contos...

P4: Nós vimos alguns exemplos e vocês escreveram contos e crônicas. Lembram? Nas atividades anteriores vocês puderam escolher entre escrever uma crônica ou um conto.

P4: Qual de vocês sabe dizer quais são as características da crônica?

A maioria responde. A voz de um aluno sobressai.

A1: A crônica fala de um acontecimento do dia a dia, banal, tem poucos personagens, redução do espaço e do tempo.

P4: Isso mesmo. Vocês se lembram das diferenças entre o conto e a crônica?

A maioria responde. A1 responde adianta e fala mais alto que todos.

A1: O conto tem elementos mágicos, às vezes tem era uma vez e final feliz.

P4: Na aula de hoje a gente vai continuar o trabalho. Vocês vão ler dois textos e vão me dizer se é crônica ou conto.

Primeiramente P4 lê “O Touro Ferdinando”. Os alunos ouvem. Eles não têm o texto para seguir, apenas prestam atenção na leitura de P4. Às vezes, ela pergunta alguma coisa para ajudar na compreensão do texto.

Ao terminar a leitura, lança as perguntas que orientarão a atividade:

P4: \_ Onde esse texto se encaixa? Quem acha que é conto, por que acha isso?

A2: \_ É pela presença do elemento mágico.

A1: \_ É pela presença do surreal.

P4: \_ Por quê, A1?

A1: \_ Ah... Um touro não senta para cheirar flores, esse Ferdinando não é real, é um touro fictício.

P4: Muito bem! É isso mesmo. Olha que resposta inteligente...

P4: \_ Agora vamos ler o outro.

Tem início a leitura de “O velho, o menino e o burro”. Ao fim da leitura, P3 pergunta se o texto se parece com um conto ou uma crônica.

A: \_ (juntos) Crônica.

A3: \_ Trabalha com acontecimento do dia a dia.

A4: \_ É crônica porque o que aconteceu no texto pode acontecer com qualquer um.

A5: \_ É curtinho o texto.

P4: \_ Vamos para a proposta de hoje? Vocês vão escrever primeiro uma crônica. Vamos produzir textos para fazer nosso livrinho, aquele de que eu já falei no começo do ano. Primeiro a crônica e depois o conto.

Passa na lousa as seguintes informações:

P4 escreve: \_

*“Leitura dos textos:*

*‘O Touro Ferdinando’ – Munro Leaf*

*‘O Velho, o Menino e o Burro’ – Ruth Rocha*

*Produzindo textos*

*Influenciado pela leitura dos textos, sabendo o que é uma crônica e um conto, escreva agora uma crônica sobre um fato que você tenha vivido ou observado.”*

P4 pede que eles aproveitem as informações do fim de semana, que foi movimentado.

P4: \_ Vocês tiveram muita coisa para ver e comentar.

Ela está fazendo referência ao evento que aconteceu recentemente na cidade, que envolveu rodeio, parque de diversões e shows.

P4: \_ Lembrem de que a crônica é um texto curto e baseado no dia a dia, e que sempre deve ter um pouco de... humor.

(INTERVALO)

Após o intervalo, P4 pede que os alunos leiam suas crônicas para a sala. A2 se oferece e lê sua crônica sobre uma partida de futebol entre amigos. Ninguém mais se oferece para ler. P4 pede que quem terminou leve para ela ler. Diz também que podem começar a se preocupar em escrever o conto.

P4: \_ Que tipos de contos vocês já viram?

A: \_ (juntos) Contos de fadas!

A1: \_ Contos de assombração.

A4: \_ Lenda é conto?

P4: \_ Sim, lenda é conto. Conto de folclore. Por que lenda é conto pessoal?

A1: \_ Tem elemento fantástico.

P4: \_ E o que isso quer dizer?

A1: \_ Acontece coisa que de verdade não pode acontecer.

A4: \_ Tem fantasia, né... Sereia...

P4: \_ Prestem atenção no conto que eu vou ler. É um conto popular, que faz parte do folclore.

Inicia a leitura do conto “A história de um roceiro esperto”.

P4: \_ Que elementos fazem do texto um conto?

A2: \_ O curupira.

A3 oferece seu texto para P4 ler. Ela elogia, diz que ele se esforçou. Lê o texto de A3 para a sala. O texto contém as características da crônica.

Volta a escrever na lousa:

P4 escreve: \_

*“Você já sabe que o conto é sempre inventado. Ele tem magia, assombração e outros elementos que não existem na realidade. Sabendo disto, escreva um conto com bastante imaginação”.*

P4 explica a informação da lousa com outras palavras. Diz que existem em um conto alguns elementos que não podem existir na realidade. Deu exemplos de situações presentes em contos fantásticos, como máquinas falantes, robôs que se comunicam e interagem com as pessoas. Tais situações, segundo ela, podem acontecer num conto, mas não na realidade.

Pede que os alunos escrevam, agora, um conto. Avisa que o tempo em que ocorre a história deve ser curto e o espaço reduzido. Também fala que devem existir poucas personagens e que eles deverão escolher algum elemento fantástico para colocar na história, algo como monstros, elfos, ETs, ninfas etc.

P4: \_ Depois de pronto, vocês vão perguntar: essa história pode acontecer de verdade? Se a resposta for ‘não’, então é um conto.

A5: \_ Pode escrever conto de fadas?

P4: \_ Se vocês escolherem escrever um conto de fadas vocês não vão poder contar a história na íntegra, do jeito que todo mundo conhece. Vão ter que transformar a história.

P4: \_ Vocês podem misturar personagens de várias histórias ou deixar a história que vocês conhecem mais atual.

A6: \_ Eu não entendo como é que deixa um conto de fada mais atual. Como assim mais atual, professora?

P4: \_ Por exemplo: com o beijo de quem a Branca de Neve acordaria hoje? Existe príncipe encantado, essas coisas? Quem ficaria no lugar do príncipe pra acordar a Branca de Neve?

A3: \_ A mãe.

A2: \_ um beijo da professora.

A3: \_ Do cachorrinho dela.

A4: \_ Do namorado.

A1: \_ De uma mulher!!!

P4 olha feio para ele.

A1: \_ No meu conto a Branca de Neve vai ser uma lésbica...

Todos dão risada, incluindo P4.

Lendo os textos produzidos pelos alunos (conforme terminavam, eles me mostravam o texto), percebi que todos, mesmos os mais simples ou então com problemas sérios de ortografia, continham as características das quais eles falaram durante as aulas sobre contos e crônicas.

Um aluno reaproveitou o assunto de sua crônica e fez um conto, acrescentando apenas o elemento mágico.

Fim da aula.

## 6ª série de P5

Data: 16/09/2008

Atividade: elaboração de mini-projeto e produção de notícia de jornal (Proposta do Caderno do Governo para 6ª série – 3º bimestre)

Antes de se dirigir à classe, P5 vai até dois alunos, A1 e A2, e entrega um caderno para cada um deles. Nos cadernos existem atividades específicas para eles, que não estão no mesmo nível de aprendizado que os demais. A1 ainda está sendo alfabetizado. A2, apesar de estar em um estágio mais avançado que o primeiro, também não consegue acompanhar as atividades que P5 desenvolve com os demais alunos da sala.

P5 pede atenção para a classe e lê novamente o texto que conta a história de Mariana, uma menina de doze anos que queria montar em sua escola o Cantinho da Leitura. Cada aluno tem o texto xerocado e colado no caderno. Retomam alguns pontos da discussão sobre os problemas encontrados por Mariana em relação à biblioteca. Pergunta aos alunos se eles se lembram do que foi falado na última aula a respeito da elaboração de um mini-projeto.

P5: \_ Como podemos elaborar um projeto? Por que ela quis montar um cantinho da leitura? Como o projeto ajudou? Vamos começar assim: quais foram os tópicos passados até agora, para a elaboração do projeto?

A: \_ (alguns falam junto, lendo no caderno) Justificativa, Objetivos, Metodologia, Público Alvo, Iniciação e Duração do projeto.

P5: \_ Eu vou passar mais alguns tópicos necessários para a elaboração do projeto. Vocês vão formar duplas e juntar as carteiras.

Enquanto os alunos formam as duplas P5 vai até a lousa.

P5 escreve: \_

*“Recursos necessários: almofadas, tapetes grandes, mesas, cadeiras, cortinas, ventilador, computador, mural para recados etc.*

*Resultados esperados: incentivo ao gosto pela leitura, melhoria da escrita, ampliação dos conhecimentos.*

### ATIVIDADE

*Produza uma notícia de jornal sobre a abertura da sala. (folha separada)*

*Manchete (título)*

*Onde?*

*O quê?*

*Quando?*

*Com quem?*

*Por quê?*

*Como?*

Nome:

nº: 6ª C

*Atividade de escrita*

*Produza uma notícia de jornal sobre a abertura da sala.*

P5: *Se tiverem dúvida me chama que eu vou até a carteira.*

P5 dá explicações individuais aos alunos quando eles a chamam na carteira. Alguns alunos perguntam com se escreve determinada palavra. P5 escreve as palavras solicitadas na lousa. Volta-se para a sala e pergunta quem faltou na aula anterior. Avisa que esses alunos devem saber o que aconteceu na aula passada, por isso precisam perguntar para os colegas e copiar a matéria do caderno. Conta, mais uma vez, a história da Mariana.

Os alunos começam a conversar demais.

P5: *Gente, se for haver conversa, que seja para falar a respeito da notícia que vocês estão elaborando.*

P5: *Não é pra produzir uma história. A história vocês já têm. É para dar a notícia dessa história, como se vocês estivessem escrevendo para um jornal.*

Recorda com a classe como deve ser a linguagem utilizada na elaboração de um texto jornalístico.

Ainda sobre o assunto da notícia, P5 explica:

P5: *A notícia é baseada numa situação fictícia. Usem a imaginação.*

Lendo alguns textos, P5 percebe alguns erros e comenta:

P5: *Estou observando alunos escrevendo nomes de escolas, cidades e pessoas com letra minúscula. Por que não pode?*

A3: *É nome próprio.*

Enquanto os alunos realizam essa atividade, P5 também orienta A1 e A2 em suas atividades especiais, passando outras, conforme vão terminando. Os demais alunos conversam entre si, mostrando o que conseguiram produzir e pedindo opinião.

P5 lê os textos dos alunos que terminaram, dá sugestões para melhorar, faz correções.

P5: *Não fiquem repetindo palavras no texto, vocês já aprenderam a usar os elementos de coesão.*

Como muitos ainda fazem a mesma pergunta (O que deve ter uma notícia de jornal?),

P5 lança a questão para a classe:

P5: *O que deve ter mesmo em uma notícia de jornal?*

A3: *O que aconteceu...*

A4: *Com quem aconteceu... onde...*

A6: *Quando... tem que ter o dia, né?*

P5: *O que mais?*

A7: *O lugar!*

P5: *Isso. Onde aconteceu. E...*

A6: *Como aconteceu...*

A4: *Por que aconteceu também tem que ter?*

P5: *Tem que ter. E as conseqüências. Entenderam agora?*

A4: *Faz com a gente um pouco.*

P5 faz as questões direcionando-as para a história da Mariana. Os alunos respondem conforme ela vai perguntando.

P5: *Não se esqueçam de por o nome do jornal e a data.*

Um aluno pede para que ela explique mais uma vez o que é elemento de coesão. P5 dá explicações a respeito de coesão e coerência.

Peço autorização para ler alguns trabalhos. Logo, vários alunos, na medida em que terminam o texto, o entregam para que eu possa ler. Alguns compreenderam bem como

é a linguagem e a estrutura de uma notícia de jornal. Li textos muito bem escritos e criativos. P5 me mostrou uma produção de um aluno que tinha muita dificuldade para elaborar textos. Mostrou em que aspectos ele melhorou, feliz por ela já conseguir fazer uma ponte entre as idéias, correlacionando-as e organizando-as adequadamente.

Como a classe começa a ficar inquieta, P5 pergunta quem já terminou e pede que façam estes, então, a tarefa para outras matérias. Os alunos dizem que não há tarefas de outras matérias.

P5: \_Então, abram o livro na página 24 e façam a leitura do texto “Mulher Maravilha”. Os alunos protestam.

A5: \_Ô professora! Não é assim que se dá prêmio para quem fez tudo na aula e ainda terminou primeiro que os outros.

P5 ri e concorda com o aluno.

P5: \_É... faz sentido. Mas o texto é legal. Você vai gostar de ler.

Depois de recolher os textos, ela me avisa que vai escolher a mais crítica, passar na lousa para reformulá-la junto com os alunos.

Fim da aula.

Data: 17/09/2008

P5 vai até a lousa.

P5 escreve: \_

*Pauta:*

- *Leitura para reflexão: A sala das cruzes.*
- *Oração*
- *Atividade em dupla: revisão dos textos produzidos*
- *Socialização da revisão*

*“Mas se alguém tem falta de sabedoria, peça a Deus, e Ele a dará porque é generoso.”*  
*Thiago 1:5*

P5 espera os alunos copiarem o que passou na lousa, pede a atenção deles e lê a pauta e o versículo.

P5: \_Qual é a função de “Ele” na frase?

P5: \_É um pronome pessoal do caso reto. E qual é a função do “a” de “Ele a dará”?

P5: \_É um pronome pessoal do caso oblíquo.

P5 lê para os alunos o texto “A sala das cruzes”.

P5: \_O que vocês entenderam?

Ela faz algumas perguntas para os alunos, direcionando a interpretação do texto. Dá sua interpretação.

P5 pede que os alunos se preparem para fazer as orações. Fazem uma oração, todos juntos. Alguns lêem, outros a tem decorado.

P5: \_Bom, a gente já fez nossa oração, então eu desejo a todos uma aula tranqüila, uma tarde tranqüila e que todos cumpram a sua parte. Agora vocês vão sentar em grupo.

P5 escreve: \_

*Cada grupo vai ler o texto e observar os seguintes aspectos:*

- A) *Faltou alguma característica do gênero “Notícia de jornal?”*
- B) *O texto está coerente com a proposta? Cumpru-se de fato a sua função comunicativa?*

*C) Lingüísticos: ortografia, pontuação, elementos de coesão, verbos etc.*

*Obs: anotar os aspectos observados nos textos produzidos.*

P5 lê os passos para a turma, explicando cada item. Fala que depois vai escolher um dos textos para ver como os alunos fizeram as observações. Distribui os textos (as notícias produzidas na aula passada) entre os alunos. Uma folha para cada dupla.

P5: *Toda vez que a gente vai produzir um texto, temos que ter em mente que alguém vai ler esse texto.*

Uma dupla diz que não entendeu. Novamente ela explica que eles deverão analisar a notícia produzida por outra dupla e observar se todos os elementos de uma notícia de jornal estão presentes, se a linguagem está condizente com a linguagem jornalística, se gramaticalmente o texto está bem escrito, se está coerente etc.

Os dois alunos que fazem atividade diferenciada terminam a tarefa e começam a andar pela sala. P5 os chama até sua mesa e verifica o que fizeram. Passa outra atividade para eles. Trata-se de jogos com palavras cruzadas.

P5 vai até a lousa e escreve no quadro o tempo que os alunos terão para realizar a atividade proposta. Eles terão vinte minutos.

Faz a chamada.

Enquanto os alunos fazem a atividade, ela anda pela classe dando atenção as duplas, perguntando se eles realmente observaram todos os aspectos. Pergunta o que eles observaram.

Alguns alunos reclamam que o texto que receberam tem muitas palavras erradas. Ela pede que eles anotem essas palavras e coloquem na frente a forma certa de escrever.

P5 me mostra uma observação feita a lápis por uma dupla no texto de outra dupla.

“Seu texto está ótimo, mas por que o projeto aconteceu em 29/09/2008 e o artigo sobre ele saiu publicado em 20/08/2007? Também falta sinais de pontuação.”

P5 diz que talvez ela mesma não tivesse percebido esse erro, e que fica contente quando acontece esse tipo de situação, ou seja, quando percebe que os alunos estão atentos para a coerência do texto e não só para a gramática.

Ela avisa que o tempo dado para que eles fizessem a atividade já se esgotou.

P5: *Eu vou chamar uma dupla para ler o texto e depois suas observações.*

Pede silêncio e que cada uma vá para o seu lugar.

P5: *Vocês não precisam ficar constrangidos se o texto que for discutido for o de vocês. É assim que a gente vai aprendendo. Elas vão ler o texto e vocês também vão analisando para ver se a análise delas está de acordo.*

Uma aluna começa a leitura com a voz baixa. A classe vai silenciando. Os alunos reclamam que não conseguiram ouvir o texto. P5 relê o texto para a classe. As alunas dizem o que anotaram sobre a produção.

A6 e A7: *Falta coerência, não usaram elementos de coesão, texto inadequado.*

P5: *Mas o que vocês observaram dentro de cada um desses aspectos? Vocês podem dar alguns exemplos tirados do texto?*

Elas o fazem. P5 elogia. Pergunta quem mais quer apresentar.

Outra dupla vem. A aluna lê, rindo e interrompendo. Passa para seu par. A outra aluna lê melhor, mas ainda assim, tem um pouco de dificuldade.

P5 interrompe:

P5: *Se eu estou produzindo um texto, eu tenho que me preocupar com o meu leitor, senão, o que vocês acham que vai sair?*

A8: *Porcaria.*

P5: *Por quê?*

A8: *Porque o cara num vai entender nada.*

P5: \_E o texto é feito pra gente ler e entender, não é?

A8: \_É.

P5 lê de novo o texto, também com dificuldade. A dupla faz a observação:

A9 e A10: Não parece uma notícia de jornal, parece um texto narrativo. Não foram coerentes com a proposta. A ortografia está comprometida, falta de sinais de pontuação.

A sala faz expressão de admiração. Um aluno brinca:

A11: \_Ortografia comprometida... que chique...

A12: \_Fala logo que escreveu tudo errado!

P5: \_Então... Elas disseram ‘ortografia comprometida’ e você entendeu que isso quer dizer que as palavras não foram escritas corretamente. É uma forma diferente de escrever, e mais bonito que dizer ‘escreveu tudo errado’, não concorda?

A12: \_É... mas é fresco.

P5: \_Dependendo de para quem você fala, vai parecer frescura mesmo. Entre os seus colegas você pode dizer ‘tá escrevendo tudo errado’, mas e se você estiver escrevendo um texto para um concurso, ou se estiver conversando com alguém mais culto, que gosta de ler e estudar... Dependendo do emprego que você tiver, vai precisar falar assim.

A12: \_Enquanto eu não tenho, vou falar de qualquer jeito mesmo.

P5: \_Pode ser. Mas já está sabendo que esse não é o único jeito de falar, né? E que tem um jeito adequado para cada situação. Numa notícia de jornal, qual é o jeito adequado?

A9: \_De um jeito que todo mundo entenda.

P5: \_Isso. Por isso não dá pra ter gíria, falar errado... Não é todo mundo que entende as gírias de vocês. Vocês podem falar entre vocês, mas uma pessoa mais velha, ou de outra parte do país não vai entender nada.

A12: \_Mas também não pode escrever notícia cheia de frescura. Senão ninguém entende nada também.

P5: \_Você está certo. Eu concordo. Não pode nem ser muito simples, do jeito que a gente fala, nem muito rebuscada, difícil. Mas tem que ser correta, clara, coerente. Esse texto que a gente acabou de ler está muito confuso. Tem que melhorar.

Ela pergunta quem mais quer ler. Outra dupla se oferece. A aluna lê muito rápido, sem pausas. (Fez isso de propósito, pois não havia sinais de pontuação no texto.)

A classe ri e critica, pede que ela leia de novo e devagar.

A13: \_Eu vou ler de novo do jeito que a pessoa escreveu.

Lê novamente, da mesma forma. A classe ri. Um aluno comenta:

A14: \_Não tem ponto nem vírgula aí, não?

A13: \_Não...

A15 lê as observações.

A15: \_Falta sinais de pontuação, fez uso inadequado de aspas, palavras erradas, erros de acentuação.

A dupla dá exemplos do texto.

Outra dupla, que já tinha se oferecido, começa a leitura.

A16 e a17: \_Pouca coerência com a proposta, sem elementos de coesão, fizeram uso inadequado, pouco uso de verbos; não se parece uma notícia e sim uma narrativa, muitas palavras repetidas.

P5 vai até um dos alunos que está fazendo as palavras cruzadas que ela já passou. Ele já terminara a atividade e estava andando pela sala, mexendo com os demais.

P5: \_A1, você pode ficar “quietinho” um instante até eu preparar outra coisa pra você?

A1 senta em sua cadeira, mas não fica muito tempo. Começa a atirar bolinhas de papel.

P5 chama atenção de alguns alunos que não estão prestando atenção. Pede que outra dupla faça a leitura. Eles fazem a leitura e lêem as observações.

A18 e a19: \_Nomes próprios escritos com minúscula, repetição de palavras, uso de narrativa, sem o nome do jornal.

P5 explica as observações da dupla. Chama mais dois alunos. A leitura é feita lentamente, P5 segue a leitura ao lado do aluno, acompanhando no texto. A aluna lê as observações, bem baixinho. P5 relê o texto para a classe e as observações. Fala novamente sobre as características do texto jornalístico. Pergunta para a classe se faltou alguma característica. Os alunos respondem que não.

Outra dupla faz a leitura. A aluna lê em voz baixa as observações. P5 relê. Pergunta para a classe se eles concordam com a análise. Os alunos discordam.

A10: \_O texto está incoerente em alguns momentos, mas eu não acho que ele se parece com uma narrativa.

P5: \_Por que não, A10?

A10: \_Ah, é que ele apresenta todos os elementos de uma notícia de jornal. O que aconteceu, quando, onde...

P5: \_Isso mesmo. Nesse ponto eu também não concordo com a análise da dupla. O texto não é uma narrativa, é uma notícia.

P5 pede que outra dupla apresente a sua análise.

A19: \_Ah, professora, o texto que a gente analisou tá muito repetitivo e cansativo

P5: \_Por que será?

A20: \_Ah...sei lá. Tá feio isso aqui.

P5 fala de alguns aspectos que os alunos não perceberam na análise.

Durante a leitura da dupla seguinte, o aluno que tinha terminado as palavras cruzadas começa a conversar. P5 pede que ele descanse um pouco e que sente perto dela. A1 permanece o resto da aula ao seu lado.

P5 pergunta se a turma concorda com a análise da dupla. Os alunos concordam. A dupla aponta a data que a autora do texto escolheu. (Tratava-se do texto que a professora já havia me mostrado, com incoerência nas datas).

A21: \_É, já que é situação fictícia, ela podia escolher as datas. Nem precisava errar.

P5 dá outra atividade para A1 e A2. A2 tinha acabado o jogo de formar palavras com o alfabeto móvel. Ela pede que ambos recortem das revistas palavras que comecem com vogais, mas que só poderiam ser palavras cujos significados eles conhecessem. Pede que eles cole essas palavras nos cadernos e as reescrevam com letra de forma.

Outra dupla faz a leitura. A classe pede que a aluna leia mais alto. P5 pede o texto para a aluna e diz que vai ler porque só faltam três minutos para bater o sinal. Elogia o texto, diz que é criativo e legal. Passa a observação para a dupla ler.

P5: \_O que vocês aprenderam com essa aula? Falem um de cada vez.

Escuta uma aluna e pede que ela repita para a turma o que acabou de lhe dizer.

A9: \_É mais fácil corrigir os erros dos outros do que os nossos próprios.

Um aluno também faz um comentário:

A5: \_É preciso prestar mais atenção no que está fazendo.

Bate o sinal.

Data: 19/09/2008

P5 escreve: \_

*“Salve lindo pendão da esperança,  
Salve símbolo augusto da paz.”*

*Dia da Bandeira: 19/09*

- *Leitura de um exemplo de notícia referente ao projeto fictício de Mariana.*
- *Estudo da Notícia – Levantamento dos aspectos mais relevantes.*

P5 distribui para os alunos um texto xerocado do caderno do governo. Pede que colem também no caderno. Diz que vai distribuir o texto enquanto os alunos copiam a pauta da lousa.

Texto:

### ***Estudantes da sexta série passeia pela própria escola***

#### ***Situação fictícia inspira ação de alunos reais.***

No dia 22 de março, no período da manhã, estudantes da sexta série da Escola Estadual Alfredo Goçalves, em São Paulo, iniciaram o estudo de um projeto fictício de revitalização de seu espaço escolar. “Este projeto faz parte de um conjunto de ações que tem como meta chamar a atenção dos estudantes para os pequenos gestos que podem transformar sua vida dentro e fora da escola”, diz a professora de Língua Portuguesa Sônia Maria Leite, também coordenadora do projeto.

Ela conta que o projeto ficcional faz parte de uma história lida pelos estudantes durante as suas aulas. “A protagonista da história era uma menina, também estudante de sexta série, que desejava fazer a biblioteca de sua escola, fechada há mais de três anos, voltar a funcionar”, relata Sílvio de Andrade, um dos alunos participantes do projeto.

Os estudantes, motivados pelas ações da história, contam que a primeira parte do projeto ficcional começou em sala de aula mesmo. A professora pediu que falassem das coisas de que gostavam e não gostavam em sua escola, explicando o que poderiam fazer para mudar aquilo de que não gostavam (caso fosse um problema coletivo). Em seguida, convidou-os a participar de excursão pelo espaço escolar a fim de ratificarem (ou não) o que tinham falado durante a aula.

O resultado não poderia ser melhor. “Os alunos voltaram para a classe cheios de idéias e montaram uma lista com tudo o que consideraram mais importante nesse passeio”. Contou a professora Sônia. Entre essas coisas, chamou sua atenção o fato de a biblioteca da escola estar fechada durante o período das aulas, impedindo-os de usarem este espaço para estudar, pesquisar, ler ou mesmo se reunir para participar de uma roda de leitura.

A próxima ação dos alunos já está programada para a próxima semana: eles farão entrevistas com seus colegas de outras séries a fim de ouvir o que também têm a dizer sobre sua escola.

Estudantes e professora dizem que vale a pena esperar pelas próximas notícias.

Débora de Ângelo e Eliane Aguiar. Texto escrito especialmente pra este Caderno (Caderno do Governo).  
Os nomes utilizados na notícia são fictícios.

P5 fala dos passos que foram dados até o momento e continua:

P5: \_ Num primeiro momento, eu quero que vocês façam uma leitura silenciosa.

P5: \_ Atenção, gente! A10, leia o texto em voz alta pra gente.

O aluno lê o texto.

P5: \_ Essa notícia foi inspirada em uma situação fictícia, no história de Mariana. Quais elementos da notícia estão presentes no texto? Vai ser fácil porque a gente já viu parte disso na aula passada.

A3: \_ O que, quando, onde, com quem, por que...

A5: \_ Aconteceu naquela escola, com os alunos e a professora.

A6: \_ Tem a data também.

A7: \_ Conta o que aconteceu, que a menina queria biblioteca pra estudar.

A4: \_ Fala por que ela queria. Não tinha. Tava uma bagunça.

A5: Fala da consequência, né, professora?

P5: Qual foi a consequência?

A5: Eles conseguiram o cantinho da leitura.

A9: Não. Eles fizeram o projeto para conseguir.

A5: Claro que não!

A9: Claro que sim!. Tá falando aqui no final negócio de valer a pena esperar pelas próximas notícias. Ela ainda não conseguiu.

P5 passa na lousa o próximo passo:

P5 escreve: \_

*I – Após a leitura, identifique:*

*1. Título ou manchete:*

*2. Subtítulo:*

*II – Responda:*

*Qual a importância do título e subtítulo na notícia?*

*III – No primeiro parágrafo, também chamado de lide ou lead, foi feita a abertura do texto jornalístico. Quais os dados que você encontrou sobre o fato noticiado? Identifique-os, comprovando-os com o texto.*

*IV - De que forma foram introduzidas as falas das pessoas que participaram da ação?*

*V – Indique qual a função das falas existentes nas notícias.*

P5 faz a chamada. Explica os exercícios, interpreta as questões com os alunos, explicando como fazer cada um, às vezes, dando algumas respostas.

Senta com um dos alunos que fazem atividades especiais e os ajuda com a atividade que tinham começado na aula passada (recortar palavras iniciadas com vogais, colá-las no caderno e reescrevê-las com letra de forma).

P5 lhes dá atenção até faltarem dez minutos para acabar a aula, enquanto os alunos fazem a análise da notícia.

Pede atenção de todos e diz que vai fazer a correção. Ela lança as perguntas e espera as respostas dos alunos. Ela acrescenta a resposta de um à resposta de outro e dá a resposta completa para a classe.

Bate o sinal.

## **5ª série de P6**

Data: 20/10/2008

Atividade: explicações sobre artigo e substantivo e exercícios

P6 entra na sala, faz a chamada e pede que dois alunos a ajudem a distribuir os livros didáticos para os presentes. Solicita aos alunos que abram o livro na página 148.

P6: Na aula passada, quando a gente terminou de fazer aquele texto (a atividade anterior foi uma produção de texto), eu pedi que vocês fizessem esses exercícios da página 148. Vocês fizeram? Quais vocês não conseguiram fazer?

Tratava-se de uma tirinha de jornal, uma história em quadrinhos (Calvin e Haroldo). O exercício pedia que os alunos lessem a tirinha e localizassem os substantivos masculinos e femininos presentes no texto.

Os alunos dizem quais os exercícios que não conseguiram fazer. P6 faz a correção oralmente e interpreta o texto dos quadrinhos para os alunos. Continua a correção, passando para os outros exercícios. Lê as perguntas em voz alta para os alunos.

P6: \_Quais as palavras que antecedem esses substantivos aqui?

A professora vai até a lousa.

P6 escreve: \_

2. o dia    a rua    um ônibus

Os alunos respondem e ela grifa as palavras.

P6: \_Os substantivos masculinos são antecidos por quais palavras?

Os alunos respondem também.

P6 escreve: \_

3.    *o*    *um*

P6: \_E o feminino?

P6 escreve: \_

4.    *a*

P6: \_Eu estou vendo vocês apagando, mas o que vocês colocaram?

A1: \_Eu só tô caprichando mais na letra.

A2: \_Ah... o meu tá nada a ver...

P6: \_Essas palavras que vem antes dos substantivos são os artigos definidos e indefinidos. Então quando eu pedir para vocês acharem os substantivos, encontrem primeiro os artigos. Depois deles sempre virão os substantivos.

P6 escreve: \_

O pires quebrou.    Os pires quebraram.

P6: \_O que os artigos indicam aqui?

A1: \_Singular e plural.

P6: \_Que é o que nós chamamos de número. E o a e o o? Indicam o quê?

A1: \_Feminino e masculino. Se é homem ou mulher.

P6: \_Então indica o sexo? Existem palavras do sexo feminino e do masculino? Bola é do sexo masculino?

A1: \_Lógico que é!

P6: \_Não, senhor! Existe gênero masculino e feminino.

P6 escreve: \_

*O menino bom.*    *A menina boa.*

*Colega inteligente*

P6: \_Tá vendo? Aqui nesse do colega dá pra saber qual é o gênero? Quando você fala menino ou menina, dá. Mas e colega, dá pra saber?

A3: Não, é unisex.

P6: Não é, não! As palavras não tem sexo. Tem gênero!

A4: Mas então menino não tem sexo? Nem menina?

P6: Não é disso que eu estou falando! Vamos lá, e se eu colocar assim...

P6 escreve: \_

*A colega inteligente.*

*A colega vaidosa.*

P6: Dá pra saber se colega é do gênero masculino ou feminino?

A maioria dos alunos concorda que sim.

P6: Existem alguns substantivos que precisam de mais do que o próprio substantivo para a gente saber se é masculino ou feminino. Precisamos ver o contexto. Se você lê uma notícia que tem a palavra *vítima*. (Escreve a palavra na lousa.) Que artigo eu vou colocar na frente?

Os alunos começam a falar sobre o seqüestro da Eloá.

P6: Pode parar com esse assunto, ele já está esgotado de tanto que a imprensa está falando. Vamos voltar para a gramática.

P6: Que artigo eu ponho?

A: (juntos) A vítima.

A3: A Eloá é uma vítima, né professora”

P6: Já mandei não falar mais nisso! Olha só, existem substantivos que, sendo masculino ou feminino, vai usar um artigo só. Então, mesmo com o artigo a gente não sabe se se trata de uma referência ao masculino ou do feminino. Aí, é preciso conhecer o contexto.

A1: Que coisa de contexto é isso aí que tanto a senhora fala? É porque o contexto isso, o contexto aquilo, contexto... contexto...”

P6: É a realidade, é a história inteira.

Ela passa para a próxima atividade. Orienta os alunos para que passem para a próxima página. Avisa que eles irão ler um pequeno poema chamado *Casa séria*. Lê o poema para os alunos.

P6 lê: \_

*Casa Séria*

*Nessa casa todos são*

*Absolutamente sérios*

*Quem sorri ganha nota zero.*

*O pai é todo arrumado,*

*Terno colarinho e gravata.*

*Vive sempre ocupado,*

*Para ele tempo é dinheiro.*

*A mãe é muito nervosa,*

*Cala a boca menina,*

*Não me azucrina,*

*E trabalha sem parar,*

*De janeiro a janeiro.*

*A menina, de vestido engomado.  
Gruda o rosto sério na janela,  
E fica olhando de lado  
O tempo passar devagar.*

*Roseana Murray*

P6: \_ Temos três personagens aqui: pai, mãe e filha. Mas esse poema fala da relação entre as pessoas dessa família. Como é? O que o pai faz? E a mãe? E a filha?

Os alunos respondem às perguntas.

P6: \_ Por que o tempo passa rápido para os pais e para ela passa devagar?

A5: \_ Por que eles trabalham e ela fica sem fazer nada...

P6: \_ E porque o tempo passa devagar quando a gente não faz nada? É por que no dia a dia, nossos afazeres tomam nosso tempo e o tempo passa rápido. Quando a gente não faz nada o dia todo, tem hora que a gente fica até cansado de não fazer nada. A gente precisa o quê?

A\_: (juntos) Ocupar o tempo.

P6: \_ Vamos lá. Vou perguntar só para a primeira fileira. O resto fica quieto. Qual é o título do poema? O que ele significa?

Os alunos respondem a primeira pergunta e ficam em dúvida em relação a segunda.

A3: \_ Ah... que as pessoas que moram lá são muito sérias, só pensam em trabalhar e não brincam. A menina não trabalha, mas não tem com quem brincar, os pais não gostam de brincar, eles são sérios aí a menina é séria também.

P6: \_ Vamos pegar uns versos aqui. Na terceira estrofe. Esse exercício pede que vocês escrevam em prosa. O que está escrito em versos é pra escrever de novo em prosa. Vou fazer com vocês.

P6 escreve: \_

2. b) *A mãe, muito nervosa, sempre diz:* (“E agora, gente, que sinal eu tenho que usar?” Os alunos respondem que ela deve usar o travessão.)

- *Cala a boca, menina* (“Se a pessoa está nervosa, tem um sinal que a gente usa pra isso. Qual é? E que serve para qualquer sentimento, qual é?” Os alunos respondem que é o exclamação.) *! Não me azucrina!* (“Vocês conheciam esse verbo? Aqui tem gente que pratica bastante.”)

P6: \_ Que diferenças você percebeu entre o texto em verso e o texto em prosa? Vocês observem que na poesia não tem muito sinal de pontuação. Na prosa isso é obrigatório. Se é fala de personagem não pode faltar o quê?

A: \_ (juntos) Travessão.

P6: \_ Se eu faço uma pergunta?

A: \_ (juntos) Interrogação.

P6: \_ E se eu quero transmitir idéia de sentimento?

A: \_ (juntos) Exclamação.

A1: \_ Professora, e o ponto final?

P6: \_ Os outros sinais são mais detalhados e eu não vou entrar agora.

P6 vai para a lousa.

P6 escreve: \_

*Na prosa é necessário pontuação padronizada e no poema não. A linguagem do poema é mais padronizada.*

P6 vem até mim e me pergunta se eu sei até quando vai ser aceito que se escreva as palavras sem observar as mudanças da reforma ortográfica. Um aluno responde:

A6: \_Até 2010!

Ela não olha para ele e espera a minha resposta. Eu respondo a mesma coisa e aponto para ele.

P6: \_ (para o aluno) E você sabe de alguma reforma, A6? Diz aí alguma coisa que mudou na ortografia...

A6: \_ Não vai usar mais trema, vai cair acento quando tem duas vogais iguais juntas, tipo 'vôo', parece que o 'y', o 'k' e o 'w' vão entrar...

P6 interrompe.

P6: \_ Vamos para a próxima pergunta. Todas as famílias são iguais às do poema? Não, nem todos os pais só pensam em dinheiro, nem todas as mães só pensam em trabalhar e gritam, nem todos os filhos ficam sem fazer nada.

P6 escreve: \_

*4. Não, pois nem todos os pais são sérios e ocupados, nem todas as mães são nervosas, nem todas as meninas são como a descrita no texto.*

P6: \_ Vocês podem copiar do jeito que está na lousa que está certo. Depois eu vou dar visto em quem copiou. Vamos lá. E se eu tivesse trocado o pai, a mãe, a filha por um pai, uma mãe, uma filha? Mudaria a idéia?

A1: \_ Ia mudar. Ia parecer qualquer pai, qualquer mãe e qualquer filha.

P6: \_ Isso. Ia dar idéia generalizada e não específica. Como se fossem todos. No caso do poema, é uma situação particular, específica. E quando a gente usa *um*, *uma*, dá idéia de geral.

P6 escreve: \_

*5. Não, estaria generalizando, referindo-se a mães e pais em geral.*

P6: \_ Agora vamos ver como muitas vezes a gente usa o artigo no dia a dia. E se eu falar assim: Mãe, eu quero ganhar um DVD. E se eu falar: Mãe, eu quero ganhar o DVD do Batman (sugestão de um aluno). Quando eu disse um DVD, não disse um DVD específico. Podia ser qualquer um. Quando eu disse o DVD (do Batman), eu já mostrei que havia uma escolha mais específica. O que eu quero chamar atenção: ao escolher o artigo *o* e *a*, ou então *um* e *uma*, nós estamos tendo uma posição como falantes da língua portuguesa. Quando escolhemos...

P6 faz uma pausa porque os alunos estão conversando muito, sem prestar atenção. Então ela se dirige a mim.

P6: \_ O resultado dessa conversa é o Saresp. Eu estou tentando mostrar que a gramática faz parte da nossa vida prática, e não precisa ser aquela coisa chata e detalhada, e vocês aí conversando.

A classe fica em silêncio. P6 pede que os alunos abram o livro na página seguinte. Lê para a classe a letra de uma música de Luiz Gonzaga.

P6: \_ Olhem essa letra de música, olha essa parte: que falta eu sinto de um bem, que falta me faz um xodó. Eu já disse que em toda poesia em uma voz que fala, que não é necessariamente o autor, mas uma voz que ele coloca. Às vezes um escritor homem coloca uma voz feminina. Quando o eu poético diz que quer um amor, um xodó, ele fala de uma pessoa específica?

A3: \_ Não, pode ser qualquer um. Quer alguém pra chamar de bem.

P6: \_ Por que ele não escreveu 'que falta eu sinto de você, meu bem?'

A3: É que ele quer um outro bem, um outro amor. Não é aquele bem.

P6: Nossa, que confuso isso...

A1: Ué, professora. Ele tá sozinho faz tempo, ele quer alguém pra sei lá... pra ficar com ele. Ele tá carente, querendo namorar alguém e não aparece ninguém... Serve qualquer um, não é? Ele nem tá pensando em uma namorada que ele já teve. Qualquer uma serve lá pra ele não ficar triste...

P6: Bom, vamos para a última pergunta. É pra definir o que seria artigo definido e indefinido. Quando a gente usa *o* e *a* a gente quer dar idéia de quê?

P6 repete a pergunta e direciona para alguns alunos. Pede concentração.

P6: Eu quero retomar uma coisa agora. Vocês lembram daquela produção de texto 'Se eu fosse a Soninha'?

Aluno7: Eu não lembro.

P6: Vai ter que lembrar.

A8: Eu também não.

P6: Não?! Nem mais ou menos?

Ela suspira, põe o livro didático na mesa e começa a falar sobre aquela atividade.

P6: Olha só... ficção científica. Vocês escreveram uma história, em grupo, imaginando que história vocês iriam inventar para participar do concurso igual o que a Soninha participou. Não precisa ser igual. Vocês vão inventar uma história agora, em grupo também. Eu vou dividir o espaço. É para levar o caderno. Vocês vão fazer o esboço do que vai ser o texto: personagem, tipo de narrador, onde vai se passar, um dia, uma semana... Lembrem-se da questão do conflito. Tem que trabalhar bem o conflito para o texto ser emocionante, interessante. Todos tem que analisar o que é discutido

P6: pede a um grupo que escreva a história no pátio.

Fim de aula.

Data: 23/10/2008

P6 entra na sala, faz a chamada e pergunta se alguém trouxe pronta a produção de texto que eles começaram na última aula.

A8: Como é que a gente vai fazer um texto se o outro que a senhora falou a gente não tem?

P6: Mas vocês não têm a história na cabeça?

A8: Faz tempo professora. Eu nem lembro.

P6: Então vê com quem ficou o texto. Essa pessoa tinha que ter trazido para o grupo ver.

A9: Mas ficou com a senhora. A senhora levou pra corrigir e dar nota, não devolveu pra gente. Não dá pra fazer sem lembrar.

P6: Eu vou fazer a correção dos exercícios de ontem. Vamos pegar os exercícios da página 150?

P6: (Dirigindo-se a um aluno) Cadê seu livro?

A10: Esqueci, professora.

A4: Vai pra fora!!!

A1: Pra fora não é solução!

P6: Olha só, nós temos três orações no exercício um com uso do artigo. Tem que ler direito para não entender errado.

Lê para os alunos. Pede que eles acompanhem a leitura no livro.

P6 lê:

- a) *Meu vizinho foi acusado de um roubo.*
- b) *Meu vizinho foi acusado de roubo.*
- c) *Meu vizinho foi acusado do roubo.*

P6: *A única diferença é o uso do artigo. Isso causa modificação no sentido? A frase a tá dizendo o quê? O que quer dizer ‘de um roubo’?*

A1: *Um roubo qualquer.*

P6 escreve: *\_*

*Correções da página 150.*

1. a) *Um roubo que não se sabe qual.*
- b) *De ter praticado esse tipo de crime.*

P6: *E a letra b?*

A3: *Um crime.*

P6: *Isso. Um tipo de crime. Sabe o nome do tipo de crime que foi praticado. O que A3 diz está certo. Eu só estou falando com outras palavras. Ele cometeu esse delito. Vocês sabem o que é um delito?*

A1: *É um crime fora da lei.*

P6 escreve: *\_*

- d) *de um roubo de que os dois interlocutores já conheciam.*

P6: *E a letra c?*

A3: *Eles sabem de um roubo que aconteceu. Ele foi acusado daquele roubo.*

P6: *Isso. Aqui a gente sabe que houve um roubo específico do qual ele foi acusado. Na 2, ele tá pedindo que se diga qual uso está errado. Qual está errado, A,B ou C?*

A: *(juntos) A.*

*(Essa alternativa apresenta o dito “A cavalo dado não se olha os dentes.”)*

P6: *É a C que está errada.*

Os alunos reagem com expressão de espanto. A frase que a letra C indicava era a seguinte: *O gato escaldado não tem medo de água fria.* As outras frases também eram ditos populares. O exercício pedia para que o aluno identificasse em qual das frases o artigo estaria sendo empregado de forma incorreta. Os alunos não concordaram com a resposta, alegando que era óbvio que gato é substantivo masculino, então deveria ser antecedido por artigo masculino.

P6: *Mas a questão não é essa. A gente não fala o gato escaldado. A gente fala só gato escaldado. Tipo não é aquele gato escaldado específico, mas qualquer gato escaldado que tem medo de água fria. Vocês sabem em que circunstâncias a gente fala isso?*

A11: *Eu não sei o que é escaldado.*

A12: *É queimado.*

P6: *E ‘uma andorinha só não faz verão’, o que quer dizer?*

A1: *Que o verão é feito por várias andorinhas.*

P6: *E o que isso quer dizer?*

Os alunos respondem que não sabem.

P6: *Então vocês estão ruins demais em provérbios populares. É tão comum o uso...*

A3: *Ah! É que tem coisas que uma só pessoa não pode fazer sozinha.*

P6: *(para A3) E o outro provérbio? O que é escaldado?*

Nenhum dos alunos responde, nem a aluna que anteriormente havia dito que escaldado era “queimado”.

P6: \_Então vocês vão perguntar para os pais. É muito fácil saberem tudo de mim. Vamos lá. Escrevam no caderno o que eu vou ditar. ‘Pesquisa: Gato escaldado tem medo de água fria.’

Depois de ditar, P6 vai para a lousa.

P6 escreve: \_

*Pesquisar o significado ou contar uma situação sobre o provérbio:*

*“Gato escaldado tem medo de água fria.”*

P6: \_Como esse provérbio é muito usado, vamos ver se os pais sabem. Se eles não souberem, depois a gente vê. Agora eu quero saber o seguinte: por que está errado dizer o gato escaldado? Porque gato escaldado está se referindo aos gatos de forma geral. Qualquer gato escaldado tem medo de água fria. Por isso não cabe o artigo, senão iria definir que gato é.

Os alunos continuam confusos, um perguntando para o outro o que é gato escaldado. Um comenta com o colega da frente que se P6 explicasse logo o que é escaldado iria ficar mais fácil entender o exercício.

P6: \_Agora a três. É um poema.

P6 lê o poema *O capitão sem fim*, de Sérgio Caparelli.

P6 lê: \_

No mar tem um navio,  
 No navio, um capitão  
 O capitão desce a escada  
 A escada vai ao porão  
 No porão tem uma caixa  
 — caixinha e não caixão —  
 Dentro dela, um anel  
 De um mágico do Japão  
 E no jade do anel  
 Encontra-se, escrita a mão,  
 A história de um mar  
 De um navio e de um capitão  
 Que desce por uma escada  
 Que conduz ao porão  
 Onde existe uma caixa  
 — caixinha e não caixão —  
 Que tem guardado um anel  
 De um mágico do Japão  
 E no jade do anel  
 Existe, escrita a mão,  
 A história de um mar,  
 De um mar com seu capitão  
 Que está em um navio...

*Sérgio Caparelli*

P6: \_Por que o título é ‘O Capitão sem fim’?

A8: \_ Porque a história não tem fim.

P6: \_ Nos três primeiros versos. Olha lá. Por que no primeiro verso o poeta diz “um navio”? E no segundo diz “no navio”?

A3: \_ Porque é um navio determinado já antes no texto.

P6: \_ Geralmente a gente usa o artigo indefinido para apresentar alguma coisa no início do texto, quando a gente ainda não falou dela. É a mesma coisa no segundo verso, quando ele fala ‘um capitão’. No terceiro verso ele já fala ‘o capitão’. Vocês entenderam que quando usa o definido você está particularizando?

A1: \_ (baixinho) Vixi...

P6: \_ Prestem atenção no emprego do artigo. Cada emprego gera um significado.

P6 dá para os alunos alguns exemplos na lousa.

P6 escreve: \_

*O menino tá mexendo comigo, professora.*

*Um menino tá mexendo comigo, professora.*

P6: \_ Vocês estão vendo que quando eu falo ‘o menino’ dá pra definir quem é. Quando eu falo ‘um menino’, não dá.

A12: \_ Aí é só sair perguntando um por um...

P6: \_ A12,, eu tô usando um exemplo pra concretizar o que eu estou explicando. Se você não sabe quem é você não define, então usa o indefinido. Não quer ajudar então não atrapalha.

P6 vai para a lousa.

P6 escreve: \_

2. a) *O poeta começa se referindo a um navio qualquer. No segundo verso já se trata de um navio determinado, mencionado no primeiro verso. O mesmo vale para “um capitão / o capitão”.*

P6: \_ Agora vamos para a letra b. Por que ele fala a escada?

A3: \_ A escada do barco.

P6: \_ Acho que só a A3 aprendeu aqui.

Os alunos ficam em silêncio. P6 volta-se para a lousa e começa a escrever. Um aluno joga uma bola de papel na aluna que a professora elogiou.

A13: \_ Só a A3 aprendeu... Sabe de tudo, né? Que que é escaldado então? Fala aí...

P6: \_ Silêncio!!

P6 escreve: \_

*b) porque se refere a determinada escada: a que leva ao porão do navio.*

P6: \_ Nos versos cinco e sete. Olha lá. Por que fala ‘uma caixa’?

A3: \_ Porque é uma caixa específica quem contém um anel.

P6: \_ Mas está especificando? O que vocês falaram contradiz com o que a gente está estudando.

Os alunos não concordam com P6. Dizem que o texto fala de uma caixa que contém um anel, que não é uma caixa qualquer, mas uma que contém o anel.

P6: \_ Mas esse ‘uma’ não é quantidade. É artigo. Ar-ti-go! Indefinido. Se é indefinido, não define, a gente não conhece!

P6 escreve: \_

c) *Uma caixa e de um anel qualquer.*

P6: \_Copia do jeito que está na lousa que está certo. Agora a D. Aqui ele fala ‘do anel’

A3: \_Um anel específico.

P6: \_Isso. Agora é. Os outros conseguiram ver essa diferença igual a A3 ou erraram?

Alguns alunos respondem “Eu errei.”

P6 escreve: \_

e) *Trata-se do anel de jade que estava na caixa que se encontrava no porão.*

P6: \_Agora vamos pra última. É uma tirinha dos *Cobras*. Qual é o humor que tem aqui?

A tirinha tem o seguinte diálogo entre as personagens:

*Personagem 1: Você não pode passar um minuto de parar de pensar em dinheiro?*

*Personagem 2: É claro que posso. Só me avise quando passar minuto.*

P6 lê o diálogo da tirinha para os alunos.

P6: \_Isso significa que quando passar aquele minuto determinado ele vai voltar a pensar em dinheiro. Entenderam?

Volta a escrever na lousa.

P6 escreve: \_

4) *A personagem Queromeu quer dizer que pode parar de pensar em dinheiro somente durante um único minuto.*

P6: \_Os outros exercícios nós vamos fazer oralmente. Virem a página para a gente fechar a questão do substantivo e do adjetivo. Página 152. Vamos ver algumas frases em que aparecem alguns adjetivos. ‘A Bela é uma fera’. O que é isso?

A3: \_A Bela é a menina que é bonita.

P6 escreve: \_

### *Substantivo e Adjetivo*

c) *A bela é uma fera.*

d) *A bela modelo vira estrela.*

P6: \_Qual palavra aqui é substantivo?

A5: \_Fera!

P6: \_Vamos analisar só ‘bela’ pra ficar mais fácil. Na frase A, ‘bela’ é o quê? Que função tem o adjetivo?

A1: \_Dá qualidade, caracteriza...

P6: \_Essa caracterização se refere a que? Ao substantivo. Não foi isso que ensinamos?

Eu disse que para eu saber se se trata de um substantivo eu tenho que ver se tem um artigo antes. Em a, a bela está se referindo a um substantivo. E em b?

Os alunos se mostram confusos. Não respondem nada.

P6: \_Nos dois eu tenho o artigo a em frente de ‘bela’. Depois eu tenho é e vira que são o que?

A1: \_Artigo.

A5: \_Substantivo.

A8: Verbo.

P6 não escuta a resposta de A8. Ele fala novamente, mais alto. Ela ainda não escuta.

P6: A3, quando eu falo ‘a bela modelo’ que palavra é substantivo e que palavra é adjetivo?

A3: Modelo é adjetivo.

P6: Se modelo é adjetivo, eu quero saber que palavra eu posso caracterizar com ‘modelo’.

Mais uma vez, os alunos ficam confusos. A maioria olha para o livro aberto em cima da carteira, como se estivesse acompanhando uma leitura.

P6: Eu apresentei uma questão problema. Agora resolvam. Se o papel do adjetivo é caracterizar o substantivo, forme uma frase usando modelo como característica de um substantivo.

A1: A artista modelo...(ri da frase que criou)

P6: E se bela fosse adjetivo? Vamos ver se a gente consegue construir uma frase?

A5: A bela menina me encantou.

P6: Essa frase que A5 falou. Bela é adjetivo ou substantivo?

A1: Adjetivo.

P6: E qual é o substantivo?

A1: Menina.

P6: Quinta série! Esse é o problema que vocês estão tendo. Não conseguem diferenciar substantivo de adjetivo! Bela quer dizer o que?

A3: Bonita.

P6: E bonita não é qualidade?

A3: Sim. É.

P6: Então como modelo pode ser qualidade se bela é qualidade de modelo na frase? Por que vocês não conseguem se sabem que substantivo é um ser, o nome do ser, e adjetivo é qualidade? Vocês sabem disso, mas na hora de construir a frase vocês não conseguem. Precisa diferenciar um e outro para saber também que, às vezes, um adjetivo pode virar substantivo. Ele fica substantivado. O substantivo é o primeiro que a gente aprende. O bebê quando começa a falar, só fala substantivos. Quando começa falar verbos, fala errado porque não tem domínio. Então vamos.

P6 vai para a lousa. Conforme explica, escreve, embaixo da palavra, sua classe gramatical.

P6 escreve:

a) A bela é uma fera.  
art. subst.

b) A bela modelo vira estátua.  
art. adj. subst.

P6: Vamos fazer mais uma frase.

P6 escreve:

c) Um pobre homem caminha pelas ruas desertas.

P6: O adjetivo é pobre. Um homem pobre caminha pelas ruas desertas. Vocês viram que eu fiz uma inversão? Em uma eu falei pobre homem e na outra eu falei homem pobre. Teve alguma modificação no sentido?

A1: Sim. Na primeira dá impressão de pobrezinho, coitadinho.

P6: \_ Isso. É um homem que dá dó. E na outra?

A1: \_ É um homem que não tem dinheiro.

P6: \_ E eu também posso usar o adjetivo pobre como substantivo. E se eu falo ‘O pobre sempre leva a culpa.’ Aqui ele vem acompanhado de um artigo e não tem um substantivo que ele caracteriza.

Dá o sinal indicando o fim da aula. P6 pede que os alunos não se esqueçam de fazer a pesquisa.

Data: 24/10/2008

P6 faz a chamada assim que entra na sala e pergunta aos alunos se alguém fez a pesquisa solicitada na aula anterior.

P6: \_ O que significa ‘gato escaldado tem medo de água fria’?

Algumas respostas que os alunos trouxeram de casa foram:

A3: \_ Quem já passou por algumas coisas nunca vai passar de novo.

A8: \_ Um gato que toma banho sempre vai ter medo de tomar banho.

A1: \_ Se você confiar em alguém e essa pessoa mentir para você, então você nunca mais vai confiar nele.

P6: \_ Na verdade, tem várias situações onde você pode aplicar esse ditado. Essa é uma situação. Por exemplo: se você passa por uma situação de perigo porque não ouviu os conselhos do pai, faz amizade com quem não deve, vai num lugar perigoso, sofre alguma coisa, aí você fica esperto para não passar de novo pela mesma situação negativa. Se alguém perguntar, agora vocês sabem o que significa esse ditado.

P6 orienta para a próxima atividade. Alguns exercícios do livro didático serão usados como avaliação. Diz aos alunos que eles não vão fazer tudo hoje, a segunda série de exercícios será feita na aula do dia seguinte.

Pede a dois alunos que a ajudem a distribuir os livros que tinham sido recolhidos no fim da aula passada. Depois que todos têm os livros nas mãos, ela diz que os exercícios deverão ser respondidos em folha separada, e que as folhas deverão ser entregues a ela no final da aula.

P6: \_ Amanhã eu devolvo a folha para vocês continuarem respondendo.

Os alunos separam as carteiras e preparam as folhas.

P6 escreve: \_

### Exercício Avaliatório

#### *Substantivo*

<i>Página</i>	<i>Exercício</i>
---------------	------------------

67	1
----	---

68	3 e 5
----	-------

P6: \_ Abram na página 67. Leiam esse pequeno texto. É só para ler. Depois respondam as questões da página 67. O texto é só para ler porque algumas palavras foram tiradas dele. Não é necessário copiar as perguntas. Só quero as respostas. Na página 68 também.

Leiam para ver se eu preciso explicar. Alguém já leu e teve dúvidas? Tem umas explicações na outra página que você pode consultar sobre o assunto. É na página 64.

Olha lá.

Os alunos começam a responder os exercícios.

A5: \_ Professora, eu não entendi a A.

Ela vai até ele e explica. Quando P6 se afasta, ele vira para trás e se dirige ao colega.

A5: \_ Como é que faz a A que eu não entendi nada?

P6: \_ É pra fazer individualmente. Se tiver dificuldade eu tenho que saber para fazer alguma intervenção.

Ela volta a dar a explicação para o aluno. Eles fazem os exercícios. P6 fica andando entre as fileiras. De vez em quando para a fim de atender alguma solicitação.

A5: \_ Professora, eu fiz a A, mas a B tá (fala um palavrão).

A classe ri. P6 explica a questão para o aluno.

A1: \_ Como é a 2?

A3: \_ Eu não sei fazer essa.

A10: \_ A E não tem sentido.

A04: \_ O que quer dizer a C?

A13: \_ Professora, o que significa voraz?

P6: \_ Se você não entender, pula para o próximo exercício.

Outros alunos perguntam o que é 'voraz'.

P6: \_ Tem sentido de agressivo. Já que tá tendo dificuldade eu vou anular essa, está bem?

A8: \_ Mas eu já fiz essa.

P6: \_ Eu já anulei.

A8: \_ Mas vê se está certo então.

P6: \_ Já disse que tá anulado. Não vou corrigir questão anulada. E quem terminou essa parte, pode trazer e sair.

A14: \_ Professora, o que é voraz?

P6: \_ Onde você estava? Esse pode pular! Passe para o outro.

P6 recolhe as folhas dizendo que quem não terminou vai terminar na próxima aula.

Data: 27/10/2008

P6 entra na sala, faz a chamada e devolve as folhas para que os alunos continuem a avaliação.

P6: \_ Vamos ver se vocês pelo menos usaram um pouco do fim de semana para estudar.

A13: \_ Eu mostrei pra minha mãe explicar e ela disse que isso é um saco.

P6: \_ O que sua mãe faz?

A13: \_ Ela cuida de casa.

P6: \_ Ela é dona de casa?

A13: \_ É. E limpa as casas.

P6: \_ Ela é faxineira?

A13: \_ É.

P6: \_ Se ela não tivesse achado 'um saco' quando estudou isso, talvez não ia precisar ficar limpando a casa dos outros hoje.

O aluno não responde. Olha para a folha e finge que está escrevendo. Diz alguma coisa que ninguém ouve.

Aluno 1: Nada a ver, professora.

P6: \_ O que não tem nada a ver?

A1: \_ Meu pai também num entende nada disso aí. E ele tem dois caminhãozão e um carro.

P6: \_ Eu não vou entrar nessa questão. O que interessa agora é que vocês estão fazendo uma avaliação. A situação de vocês vai aparecer nesse resultado aqui. Então chega de conversa e vamos fazer os exercícios.

As dúvidas da aula anterior continuam. Os alunos ainda perguntam sobre como fazer as questões, dizendo, na maioria das vezes, que o que o exercício pede não faz sentido. A professora anula mais duas questões que os alunos não conseguiram fazer.

A1: \_ Professora, que que é voraz?

P6: \_ Mas eu já não falei que anulei a questão que tem essa palavra?

A1: \_ Mas eu quero saber o que é porque eu não sei.

P6: \_ Muito bem. Então escrevam aí no caderno. Pesquisa para a próxima aula.

Significado da palavra ‘voraz’.

Os alunos protestam.

A1: \_ De novo? A gente não pode perguntar nada que a senhora manda fazer pesquisa?

P6: \_ É que se eu disser fica muito fácil pra vocês.

A1: \_ Mas por que tem que ser difícil se dá pra ser fácil?

P6: \_ Porque assim vocês não vão esquecer.

A1: \_ Eu nunca mais vou falar essa palavra na minha vida. Nem essa nem ‘escaldado’.

A classe ri. P6 pede silêncio. Diz para os alunos continuarem a fazer os exercícios, pois o tempo é curto.

P6: \_ Quem terminar pode entregar e esperar lá fora para não atrapalhar os outros. Eu vou levar pra corrigir e trago na próxima aula pra gente discutir e ver no que deu.

Os alunos fazem os exercícios. Às vezes chamam P6 pedindo explicações. Ela vai até o aluno e lê o enunciado, explicando com outras palavras. Os alunos terminam o exercício e entregam a folha para P6. Saem da sala.

Fim de aula.

Data: 29/10/2008

Nesse dia, P6 não trouxe as avaliações corrigidas, como havia sido combinado na aula anterior. Começou outro assunto. Disse que entraria em contato quando fosse devolver as avaliações para os alunos e comentar. Entrei em contato depois de algum tempo e ela disse que não houve tempo para comentar aquela atividade com os alunos em sala de aula.

## **6ª série de P7**

Data: 21/10/2008

Atividade: estudo e exercícios sobre discurso direto e indireto

P7 entra e pergunta quem faltou na aula passada. Pede que os alunos que faltaram fiquem no pátio fazendo uma produção de texto que eles deveriam ter feito na aula anterior. Faz a chamada e dá as instruções aos alunos que estão em sala. Diz que a próxima atividade será feita em duplas. Usa uma dupla como exemplo para demonstrar como o trabalho deverá ser feito.

P7: \_ O Renan vai falar e o Lúcio vai escrever, da forma que eu vou explicar.

P7: \_ A Vanessa vai ajudar a gente também.

Vai até a lousa e pede que eu diga uma frase.

P7: \_ Diz qualquer coisa.

Eu digo a frase “Meu cachorro gosta de chupar manga.”

P7 escreve: \_

\* *Vanessa disse:*

- *Meu cachorro gosta de chupar manga.*

\* *Vanessa disse que o cachorro dela gostava de chupar manga.*

P7: \_ Vocês vão escrever dos dois jeitos. Primeiro contando exatamente o que ela falou. Põe a fala dela. Depois, é como se você estivesse contando o que ela falou para alguém. Cada aluno da dupla dá duas frases para o outro.

A1: \_ Mas por que escreveu 'gosta' em um e 'gostava' em outro?

P7: \_ Porque quando você contou, aquilo já tinha acontecido.

O aluno faz sinal de aprovação e de que entendeu. P7 se dirige novamente a mim, agradecendo, e explica que primeiro gosta de mostrar a aplicação no dia-a-dia para depois explicar a teoria.

Os alunos iniciam a atividade. Ela dá atenção para as duplas nas carteiras. Alguns alunos não entendem e pedem uma nova explicação. P7 vai até eles.

Enquanto as duplas trabalham, ela também observa pela janela o grupo que está fazendo outra atividade no pátio. Pergunta se está tudo bem. Os alunos confirmam que está.

Uma dupla se levanta com o caderno dizendo que já terminou. P7 verifica o que os alunos fizeram e diz que está bom.

Uma outra dupla termina e mostra para P7. Essa dupla faz parte do grupo que está no pátio fazendo a produção de texto. Ela lê e dá novas orientações. Outro aluno desse grupo mostra seu texto e pergunta se está bom o número de linhas.

P7: \_ Não é o tanto de linhas que importa. É o que você escreveu.

Ela lê o texto do aluno.

P7: \_ Está muito bom, A2. Só precisa melhorar a ortografia.

Faz anotações à lápis no texto dele. P6 sai da sala e vai até o pátio orientar o grupo que está lá fora. Volta em seguida e continua dando atenção para as duplas.

A3 pede atenção. P7 está explicando para outras duplas, verificando o que eles fizeram e dando sugestões. A3 chama de novo, mas P7 não ouve.

A3: \_ Vou ficar aqui sentada esperando ela se lembrar de mim.

A3: \_ Professora, Você não vai me ensinar, não?

P7: \_ Vou!

P7 vai até a dupla da aluna, explica mais uma vez como se faz. A3 concorda e começa a escrever. Em determinado momento, para e pergunta para a colega.

A3: \_ E agora, o que eu faço?

A colega explica e ajuda. Depois de feita a atividade, elas chamam P7. Ela faz a correção. A dupla não conseguiu usar de forma adequada os recursos que caracterizam o discurso direto.

P7 pede aos alunos que voltem para os seus lugares.

P7: \_ Agora nós vamos ouvir as frases que vocês construíram. Como o tempo é curto e eu quero que vocês todos participem, então vocês vão escolher, das quatro, a frase que mais gostaram e vão ler pra gente. Quando um estiver lendo, os outros vão prestar atenção para ver se está certo ou errado.

Primeira dupla:

A4/A5: \_ João Henrique disse:

- Meu cachorro é branco.

João Henrique disse que o cachorro dele era branco.

P7 pergunta para a sala se está certo o que eles fizeram. A sala afirma que sim. O mesmo procedimento ela utiliza com as demais duplas, conforme elas vão lendo suas frases, ou seja, pergunta para a sala se eles concordam com o que os alunos fizeram ou se acham que erraram em alguma coisa.

Outra aluna pergunta por que em um momento se fala ‘gosto’ e no outro se fala ‘gostava’. Ela dá, novamente a explicação que já dera antes para outro aluno.

Terceira dupla:

A8/A9: \_Juliana disse:

- Eu adoro meus amigos.

Juliana disse que adorava seus amigos.

A dupla pede para ler a outra frase também. P7 diz que sim.

A8/a9: \_Juliana disse:

- Minha mãe é a melhor mãe do mundo.

Juliana disse que sua mãe é a melhor mãe do mundo.

P7 pergunta para a classe se a última construção está correta.

A1: \_Mas está certo dizer “é a melhor mãe do mundo”?

P7: \_Não está certo. Aqui vocês deviam ter colocado ‘era a melhor mãe do mundo’.

Quando alguém conta o que o outro disse, aquilo já é passado, entenderam?

P7 pede que a aluna que antes pediu sua atenção com insistência que leia sua frase. Ela não quer ler.

Um aluno interrompe:

A10: \_Era? Por que ‘era’? Não é mais? Morreu?

A classe ri.

P7: \_Isso é normal. É o jeito de falar. Não é que ela deixou de ser. É que a pessoa disse isso em um tempo passado. Olha, tem um nome para esses recursos que a gente usa. E eu vou falar na próxima aula. Primeiro eu queria que vocês vissem e entendessem como isso funciona naturalmente com vocês, sem pensar em teoria ou explicação de português. Na próxima aula eu vou explicar que nome tem isso e como a gente vê isso nos textos em língua portuguesa. Verifiquem se na primeira frase tem dois pontos e travessão.

P7 pede que os de fora entrem. Bate o sinal.

Data: 23/10/2008

P7 vai até a lousa.

P7 escreve: \_

*Discurso direto e Discurso indireto.*

P7 para de escrever e começa a falar com os alunos.

P7: \_Antes de passar a matéria, vou passar uma atividade para vocês verem como isso funciona. A11, fala alguma coisa para mim...

A11: \_Ah, sei lá!

P7: \_A1, o que a A11 falou?

Aluno1: \_Ela disse que sei lá.

P7: \_A7, o que o A1 disse que a A11 disse?

A7: \_Ele disse que a A11 disse que sei lá.

P7: \_Muito bem. Então vamos lá.

Enquanto fala, P7 também escreve na lousa.

P7 escreve: \_

*A professora pediu:*

- *A11, fale alguma coisa.*

*A11 disse:*

- *Ah, sei lá, professora.*

*Depois a professora pediu ao A1 que ele dissesse o que a A11...*

Pergunta aos alunos.

P7: \_E aí? É 'disse'? Quando ela disse foi antes ou depois do que eu disse?

A: \_ (juntos) Antes.

P7: \_Então devemos usar o tempo certo. Passado antes do passado é pretérito mais que perfeito. Como vai ficar?

A1: \_O que A11 havia dito.

P7: \_Muito bem! Ou então, 'o que A11 dissera', que também está certo e é a mesma coisa.

P7 completa a frase na lousa. Um aluno pergunta sobre a desinência do verbo. Estranhou por ser diferente do padrão (disse / dissera). Ela dá uma breve explicação sobre verbo irregular. O aluno não pareceu muito satisfeito.

A6: \_Mas o que tem a ver com o que eu perguntei?

P7: \_Voltando ao nosso discurso. Olhem o que a gente fez. Em alguns momentos, eu deixei a fala exatamente como foi falada pela pessoa. Para isso, eu usei dois pontos e travessão. Quando eu dei oportunidade para um aluno repetir o que foi falado, ele repetiu o essencial, 'sei lá'. Agora, para escrever, eu dei a indicação de quem falou e contei a fala. Usei para isso o verbo no passado. Discurso direto é quando eu dou a oportunidade do personagem de falar diretamente com o leitor. Quando eu vou contar o que foi falado eu não uso travessão. Eu uso o verbo no passado porque quando eu conto, o que ela disse foi dito no passado. E eu também uso uns conectivos para deixar a frase clara. Isso é discurso indireto.

P7 pergunta se os alunos entenderam a explicação. Alguns balançam a cabeça positivamente. Outros ficam parados, com expressão de dúvida. A3 diz que não entendeu nada. P7 dá outro exemplo. Escreve na lousa:

*O A7 disse que a professora era metidinha.*

P7: Prestem atenção, já aconteceu o que ele disse, por isso o verbo fica no passado.

A8: \_Então, se eu colocar dois pontos e travessão e dizer 'A professora é metidinha', aí é direto?

P7: \_Eu vou fazer agora pra você ver.

Ela repete o que a aluna disse e escreve na lousa.

P7 escreve: \_

*O A7 disse:*

- *A professora é metidinha.*

P7: \_Vocês entenderam agora?

A12: Eu não.

P7: \_O que você não entendeu?

A12: \_Esse negócio de discurso direto e indireto. O que é?

A classe ri.

P7: \_É... não prestou atenção. Vamos lá...

Ela explica novamente, dessa vez de forma breve, usando as mesmas frases.

P7: E agora, entendeu?

O aluno diz que sim. P7 pergunta se mais alguém tem dúvidas, a turma fica em silêncio. Então ela avisa que vai passar a matéria na lousa e que eles irão copiar, pois a explicação já foi dada.

P7 escreve:

### *Discurso direto e discurso indireto*

#### Discurso direto

*Das diferentes maneiras de se reproduzir a fala das personagens, a que reproduz textualmente o que diz cada personagem é chamada de discurso direto. Esta forma de discurso ocorre geralmente nos diálogos, quando o autor mostra os personagens conversando entre si.*

P7 vira para a classe e observa o caderno de um aluno.

P7: O que aconteceu com o seu caderno?

Vai até a carteira do aluno, pega o caderno. Está rasgado, sujo e amassado.

Um colega dele responde:

A13: Professora, ontem ele amarrou os cadernos num barbante e saiu puxando, dizendo que era o cachorrinho dele. Ele puxava e falava assim: vem Totó...

A6: Isso é grave.

P7: Isso é mais que grave...

A6: É gravíssimo!

P7: Na verdade, esse material foi doado pelo governo. Foi pago com o dinheiro que a gente paga nos impostos. Isso quer dizer que rasgando seu caderno você está rasgando dinheiro meu, do seu pai, da sua mãe...

O aluno não responde. P7 volta para a lousa.

P7 escreve:

*Veja:*

*O mais velho dos meninos, o que tinha a arma, encostou a boca no ouvido de Carniça e disse, autoridade:*

*- Olha, cara, toda semana agora a gente passa por aqui pra cobra a “proteção”. Está avisado.*

*- Que... proteção?*

*- Não sabe o que é “proteção”, ó meu?*

*- Ele é um otário – disse outro menino.*

*Observe que além da fala das personagens, há também a presença do narrador indicando quem fala, explicando detalhes da situação em que se dá a conversa.*

#### Discurso Indireto

A9: Professora! Eu escrevi discurso direto e discurso livre. Não sei de onde eu tirei essa palavra.

P7: Existe. São três tipos: direto, indireto e indireto livre. Esse eu vou ensinar pra vocês depois. Vocês ainda não estão preparados para essa explicação. Mas existe sim.

Bate o sinal. P7 avisa que na próxima aula ela vai continuar passando a matéria.

Data: 24/10/2008

P7: Abram o caderno de vocês. Eu passei na lousa o discurso direto, agora vou passar o indireto. Aí eu vou rever com vocês de novo e a gente vai fazer uma atividade.

P7 escreve:

### *Discurso indireto*

*Outra maneira de reproduzir a fala das personagens é fazer o narrador contar com suas palavras, o que eles dizem. Como neste caso os personagens não surgem falando diretamente, mas sim através das palavras do narrador, dizemos que o discurso é indireto.*

*Veja este exemplo de discurso indireto:*

*Asterix perguntou a Panoramix se ele estava indo para a floresta e Panoramix respondeu que sim, ia colher os ingredientes da poção mágica.*

*Agora veja a transformação do discurso direto para o indireto.*

*Mônica disse ao Cebolinha:*

*- Você fala muito errado.*

*Mônica disse ao Cebolinha que ele falava muito errado.*

*Como você observou, nos diálogos reproduzidos indiretamente, às vezes aparece o que ou o se para introduzi-los. Com o verbo perguntar, usou-se o se; com o verbo dizer, usou-se o que.*

P7: Isso vocês vão ver através de exercícios. Vão ser meio repetitivos mas é para que vocês valorizem essa estrutura, pensem no uso das conjunções nessas situações. Aí sim eu vou pedir que vocês façam um texto onde essa situação apareça. Agora terminem de copiar que depois, juntos, a gente vai fazer os exercícios.

Os alunos copiam o texto da lousa. Quando P7 percebe que a maioria terminou, avisa que vai ler o texto e que é para todos acompanharem. Ela lê o texto que passou para os alunos sobre discurso direto e indireto. Lê até uma parte e depois pede que um aluno leia o exemplo de discurso direto.

Ele lê uma palavra que P7 passou errado na lousa. O termo adequado seria “autoritário”, e ela escrevera “autoridade”. O aluno lê conforme estava escrito e ela o corrige.

P7: É ‘autoritário’, não ‘autoridade’. Você deve ter copiado errado.

A6: Eu copiei do jeito que estava na lousa.

A classe o defende, dizendo que também copiaram ‘autoridade’. P7 brinca com a situação, se desculpa e pede que eles troquem a palavra ‘autoridade’ por ‘autoritário.’

A7: Essa palavra é acentuada, professora?

P7: Tem acento, é uma paroxítona terminada em ditongo.

P7 explica o trecho lido.

P7: Agora olhe só. No discurso direto, a fala fica do jeito que a personagem falou. Com gíria e tudo. Na fala. A narração não pode ter. A linguagem do narrador deve ser formal. Mas se o personagem é malandrão, eu coloco a gíria. Mas eu tenho que especificar

claramente que o que estou reproduzindo é a fala exata da personagem. É ele falando. Se isso não ficar claro, vai parecer que quem narra não domina a linguagem culta.

A13: Pode ter xingamento?

P7: Depende, se ele tiver sentido e importância na história e na fala da personagem...

P7 começa a ler o texto referente ao discurso indireto.

A6: Se é para escrever um texto em linguagem formal e eu escrevo uma gíria que é da linguagem informal, quanto eu tiro nessa prova, professora?

P7: Não é bem assim... A gente vê o todo. Não é cada palavra errada ou inadequada perde um ponto. O que eu analiso: tá de acordo com o tema que eu pedi ou escreveu totalmente fora, ou fugiu um pouco? Não tem uma pontuação exata. Não se avalia detalhes. Eu também vejo se você conseguiu estruturar com começo, meio e fim. Se entre as partes tem ligação correta. Os aspectos gramaticais é só uma das coisas.

P7 volta a ler o texto, na parte dos exemplos de discurso indireto.

A14: Qual a diferença entre discurso direto e indireto?

P7: No direto, o personagem fala. No indireto o narrador conta o que o personagem falou. Resumindo bem, é isso.

A6: Por que ali não tem vírgula?

O aluno se referia ao seguinte trecho:

*A Mônica disse ao Cebolinha que ele falava muito errado.*

P7: Ali onde?

A6: Ali. 'A Mônica disse ao Cebolinha...' Depois do Cebolinha e antes do 'que' não tinha que ter uma vírgula?

P7: Porque não pode ter vírgula separando o verbo do seu complemento. O que é uma conjunção integrante que liga o verbo ao complemento. Vocês ainda não têm subsídios necessários para que eu possa explicar e vocês entenderem. Faremos isso mais tarde.

P7 escreve:

### *Exercícios*

*1. Siga os modelos, transformando os diálogos diretos em indiretos. Use o se ou o que, conforme o verbo utilizado:*

*Joana perguntou à sua mãe:*

*- Você pode fazer mais um favor para mim?*

*Joana perguntou a sua mãe se ela podia lhe fazer mais um favor.*

*Joana disse a sua mãe:*

*- Eu posso lhe fazer mais um favor.*

*Joana disse a sua mãe que podia lhe fazer mais um favor.*

*a) A professora vive dizendo:*

*- Vocês precisam continuar os estudos, mesmo com sacrifícios.*

*b) Vovó me disse:*

*- Se você quiser o canarinho, pode levá-lo.*

*c) O estranho se aproximou e perguntou:*

- *Onde posso encontrar um restaurante?*

d) *A mãe de Pitu disse:*

- *Não podemos perder tempo. Este será o último ano naquele colégio.*

e) *A mãe disse ao pai:*

- *Podemos comprar uma casa sem ter que vender o sítio.*

P7 espera os alunos copiarem os exercícios e explica para classe como ele deve ser feito. Os alunos começam a fazer a atividade. Alguns chamam na carteira e pedem uma nova explicação. Ela faz o primeiro exercício (letra a) com alguns alunos. Os alunos que terminam a atividade levam para P7 e pedem que ela os corrija. Bate o sinal. Ela avisa que na próxima aula vai dar visto nos exercícios feitos.

Data 27/10/2008

P7 faz a chamada e pede que os alunos abram os cadernos na página em que estão os exercícios da última aula. Avisa que vai dar visto e ponto positivo para quem fez em casa. Alguns alunos falam que esqueceram de fazer. Um aluno diz que não fez porque não sabia como fazer.

P7: *Mas eu expliquei como era para ser feito o exercício.*

A15: *Mas eu esqueci.*

P7: *Esqueceu porque não prestou atenção quando eu expliquei. Vai ficar sem visto. Preste atenção na próxima vez.*

P7 passa em todas as carteiras verificando se os alunos fizeram os exercícios.

A6: *Professora, a senhora não vai corrigir? Só vai dar visto?*

P7: *Não, vou fazer a correção, sim.*

P7 corrige os exercícios na lousa.

P7: *Quem fez errado apaga e coloca do jeito que a gente está fazendo aqui. Mas antes de apagar tem que ver se está errado mesmo. Às vezes você escreveu um pouquinho diferente, mas não está errado. Então prestem atenção.*

Terminada a correção, P7 distribui um texto xerocado para os alunos. Avisa que a próxima atividade será feita em dupla.

P7: *Agora vamos ver se vocês conseguem identificar tudo o que aprenderam em um texto feito por outra pessoa.*

Explica para os alunos que eles deverão ler o texto, que se trata de uma narrativa, e grifar as passagens onde ocorre discurso direto e discurso indireto. Ela faz uma breve recapitulação do que caracteriza esses dois tipos de discurso. Os alunos fazem a atividade.

Algumas duplas chamam P7 e perguntam se estão fazendo certo. Uma dupla confunde dos nomes, grifando uma passagem onde há discurso direto e classificando como discurso indireto. P7 explica que eles entenderam a matéria, mas que estão trocando os nomes.

Um aluno de uma outra dupla diz:

A5: *Tão fazendo tudo errado...*

P7: *Por que eles estão fazendo tudo errado?*

A5: *Porque eles são burros.*

P7: *Não. Eles não são burros. Eles sabem fazer. Só estão trocando os nomes.*

A5: *Então...*

P7: \_Você pode ajudar ou vai só ficar xingando?

A5: \_ (para os colegas) É assim, ó... Discurso direto é quando o cara fala direto. A fala sai diretamente do cara. Ninguém fala o que ele falou. É ele que fala direto pra gente. Indireto é quando alguém diz o que o cara disse. Por isso é indireto. A fala não sai direto da boca dele. Quer dizer, até que sai, mas não é ele que diz pra gente.

A16: \_Ué...

A5: \_Ah! É só saber que direto é o cara que fala direto pra gente, é ele mesmo falando. O resto é indireto!

A classe ri. P7 também. Ela diz que a explicação está correta, mas que eles devem se lembrar que também existe o discurso indireto livre. Então o “resto” não pode ser só indireto.

A9: \_Como é o discurso indireto livre, professora?

P7: \_Eu ainda não pode dar essa explicação, porque vocês ainda não estão prontos para entender.

A5: \_Por quê?

P7: \_Porque ainda é cedo.

Ela pergunta para a dupla que estava trocando os termos se agora eles entenderam. Eles dizem que sim e mostram o que fizeram, até o momento, da atividade. Ela corrige e diz que está certo. O aluno que deu a explicação para os colegas mostra-se bem feliz. P7 agradece a ele.

P7: \_Tá vendo? Você ajuda muito mais explicando do que xingando. Imagine se eu ficasse xingando vocês, chamando de burro toda vez que alguém não entendesse a explicação? Ninguém aprenderia nada, né?

A7: \_Não tem burro, né? É que ainda não aprendeu a fazer direito.

A10: \_Mas o certo é a professora explicar. A gente pode explicar errado.

P7: \_Seu colega explicou direito, não explicou?

A10: \_É, mas ele falou do negócio lá do discurso livre, lá... como é?

P7: \_Não. Ele não falou do discurso indireto livre. Mas é porque isso ele não aprendeu ainda. Calma, gente! Vocês chegam lá. Terminaram? A gente pode corrigir?

A classe pede para que ela espere mais um pouco. Ela espera. Os alunos terminam a atividade. Ela avisa que vai fazer a correção, mas o sinal bate.

P7: \_Vamos corrigir na última aula, certo?

P7 sai da sala.

Na quinta aula, ela volta para essa classe. Faz a chamada e diz que vai corrigir a atividade que eles fizeram na segunda aula. P7 indica os trechos do texto onde há discurso direto e onde há discurso indireto, justificando. Os alunos acompanham a correção.

Em dado momento, uma dupla pergunta se um certo trecho não poderia ser chamado de discurso indireto.

A4: \_A gente grifou aqui também, mas eu fiquei em dúvida.

P7: \_Por quê?

A4: \_Porque parecia ser coisa de fala de personagem, mas não tinha nem travessão nem coisa tipo ‘ele disse’, ‘ele falou’...

P7: \_Quem estava falando?

A4: \_Ninguém.

P7: \_Como ninguém? Sempre tem alguém falando em um texto. Se não é o personagem, quem é que fala?

Alguns alunos respondem:

A: \_O narrador.

P7: \_Então!

A4: \_Mas quando o narrador fala não é discurso indireto?

P7: \_Quando o narrador conta a fala do personagem é.

A4: \_Então. Não tá certo aqui?

P7: \_Não. Esse a gente vai classificar como discurso indireto livre. Você ficou confuso porque no discurso indireto livre a fala da personagem se confunde com a fala do narrador.

A4: \_É como se o narrador tivesse falando pelo personagem? Tipo imitando ele?

P7: \_Basicamente isso.

A4: \_É isso que a senhora disse que ainda era cedo pra aprender?

P7: \_É... pelo jeito não era tão cedo assim, né?

P7 ri. Continua a correção.

P7: \_Vou falar mais sobre o discurso indireto livre depois. Fiquei feliz por vocês terem percebido antes da explicação.

Terminada a correção, ela orienta os alunos para a próxima atividade.

P7: \_Vocês vão escrever um texto com diálogos, uma narrativa. O texto tem que conter apenas o discurso direto. Certo? Depois... vocês vão reescrever o texto, mas, desta vez, utilizando o discurso indireto.

P7: \_Isso é só um treino, porque, geralmente, a gente não usa só um tipo de discurso. A gente mescla os dois. Usa um pouco de um e um pouco do outro pra não enjoar o leitor. Mas hoje a gente vai fazer assim pra treinar, certo?

A: \_É pra fazer em grupo, professora?

P7: \_Não, a atividade é individual. Mas se alguém tiver dúvida, pode perguntar pra mim ou para um colega.

Os alunos começam a escrever os textos. Continuam nessa atividade até o final da aula. Ela diz que se eles não terminarem na aula deverão terminar em casa e trazer para ela no dia seguinte.

Obs: No dia seguinte, a P7 recolheu os textos produzidos pelos alunos e começou um outro assunto, relacionado à gramática. Ela me explicou que levará os textos para casa e que quando os corrigir me chamará para observar a aula em que os devolverá para os alunos. P7 não entrou em contato. Quando a procurei para saber se os textos já estavam corrigidos ela disse que já estavam, mas que não teria tempo de comentá-los em sala de aula porque os alunos estavam sendo preparados para o Saesp.

## 6ª série de P8

Data: 12/11/2008

Atividade: questões do Saesp

P8 faz a chamada e pede silêncio aos alunos. Pede que cada aluno sente-se em seu lugar.

P8: \_Atenção! Hoje vocês terão uma visitante. Então é pra se comportar.

Os alunos olham curiosos, mas não fazem nenhuma pergunta a meu respeito.

P8: \_Sexta série, lembra do que eu falei na aula passada? Lembra do que eu disse que a gente ia fazer hoje?

Os alunos ainda estão conversando. Não respondem à pergunta.

P8: \_O que a gente vai fazer hoje mesmo?

Ainda há muita conversa. P8 fala mais alto.

P8: \_Se não houver silêncio, eu vou chamar a diretora!

Os alunos diminuem a conversa. Ela repete a pergunta.

P8: \_O que a gente vai fazer hoje? O que eu tinha combinado?

A1: \_Aquele negócio lá de Saresp.

P8: \_Isso. Nós vamos responder algumas questões do Saresp. Por quê?

A2: \_Pra ter lição pra fazer.

P8: \_Não é só isso. É mais importante.

A3: \_Pra parar de fazer bagunça.

P8: \_Também. O que mais? Vocês sabem qual foi o resultado do último Saresp que a escola fez?

Os alunos não respondem.

P8: \_Não foi bom.

A3: \_Foi terrível!

P8: \_Por que foi terrível?

A3: \_Por que nós é tudo burro!

A classe ri.

P8: \_Não é que é burro. É que não estão estudando direito.

A4: \_Cambada de vagabundo!

P8: \_Agora nós vamos fazer essa atividade. Eu vou entregar para vocês as provas do último Saresp e vocês vão responder as questões, certo? É individual. Cada um vai fazer o seu. Sem olhar no do outro, senão eu tomo. E isso está valendo nota pra vocês nesse bimestre. Se não der tempo de terminar hoje, vocês vão me entregar e na próxima aula eu devolvo para vocês continuarem. Alguma dúvida?

Os alunos perguntam se é para escrever a lápis ou à caneta e se pode responder na própria folha da prova.

P8: \_É pra responder em folha separada. Coloca o nome, o número e a série.

Ela entrega as provas e pede que os alunos comecem a responder. A classe demora um pouco para fazer silêncio. Alguns alunos estão muito inquietos.

A5: \_Ô professora, a senhora não vai ler a prova antes?

P8: \_Pra quê?

A5: \_Pra explicar melhor.

P8: \_Não. No Saresp eu não vou poder ler e explicar as questões. Vocês têm que ler sozinhos e interpretar as questões do jeito que sabem. Eu não posso interferir.

A6: \_Ixi...Então vai todo mundo mal de novo.

P8: \_Depois que vocês fizerem aí sim eu vou corrigir e a gente vai discutir cada questão.

A5: \_Deixa pelo menos fazer em dupla.

P8: \_De jeito nenhum. É individual. Olha pra frente. Não é pra ver o do outro. Produz alguma coisa e pare de reclamar.

O maioria dos alunos está em silêncio lendo a prova. Alguns fingem que estão lendo. Quatro alunos não estão lendo nem fingindo. Um deles amassa bolinhas de papel e joga nos colegas. Um outro faz desenhos na carteira. Outro aluno mexe no celular. O quarto anda pela sala batendo na cabeça dos colegas. P8 pede que ele fique quieto em seu lugar e faça a prova.

A7: \_Mas eu num tô entendendo nada disso aí.

P8: \_Senta no seu lugar e começa a fazer a prova!

A8: \_Ele nem sabe ler, professora. Como é que vai fazer essa prova aqui?

A7: \_Eu sei ler sim, palhaço.

A8: \_Sabe ler seu nome só.

A7: \_Seu nariz!

A8: Então lê pra mim a pergunta da primeira, vai...

O aluno diz um palavrão para o colega.

P8: Ou você vai para o seu lugar ou vai para a diretoria!

O aluno vai rindo para o lugar. Perguntei para P8 se ele realmente não sabia ler e ela confirmou.

P8: Com ele não tem jeito. A gente faz vista grossa e pronto. Ele só tumultua. Não consegue ficar parado um segundo. E como é que eu vou parar para dar atenção para ele com tantos outros alunos para cuidar? Esse aí já não tem mais solução, não. Às vezes ele pelo menos finge que está fazendo. Hoje ele está mais revoltado.

Alguns alunos chamam P8 na carteira para perguntar sobre alguma questão ou o significado de alguma palavra. Ela diz que não pode responder e que eles devem fazer do jeito que sabem.

Eles também têm dúvidas em relação às alternativas.

A9: Ô professora! Pra três tem duas respostas aqui...

P8: Não senhor! Tem uma só. É só uma que pode marcar.

A9: Mas vem ver aqui.

P8: Já falei que não posso interferir.

A10: Ah, e essa quatro aqui. Alguém já fez a quatro?

P8: A10!! Não é pra perguntar. É pra fazer so-zi-nho!

A10: Mas não tem sentido!

P8: Já disse que não vou ajudar. Façam vocês primeiros. Depois eu vou corrigir e comentar.

A10: Mas e se não tem sentido? Reponde sem sentido também?

P8: Faça a prova, A10!

Eles continuam a atividade. Bate o sinal. P8 recolhe as provas e avisa que na próxima aula eles vão continuar fazendo a mesma coisa.

Data: 13/11/2008

P8 entra na sala, faz a chamada, pede que cada um vá para o seu lugar. Avisa que vai entregar as provas para que eles continuem respondendo.

Os alunos vão para os seus lugares e recebem as provas.

P8: Hoje nós temos duas aulas. Quem não terminar de responder hoje não terá outra chance, viu? Tem que terminar até o fim da aula. Então não vão ficar perdendo tempo.

A classe está inquieta. Muitos alunos conversam e alguns andam pelos corredores das carteiras. Por várias vezes ela pede silêncio. Avisa os alunos que vai chamar a direção.

Os alunos vão para os seus lugares e diminuem a conversa.

P8: Olha lá! Os engraçadinhos que não fizeram nada na última aula pensando que teriam tempo de sobra pra fazer na aula de hoje, é melhor começarem a fazer, pois essa é a última chance.

Todos fazem a atividade, exceto o aluno que ainda não sabe ler. Ele permanece quieto na carteira olhando para os colegas que estão fazendo. P8 passa por ele algumas vezes, mas não para e nem chama sua atenção por não estar fazendo.

Um aluno que senta ao lado dele diz:

A8: Professora, o A7 não está fazendo nada.

P8: Faz aí, A7.

A7: Ah! Você sabe que eu não sei fazer, que que tá falando...

P8: Cuidado com o jeito de falar, heim...

A7: Dá outra coisa pra eu fazer que eu faço, ué.

P8: \_E o que o senhor quer fazer?

A7: \_Alguma coisa que eu sei, ué. Isso aqui tá tudo errado.

P8: \_Faz o que der pra fazer. Não vou dar nada diferente dos outros, não. Você não é melhor que ninguém aqui.

A7: \_É, mas depois você ferra a gente, né... leva pra diretoria.

P8: \_Eu não ferro ninguém, vocês é que se ferram sozinhos. Faz a prova que eu preciso avaliar você.

A7: \_Então avalia eu com outra lição pra eu ir bem.

A11: \_Dá um desenho pra ele fazer.

P8: \_Eu não sou professora de Artes. Sou professora de português.

A11: \_Ah... mas o professor de história dá desenho pra ele fazer também.

P8: \_No Saresp não cai desenho.

A11: \_Cai sim. Olha aqui...

O aluno mostra uma história em quadrinhos. P8 diz que o desenho é só ilustrativo, que o que interessa é o texto.

Eles continuam a atividade. P8 anda pelos corredores. Às vezes, um aluno a chama para tirar alguma dúvida. Ela sempre responde dizendo que não pode interferir, que eles devem fazer sozinhos.

A5: \_Também não vou mais fazer.

P8: \_Você que sabe. É a sua nota. Depois não reclama quando ver o resultado.

O aluno continua fazendo. Aos poucos vão terminando e entregando a prova para a P8. Quando percebem que quem entrega a prova pode sair da sala e ir embora, se apressam em terminar.

A7 leva a prova para P8 dizendo que já terminou.

P8: \_Cadê a folha de resposta?

A7: \_Eu fiz na prova mesmo.

P8 folheia a prova e vê que não há respostas.

P8: \_Num tem nada aqui. (devolve a prova para ele) Só pode sair quem terminou a prova.

Ele volta para a carteira e deita a cabeça sobre os braços. Permanece assim até dar o sinal.

Quando dá o sinal a maioria dos alunos já entregou a prova. Ela avisa que vai corrigir as respostas em casa e que na próxima aula vai comentar com os alunos como eles foram.

Pede que os que ainda estão ali entreguem as folhas de resposta.

Data: 14/11/2008

Ao entrar na sala, P8 pede que cada um vá para o seu lugar. Vai até a porta e puxa algumas alunas que estão conversando lá fora para dentro. Pede silêncio.

P8: \_Vocês estão fazendo vergonha pra visita que está na sala de aula. Esse não é um comportamento de gente!

A4: \_Mas professora, ela vai dar aula também (se referindo a mim). Ela tem que ver como é que é o negócio. Tem que se acostumar, ué.

A5: \_É, assim já vê como é uma desgraça mesmo e vai virar outra coisa.

A4: \_Tá pensando que é fácil?

A12: \_Ai, coitada dela, gente.

P8 pede silêncio e solicita que eu vá até a frente da classe e me apresente. Eu digo meu nome e que estou ali por causa da pesquisa que estou fazendo. Agradeço à professora e

aos alunos por permitirem que eu faça a observação e digo que já sou professora, não sou estagiária.

Um aluno pergunta qual a matéria que eu dou. Digo que sou professora de Português. Outro pergunta a quanto tempo eu dou aula. Eu respondo que há quinze anos.

A5: \_Credo! E ainda não desistiu?

A classe ri. P8 pede silêncio.

P8: \_Eu também dou aula há mais tempo que isso e também não desisti. Vamos parar de conversa e mostrar um comportamento de gente. Agora chega de palhaçada!

Ela espera os alunos fazerem silêncio. Quando a turma fica mais quieta ela recomeça.

P8: \_Nas últimas aulas, alguns alunos faltaram. Eu não posso dar oportunidade para que esses alunos façam a atividade que fizemos, pois agora vamos corrigir.

Entrega as provas do Saresp, sem a folha de respostas dos alunos.

P8: \_Não vai dar pra corrigir tudo hoje. Então vamos ler algumas questões e ver o certo e o errado.

A5: \_Cadê as respostas?

A9: \_Já corrigiu, professora?

P8: \_A folha de vocês eu ainda não corriji. O que vamos fazer é uma correção coletiva agora.

Ela pede que cada aluno acompanhe a leitura das questões.

P8: \_Vamos ver a primeira. Olha só. Que tipo de texto é esse?

Trata-se de uma história em quadrinhos do Calvin.

P8: \_Não é uma história em quadrinhos? Esse tipo de texto aparece muito em Saresp.

Ela pede que dois alunos leiam. Uma aluna lê as falas do Calvin. Conforme ela lê, P8 comenta o conteúdo e a estrutura do quadrinho. Faz perguntas para direcionar a interpretação do texto.

P8: \_Tem coisas que não aparecem de forma clara no quadrinho. Aí você tem que deduzir.

Pergunta se todos acertaram a resposta da primeira. Alguns dizem que não. P8 pergunta quem errou e que resposta colocou. Explica por que não estaria certa. Pergunta para a classe se alguém tem alguma dúvida. Os alunos não respondem.

P8: \_Vamos passar para a dois.

Pede que uma outra aluna leia a próxima pergunta. A maioria dos alunos dá uma resposta. Um responde com outra alternativa. P8 explica por que não pode ser.

Uma aluna pede para ler a questão três. P8 pede para ela esperar porque outra aluna já tinha pedido para ler.

A pergunta é lida. Alunos perguntam o significado das palavras para P8 ('melenas' e 'ressabiada'). Ela explica que algumas dessas palavras podem ser compreendidas pelo contexto. Usa como exemplo a palavra 'melenas' para explicar como entender pelo contexto. Dá o significado da palavra ressabiada.

A aluna continua a leitura. No final, P8 pergunta o que eles entenderam. Os alunos apresentam uma boa compreensão do texto.

P8: \_Estão vendo? Quando vocês querem vocês fazem. Todo mundo sabe. Não é um bicho de sete cabeças.

A5: \_É, mas agora tá mais fácil, né? A senhora explicou...

Os alunos respondem a questão. Eles passam para a próxima questão. Ela pergunta se eles se lembram do assunto (coerência).

P8: \_Vocês sabem o que é uma coisa coerente e uma coisa incoerente? Coerente é com sentido. Incoerente é sem sentido. Ele muda as palavras para não ficar repetindo o nome Aninha o tempo todo. Isso é coerência.

A maioria dos alunos dá como resposta a alternativa a. Ela explica porque não pode ser. Relê o texto do começo.

Um aluno pede para ler a próxima pergunta. Ela deixa a aluna que tinha pedido antes. P8 modifica a pergunta.

P8: \_Que palavras dão idéia de movimento?

A correção prossegue dessa forma. Não há debate. P8 pede que algum aluno ou aluna leia a questão e o texto, interpreta o texto para os alunos e pergunta que respostas eles deram. Dá a resposta certa e explica porque estão erradas algumas respostas que eles oferecem.

A7 acompanha a leitura das perguntas e textos. Quando é lida a sétima questão, ele levanta a mão para responder, dizendo que sabe.

P8: \_Você não!

A7: \_Por quê?

P8: \_Você não fez a prova. Fica quieto, A7.

A7: \_Mas eu sei!

P8: \_Ah, sabe? Qual é então?

Ele dá a resposta. P8 pergunta por que ele acha que está certo. Ele explica e a resposta está correta. Conseguiu compreender os textos e responder oralmente as questões. A classe se empolga com as respostas dele.

Ela termina a correção e diz que quando corrigir vai entregar as folhas com as notas para eles. Comenta que o próximo assunto será carta e bilhete, que também podem cair no Saresp.

Eu perguntei se depois que ela fizesse a correção eu poderia dar uma olhada nas provas. P8 concordou. Quando eu entrei em contato, ela disse que não houve tempo para fazer a correção, que a escola ficou muito tumultuada com o Saresp, as festas de confraternização e a entrega de notas.