ALZENI DE JESUS CORREIA FULCHINI

LEITURA, ESCRITA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA:

UM ESTUDO COM UMA TURMA DO 1° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Londrina
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Londrina
2016

ALZENI DE JESUS CORREIA FULCHINI

LEITURA, ESCRITA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA:

UM ESTUDO COM UMA TURMA DO 1° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Toscano

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Fulchini, Alzeni de Jesus Correia .
Leitura, escrita e mediação pedagógica : um estudo com uma turma do 1° ano do ensino fundamental I / Alzeni de Jesus Correia Fulchini. - Londrina, 2016.
158 f. : il.

Orientador: Carlos Toscano.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Educação escolar - Tese. 2. Medidatação pedagógica - Tese. 3. Aprendizado de leitura e escrita - Tese. 4. Significações - Tese. I. Toscano, Carlos . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ALZENI DE JESUS CORREIA FULCHINI

LEITURA, ESCRITA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO COM UMA TURMA DO 1° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof. Dr. Carlos Toscano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

_____

Profª. Drª. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

_____

Profª. Drª.Solange Franci Raimundo Yaegashi
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 29 de fevereiro de 2016.

Dedicatória,

A Deus,

Mentor de minha vida, pela certeza de que eras Tu quem me conduzia, quando eu já não tinha mais por onde caminhar.

Aos meus pais,

Abdon S. Correia e Lenita de J. Correia, pelos exemplos de coragem, honestidade, perseverança e de extremo amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Toscano, pela confiança e generosidade com que tratou meus momentos de inexatidão sobre tudo que lhe encaminhei. Sua palavra sábia, amiga e fortalecedora esteve sempre presente em minha trajetória acadêmica no Curso de Pedagogia, na Iniciação Científica e no Mestrado em Educação. Agradeço pela dedicação, pelo incentivo constante e, sobretudo, pelos ensinamentos que fez transformar o meu conhecimento, acrescendo a ele novos saberes. Meus sinceros agradecimentos e profunda admiração.

Ao Adriano, meu esposo, companheiro de todas as horas, pela compreensão nos momentos de ausência e incentivo para o sucesso em minha trajetória acadêmica, pelo suporte técnico, recuperando os arquivos perdidos, e pela paciência da escuta quando compartilhei minhas angústias.

Aos meus pais, Abdon e Lenita, por acreditarem que a Educação Escolar pode humanizar e transformar.

Aos meus irmãos, meus alicerces, pelo carinho, compreensão pela minha ausência nas reuniões de família.

Aos meus sobrinhos, que sempre me põem a pensar na vida e no papel da educação.

À minha sogra Cleide e ao meu sogro Luís, pelo carinho.

À Prof.ª Dr.ª Francismara, pela amizade cultivada durante a graduação em Pedagogia, pela colaboração e participação nas bancas – qualificação e defesa.

À Prof.ª Dr.ª Solange Franci, pelo tempo despendido na leitura deste texto, pela importante contribuição e participação nas bancas – qualificação e defesa. Meus sinceros agradecimentos.

Às minhas colegas de mestrado, Kátia, Denise, Fernanda e Camila, pela experiência compartilhada, incentivo e compreensão. A convivência com vocês foi um aprendizado ímpar para mim.

À escola, por abrir as portas para a pesquisa, e a toda equipe, pela acolhida durante a coleta de dados. Aos alunos e professoras do Primeiro Ano, os quais me proporcionaram momentos de aprendizado.

Aos professores da graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, por terem me proporcionado novos conhecimentos e possibilitado que chegasse até aqui.

A todos que compõem a Universidade Estadual de Londrina, por terem contribuído de alguma forma para a realização deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que me permitiu ter dedicação exclusiva na pesquisa. Agradeço pela confiança depositada.

Ninguém caminha sozinho, ao longo da caminhada várias pessoas contribuíram para que este trabalho fosse concluído. A todas elas, os meus singelos agradecimentos!

FULCHINI, Alzeni de Jesus Correia. **Leitura, escrita e mediação pedagógica:** um estudo com uma turma do 1° ano do ensino fundamental I. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de aquisição da leitura e da escrita para compreender como ocorre seu aprendizado em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental na rede pública do município de Londrina/PR. Para tanto, a pesquisa se apoiou na perspectiva teórica denominada histórico-cultural, proposta por Vigotski e Luria, e nas reflexões sobre a linguagem, elaboradas por Bakhtin e Volochínov. O estudo é de caráter qualitativo, descritivo e interpretativo, inspirado na abordagem microgenética, que focaliza os processos intersubjetivos e cognitivos para uma construção de dados, dando especial atenção aos detalhes e toma para análise episódios interativos. Do ponto de vista metodológico, o estudo envolveu observações de campo, acompanhadas de diário de campo e de filmagem dos acontecimentos em sala de aula, três vezes por semana, por um período de três meses, no segundo semestre do ano de 2014. Os participantes foram vinte e cinco alunos entre seis e sete anos de idade e a professora da turma. Dentre os principais resultados obtidos, destacam-se: a interação professora e alunos marcada pela mediação dialógica, visto que, ao explicar a temática em questão, criava-se um espaço de interações para que os alunos participassem das interlocuções, compartilhando ideias, dúvidas e questionamentos; os esforços despendidos por parte de um grupo de alunos, procurando se envolver no processo de ensinar e aprender e articulando os conhecimentos oriundos das experiências cotidianas com os conteúdos apresentados em sala de aula; um trabalho voltado para o ensino da leitura e da escrita, com frequência de atividades de cópia e de decomposição das palavras, nomeação das letras, das sílabas e construção de palavras retiradas de contextos distantes da realidade dos alunos, caracterizando um ensino descontextualizado e mecânico; ausência de um trabalho envolvendo gênero textual, de modo a destacar usos sociais e significativos da leitura e da escrita, com vistas a promover novos sentidos e dar significação ao ato de escrever; o grau de dificuldade apresentada pelos alunos no processo de elaboração de um texto, demonstrando certa insegurança e desconforto; a falta de participação de um grupo de alunos e seu não aprendizado no que se refere à leitura e à escrita. Para concluir cabe considerar que os resultados acima apresentados se inserem num contexto mais amplo e que se inter-relacionam: as heranças formativas e a presença de métodos de alfabetização que permearam os diferentes períodos históricos; as condições de trabalho a que estão submetidos os professores, reduzidos a meros executores dos planos elaborados pelos formuladores das políticas educacionais que,via de regra, ignoram as condições concretas em que eles atuam e suas necessidades formativas.

Palavras-chave: Educação escolar. Mediação pedagógica. Aprendizado da leitura e escrita. Significações.

FULCHINI, Alzeni de Jesus Correia. **Reading, writing and pedagogical mediation:** A study with a first year group of elementary school. 158p. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of writing and reading acquisition to understand how learning takes place in a first year group of elementary public school in the city of Londrina/PR. For this purpose, the research based itself in the so-called theoretical perspective cultural-historically, initiated by Vigotski e Luria, and the reflections on language developed by Bakhtin e Volochínov.This is a qualitative, descriptive and interpretative character study, inspired in the micro genetic approach, which outlines the intersubjective and cognitive processes to a data development, paying special attention to details and takes interactive episodes to analyze.From a methodological point of view, the study included field observation, followed by field journal and filming of events in the classroom, three times a week, for a three months period in the second half of the 2014 year. All participants were twenty-five students between six and seven years old and the class teacher.Among the main results, it´s highlighted: teacher and students interaction by dialogic mediation, since as she presented the concerned topic, an interaction space was created to make the students take part of the communication, sharing ideas, doubts and questions; the efforts made by a group of students, trying to get involved on the teaching and learning and articulating the native knowledge from daily experiences with the presented topics in the classroom; a work focused on the reading and writing instruction, with copy and splitting words frequencies, nomination of letters, syllables taken from distant context from students' reality, outlining a mechanical and out of context teaching; lack of work implicating textual genre, in order to stress significant reading and writing social uses, to promote new directions and provide significance to the writing act; the difficulty level presented by the students in the text elaboration, showing some insecurity and distress; the absence of participation from a group of students and its lack of learning based on the reading and writing.Finally, it must be considered that, the above results are part of a wider context and are interrelated: the formative heredities and literacy methods presence, which permeated the different historical periods; the working conditions the teachers are submitted, reduced to simple executors of the drawn up educational policymakers plans that, as a general rule, ignore the precise conditions in which they perform and their formative necessities.

Keywords: School education. Pedagogical mediation. Reading and writing learning. signification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de Aula 41
Figura 2 - Disposição das carteiras em grupo 43
Figura 3 – Silabário com silabas e vogais 45
Figura 4 - Estudo das Plantas 49
Figura 5 - Palavras com B 59
Figura 6 - Pistas do Jogo 66
Figura 7 - Revelando as Pistas do Jogo 66
Figura 8 - Capa do livro: A Árvore Generosa 78
Figura 9 - Representação do Material Dourado 85
Figura 10 - Atividade: Sistema Numeral Decimal 86
Figura 11 - Ilustração 86
Figura 12 - Representação de Numerais 91
Figura 13 - Construção de Castelo 93
Figura 14 - Construção de Banheira 94
Figura 15 - Criando Objetos 94
Figura 16 - Construção de Casa 94
Figura 17 - Atividade: Cuidando do Corpo e da Saúde 95
Figura 18 - Gênero Textual: Narração 104
Figura 19 - Produção Textual dos Alunos 108
Figura 20 - Atividade escrita – Formação de Frase 112
Figura 21 - Completar as Frases com Palavra que Rima 120
Figura 22 - A Estória dos Três Porquinhos 125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 A EDUCAÇÃO NA VIDA E NA ESCOLA 15
1.1 A constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural 15
1.2 A linguagem e seu papel determinante na constituição do sujeito 20
1.3 A palavra e as contribuições de Luria, Bakhtin e Volochínov 24
1.4 A escola como lugar de elaboração de conhecimentos 27
1.5 A linguagem escrita no processo de desenvolvimento humano e a mediação pedagógica 30

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 35
2.1 Caracterização do estudo 35
2.2 O campo investigado, o processo de coleta e organização dos dados 37
2.3 A sala de aula e os participantes da pesquisa 40

3 CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS 44
3.1 Episódio 1- *Estudo das Plantas* (16.10.2014) 46
3.2 Episódio 2- *Palavras com B* (21.11.2014) 57
3.3 Episódio 3- *Jogo das Palavras Ocultas* (02.10.2014) 64
3.4 Episódio 4- *A Árvore Generosa* (26.09.2014) 77
3.5 Episódio 5- *Letras para Ler ou Número para Contar?* 84
3.6 Episódio 6- *Higiene Pessoal e Saúde do Corpo* (13.11. 2014) 94
3.7 Episódio 7- *Produção Escrita* (18.11.2014) 103
3.8 Episódio 8- *Formação de Frase* (18.11.2014) 112
3.9 Episódio 9- *Palavras com Rima* (13.11.2014) 119
3.10 Episódio 10- *Os Três Porquinhos (27.11.2014)* 124

4 OUTRO OLHAR SOBRE O PROCESSO PERCORRIDO 132
4.1 O papel das atividades no processo de ensino e as ênfases dadas ao ensino de leitura e escrita 132
4.2 O processo interlocutivo: proposições, encaminhamentos e resultados 136

4.3 O distanciamento entre o feito e o que supõe ter realizado.....141
4.4 O aprendizado dos alunos.....143

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....148

REFERÊNCIAS.....155

INTRODUÇÃO

São muitas as razões que conduzem alguém a se interessar por um dado estudo e a pesquisar um determinado tema. Em nosso caso específico, como estudante do Curso de Pedagogia, muitas foram as questões que nos inquietaram e mobilizaram para o estudo de alguns aspectos relativos à ampliação do ensino fundamental para nove anos com inserção da criança com seis anos de idade.

Durante o curso de graduação, realizado entre 2009-2012 na Universidade Estadual de Londrina/ Paraná, tal temática fomentou as discussões e reflexões em sala de aula. Vivenciávamos tal ampliação, uma vez que os municípios, estados e o Distrito Federal teriam até 2010 para a implantação e implementação do ensino fundamental com duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, conforme a Lei 11.274 (BRASIL, 2006).

De modo geral, observamos que este fato mobilizou todos os envolvidos no processo, sobretudo os profissionais da educação escolar. Por se tratar do início do processo de alfabetização das crianças, o professor desse novo primeiro ano tornou-se foco das atenções. Isso era resultado de tensões, incertezas e dúvidas no tocante às mais diversas questões, como, por exemplo: Qual conteúdo trabalhar com a criança nessa faixa etária? Deveria ser apresentada à escrita já no primeiro ano, visto que, para parte das crianças, aquele seria o seu primeiro contato com o saber sistematizado. Não só estes, mas vários outros aspectos foram levantados. Nessa trama complexa, foram sendo tecidos os dramas dos professores, já que, de um lado, havia a Lei promulgada e as exigências postas, de outro, o sentimento de impotência e de submissão do professor, caracterizado como mero executor das reformas pensadas em instâncias governamentais.

Diante das repercussões e indagações provocadas, ao mesmo tempo em que algumas questões iam sendo postas e respostas iam sendo concatenadas, seja por meio dos estudos e debates realizados nas disciplinas voltadas para a política educacional, seja relacionadas à necessidade de ouvir os docentes envolvidos no processo de alfabetização, com o intuito de compreender o seu ponto de vista acerca da nova idade que se integrava ao ensino fundamental, bem como de identificar quais as implicações que as escolas teriam que enfrentar.

Somado a isto, uma experiência vivenciada em família, na qual houve uma ruptura na transição da educação infantil para o ensino fundamental, ocasionando

impactos negativos no processo de aprendizagem, contribuiu na escolha do tema da pesquisa realizada como requisito para a conclusão do curso. A temática abordada foi: *A implantação do ensino fundamental de nove anos: A voz dos professores do município de Londrina*. Valendo-nos dos dados obtidos por meio de entrevistas com os docentes que atuavam no primeiro ano, muitas questões foram levantadas, dentre elas, a necessidade de trabalhar a dimensão lúdica.

Devido à impossibilidade de abordar outras questões trazidas pelos docentes naquela oportunidade e movidas por nossas inquietações acerca do trabalho na sala de aula voltado para o lúdico, buscamos o mestrado, por visualizar nele o espaço e os interlocutores com os quais poderíamos refletir mais profundamente sobre o aspecto lúdico no primeiro ano do ensino fundamental.

Ao final da graduação, aproximamo-nos do Programa de Pós-Graduação em Educação ofertado pela mesma Universidade. Num primeiro momento, participamos do processo de seleção na condição de aluna especial e fomos selecionadas para cursar a disciplina: *O Ensinar e Aprender no Cotidiano Escolar: aportes teóricos e metodológicos* e, no interior desse espaço, fomos convidadas a participar do grupo de estudos liderado pelo professor que ministrava a disciplina mencionada. O objetivo do grupo era estudar os pressupostos teóricos da teoria elaborada por Vigotski e seu grupo, assim como do Círculo de Bakhtin.

Após a inserção nesse grupo, tivemos a oportunidade de tomar contato com a teoria histórico-cultural, de modo a perceber que nos oferecia subsídios para fundamentar diversos temas relacionados ao ensinar e ao aprender, inclusive a ludicidade enquanto atividade de ensino, tendo em vista que o lúdico, nesta perspectiva teórica, é entendido como jogos e brincadeiras que priorizam o desenvolvimento do psiquismo, proporcionado pela relação entre sujeitos.

Concomitante a estes estudos, no período atuávamos como professora em uma escola de educação infantil. Estas duas experiências – a prática e a teoria –, possibilitadas pelo grupo de estudo, pela disciplina cursada, bem como pelo trabalho desenvolvido em sala de aula na educação infantil, mobilizaram-nos muito, uma vez que propiciaram reflexões e tematizaram inquietações acerca do espaço escolar.

A vivência desse processo que nos foi possibilitado, resultou a elaboração de um projeto de pesquisa para participar da seleção do mestrado e ingressar como aluna regular. Seu foco mirava questões atinentes à mediação pedagógica e à importância das atividades lúdicas na construção do conhecimento.

Aprovada no processo seletivo e conquistada a possibilidade de fazer parte desse curso como aluna regular, integrando o grupo de estudos no qual foi aprofundada a discussão sobre o nosso projeto de pesquisa. Este, aos poucos, foi ganhando clareza, sendo adensado com novas contribuições e, na versão final, recebeu como título: *O aprendizado da escrita no primeiro ano do ensino fundamental*, o qual foi, gradativamente, reconfigurando-se até aproximar-se das discussões sobre a aquisição da leitura e da escrita, exigidos como passaporte para o acesso à cultura letrada.

À medida que realizávamos estudos sobre esta temática, constatamos que a preocupação com os resultados do aprendizado da leitura e da escrita vem de há muito tempo e contém muitas possibilidades de investigação de acordo com a orientação teórica que lhe dá sustentação. E, além disso, o domínio da leitura e da escrita não se restringe à recitação da palavra, nem na decodificação das letras que a formam. Fato este que, apesar de se configurar como uma preocupação antiga,continua sendo uma temática atual e preocupante.

Tomamos como suporte para a sua consecução as contribuições teóricas e metodológicas da teoria histórico-cultural, em especial os estudos relativos à apropriação da leitura e da escrita e sua importância não só como instrumento cultural de mediação entre a criança e o mundo, mas como expressão das possibilidades de humanização. A pesquisa que este texto apresenta dá visibilidade aos sujeitos e procura refletir como eles, no decorrer do processo de ensinar e aprender, vão compreendendo e significando, por meio do processo interlocutivo que se dá no cotidiano das atividades, o ler e o escrever.

Norteadas e mobilizadas por tal questão e pelos desdobramentos que ela contém, propusemo-nos a analisar e compreender como se configura o processo de apropriação da língua escrita na criança que ingressa em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. Atentamos para o contexto da sala de aula, bem como para o modo como se deram as múltiplas formas de relações entre os pares, marcados pelos dizeres dos protagonistas no próprio processo do ensinar e do aprender.

Para tanto, pautamo-nos nas obras selecionadas de autores como Vigotski (1991a, 1991b, 1991c, 1991d, 1991e, 1998), Luria (1979, 1991, 2014), Leontiev (2014), bem como em autores da atualidade, como Fontana (2005), Fontana e Cruz (1997), Góes (2000), Smolka (2012), Oliveira (1993), que desenvolveram uma

aproximação deste corpo teórico com os fenômenos educacionais no âmbito da escola, relacionado ao processo de desenvolvimento humano.

O resultado deste estudo, está organizado em três seções. Na primeira, tem-se a apresentação do referencial teórico, organizado em cinco subitens. A constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural, na qual foram abordados, introdutoriamente, alguns elementos indispensáveis que caracterizam o desenvolvimento humano assentado nos principais conceitos presentes nas obras de Vigotski e Luria, destacando a mediação das práticas culturais e o processo interativo entre os sujeitos como o principal promotor do desenvolvimento, constituem o primeiro subitem. No segundo, explicitamos um dos elementos substanciais na constituição do sujeito, a linguagem e seu papel determinante no processo de formação humana, numa estreita relação entre educação no sentido mais amplo, educação escolar e a sociedade. No terceiro, trazemos para o centro das discussões as contribuições de Bakhtin e Volochínov que nos possibilitaram compreender o aspecto sócio ideológico da palavra, seja ela falada ou escrita, além de nos oferecer elementos para uma análise do texto oral ou escrito. Delineado o olhar com que concebemos o ser humano em seu processo de constituição, no quarto e quinto subitens, esclarecemos qual seria o papel da escola, com o item *A escola: lugar de elaboração do conhecimento* e nos detemos no entendimento da mediação pedagógica tendo em vista que, para Vigotski (1991e), o aprendizado da leitura e da escrita representa um novo e considerável salto qualitativo no desenvolvimento da criança.

Na segunda seção, intitulada *Percurso metodológico da pesquisa*, é feita a caracterização do estudo ora desenvolvido, que, mediante uma aproximação com a abordagem microgenética na modalidade enunciativo-discursiva, permite interpretar os fenômenos no fluxo da interação verbal. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos em nosso campo de investigação, seguido da descrição do processo em que se deu a coleta de dados e a forma como foram organizados.

Na terceira seção, intitulada *Contextualização e análise dos episódios,* constam os dados, organizados em dez episódios, e sua respectiva análise, seguida da quarta seção, denominada *Outro olhar sobre o processo percorrido* e,

Por último, finalizamos este trabalho com as considerações finais.

1 A EDUCAÇÃO NA VIDA E NA ESCOLA

Neste estudo, adotamos como referencial teórico a perspectiva histórico cultural, desenvolvida por Vigotski[1] e Luria especialmente. Os referidos autores explicam o processo de desenvolvimento humano fundamentado no pressuposto de que o processo de constituição do sujeito ocorre nas relações sociais, com destaque ao papel do outro e da mediação com signos. Apoiamo-nos ainda nos estudos da linguagem elaborados por Bakhtin e Volochínov, que destacam o aspecto sócio ideológico da palavra na linguagem em funcionamento.

1.1 A constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural

O advento da psicologia histórico-cultural, ancorado nos escritos de Vigotski e seu grupo, evidencia uma nova maneira de entender a constituição do ser humano. É central, nessa posição teórica, a afirmação de Vigotski de que o ser humano constitui-se enquanto tal nas e pelas relações sociais e mediado pela linguagem. Entende-se, portanto, nesta perspectiva, que o sujeito se torna humano e está em permanente desenvolvimento.

Conforme Vigotski, citado por Fontana e Cruz (1997, p. 57), a criança "[...] não nasce em um mundo 'natural' e sim em um mundo humano", no qual passa a ter contato e vai se inserindo, apropriando-se dos objetos culturais e da forma como os sujeitos entendem e interpretam o mundo em que vivem. Desse modo, ao relacionar-se socialmente, participa das atividades e práticas culturais especificamente humanas. Sob esta concepção, o processo de humanização se dá pela inserção da criança em seu meio cultural e, consequentemente, na história do gênero humano.

Nesta perspectiva, a criança, ao nascer, é inserida num universo sociocultural pertencente ao seu grupo social. Tal universo é constituído de produções culturais e objetivações acumuladas historicamente pela humanidade. A cultura do grupo social e as condições de vida desse grupo constituem a base que,

[1] Em face das diferentes formas com que o nome do autor tem sido escrito em diversas obras, empregaremos, aqui, a grafia Vigotski com a finalidade de padronização, entretanto, nas referências e citações, seu nome está escrito de acordo com a forma como feita em cada obra.

por assim dizer, edifica a constituição do novo ser que adentra esse espaço. Pondera Vigotski, apud Fontana e Cruz (1997, p. 58), a este respeito:

> Nesse processo interativo, as reações naturais herdadas biologicamente de resposta aos estímulos do meio, tais como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos.

Desse modo, de acordo com Vigotski, a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento das funções psicológicos elementares, que são de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Entende-se que, na dinâmica das interações, as significações atribuídas pelos outros vão sendo incorporadas pela criança. Este processo é denominado por Vigotski (1991c) de internalização, que permite ao humano biológico/natural tornar-se um ser social. Ele caracteriza o processo de internalização como um mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas complexas superiores.

Nota-se, que o social e o cultural têm um papel fundamental no desenvolvimento psicológico, porque é pela via da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Por internalização, este autor entende o processo de “[...] reconstrução interna (intramental) de uma operação inicialmente externa (intermental)” (1991c, p. 63), que, de acordo com seus estudos, envolve várias transformações psicológicas. Dito de outra maneira, a internalização ocorre quando o indivíduo interioriza as formas de comportamento fornecidas pela cultura, que implica no processo pelo qual “as operações externas”, com o uso de signos, são convertidas em operações internas.

Para este autor, a conversão de relações sociais em funções psicológicas superiores não é direta, mas mediada pelo uso de instrumentos e signos responsáveis pela atividade psíquica.

> O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VIGOTSKI, 1991c, p. 63).

Esse entendimento permite inferir que a utilização de instrumentos e signos não se restringe à experiência individual de cada sujeito. Ao utilizarmos uma enxada, por exemplo, introduzimos em nosso comportamento uma prática de gerações que nos antecederam. Portanto, a enxada, por ser um instrumento técnico, pressupõe uma maneira de manejar, bem como o propósito de seu uso, os quais são transmitidos pelas nossas relações com o outro e envolvem conhecimentos historicamente acumulados.

Nesse entendimento, o homem altera a natureza e simultaneamente se transforma. O que possibilita essa transformação é a vivência, a troca de experiência e, portanto, a interação socialmente organizada por meio da linguagem, que, consequentemente, envolve a dimensão simbólica ou sígnica.

De acordo com Vigotski (1991c, p. 59):

> A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Como vimos, trata-se de dois fenômenos que se imbricam. Embora existam diferenças entre eles, a relação de correspondência é evidenciada devido, sobretudo, à sua função mediadora nas relações com o mundo material, representado não só pelo instrumento técnico como pelo instrumento simbólico, de natureza psicológica.

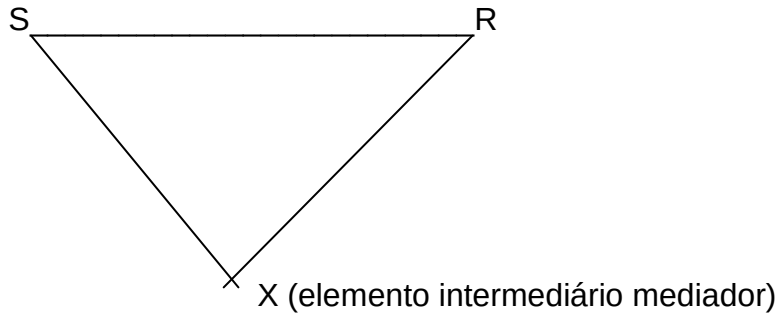
De acordo Oliveira (1993), são inúmeras as formas de utilizar signos, entendidos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Esclarece:

> Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica (OLIVEIRA, 1993, p. 30-31).

Com base nessas premissas, são estímulos produzidos pelo próprio homem como meio de memorizar e, como tal, exercem a função de disparador da memória.

Dessa forma, eles configuram-se como “ferramentas” da esfera psicológica. Assim, no processo de constituição do sujeito, tais “ferramentas” vão se consolidando, mediante a participação do outro, mediados pelos sistemas de signos e instrumentos sociais coletivos que uma cultura oferece.

Em seus estudos, Vigotski (1991b) recorreu ao esquema do triângulo, segundo o qual o signo ou instrumento é sempre o elemento que cria um novo caminho entre o estímulo e a resposta. Para tanto, “[...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (p. 45). Como ilustra o esquema a seguir:



Fonte: Autor (1991b, p.45)

Este esquema de representação por meio do triângulo fornece pistas que possibilitam compreender que o homem desenvolve um elemento que se transforma em um estímulo orientador da sua ação; este, por sua vez, assume a função de mediador do processo mental e controla o seu comportamento. Assim,

> Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, subsidiado por estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento” (VIGOTSKI, 1991b, p. 45).

Sob esta perspectiva, a existência do signo acarreta duas questões importantes, primeiro, a mobilização do sujeito para estabelecer o elo intermediário; a segunda consiste no fato de o signo possuir a qualidade de uma ação reversa, uma vez que age sobre o sujeito. Na ação reversa, todo pensar é retomado. Consequentemente, na memória mediada por signos o pensamento se destaca, por considerar que não é o fazer que está em jogo e sim o fazer para quê. Isso implica retomar o pensado.

Como vemos, o desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural, é entendido como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir, resultado das interações sociais. Nesse processo, os adultos, por meio da linguagem, do fazer junto, do fazer para, compartilham seus sistemas de pensamento e ação com as crianças.

Para Luria (1979), o desenvolvimento cultural possibilita o desligamento das necessidades imediatas e promove a superação dos comportamentos impulsivos, transformando os atos puramente motores em atos intelectuais com o auxílio da linguagem. O desenvolvimento cultural nada mais é do que o desenvolvimento histórico da humanidade, a possibilidade de se concretizarem, em cada indivíduo da espécie, as características e habilidades mais desenvolvidas pelo ser genérico humano. Amparado por este princípio, Luria (1971, p. 75) teoriza:

> Por isso as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma”, nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas. São justamente essas condições que fazem com que, com a transição para a história social, mude radicalmente a estrutura do comportamento. Junto com os motivos biológicos do comportamento, surgem os motivos superiores (“intelectuais”) e necessidades [...].

Nota-se que esta visão acerca da origem e funcionamento das funções intelectuais não nega o suporte biológico, ela concebe o indivíduo como espécie biológica e como ser social, membro de uma espécie humana, entretanto a questão social é determinante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim explica como se dá este processo:

> A assimilação de formas novas historicamente surgidas de atividade material, o domínio da linguagem, que permite uma codificação abstrata da informação, leva o homem à modalidade inteiramente nova de atividade [...]. O homem está em condições de formular em palavras a sua tarefa, de assimilar os princípios abstratos de sua solução; ele se torna capaz de transmitir a estratégia de sua atividade [...]. Surgem-lhe novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no plano mental [...]. Muda a correlação dos processos psíquicos fundamentais (LURIA, 1979, p. 3-4).

A linguagem, desse modo, consiste não apenas no material por meio do qual a consciência se constitui, mas no instrumento para sua transformação.

1.2 A linguagem e seu papel determinante na constituição do sujeito

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a linguagem é caracterizada como um dos elementos principais que viabiliza a comunicação entre os sujeitos e suscita o processo de desenvolvimento da consciência.

Luria (1971) aponta que a necessidade humana de sobrevivência foi responsável pelo surgimento da linguagem. Para tanto, o interesse de entender as condições que a originaram devem ser buscadas "[...] nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana" (LURIA, 1971, p. 79). Por esta razão, considera que as novas formas de comportamento desenvolvidas pelo indivíduo são resultantes dos conhecimentos adquiridos por meio da assimilação da experiência acumulada pela humanidade, elaborada e transmitida na interação com o outro. Explica Luria (1971, p. 73):

> Desde o momento em que nasce, a criança forma seu comportamento sob influências das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala, transmitem-lhe os acontecimentos mais elementares e, posteriormente, por meio da linguagem, ela assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade.

Vista por esta perspectiva, a aquisição da linguagem, na filogênese, é resultado de um longo processo de evolução pelo qual passou a humanidade, atribuída à luta pela sobrevivência e à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho nas primeiras etapas da história. Inicialmente, a linguagem esteve estritamente atrelada às ações práticas do indivíduo, acompanhada da dinâmica gestual, entonações expressivas e sons produzidos pelo homem na tentativa de transmitir as impressões e informações, todavia, esclarece Luria (1971, p. 79), "seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir a outrem certa informação, eram 'palavras' capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ação ou relações". Somente com um longo processo de complexificação das formas de existência, foi progressivamente se separando da prática e se tornando "[...] um conjunto de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre

eles” (LURIA, 1971, p. 78). Dessa forma, a linguagem é um elemento-chave no processo de formação do intelecto. Assim, sob este ponto de vista, a linguagem, como forma ou processo de interação, passa a ser instrumento do pensamento.

Essas considerações remetem à interpretação de Luria (1971, p. 77), que explica: “[...] o surgimento da linguagem se configura na segunda condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem”. Isto posto, a primeira condição que leva à formação da atividade psíquica do homem é constituída pelo trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho. O comportamento do homem, na preparação dos instrumentos de trabalho, implica um quantum de ações não dirigidas imediatamente para a satisfação de necessidades de primeira ordem, passando a ocupar, como esclarece Luria (1971, p. 76), “[...] posição cada vez mais marcante na atividade consciente do homem”.

Nos diferentes grupos sociais, a linguagem representa o sistema simbólico e sígnico principal, considerada, por assim dizer, o elemento indispensável de comunicação e o instrumento para o desenvolvimento e a constituição do modo de pensar particular dos seres humanos. Concebida desta forma, exerce um papel constituidor no desenvolvimento do psiquismo, ou seja, seu papel não se esgota na promoção para a etapa posterior, mas na promoção de mudanças das funções intelectuais.

Tomando por base os pressupostos acima, Luria (1971, p. 81) destaca:

> A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade [...]. Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de práticas histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado.

O autor, ao caracterizar a linguagem como “veículo fundamental de transmissão de informação”, evidencia que, por meio dela, não só é possível apreender a ontogênese do conhecimento produzido pelo gênero humano, como o universo da linguagem chega até a criança, por intermédio dos membros do seu grupo social no qual está inserida, aprendendo e internalizando o seu uso. Tal entendimento mostra que a linguagem se constrói nas interações verbais na relação com o outro em todas as esferas da atividade humana.

Vigotski entende que a conquista da linguagem do ponto de vista da sua aquisição representa um marco no desenvolvimento do homem. Para ele:

> A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a promoverem instrumento auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes da sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma e superior de atividade nas crianças distinguindo-as dos animais (VIGOTSKY, 1991a, p. 31).

Percebe-se que, além de compartilhar conhecimentos, a linguagem incorpora em si as transformações psíquicas relativas à apropriação dos instrumentos auxiliares ao longo da história humana, produzindo alterações nas funções psicológicas superiores. Essas modificações se dão tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Destaca Oliveira (1993, p. 42-43):

> Vigotski trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de sons, gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem [...]. A segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.

A presença na linguagem nas interações sociais intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o momento de seu nascimento, possibilitando-lhe desenvolvimento do pensamento verbal.

Partindo da proposição de que pensamento/linguagem se articulam dinamicamente, Vigotski (1998) explica que, para o ser humano, pensamento e linguagem possuem origens distintas. Inicialmente, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Destaca que o curso de desenvolvimento entre esses dois fenômenos não estão articulados em sua gênese. Num determinado momento tais trajetórias se encontram, ou seja, os dois processos mentais que se

estabeleceram, seguindo linhas distintas e independentes, entrelaçam-se e, a partir daí, inicia-se uma nova forma de comportamento, em que o pensamento se faz verbal e a linguagem intelectual.

Duas fases constituem o desenvolvimento humano: a pré-linguística, no desenvolvimento do pensamento – utilização de instrumentos e inteligência prática – e a pré-intelectual, no desenvolvimento da fala – alívio emocional e função social. De acordo com Oliveira (1993, p. 46), “antes de dominar a linguagem, a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios indiretos para conseguir determinados objetivos”. A partir do momento em que passa do sensorial ao racional, ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento humano, uma vez que, “[...] baseando-se nos recursos da linguagem, o pensamento permite transmitir a comunicação, codificando o pensamento no enunciado verbal, e decodificá-lo, revelando-lhe o sentido interno” (LURIA, 1979, p. 100). Ainda de acordo com este autor:

> Baseando-se nos recursos da linguagem, o pensamento humano é também uma forma específica de atividade produtiva: permite não apenas ordenar, analisar e sintetizar a informação, relacionar os fatos percebidos a determinadas categorias, mas também ultrapassar os limites da informação imediatamente recebida, fazer conclusões a partir dos fatos percebidos e chegar a certas interferências mesmo sem dispor de fatos imediatos e partindo da informação verbal recebida. O homem pensante é capaz de raciocinar e resolver tarefas lógicas, sem incluir o processo de solução na atividade prática. Tudo isso sugere que o processo de pensamento pode ser uma atividade teórica especial que leva a novas conclusões e, assim, tem caráter produtivo (LURIA, 1979, 100).

Esta longa citação remete à ideia de que o racional, isto é, o processo de pensamento que se configura em uma atividade humana, prepara para a formação de conceito e, posteriormente, conduz ao teórico, que consiste na relação entre conceitos organizados e sistemas consistentes de inter-relações.

1.3 A palavra e as contribuições de Luria, Bakhtin e Volochínov

No processo de inter-relações entre a linguagem e o pensamento, a palavra ocupa um lugar de destaque. De acordo com Luria (1979, p. 18), a palavra se configura numa unidade fundamental da língua e, como tal, apresenta dois elementos essenciais denominados de “representação material e significado”. Ele explica que a representação material consiste na função representativa da palavra, de modo que “cada palavra da linguagem humana significa um objeto, indica-o, gera em nós a imagem de um objeto”. A título de exemplo, ao enunciarmos a palavra faca, conferimos-lhe duas funções, primeiro, a representação do aspecto físico, um material, por último o significado, ou seja, o conceito de faca. Nesse caso, a faca deve possuir todas as características que confira a definição de que tal objeto é de fato uma faca. Assim, a questão do significado comporta uma função mais complexa, formada tanto pelas propriedades dos objetos no sentido figurado-direto quanto pelos aspectos abstratos e generalizadores.

Podemos perceber, com base nestas observações, que o significado das palavras se constitui na capacidade de discriminar as características de um objeto e relacioná-lo a determinada categoria. Ou seja, o significado de uma palavra consiste na relação consciente para se designar um objeto, o qual se transmite pelas relações estabelecidas entre os homens. Nesta perspectiva, a palavra, devido à sua natureza simbólica, permite relacionar o que é de ordem material, tais como: as coisas, os objetos, e o que é de ordem simbólica, isto é, suas representações, sentimentos e valores.

Cada palavra, portanto, pode ter significados e sentidos distintos ainda que utilizada no mesmo grupo social. Supermercado, por exemplo, para o funcionário, pode ser o seu local de trabalho, para uma criança ou para o cliente, lugar de compra. O que se coloca em questão é o fato de que a significação e os sentidos presentes na linguagem em funcionamento se constroem em consonância com as experiências vividas pelo indivíduo nas relações sociais e se diversificam após sua inserção nos espaços sociais. Assim, inicialmente, o primeiro significado atribuído à palavra “banco”, por exemplo, tenha sido o de um lugar para sentar, seja na praça pública, seja para esperar o ônibus. Posteriormente, a mesma palavra passa a ter outro significado: o lugar de se pagar contas, pegar dinheiro, ou seja, “banco” passa a significar também uma instituição comercial financeira.

A relação entre a palavra e o sentido empregado “[...] depende da tarefa concreta que o sujeito tem diante de si e da situação real” (LURIA, 1979, p. 22). Ao tratar destes aspectos, o autor realça que a função designativa da palavra, por mais simples que pareça, é resultado de um longo desenvolvimento, que nos remete ao processo histórico-social.

O fato de a formação das palavras se iniciar na criança no processo de assimilação da linguagem do adulto, não significa que a criança assimile de imediato as palavras da língua na forma em que elas se apresentam no discurso do adulto (LURIA, 1979, p. 30). Pressupõe um percurso longo e sinuoso.

A criança começa seu processo de fala produzindo sons e, progressivamente, tais sons vão se aproximando dos sons de certas palavras ouvidas da boca dos outros que estão em relação com ela. Portanto, a palavra integra nossas relações com a criança já a partir de seu nascimento. Assim, imersa em um dado contexto social e em contato com adultos falantes de uma língua, a criança, aos poucos, por meio de mecanismos e processos específicos vai incorporando o uso da palavra. Na comunicação com os outros, vai aprendendo a nomear as coisas com as quais tem contato. O processo de nomeação dos objetos consiste num salto significativo em direção à linguagem humana, tendo em vista que a nomeação demanda uma representação, uma significação, uma imagem mental, ou seja, o significado para os objetos sobre os quais se refere. As oportunidades de ouvir e participar de situações comunicativas no cotidiano introduzem e ampliam as referências para que aprenda os usos da linguagem.

Nesse sentido, entende-se que a palavra, além de representar e nomear o mundo por intermédio dos objetos, ela desdobra no mundo. “Ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade” (LURIA, 1979, p. 20).

Como vemos, a palavra é viva e, com ela, os sentidos possíveis estão associados nas inter-relações entre os sujeitos situados social e historicamente num determinado tempo e espaço e nas diferentes esferas da atividade humana. Por isso, os significados não podem ser concebidos como algo estático e imutável, ao contrário, pelo fato de os significados das palavras serem produzidos no curso da história dos grupos humanos, eles estão em constante transformação.

Ao tratar da questão do significado da palavra ligado ao contexto em que é pronunciada, Volochínov (2013, p.171) destaca que “[...] quase todas as palavras de nossa língua podem ter significado distintos, segundo o sentido geral de toda enunciação”. Esclarece que esse sentido geral ao qual se refere “depende tanto da situação imediata que produziu diretamente a enunciação, bem como de todas as causas e condições gerais mais remotas daquele intercâmbio comunicativo verbal específico” (p. 171).

Bakhtin e Volochínov (2002) e Volochínov (2013) afirmam que a palavra permite lançar a “ponte” entre o emissor e o interlocutor. “Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. Isto significa que as palavras emitidas, no discurso, organizam-se dentro de um gênero selecionado pelo locutor em acordo com a situação social de que participam, de forma que atenda às suas necessidades comunicativas.

> A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (VOLOCHÍNOV [1926] 2013, p. 154).

Bakhtin e Volochínov (2002), por sua vez, destacam que a palavra, por estar associada à vida, faz parte de um processo de interação em que o falante e seu interlocutor, inseridos historicamente e culturalmente em contextos específicos de comunicação, compartilham valores socialmente construídos. É por meio desse processo comunicativo, pelo qual os interlocutores dão vida às palavras, que valores são incorporados ao que é dito e colocados frente a frente. Por este motivo:

> Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAHKTIN; VOLOCHÍNOV, 2002, p.66).

Desse modo, esses autores chamam nossa atenção para o fato de que a palavra é também um produto de caráter sócio ideológico, uma vez que expressa a visão de mundo do sujeito por meio do confronto entre as palavras de sua consciência e as palavras circulantes na realidade. “A palavra, como qualquer signo

ideológico, não reflete simplesmente a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social vivo, na interação verbal viva" (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200).

Observa-se que, para o autor, o contexto extra verbal constitui todo o entorno sócio-histórico-cultural no qual se estabelecem as interações entre os participantes da situação de comunicação. Neste sentido, à medida que tomamos a palavra como produto que procede de alguém e dirige-se para alguém (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, [1929], 2002), entendemos que, no fluxo da fala, a orientação de nossos enunciados se dá pela presença do outro, pelo contexto em que se dá a interação e pelo conhecimento que os locutores disponibilizam e colocam em circulação.

Nesse movimento interativo e de interlocução, os sujeitos constituem os seus dizeres apoiado nos dizeres dos outros sujeitos, bem como nos gestos e nas expressões. Esse processo dialógico está presente em todo discurso conforme destacam Bakhtin e Volochínov (2002, p. 122). Ao considerarmos, portanto, a linguagem um fenômeno social que se materializa por meio da palavra como signo, a mediação pedagógica, no contexto escolar, passa a ter caráter fundamental e a escola se apresenta como um lugar privilegiado para o compartilhamento e a elaboração de conhecimentos.

1.4 A escola como lugar de elaboração de conhecimentos

Vigotski (1991d), ao tratar da relação entre aprendizado e desenvolvimento humano, fez uma análise psicológica do ensino atentando para as diferenças que ocorrem entre o processo de aprendizado e de desenvolvimento. Destaca que,

> Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento da criança, ambos, não são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (p. 102).

Alerta o autor que o desenvolvimento e a aprendizagem não caminham pari passu, apesar de estarem articulados entre si, numa relação dialética. Explica que se trata de dois processos interligados "desde o primeiro dia de vida da criança" (p.

95). E, com base nesse pressuposto, destaca que tudo que a criança aprende nas situações do cotidiano, isto é, antes de sua inserção a escola, difere claramente do aprendizado que ela adquire no contexto escolar, pois na escola, as condições se modificam. Os sujeitos passam a lidar com as relações de conhecimento intencionais e planejados. Neste sentido, afirma 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 (VIGOTSKI, 2014, p. 115).

Com base nas proposições do pensamento vigotskiano, Fontana e Cruz (1997) salientam que o modo como este autor concebe e analisa o desenvolvimento humano conduziu-as a ponderar as especificidades das elaborações produzidas na escola. Explicam:

> Em nossas sociedades, a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e de escrita, com os sistemas de contagem e de mensuração, com os acontecimentos acumulados e organizados pelas disciplinas científicas, com os modos como esse tipo de conhecimento é elaborado e com alguns variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (mapas, dicionários, réguas, transferidores, máquinas de calcular etc.) (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 65).

Pelo exposto, nota-se que as relações com o conhecimento sistematizado produzido na escola têm um caráter distinto dos demais. Tais relações se configuram em um movimento marcado por uma interlocução cuja temática foi previamente planejada e que instaura um processo de troca de conhecimentos entre os protagonistas, professor e crianças, ambos falando de lugares sociais distintos, mas que ensinam e aprendem e, nesse sentido, constituem-se: um como professor outro como aluno. Nesta acepção, podemos entender que, para Vigotski, a aprendizagem é um processo dinâmico e dialógico, por ser um ato ininterrupto que ocorre na interação que se realiza nas diversas instâncias sociais entre os sujeitos.

Esta perspectiva confere, portanto, o papel decisivo da educação, em especial a função que a escola assume nesse processo. Neste sentido, a

aprendizagem escolar é colocada em destaque por ser considerada promotora de uma direção específica e fundamental do pleno desenvolvimento da criança.

Para Fontana e Cruz (1997, p. 66), ainda que a criança:

> Chegue à escola com certos domínios relacionados a diversos conhecimentos e, modos de funcionamento intelectual necessário à elaboração dos conhecimentos científicos sistematizados, durante o processo de educação escolar a criança realiza a reelaboração desses conhecimentos mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento.

Por esta razão, compreender o processo de formação de conceitos cotidianos também é relevante, uma vez que é com esses conceitos que as crianças chegam à escola. Neste sentido, a relação entre os processos de elaboração de conceitos em desenvolvimento na criança e o aprendizado de conceitos científicos na escola é um tema destacado nos trabalhos de Vigotski.

De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 110), Vigotski destaca que, embora considere o processo de elaboração conceitual único e integrado, é necessário diferenciar as condições em que a elaboração do conhecimento se dá no âmbito das relações cotidianas e nas relações de ensino que ocorre no contexto escolar. A este respeito, Vigotski, citado por Oliveira (1992, p. 31), entende por conceito cotidiano aqueles que são desenvolvidos no curso da atividade prática do indivíduo por intermédio das interações sociais imediatas. Para explicitar como a criança opera com os conceitos, utilizou o exemplo do conceito de irmão. Em sua vida social, a criança entende o que significa irmão, limitando-se a uma situação real. No entanto, não consegue compreendê-lo como um grau de parentesco, demonstrando, assim, a fragilidade que tem o conceito cotidiano.

No que se refere aos conceitos científicos, o autor os caracteriza como aqueles adquiridos em situações formais de ensino e de aprendizagem em que a criança é submetida a processos deliberados de instrução escolar. Neste processo, o conceito passa a evidenciar maior profundidade e abrangência e, quando a criança aprende o conceito científico de irmão, ela

> [...] começa a dominar precisamente aquelas operações em que se manifesta a fraqueza do conceito cotidiano de ‘irmão’. Ela define facilmente o conceito, aplica-o em diferentes operações lógicas e descobre a sua relação com outros conceitos (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Portanto, nota-se que as distinções se referem, sobretudo, aos modos distintos de pensamento que são mobilizados no processo de elaboração dos dois tipos de conceitos. “Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual seu conceito se refere nunca ao próprio pensamento” (VIGOTSKI, 1998, p. 115). Já nas interações escolarizadas, destacam Fontana e Cruz (1997, p. 111), tem-se “[...] uma orientação deliberada e explícita, no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança”. Na compreensão das autoras, as atividades escolares baseadas no ensino dos conceitos científicos introduzem novos modos de operação intelectual, pressupõe-se que estes levem em consideração as operações anteriores, uma vez que os novos conceitos devem apoiar-se naqueles já existentes, os conceitos cotidianos ou outros conceitos científicos conhecidos.

Compreende-se, assim, que, quando a aprendizagem escolar está desligada da aprendizagem cotidiana, os conceitos científicos – amparados no vazio – não mobilizam a estrutura cognitiva, dessa forma não há promoção de desenvolvimento. Com isto, explicitamos como o processo de desenvolvimento da criança pode ser constituído e, sobretudo, transformado por intermédio das interações nas relações de ensino específicas do ambiente escolar, que se produzem como auxílio da mediação pedagógica.

1.5 A linguagem escrita no processo de desenvolvimento humano e a mediação pedagógica

Ao considerar a relação dos sujeitos com a escrita, Luria (2014, p. 143) ressalta:

> A história da escrita na criança tem início muito antes da primeira vez em que um professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. [...]; podemos até dizer que, quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destreza [...].

Sob este ponto de vista, entende-se que as crianças, em uma sociedade letrada, têm contato, desde muito cedo, com o mundo da língua escrita por meio dos

materiais escritos que estão à sua volta, bem como mediante as práticas dos adultos que estão em contato com elas. Dependendo de sua condição social, via de regra, elas tomam contato com práticas que envolvem a escrita e constroem conhecimentos atinentes a ela antes do seu ingresso na escola, no convívio familiar, em diferentes situações sociais. Portanto, como vemos, seu aprendizado é um processo construído social e culturalmente situações interacionais e de modo gradativo. Este ocorre no âmbito do cotidiano de forma não planejada, diferentemente do contexto escolar, em que a educação formal atua de forma deliberada e continuada.

De acordo com o pensamento vigotskiano, a aquisição da escrita representa o segundo salto qualitativo no nível de desenvolvimento intelectual do sujeito. Pondera que “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VIGOTSKI, 1991e, p. 120). Aponta ainda que a escrita é produto de um complexo processo de deslocamento simbólico, que se inicia no gesto como veículo de significação, significação esta que se direciona, em seguida, para as marcas do gesto que ficam no papel. Sendo a fala a atividade de significação por excelência, segundo ele, o garrancho se transforma em significante e é criado, primeiro, como desenho, depois, como escrita. O processo de transição da fala oral para a palavra escrita é difícil para a criança, por implicar, deliberadamente, que domine a sua estrutura complexa.

Para Luria (2014), o processo de apropriação da linguagem escrita ocorre à medida que a criança começa a “desenhar” as palavras, as quais, por sua vez, estão relacionadas à representação de objetos existentes em seu meio sociocultural. Oliveira (1993, p. 68), por sua vez, elucida:

> A principal condição necessária para que a criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significado em si. Os significados representam outra realidade; isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos.

No desenvolvimento da escrita, destaca Luria, a criança apresenta algumas fases. Primeiro, ao observar o adulto escrevendo, tenta imitar os formatos externos

da escrita com rabiscos, sem estabelecer nenhuma relação funcional com a escrita. “Esse estágio é caracterizado por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos” (LURIA, 2014, p. 181). Nota-se que, nesse primeiro momento, ela ainda não tem consciência do significado funcional da escrita, já que os rabiscos num papel são tentativas de simbolizar a linguagem falada. Paulatinamente, analisa o autor, a criança começa a diferenciar os gráficos puramente imitativos, da escrita simbólica. Assim, o processo de escrita, que começa antes mesmo de a criança frequentar a escola, marcado por rabiscos, vai cedendo lugar para uma aproximação da escrita, no primeiro plano, com o uso do desenho para expressar as ideias e conteúdos e, posteriormente, com o uso das letras alfabéticas. Portanto, o símbolo adquire um significado funcional de tal modo que, permite à criança, graficamente, refletir o conteúdo que deve anotar. Segundo este autor:

> Neste estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares [...], estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo (LURIA, 2014, p. 181).

Nesta perspectiva, suas tentativas são interpretadas como um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita, cujo processo de aprendizagem não se desenvolve numa trajetória linear e previsível, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuo. A aquisição da escrita é, dessa forma, um processo que percorre um longo período.

Em se tratando do contexto escolar, Vigotski, *apud* Fontana e Cruz (1997, p. 184):

> Considera fundamental a participação do outro no processo em que a escrita vai se tornando parte da criança, destacando e diferenciando o papel do professor [...], o ingresso na escola representa para a criança um novo tipo de relação com a escrita que além de ser intensificada passa a ser sistematizada. Todas as crianças são colocadas diante da tarefa de interpretar convencionalmente a escrita.

De acordo com a concepção histórico-cultural, a escola é o lugar privilegiado para que a humanização dos indivíduos, por meio da socialização do saber historicamente produzido pela humanidade, seja possibilitada. Para tanto, adverte Vigotski (1998, p. 116-117): “o aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. [...] O ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

A entrada da criança no universo do conhecimento científico ou sistematizado por meio da leitura e da escrita proporcionada pela escola encaminha seu desenvolvimento e a coloca, de modo contemporâneo, no mundo em que vive e de modo a participar mais efetivamente e num crescente. Isso requer desencadear processos que promovam a elaboração conceitual, visto que, de acordo com Fontana (2011, p. 130),

> A elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado.

Estudos voltados para o processo de aprendizado na perspectiva histórico-cultural têm apontado para a relevância da atividade mediada por signos e pelo papel do outro.

Entende-se por mediação, nesta perspectiva teórica, conforme Oliveira (1993, p. 26), “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Com efeito, existem duas formas de mediação que marcam a atividade intelectual do sujeito: a mediação por instrumentos e a mediação por signos. Nesta última, ao se destacar a sua dimensão semiótica, é possível compreender o processo pelo qual são criadas as formas de atividades mentais verdadeiramente humanas.

A mediação semiótica é um ponto fundamental da teoria de Vigotski, por explicar a íntima conexão entre a natureza social das funções psicológicas de ordem superior e os processos de construção da consciência e da subjetividade. Aqui, o papel do outro ganha relevância, uma vez que, no processo de ensino, é o professor

que apresenta e interpreta, com o apoio dos conhecimentos pedagógicos, de que é o portador no mundo dos conceitos científicos ou sistematizados para o aluno.

Sob a luz do quadro de referências aqui delineado, propomo-nos a analisar o processo que envolveu o ensinar e o aprender da leitura e da escrita por meio das atividades propostas pela professora da turma. Antes, porém, apresentaremos o percurso metodológico de nosso estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos as referências metodológicas que tomamos e o caminho perseguido ao longo da pesquisa, culminando com o processo de coleta de dados e sua organização para fins de análise.

2.1 Caracterização do estudo

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, “[...] supõe o contato direto com o ambiente e a situação que está sendo investigada, [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Nesta perspectiva, objetiva compreender e interpretar os fenômenos e ou acontecimentos que dizem respeito ao ensinar e ao aprender a ler e escrever no início do processo de escolarização.

Para tanto, apoiou-se nos estudos da abordagem microgenética, que focaliza os processos que se instauram nos contextos educativos. Este tipo de abordagem, de acordo com Góes (2000), é caracterizada por uma

> [...] forma de construção de dados [que] requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (p. 9).

Apesar da característica acima apresentada, não existe apenas uma filiação teórica que trabalha com esta abordagem nem mesmo uma única perspectiva para cada filiação. No estudo aqui realizado, tributário da perspectiva histórico cultural, conforme exposto na seção anterior, optamos por nos aproximar da corrente denominada enunciativo-discursiva, que possibilita o estudo da microgênese com o conjunto de contribuições da teoria da enunciação proposta por Bakhtin e Volochínov.

Nesta perspectiva, Góes (2000, p. 17) destaca que a perspectiva enunciativo-discursiva se entrelaça com a análise de minúcias e indícios dos acontecimentos intersubjetivos. Os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face, abrangendo toda a comunicação verbal, seja de qual tipo for.

É justamente esta concepção que nos possibilita perceber que o sujeito, no dia a dia, assume diversos lugares enunciativos, dependendo das exigências dos processos interlocutivos. Ou seja: “Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, necessidades de uma temática, do conjunto constituído de parceiros” (BAKHTIN, [1970] 1997, p. 301).

Volochínov (2013), ao se debruçar sobre o processo de constituição da enunciação – discurso – que forma a comunicação verbal da vida cotidiana, analisa que qualquer situação da vida em que se organize uma enunciação comporta sempre a presença de um falante e de um ouvinte. E por não ser um ouvinte-interlocutor passivo, ao compreender o discurso (enunciação), ocupa simultaneamente em relação ao falante uma ativa posição responsiva. “Habitualmente respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento da cabeça, um sorriso, uma pequena sacudida da cabeça, etc.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 163).

Sob esta perspectiva, a comunicação verbal e o processo de interação entre os participantes possibilitam elaborar os mais diversos tipos de enunciações, nos quais estão entrelaçados a efetiva situação e o auditório, elementos essenciais da enunciação. O autor entende que:

> Todas as enunciações se construirão precisamente com base em sua visão; suas possíveis opiniões e valorações determinarão a ressonância interna ou externa da voz – a entonação – e a escolha das palavras e sua composição numa enunciação concreta (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 166).

Esse modo de conceber indica que a enunciação concreta – concreta por ser entre sujeitos reais e situados – carrega consigo visões de mundo, oriundas da realidade sócio-histórica na qual os interlocutores estão imersos, da sua relação frente à vida real, vivida concretamente, embebidas de acento valorativos, orientação social apreciativa que constroem o sentido e o significado do conteúdo do enunciado concreto. O vínculo estabelecido entre a situação e o auditório determina a entonação que, por meio dela, constitui a seleção de um conjunto de palavras e sua posição no enunciado.

2.2 O campo de investigação, o processo de coleta e a organização dos dados

Para atender aos objetivos perseguidos em nosso estudo, optamos por observar os acontecimentos de uma sala de aula, com o intuito de perceber como se dava a interação entre seus participantes, instaurada pelas ou a partir das atividades de ensino relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita. Para tanto, entramos em contato com uma escola localizada na região de Londrina, pertencente à rede pública estadual e que atende a alunos do 1º ao 5º do ensino fundamental. Realizamos nosso estudo em uma turma do 1º. ano.

A chegada ao ambiente escolar requereu cautela, visto que, adentrar a sala de aula sem alterar o cenário já em movimento, era uma impossibilidade. Nossa presença, naquele ambiente, suscitou várias questões ao corpo docente, explicitadas por meio de relatos das professoras envolvidas na pesquisa, tais como: Quem era aquela pessoa que chegava de mansinho na tentativa de não interferir no andamento da aula? Por que tem que filmar a nossa sala?! Eu não quero que me filme. Por que, na realização das atividades, não podia ajudar? Por que ficava lá no fundo da sala?

As primeiras aulas do período em que realizamos a pesquisa foram caracterizadas pelos seguintes comportamentos dos alunos: ficavam olhando, acenavam para a câmera, queriam conversar, perguntar. Depois de alguns dias, acostumaram-se com a nossa presença e da filmadora e já não fazia mais diferença a filmagem e muito menos o fato de estarmos ali.

Para as professoras da turma, uma regente e outra auxiliar, eu era uma desconhecida que passava a fazer parte daquele espaço tão delas, por algum tempo, mas sem agregar-se ao trabalho árduo do cotidiano. Um novo indivíduo que, ao passar dos dias, fazia “vista grossa” aos pedidos de ajuda das crianças. Por vezes, na tentativa de compreender o fato de não haver intervenção pedagógica por parte da pesquisadora, uma das professoras se aproximava e indagava: O que está fazendo aqui? Que pesquisa é essa que não pode contribuir com o nosso trabalho, com conteúdos e metodologias novas? Já que só estuda e, por isso, está com a cabeça fresca, devia nos ajudar. Será que veio inspecionar o meu trabalho? E o que diziam os demais professores da escola: “Eu não tenho medo, sou professora há 35 anos, nunca tive problemas”.

Estas foram algumas das inquietações e inseguranças geradas em decorrência de nossa chegada à escola. Todavia essas preocupações faziam sentido para aquele grupo de professores, pelo fato de que vivenciavam um momento delicado, a troca do diretor e, com isso, muitas mudanças estavam ocorrendo, como, por exemplo, a tentativa de implantar uma diferente perspectiva teórica, fato este que gerava certa apreensão entre as professoras. Mesmo cercada por olhares desconfiados, fomos convidados a frequentar a sala dos professores no horário de lanche. No início, a nossa presença, naquele espaço, fez com que os conteúdos dos diálogos, as trocas, os desabafos fossem evitados, afinal de contas, vai saber se ela não veio a mando de alguém para nos inspecionar.

No desenrolar das semanas, esses desconfortos iniciais foram desaparecendo, os questionamentos e os olhares atravessados não faziam mais sentido. Assim a nossa presença foi se tornando familiar de modo que as manifestações de desconfiança iniciais foram dando lugar a outras mais acolhedoras: “Menina, quando chegar, não precisa mais pedir licença, pode ficar à vontade, você já faz parte desta turma e desta escola”. Nesse movimento, à medida que nos inserimos no cotidiano da turma, começamos a perceber a dinâmica, suas manifestações, as atividades desenvolvidas, a metodologia proposta e os modos como se davam as interações no processo de aprendizado.

Para realizar a coleta dos dados, isto é, poder captar os processos interlocutivos do processo de ensinar e aprender, foi necessário fazermos a gravação em vídeo para registro dos acontecimentos em sala de aula, além do uso de um diário de campo para registro das impressões iniciais acerca dos acontecimentos observados. O uso da filmadora foi essencial pelo fato de ser um instrumento que nos permitiu captar não apenas os dizeres, mas também captar o não verbal que os acompanha, como gestos, posturas, expressões faciais e corporais.

O processo de coleta de dados teve início em meados do mês de setembro/2014 com término na última semana de novembro de 2014, totalizando 32 dias, distribuídos em três dias da semana, terça-feira, quinta-feira e sexta-feira, escolhidos pelo fato de que, nestes dias, concentravam-se as atividades relacionadas à leitura e à escrita.

Como era esperado, o desenvolvimento das atividades escolares sofria alterações para dar conta de outras necessidades da própria escola e, por isso, em

tais dias, presenciávamos práticas pedagógicas dos professores, atividades recreativas referentes ao dia das crianças e intervenções pedagógicas de duas estagiárias do Curso de Pedagogia. Por isto, a coleta dos dados envolveu 23 dias de 4 horas/aulas cada um. No total, foram gravadas 92 horas em vídeo. Ao final do processo de coleta de dados, realizamos uma entrevista com a professora.

Finalizada a coleta de dados, iniciamos a transcrição das aulas gravadas, processo que levou aproximadamente três meses. Foi uma atividade intensa, cansativa que exigiu muita atenção e dedicação. Concluídas as transcrições, outras etapas foram desenvolvidas com vistas a um mapeamento dos dados obtidos e sua progressiva organização. Primeiro, elaboramos um quadro sintético composto por três colunas, nas quais constava o conteúdo trabalhado em cada aula gravada, as atividades de ensino propostas e os materiais utilizados que deram suporte à realização das aulas.

Após este levantamento, construímos uma tabela de maneira a tornar visível os acontecimentos das aulas e, em seguida, um detalhamento das nuances encontradas nos processos interlocutivos, tipos de aulas, temas, formas organizativas, dentre outros. O objetivo era identificar as pistas, por intermédio do material obtido, que nos levassem à elaboração dos critérios definidores para a seleção do material que seria posteriormente analisado.

Em decorrência do número significativo de dados obtidos, não foi uma tarefa fácil, demandou uma análise minuciosa, uma vez que tratava das particularidades e detalhes apresentados nos dizeres dos alunos . Neste sentido, foi um contínuo ir e vir dos dados para as tentativas de caracterização e vice-versa, alimentada pela necessidade de comunicação nas orientações e as questões que elas suscitavam ao orientador.

Fomos, aos poucos, definindo os critérios para selecionar os episódios, atentando-se para o processo interativo, os impasses gerados pela a ausência de compreensão por parte dos alunos no que se referiam as propostas de ensino, os esforços da professora no sentido de transformar as atividades em objeto de ensino à medida que íamos visualizando os acontecimentos que, potencialmente, poderiam compor nosso quadro de análise sem perder de vista que nossa questão central era analisar o processo de aquisição da escrita pela criança no contexto escolar, por meio das interlocuções instauradas pelas atividades de ensino, focalizando os modos de significação produzidos nessas interações. Selecionamos dez episódios

que envolveram processos interativos ocorridos em diferentes dias em nosso período de coleta de dados. Entendemos por episódio o recorte de trechos no dia em que foi realizada uma atividade de ensino que abrangia atos de ler e de escrever.

Estes foram organizados e contextualizados, inicialmente, em uma nova tabela. Em cada episódio de ensino, levantamos as possíveis categorias de análise.

2.3 A sala de aula e os participantes da pesquisa

A turma escolhida de 1º ano, turno matutino, era composta por 25 alunos, com média entre 6 a 7 anos de idade. Destes, oito eram do sexo masculino e 17 feminino. A professora regente contava ainda com uma professora auxiliar. No entanto, a atuação da professora auxiliar se dava nos horários destinados à hora-atividade da professora regente, que ocorria nas terças-feiras, e também auxiliava na organização dos cadernos de atividades dos alunos. Assim, os envolvidos na pesquisa foram 25 alunos e a professora regente.

Ela é professora aposentada, 35 anos de atuação, mas continuava trabalhando, tem formação no magistério em nível médio, é graduada em pedagogia e direito. No momento da pesquisa, atuava como professora somente nesta escola, no turno matutino, com uma turma do 1º ano, e no contraturno trabalhava dois dias por semana na sala de apoio de língua portuguesa e matemática. Considerando a nova configuração do ensino fundamental vigente, era seu segundo ano consecutivo de atuação no primeiro ano. Entretanto atuou por aproximadamente dez anos na antiga 1ª série. Suas outras experiências profissionais anteriores se deram com turmas da 4ª série e 5º ano.

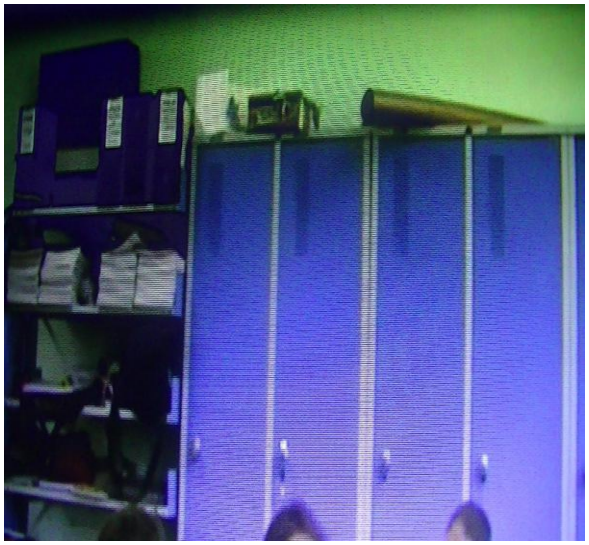
Quanto à questão do trabalho docente desenvolvido com o primeiro ano, a professora demonstrou satisfação. Destacou que, no início, ficara assustada, não sabia o que fazer, foi um desafio, já que nunca havia trabalhado com criança dessa faixa etária, muito pequena. Ressaltou que a formação recebida do magistério e do curso de pedagogia foi de grande importância, por ter aprendido muito. Assim, quando assumiu a turma do primeiro ano, preocupou-se em aprofundar o que havia aprendido na formação inicial, como, por exemplo, a questão dos níveis de alfabetização, níveis da escrita, bem como o modo de compreender o

desenvolvimento da criança, respeitando seus limites, sua realidade, sua experiência anterior e tendo como princípio que cada criança aprende no seu tempo.

Um dado a ser destacado é que, das 25 crianças desta turma, apenas duas não frequentaram a primeira etapa da educação básica – a educação infantil.

Com relação ao ambiente da sala de aula, observamos que havia 30 carteiras novas com *designer* e tamanho apropriados para crianças pequenas. Nas paredes, havia cartazes com numerais, alfabeto, as vogais, consoantes, silabários simples e complexo, assim como a exposição de alguns trabalhos dos alunos. Quanto à questão de espaço físico, podemos considerar que, tendo em vista o número de alunos, era suficiente, possibilitando um cantinho de leitura, estante com livros didáticos e de literatura infantil e armário onde ficavam guardados os materiais utilizados nas aulas, mesa do professor, uma televisão de 20 polegadas e um aparelho de DVD. Seguem as figuras:

Figura 1- Sala de aula



Fonte: O próprio autor.

Nos primeiros dias de observação, percebemos que os alunos sentavam em grupos de seis, como representa a imagem 2 a seguir, pois, de acordo com a professora, estar em grupo facilitava o seu trabalho e melhorava a interação entre os alunos, pelo fato de que um ajudava o outro no momento da realização da atividade. Entretanto, certo dia, deparamo-nos com as mesas organizadas em fileiras, a professora informou que, devido à sala ser utilizada no período vespertino, todo final de aula ela era obrigada a deixá-la organizada em fileira para a próxima turma e isso lhe custava tempo. Então, resolveu trabalhar com a disposição das carteiras enfileiradas. Com a nova reorganização das carteiras e mesas, os alunos que ainda não dominavam a leitura foram orientados a sentar-se nas primeiras carteiras, exceto aquelas que “conversavam demasiadamente”. Estas eram trocadas de lugar frequentemente na tentativa de envolvê-los, tendo em vista as atividades a serem desenvolvidas. Uma dela, como por exemplo, era no momento da leitura do silabário.

Figura 2 – Disposição das carteiras em grupo

Fonte: O próprio autor

Assim começava a se delinear os primeiros dados do contexto em que se deu nosso estudo. A seguir, apresentamos os episódios escolhidos e suas respectivas análises.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS

A aula enquanto acontecimento é constituído por diversos momentos de elaboração do conhecimento, marcados por começo, meio e fim. A cada evento, um novo discurso se desenha. Os diálogos que compõem cada um dos episódios foram transcritos literalmente e dispostos na forma de turnos numerados de modo a possibilitar sua identificação nas referências necessárias no momento das análises. Atendendo aos preceitos éticos, preservou-se o anonimato dos participantes da pesquisa, referimo-nos a eles da seguinte maneira: alunos quando nos reportamos ao grupo e classe, quando nos referirmos a um aluno específico, este foi identificado por um par de letras do alfabeto. A professora regente da turma foi identificada pelo lugar social que ocupa, ou seja, como professora. Por vezes, o narrador dos acontecimentos em sala de aula adentrou para trazer informações do contexto em turnos descritos por nós. Para que ficasse perceptível ao leitor tais inserções , a palavra do narrador encontra-se entre colchetes, sem itálico.

A professora iniciava a aula basicamente com a mesma rotina, que consistia nas seguintes atividades:

- Oração: Bom dia Jesus querido, as aulas já vão começar, nós queremos que o senhor venha conosco ficar. Aqui, estamos juntinhos e já vamos trabalhar. Abençoa nossa escola, nossa classe, nosso lar. Muito obrigado senhor!;

- Música com os dias da semana:
Cantemos feliz a canção do dia, hoje é terça-feira, é dia de alegria! [Assim se referia a cada dia da semana, movimentando as mãos]; e, por fim,

- **Leitura compartilhada do Silabário**, conforme ilustrado na figura 3.

Figura 3 - Silabário com silabas e vogais

	A	E	I	O	U	ÃO
B	BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
C	CA	CE	CI	CO	CU	CÃO
D	DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
F	FA	FE	FI	FO	FU	FÃO
G	GA	GE	GI	GO	GU	GÃO
H	HA	HE	HI	HO	HU	—
J	JA	JE	JI	JO	JU	JÃO
K	KA	KE	KI	KO	KU	—
L	LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
M	MA	ME	MI	MO	MU	MÃO
N	NA	NE	NI	NO	NU	NÃO
P	PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
Q	QUA	QUE	QUI	QUO	—	QUÃO
R	RA	RE	RI	RO	RU	RÃO
S	SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
T	TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
V	VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
W	—	—	—	—	—	—
X	XA	XE	XI	XO	XU	XÃO
Y	—	—	—	—	—	—
Z	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZÃO

Fonte: Foto extraída da sala de aula observada.

A leitura diária compartilhada do silabário se configurava numa atividade de cunho mecânico, isto é, à maneira de um ritual de passagem. O modo como era conduzida não se caracterizava numa atividade lúdica de produção de sentidos para os alunos, a professora ia apontando com uma régua, ora a figura representativa de determinada família silábica, por exemplo, o queijo e, os alunos por sua vez pronunciavam as sílabas relacionadas: *qua, que, qui quo, quão*, por vezes apontava as sílabas aleatoriamente e solicitava que um aluno a lesse. Outros momentos a leitura era realizada seguindo a disposição das colunas ou quando os alunos não conseguiam executar alguma atividade envolvendo a escrita, a professora apontava sílabas no quadro silábico. Em se tratando da forma pelo qual se dar o processo de

desenvolvimento das funções superiores em Vigotski (1991) e das novas formas de atividade mental, dado o caráter apenas rememorativo desse momento, verificado mediante as observações e registros entendemos que a atividade não promovia o desenvolvimento intelectual dos alunos uma vez que não promovia outros sentidos que não fosse a memorização das sílabas fato esse que se constatava quando se pronunciava as sílabas sem ater o olhar para o cartaz.

3.1 Episódio 1: *Estudo das Plantas* (16.10.2014)

A professora iniciou a aula propriamente dita com a introdução da temática “plantas”, privilegiando o processo discursivo, uma proposta metodológica para a construção de um espaço de interação entre professora e alunos. Trouxe questões relacionadas à classificação e habitat das plantas, classificadas como terrestres, aquáticas e aéreas, e, posteriormente, propôs uma atividade relacionada ao assunto. Foram diálogos embasados em conhecimentos já construídos, uma vez que não utilizou um suporte textual. A participação dos alunos ocorreu dentro desse contexto: apoiada na memória e expondo o que sabiam a respeito do assunto,como ilustra o episódio a seguir:

> (1) **Professora:** *Então, as plantas áreas são aquelas que ficam no tronco das árvores, aquáticas que ficam na água e as terrestres?*
> (2) **Lu*:*** *Aquela que fica na grama**.***
> (3) **Professora:** *Na grama?*
> (4) **Re:** *Na terra.*
> (5) **Professora:** *Na terra. Ficam na terra, a grama também é uma plantinha. Agora, tem plantinha... tem sementinha que ela desenvolve até na calçada, se cair uma sementinha na calçada... Aqui, na mesa, ela brota só que ela não vai desenvolver e não vai dá frutos, ela vai brotar, logo vem o vento, chuva, o calor e ela não tem a força da terra, não tem sua raiz na terra, elas não têm força, elas morrem. Ela vai dá o quê? Ela vai nascer, vai crescer um pouquinho, depois ela vai morrer, por quê?*
> (6) **Em:** *Porque ela não tem terra**.***
> (7) **Professora:** *Porque ela não tem terra. E ela precisa de terra e espaço pra desenvolver, pra fixar a raiz, não é só terra, eu coloco terra dentro de um copinho de iogurte e colocar feijãozinho lá, ele não vai crescer, não vai ter força pra produzir feijão, tá.*
> (8) **Jo:** Ô *tia eu tenho um monte de negócio com flores lá, aí, eu vou plantar árvores, daí vamos ver se ela vai morrer.*
> (9) **Professora:** *Éh... Se você cuidar bem, ela não morre não, ela demora pra morrer.*

Nesse momento, os alunos se manifestaram, levantando o dedo para sinalizar o desejo de se expressar, entretanto a professora continuou sua fala.

> (10**) Professora:** *Se eu plantar uma laranjeira dentro de um copinho, ela vai formar uma árvore grande? A não ser que eu coloque o copinho na terra, daí ela vai... Mas se eu colocar um pé de laranja num copinho... O feijãozinho é mais fácil, porque ele brota em qualquer lugar, só que ele não tem força depois pra crescerrr* [entonação], *ficar grande e dá frutos, tá?*
> (11) **Ta:** *Professora, uma vez eu... Coloquei no copo, aí, depois, eu coloquei sementinha nele.*
> (12) **Professora:** *Isso.*

Observamos que, enquanto a professora tecia considerações acerca do tema, os alunos JP e Gi tentavam estabelecer uma interlocução, ergueram o dedo solicitando sua vez de expressar suas contribuições, todavia a professora não interrompeu o seu raciocínio para ouvi-los de imediato. Em virtude disso, o aluno JP permaneceu calado e gesticulou com as mãos, debruçou a cabeça na carteira como forma de expressar seu desacordo. Entretanto, após finalizar, abriu espaço, convidou um dos alunos a participar:

> (13) **Professora:** *Fala Gi.*
> (14) **Gi:** *Eu estou plantando na minha casa.*
> (15) **Professora:** *Então, porque que você coloca a mão na boca? Vive falando o tempo todo, na hora de falar com a tia você coloca o dedo na boca? Fale alto, não precisa falar baixo. É bom cuidar de uma plantinha, depois vocês vão ter aí a árvore dos meus sonhos* [Refere-se à folha que contém a atividade]*. Cada um vai desenhar a árvore do seu sonho. Tem gente que gosta de abacateiro, tem gente que gosta de palmeira... Cada um gosta de um tipo de árvore. Pronto!*

Conforme indicado na dinâmica das interlocuções acima, o movimento se sucedeu como uma maneira de introduzir a temática para os alunos. Podemos notar, portanto, que se trata do ensino de ciências. Como a sala de aula é um espaço que visa ao aprendizado e à elaboração de conhecimentos, trabalhando com ampla variedade de conteúdos, com base neles, promove a interlocução entre o professor e alunos. De acordo com as nossas observações, o processo interativo constituiu-se na formulação de perguntas, na tentativa de elaborar conceitos sistematizados.

Nos turnos 1, 2, 3 e 4, tal tentativa persistiu, tendo em vista que os esforços dos alunos foram no sentido de classificar e categorizar oralmente os tipos de plantas. Pelo encaminhamento dado, a palavra planta constituía uma generalização,

uma vez que se referia a vários tipos de plantas, designava um conjunto que abarcava vários elementos pertencentes a esta categoria (LURIA, 1979). Durante a realização da dinâmica, observamos que a participação dos alunos, embora com atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, possibilitou compartilhamento de conhecimentos.

Nos diálogos entre professor e alunos, consideramos que não houve um aprofundamento do conteúdo que promovesse uma amplitude acerca dos conhecimentos trazidos pelos alunos, visto que a professora expôs o que tinha previsto e os alunos fizeram suas intervenções, informando o que relacionavam ao assunto veiculado.

Notamos, no turno 5, que a maneira como foi abordada pela professora a questão da germinação e desenvolvimento da semente parece não ter sido suficiente para esclarecer que a semente precisa de condições adequadas para que possa ocorrer este processo. E, ante a ausência de tais condições, certamente não conseguirá desenvolver suas principais partes: as raízes, o caule, as folhas e transformar-se em uma jovem planta. Sem as condições propícias, seu desenvolvimento fica comprometido desde o processo inicial da germinação.

As explicações da professora, no tratamento dado a respeito da sobrevivência da planta e sua adaptação ao solo, ora deram conta de que a planta morre, por vezes não, basta dar os cuidados necessários que ela não morre, como consta no turno 9. Nessa circunstância, dada a natureza ambígua das informações, ocorre a dúvida: afinal, a planta morre ou não? Isso é evidenciado no turno 8 , quando o aluno Jo**,** referindo-se a esta questão, sinaliza que vai plantar uma árvore no espaço existente em sua casa para verificar se, de fato, ela morre ou não.

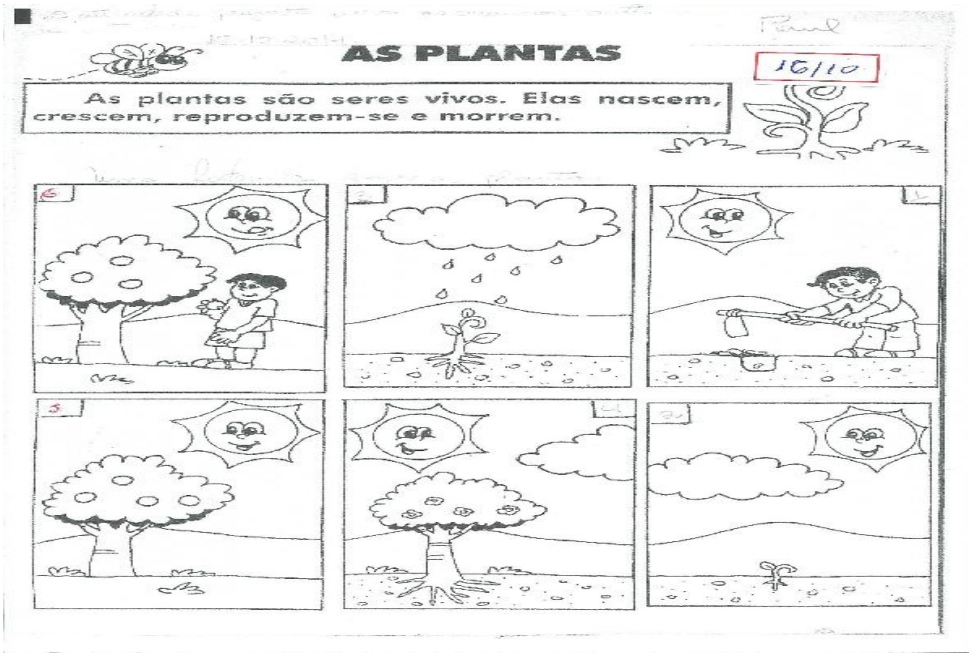
Neste contexto, evidenciou-se uma imprecisão relativa ao conhecimento científico que se liga a essa questão. Nota-se que as enunciações ficaram assentadas nas situações trazidas pelo grupo, a ênfase recaía sobre os conhecimentos já adquiridos, sem, no entanto, explorar outros aspectos importantes, no sentido de alertar sobre outras possibilidades, como por exemplo, sobre o que ocorre no desenvolvimento das plantas em diferentes tipos de solos, explicar que os diferentes tipos de solos alteram o desenvolvimento das plantas, que outros fatores influenciam no crescimento ou não da planta, como todo ser vivo, elas necessitam de água, luz, calor e de diferentes componentes minerais e orgânicos para seu desenvolvimento. Ao ser veiculadas tais informações no decorrer do processo

interativo poderia ser ensejada a elaboração das novas compreensões envolvendo os conhecimentos historicamente constituídos que propiciam aprendizagens e transformam os modos de pensamento dos alunos que “[...] vai da imersão maior em situações concretas, em atividades práticas, na experiência pessoal, para grau superior de generalização, abstração [...] de sistemas de conhecimento organizado e compartilhado”(OLIVEIRA, 1999, p.56).

A professora, no turno 10, ao tecer notas explicativas acerca do ato de plantar sementes de laranjas, trouxe para a interlocução a questão do pé de feijão. Tal referência, embora tenha recorrido a experiências anteriores dos alunos, visto que, enquanto aluno da educação infantil, vivenciou a experiência do plantio da semente de feijão, aspecto revelado no turno 11 pelo aluno Ta, talvez não tenha sido suficiente para evidenciar o que se pretendia. Ao comparar pé de laranja com pé de feijão pode ter ensejado um deslocamento da atenção para a diferença entre os tamanhos dos pés adultos de uma e outra espécie.

Agora vamos nos deter na etapa seguinte, a proposição e correção da atividade ilustrada na figura 4, que solicitava a identificação das cenas e, posteriormente, sua numeração de modo a representar a linha do tempo referente ao processo de desenvolvimento de uma planta.

Figura 4: Estudo das Plantas



Fonte: Atividade extraída da sala de aula observada

> (16) **Professora:** *Oh, aqui tem as etapas do desenvolvimento de uma plantinha. Então como é que ela começou? Ela era uma sementinha. Então antes dela ser uma planta, ela era o quê?*
> (17) **Re:** *Uma semente.*
> (18) **Professora:** *Uma sementinha. Então, vocês vão colocar o número 1, lá na sementinha. Aí ela começou*...

Nesse momento, a fala da professora foi interrompida, o aluno **Le** levantou da carteira e mostrou sua folha com as cenas numeradas por ele. Ao perceber que tal numeração não correspondia ao resultado esperado, a professora retomou a palavra e dirigiu-se a toda a turma:

> (19) **Professora:** *Não. Primeiro alguém colocou a sementinha na terra. 2 – A sementinha estava dormindo. Estava tranquilaaaa* [entonação] *esperando a sua vez de brotar. Por que ela também tem o tempo pra ela brotar, não é assim, a gente coloca e ela já brota, não. Ela tem o tempo dela, tá. Tem que esperar. Aí ela estava tranquila lá esperando... Lá na terra fofinha, então, esse é o número 2, coloque o número 2.* [Continua com a orientação]: *3 – Aí, apareceu a primeira folhinha. 4 – Ela já está crescidinha, ela já está forte. 5 – Ela tá produzindo frutos (flores) e o 6 – ela está com frutos. Agora, numere cada etapa, depois, vocês vão cortar pintar... 1º numerar; 2 º pintar; 3 º recortar; 4º colar.*

Como podemos perceber os turnos 16,17 e 19 constituem a explicação dos procedimentos da atividade proposta. No turno 19, especificamente, a professora esclarece em que consiste a tarefa, sem se ater para o fato de que tais cenas não estão obedecendo à sequência principal dos acontecimentos, ou seja, sem a explicitação de que se tratava de uma sequenciação que visava reconstituir a ordenação temporal dos acontecimentos representado por cada cena focalizando o processo. Tal explicitação requeria uma discussão sobre as pistas que poderiam informar a respeito do que acontece antes do que. Como isso não se deu e os alunos não estavam aptos a perceber a presença de tais elementos e com base neles executar a atividade, estabeleceu-se um impasse uma vez que sem o domínio desses processos mentais, os alunos poderão até dar respostas satisfatórias, segundo a perspectiva do professor, mas, certamente, sem significado ou compreensão para eles (LORENZATO, 2008, p.4).

Podemos observar, nesse caminho, que dada à complexidade do processo de classificar, sequenciar e seriar os elementos apresentados nas etapas de desenvolvimento da planta seguindo uma ordem de separar os elementos de acordo com as semelhanças ou diferenças de modo a suceder cada objeto um outro e

ordená-los uma sequência considerando o processo temporal, requeria um trabalho por parte da professora dirigido para o ensino desses conceitos matemáticos antes a realização da atividade, visto que a sequência não está nos objetos em si, nem tampouco no sujeito apriori. É preciso que ao interagir com os outros, nesse caso – professora, alunos, mediados pelas figuras, o verbal, o não verbal, as experiências anteriores, ou seja, tudo que estar envolvido no processo interativo faça sentido. A ordenação e a sequenciação tenha razão de ser para o sujeito.

Tais observações possibilitaram-nos compreender que, no contexto dessa situação, mais do que o procedimento ordenado passo a passo feito pela professora, as informações trazidas nos diálogos organizadas por critérios mais ligados à percepção e a vivência requisitavam problematizações, condições fundamentais para transformar a informação em conhecimento e viabilizar aos sujeitos inseridos naquele contexto concreto o contato de modo sistemático e deliberado com uma operação necessária para a resolução da tarefa tendo em mente o processo anterior.

Outro aspecto que se observou foi que, concomitante ao processo de esclarecimento, a professora indicava o número correspondente a cada etapa representada. Tal iniciativa, entretanto, revelou-se insuficiente, visto que não garantiu a todos os alunos a compreensão do que deveria ser feito, conforme registros referentes às interações ocorridas na sala de aula.

Finalizada tais explicações, a professora dispôs de um tempo para que a atividade fosse finalizada e depois a corrigiu em conjunto com os alunos. A seguir, transcrevemos como se deu esse momento:

> (20) **Professora:** *Vamos lá, vou pegar o da aluna AL* [Pegou a atividade e mostrou para a turma]*. Óh, AL fez assim oh, o menino está com o machado, uma enxada onde está cavoucando a terra, é o número?*
> (21) **Alunos:** *1*
> (22) **Professora:** *1* [Confirma*]. E lá onde a plantinha está aparecendo na terra, é número?*
> (23) **Alunos:** ***2****.*
> (24) **Professora:** *Lá onde está chovendo?*
> (25) **Alunos:** ***3*** *(Em coro coletivo).*
> (26) **Professora:** *E lá onde já está dando florzinha?*
> (27) **Alunos:** *4*
> (28) **Professora:** *4. E o cinco?*
> (29) **Lu*:*** *Ele tá dando fruto.*
> (30) **Professora:** *Tá dando fruto, tá comendo fruto.*
> (31) **Re:** *Mas é... E o número 6?*
> (32) **La:** *Ele tá comendo uma fruta.*

(33) **Professora**: *Ele tá comendo maçã. Encheu a árvore de frutos.*
(34) **Ga1:** *Tia* [Mostra a sua atividade].
(35) **Professora***: Mas essa plantinha aqui é maior ou menor que essa?*

Perguntou para o aluno Ga1, sinalizando na sua atividade. Ga1 coçou a cabeça e, pela expressão facial, mostrou-se preocupado, mas permaneceu em silêncio. “Todo gesto ou processo do organismo, seja a respiração, sejam os movimentos do corpo, a articulação, a mímica, a reação aos estímulos exteriores, adquirem um valor semiótico nas relações sociais, por serem outras formas de significar o vivido” (FONTANA, 2011, p.10). A professora observou e continuou:

(36) **Professora:** *Qual é maior*? [Insistiu, mas o Ga1 continuou calado, olhando para sua atividade, e apontou com o dedo sem usar a voz].
(37) **Professora:** *Então ela está nascendo*
[Enquanto a professora tenta ajudar o **Ga1**, o aluno **Re** se aproximou pedindo ajuda também].
(38) **Re:** *Tia* [Coça a cabeça] *óh, essa é assim, oh!*
(39) **Professora:** *Gente a plantinha tá nascendo pequenininha, ela é antes da maior ou depois?*
(40) **Alunos:** *Antes* [Em coro].
(41) **Professora:** *Antes da maior, primeiro, ela nasceu* [Mostra para Re]: *Olha aqui, oh, ela está nascendo. Olha, esse é 1, tá certo? Esse é o 2* [Frisa com entonação], *porque olha lá, ela tá nascendo, aqui ela não tá grande. Aqui ela nasceu. Vamos. A maioria está fazendo certinho. Só tem dois que enumerou errado.*
(42) **Ga1:** *É assim tia?* [Mostrou sua folha de atividade].
(43) **Professora:** *Oh gente... Qual plantinha é maior, oh? ...Olha aqui, oh* [Escreveu na lousa] *aqui é a terra* [Desenhou, após desenhar, perguntou]: *Qual plantinha é maior aqui, é o A ou o B?*
(44) **Alunos:** *B*.[Em coro].
(45) **Professora:** *Então qual que vem antes?*
(46) **Alunos:** *O A.*
(47) **Professora:** *O A. Aqui, ela começou a brotar* [Sinalizou no desenho da letra A], *aqui ela já cresceu* [Apontou para a outra cena], tá chovendo [Desenhou a nuvem e os pingos de água caindo, a chuva]. *Né? Ela continua a crescer.*
(48) **Professora:** [Dirige-se à aluna Be e pergunta]: Be, *que número que é esse?* [Be, com as mãos na cabeça, permaneceu em silêncio, olhando para a folha].
(49) **Professora:** *Menina, olha aqui, óh, esse aqui tá certo, né? Preparando a terra. Aqui, a plantinha tá nascendo, não tá? Então, olha aqui, está colocando a sementinha aqui. Aqui, ela tá nascendo. Aqui, não é 2? Aqui, ela não está maior do que essa?* [Apontou para as figuras que representavam as etapas do desenvolvimento da planta na folha de atividade]. E*ntão aqui, corresponde à cena 3. Aqui, é 2; aqui, é 3, tá?*

Após a tentativa dos alunos para cumprir no plano individual a realização da atividade ancorada nas instruções iniciais, a professora os conduziu para a correção,

turnos (20 – 76). Este momento foi marcado por dúvidas e questionamentos. No intuito de orientar a atenção dos alunos para a leitura das figuras, ela foi destacando os objetos ali presentes. Como se percebe, no turno 20, a professora se referiu ao machado e à enxada como ferramentas que servem para cavoucar a terra, quando, na verdade, cada uma das ferramentas possui função e atributos distintos. Em virtude da tensão provocada no momento da correção da atividade, uma vez que foi colocada em xeque a questão de quem errou e acertou, o quesito dos instrumentos utilizados passou despercebido, não sendo questionado e nem mencionado por nenhum dos participantes. Neste sentido, ao se discutir sobre o uso das ferramentas, poderia ser ampliado, envolvendo vivência dos alunos e o uso dos "instrumentos criados pelo homem para lhe facilitar a ação sobre a natureza" (FONTANA; CRUZ, 1997, p.60) tendo em vista que, quando o sujeito faz uso de uma enxada, um machado entre outros instrumentos, estar introduzindo ao seu repertório "ações e experiências das gerações precedentes, uma vez que, o modo de manipulá-lo e sua finalidade de usos são transmitidos nas relações com o outro" (p.60) e envolve conhecimentos historicamente acumulado pela humanidade.

Diante da informação, turno 41, de que a maioria dos alunos acertou, apresentando o resultado esperado pela professora, percebemos um grande esforço por parte dos que não conseguiram chegar a tal resultado, inclusive solicitando ajuda aos colegas. Assim, à medida que a correção era feita, dirigiam-se até a professora para mostrar se estava de acordo com o esperado.

Ao perceber a falta de compreensão dos alunos no que tange à questão de relacionar as cenas e diferenciá-las, sobretudo no que se refere à cena 2 e 3, uma vez que os desenhos possuíam várias semelhanças que exigiam dos alunos um grau maior de refinamento na análise, a professora se dirigiu até a lousa, desenhou a história com o intuito de fornecer mais orientações e pistas. Assim, à medida que as perguntas eram lançadas, os alunos respondiam o que achavam, adequando-se ao esperado ou não. Quando o resultado encontrado por alguns alunos era diferente do apresentado pela professora como o correto, eles demonstravam preocupação, inquietude e buscavam ajuda, fato evidenciado por seus comportamentos de levantar da carteira, mostrar sua atividade, coçar a cabeça, pôr as duas mãos na cabeça, ficar em silêncio, como ilustrado nos turnos 36, 38, 42 e 48.

Considerando que a aprendizagem se configura em uma atividade contínua, iniciando-se nos primeiros minutos de vida e estendendo-se ao longo dela e, que

não está restrita as atividades escolares, ao longo do processo de desenvolvimento do sujeito as significações vão sendo incorporadas a partir do grupo social a que estar inserido, por meio da interação com o outro, uma vez que é “o adulto quem aponta, nomeia, destaca os objetos do mundo para a criança, ao mesmo tempo em que atribui significações aos seus comportamentos” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 60) temos que as observações ou inferências produzidas pelos alunos no processo de ensino resultam de tentativas de novas elaborações ancoradas em significações construídas socialmente e apropriadas por eles. No contexto da sala de aula tais referências de algum modo se apresentam e nos informam sobre as tentativas de responder ao proposto à luz das significações produzidas pelos alunos sobre as proposições da professora. A não consideração desse aspecto, usualmente tem levado a uma apreciação equivocada que resultaria decorrente de falta de atenção, ausência de interesse do aluno pelo que está sendo proposto, o saber e o não saber.

O modo como à professora lidou com a classificação das respostas que estavam de acordo com o esperado por ela também nos chamou atenção, pois este era concebido como fim uma vez que quando o aluno apontava a resposta esperada por ela, finalizava-se a questão em jogo. Mesmo nesta situação, a continuidade do processo interlocutivo poderia enriquecer mais o processo de aprendizado, ampliando-o para outros aspectos.

No próximo recorte, identificamos que, mesmo diante de toda explicação e apontamentos feitos pela professora, alguns alunos continuaram com dúvidas. Como constatado nos turnos abaixo:

> (50) **Le1:** *Ô tia, não é verdade que aqui tá certo. Porque o menino aqui está plantando...*
> (51) **Professora:** *O menino está ué, o menino preparou a terra, vamos lá ó* [Mostrou na lousa]: *Juquinha pegou a enxada colocou... Juquinha encontrou a semente, ele pegou a sua enxadaaa* [entonação] *foi preparar a terra pra semear a plantinha, pra semear a sementinha. Ele preparou a terra primeiro.*
> [Gesticulou com as mãos o movimento de cavoucar]: *Ele cavoucou, ele preparou a terra primeiro. Aí ele colocou a sementinha, aí a sementinha apareceu, plantou, germinou, apareceu uma folhinha, aí vem à chuva, ela já estava maior, aí ela cresceu ficou forte e deu flores, depois que apareceram as frutas.*
> (52) **Le1:** *Ô tia, é duas histórias? Não, é só uma. É duas?*
> (53) **Re:** *Duas? Não, é treze* [Brincou].
> (54**) Ga1:** *Quatorze* [Continuou com sarcasmo].

> (55) **Professora:** *Então, vamos lá. Todo mundo olhando pro quadro. Pare um pouquinho. Vamos lá. Olhe pra mim, pra ninguém fazer errado. Quem errou pegue a borrachinha apague e corrija. Vamos aprender a corrigir o erro de vocês. Óh, o Joãozinho... Ah! Eu não coloquei a sementinha né?* [Olha na atividade] *Não. Não apareceu a sementinha. O Joãozinho achou uma sementinha.* [Como a semente não aparece nas cenas, foi isso que ela quis dizer com "não apareceu a sementinha"].
> (56) **JP:** *Feijão* [Nomeou a semente].
> (57) **Professora:** *Pode ser feijão, pode ser milho... Óh, ele encontrou uma sementinha, ele pegou a enxada, está mexendo com a terra. Óh, ele está mexendo com a terraa* [entonação], *vai colocar a sementinha pra ela nascer, então aqui é o número?*

A professora registra o número 1 de acordo com a cena representada na lousa e os alunos olham para a folha.

> (58) **Le1:** *Não. Tia, não é éé...* [Tenta explicar seu raciocínio].
> (59) **Professora:** *Gente, mas ele não tá precisando plantar, semear a semente?! Como é que vai colher se ele não semeou? Primeiro você pega uma sementinha, o que você vai fazer com ela se você não vai comer? Você vai*... [Interrompeu o seu raciocínio para dar este exemplo]: *Eu achei uma sementinha de milho, vou semear então eu vou mexer com a terra e semear. Olha as folhas grandes lá ó, ela cresceu. Aí virou uma árvore. Olha que árvore bonita ela virou, mas essa árvore deu o quê?*
> (60) **Re:** *Flores.*
> (61) **Professora:** *Flores. Deu flores. As flores se transformaram em quê?*
> (62) **Alunos:** F*ruto.*
> (63) **Professora**: *O menininho pegou os frutos para comer. Então é o número...*
> (64) **Re:** *6.*
> (65) **Le1:** *Não tia, aqui tá pequenininho...*
> (66) **Professora**: *Qual que você está falando?*
> (67) **Le1:** *Essa aqui ó* [Mostra a cena com o dedo].
> (68) **Re:** *O que tem a nuvem e o sol. A nuvem grande e o sol.*
> (69) **Professora**: *Sei. Então, mas ela tá crescendo. É essa árvore aqui, a 4* [Apontou para a cena de número 4 na lousa].
> (70) **Le1:** *Não. É a 6 que eu tô falando. Ela tá pequenininha.*
> (71) **JP:** *Não, é as duas*. [Levanta da carteira e fica de pé].
> (72) **Professora:** *A 6? Mas a 6, ele tá colhendo frutos.*
> (73) **JP:** *Não ele tá falando o do canto* [Levanta da carteira vai até o quadro e sinaliza a cena que o Leonardo se referiu].
> (74) **Professora:** *Genteee, mas tá fora de ordemmm, vocês tem que colocar em ordem. Aqui é a plantinha. A última que tá aqui, oh...*
> (75) **Ta:** *É que tá tudo bagunçado.*
> (76) **Professora:** *Aí na folha tá.*

Como pode ser notado, o aluno Le está se referindo ao acontecimento da cena 1, que trata da preparação da terra para semear a semente, constatamos que a professora retoma as explicações anteriores e dá o mesmo encaminhamento, sem, contudo, buscar outras estratégias, lançar mão de outros meios para facilitar a

compreensão. O aluno, por sua vez, na tentativa de cumprir o solicitado, arrisca explicar o seu raciocínio, isto é, a escolha da sequência numérica, quando é interrompido pela enunciação da professora, como consta no turno 51. Diante de tal explicação, a falta de compreensão persistiu, de modo que o aluno Le1, nos turnos 58, 65 e 70, demonstrou, por meio de interrogação, que não conseguiu realizar a leitura das gravuras e solicitou esclarecimento. Situação que foi intercalada com respostas irônicas dos colegas, isto é, expressão com informação contrária ao que supostamente deveria ser expressa para ajudá-lo. Isso é evidenciado nos turnos 53 e 54. Esse movimento, de certo modo, evidenciou o papel do outro:

> A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, [...] mesmo que ela não elabore ou apreenda conceitualmente [...] é na margem das palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou recusá-las (FONTANA, 2005, p. 19).

O fato de o aluno Le1 contestar a veracidade do resultado apresentado pela professora e ao constatar que este aluno não conseguiu identificar as etapas do desenvolvimento da planta orientado por suas indicações, a professora chamou a atenção da turma, elevou o tom da voz, inclinou o corpo para baixo e explicou, especificando as características e os elementos que compõem cada acontecimento, apontando as sequências e organizando-as em ordem, como consta no turno 74. Verificamos que, somente nessa circunstância, a professora informou que as etapas estavam fora de ordem, situação que gerou os desencontros e que o aluno Ta significou como estar “tudo bagunçado”, turno 75.

Por se tratar de uma atividade que exigiu como ação a organização de cenas na sequência de ordem temporal, portanto domínio de determinado conhecimento, que por ora não foi explorado, talvez fosse necessário retomar o próprio processo de plantio. Na mediação feita pela professora, percebemos a ausência de pistas no sentido de rememorar verbalmente com eles esse processo que vai do plantio ao fruto, já que a atividade pressupunha tê-lo em mente como ponto de partida para a análise de cada momento representado por meio das ilustrações.

Tendo em vista os impasses ocorridos, podemos inferir que o fato das ilustrações estarem fixadas na folha da atividade e não recortadas para poderem ser

dispostas em variadas sequências pode ter contribuído para a não compreensão. Neste sentido, as variadas tentativas da professora para ajudar os alunos a pensar na sequência temporal dos fatos acabaram não surtindo o efeito desejado, uma vez que a atividade proposta requeria analisar as ilustrações e ter os critérios que permitissem diferenciá-las uma das outras, tendo em vista o processo todo, para, depois, organizá-las tendo como referência o critério do tempo de sua ocorrência. Todavia esse critério não estava explícito para os alunos, inferimos, pois, que organizar uma atividade com base em um critério exige que o aluno raciocine formalmente e, isso implica ter apropriado dessa forma abstrata de pensar.

3.2 Episódio 2: *Palavras com B* (21.11.2014)

O episódio que ora relatamos consiste em uma atividade de produção da escrita, cujo conteúdo é o estudo da letra B. Sua escolha se deu pelo de fato de termos percebido, no período de observação, que esta modalidade de atividade apareceu com maior recorrência. Portanto, a seleção deste conteúdo, consequentemente, determinou que outros ficassem de fora.

Na sala de aula observada, toda sexta-feira, destinava-se um momento para a biblioteca, que consistia na realização da troca de livros, ou seja, o aluno devolvia aquele que havia emprestado na semana anterior e tomava emprestado outro. Isso ocorria sempre no primeiro horário da aula. De acordo com as nossas observações, o objetivo de tal dinâmica era incentivar a formação do aluno leitor, partindo do pressuposto de que, com o livro em mãos, os alunos realizariam a leitura, contudo, em nenhum momento, presenciamos outro movimento que não fosse o de buscar o livro e guardá-lo na bolsa.

Antes da ida à biblioteca, a aula teve início com um diálogo que tratou de questões voltadas para a aula em que se realizou o experimento com o pé de feijão. O que motivou tal diálogo já havia sido combinado anteriormente, que consistia em trazer os pés de feijão que foram plantados. Para a surpresa da professora, apenas cinco alunos cumpriram o combinado, como ilustra o recorte abaixo:

(1) **Professora:** *O que que eu pedi para vocês trazerem hoje?*
(2) **Alunos:** *O feijão.*

> (3) **Professora:** *Eu acho incrível como essas crianças que não vão ganhar pontinhos, olha uma, duas, três, quatro e cinco. Vou colocar aqui no quadro*.

Das cinco amostras, duas ainda não haviam “nascido”, estavam na fase da germinação, ou seja, do ponto de vista da biologia encontravam-se no processo de crescimento do embrião. A professora enfatizou que não nasceu porque a semente, além da água, necessita de sais minerais para se desenvolver e o algodão não fornece tais nutrientes.

> (4) **Professora:** *Então, vamos por aqui*... [Mostra o beiral da lousa]. *Agora, eu vou passar esse copinho aí pra vocês observarem oh... Esse daqui eu plantei depois... Então o do aluno Jo, tá começando a sair o negocinho verde. E o meu tá começando a rachar, tá começando a aparecer, então vocês vão olhar os dois...*
> (5) **Ga1:** *Oh tia, o meu já nasceu o brotinho* [Ele deixou em sua casa, mas informou o estado em que se encontrava].
> (6) **Professora:** *Mas era pra trazer pra gente fazer a exposição.*

A professora, no turno 4, ao conversar com os alunos, chamou a atenção para o fato de que a semente de feijão plantada pelo aluno Jo e a plantada por ela estão em processos distintos, referindo-se ao estado de germinação e desenvolvimento do embrião da semente de feijão, porque, à medida que a semente vai recebendo água, a casca se rompe, permitindo a entrada de oxigênio. Assim começa a se desenvolver, dando origem à primeira estrutura que sai da semente, a qual a professora denominou de *“negocinho verde”*, turno 4, e o aluno Ga1 de *“brotinho”*, no turno 5.

Observa-se que a expressão: “negocinho verde” utilizada pela professora quando faz referência ao processo de germinação, colocam em evidência suas significações produzidas, levando em conta sua história pessoal e profissional, resultado da história social e cultural maior e, por último confere uma das formas e tentativas de ensinar o crescimento do ciclo de vida das plantas que acontece por meio do processo de germinação.

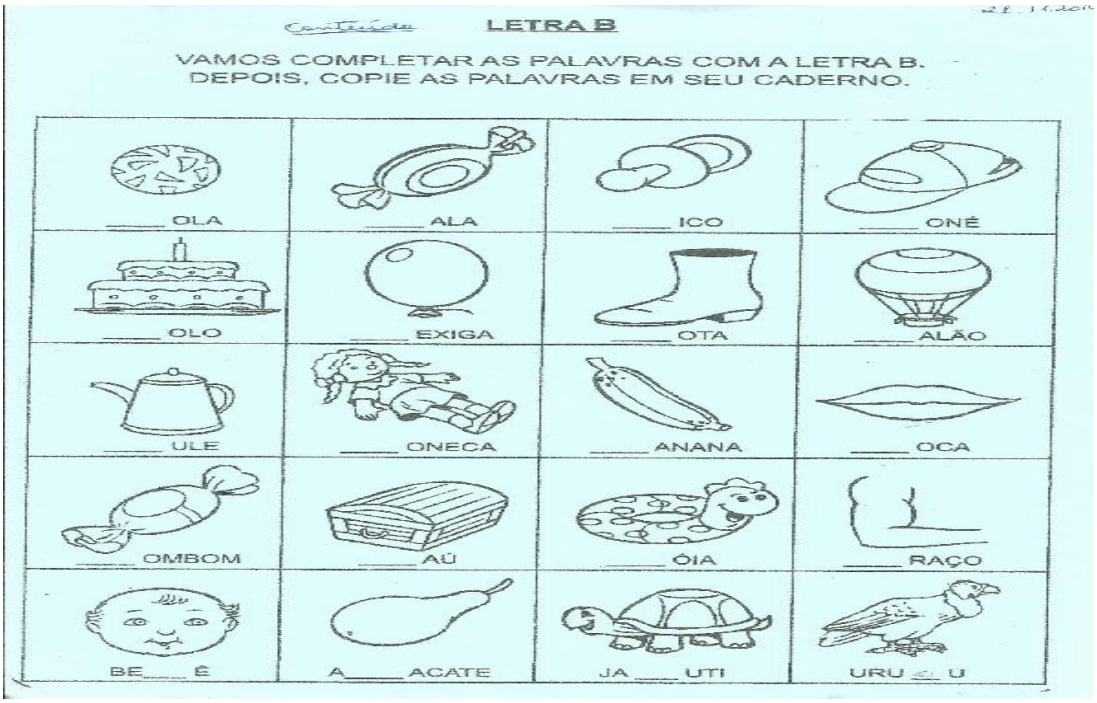
Após realizar essa dinâmica, retomou a rotina da aula – cantaram a música dos dias da semana[2], questionou sobre os dias do mês no calendário exposto na parede da sala. Em seguida, informou que já era o horário de ida à biblioteca,

[2] A letra da música referente aos dias da semana está transcrita no início desta seção.

solicitando que saíssem em duas fileiras. Antes, salientou que, ao retornarem da biblioteca, iriam encontrar em cima da mesa de cada um a folha constando uma atividade a respeito da letra B. Frisou também que, embora tenham estudado muito tal letra, percebeu que alguns alunos ainda não conseguem trabalhar com a junção do B com A, formando a sílaba BA.

A atividade era composta por diversas figuras que continham na escrita a letra B, ora no início da palavra, por vezes no meio, conforme ilustrado na fig. 5.

Figura 5: Palavras com B



Fonte: Atividade extraída da sala de aula observada

De acordo com o encaminhamento dado, o aluno tinha que identificar o objeto por meio da leitura do desenho, completar as palavras escritas abaixo deles e, depois, reescrevê-las. A expectativa da professora, ao propor tal atividade, era de que os alunos relacionassem as gravuras à escrita do nome de cada uma, como mostra nos diálogos, a seguir:

> (7) **Professora:** *Pronto. Então, aqui embaixo, eu tenho, oh, um desenho, oh.* [Dirigiu-se até a lousa e desenhou uma bola]. *Eu desenhei...*
> (8) **Alunos:** *Bola*
> (9) **Professora***: Bola tem B?*
> (10) **Alunos:** *Tem.*
> (11) **Professora:** *Então, eu tenho uma linha em que tá escrito: ____ola. O que, que tá faltando aqui?*

> (12) **Le1:** *O b e o a.*
> (13) **alunos:** *O b.*
> (14) **Professora:** *Se eu colocar o B aqui _ ola, vai ficar...*
> (15) **Alunos:** *Bola.*
> (16) **Professora:** *É só completar, onde tiver o risquinho coloca a letra B. E depois vocês vão copiar a palavra com a letra B. Bola. Você vai copiar onde tiver espaço* [Mostra a folha da atividade]*. Você vai achar um cantinho aqui no seu desenho para você copiar com lápis, tá bom? Então, é pra completar, copiar e pintar a figurinha.*

A professora reiniciou com a explanação dos procedimentos da tarefa proposta. No intuito de esclarecer o que estava sendo proposto, ela desenhou na lousa um dos objetos que constava na folha xerografada. Este procedimento estava presente em outras atividades que visavam ao estudo da grafia das letras do alfabeto.

Dada à complexidade que envolve o ensinar e o aprender dos aspectos gráficos e a relação entre sons e letras, a professora colocou em evidência a dificuldade dos alunos em reconhecer a família silábica da letra b, revelando também que o estudo desta letra ocorreu anteriormente e com certa frequência. Outro aspecto apresentado pela professora na explicação dos procedimentos, turno 16, refere-se à maneira como foram encaminhadas as ações envolvidas nessa tarefa.

No próximo recorte, dirigimos o nosso olhar para o jogo interacional entre os interlocutores – professor/aluno – possibilitado pela execução da tarefa.

> (16) **Professora:** *Leiam a palavra que você completou por meio do desenho. Tem gente que colocou a letra B e não leu. Gente, perdeu, porque o importante é ler. Olha aqui, oh, eu tenho. O que é isso aqui com a letra b?[*Registrou na lousa o desenho].
> (17) **Ga1:** *Navio.*
> (18) **Professora:** *Com a letra b? Navio não tem b.*
> (19) **Re:** *Mar.*
> (20) **Professora:** *Ah, eu não sei o, que é ___arco.*
> (21) **Alunos:** *Barco.*
> (22) **Professora:** *Então é pra ler. Leiam o que vocês completam, oh, bar-co* [Destacando as sílabas]. *Tem gente que não tá lendo, completou, mas não leu.*

Nos diálogos acima, algumas questões nos chamaram a atenção. Primeiro, por se tratar de uma atividade codificada com desenhos e partes de palavras, aparentemente, no campo visual, dá a entender que se trata de uma atividade que só precisa completar a palavra com a letra indicada, entretanto outras questões

estão imbricadas e, com elas, outros conhecimentos foram exigidos do aluno. A primeira delas foi a decifração do desenho que era o ponto de partida para compreender a relação entre ele e a palavra. Os turnos 17 e 19 indicam que a leitura dos desenhos não produzia a correspondência imediata entre o objeto desenhado com a respectiva palavra escrita. Havia ainda a possibilidade de que tais objetos não faziam parte do repertório daqueles alunos que conheciam. Ou ainda que, no momento da leitura, a letra b teria ficado “esquecida” e, assim, o caminho inverso, isto é, ir da palavra para a identificação do objeto não estava no horizonte das possibilidades possíveis naquele contexto para os alunos fazerem sozinhos, com a ajuda da professora, que se dirigiu a lousa desenhou o objeto barco e questionou qual letra estava faltando para completar a palavra [___arco], os alunos verbalizaram barco, em seguida, ela registrou a palavra e eles copiaram na folha, conforme podemos observar no turno 20. Nessa situação, o diálogo era concluído com a resposta do aluno, o ato de ensinar não envolveu as etapas do pensar, mas se caracterizou e se reduziu ao falar. Desse modo, quem ainda não tinha compreendido o processo em jogo continuou do mesmo modo.

Na sequência das operações indicadas pela professora, partindo do desenho, o aluno chegaria à palavra que nomeava aquele objeto e, dela, seria visualizada a sua escrita, completando com a letra b que faltava no material impresso. Os turnos 17, 19 e 21 fornecem indícios que os desenhos possibilitaram outras associações que extrapolavam os objetivos pretendidos, mas que tinham sua razão de ser. Assim barco, navio e mar constituíam um grupo de objetos reunidos por correspondências. De acordo com Luria (1979, p. 20): “Ao dominar a palavra, o indivíduo passa a dominar um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra”. Portanto, ao designar um objeto por meio da palavra, é possível incluí-lo em um sistema de ligações e categorias.

Ainda com relação aos enunciados do fragmento apresentado, percebemos que a professora preocupou-se em enfatizar a importância do ato de ler, revelados nos turnos 16, 17 e 22. Cabe questionar: o que é ler? O que é decodificar? Será que a professora está enfatizando a leitura e a compreensão que ela pode proporcionar ou apenas a decodificação? Esta ênfase é resultado de um contexto em que a leitura e a escrita são priorizadas, ocupando lugar central no processo ensino/aprendizagem. Entretanto as condições de produção dessa leitura dificultaram esse momento, uma vez que os diferentes desenhos apresentados em

conjunto e dispostos lado a lado acabaram contribuindo para certa dispersão no olhar e no pensar que ele gera.

Na sequência, lançamos o nosso olhar para a elaboração conceitual e a mediação pedagógica diante das tentativas dos alunos em identificar e diferenciar jabuti de tartaruga, assim como a exploração da palavra jabuti, que não é o mesmo que jabuticaba. Um aluno levantou da sua carteira se dirigiu à professora, mostrou a folha da atividade e contestou:

(23) **JP:** *Professora tem uma coisa aqui errada.*

A professora, por sua vez, percebeu que ele não conseguiu identificar a figura correspondente ao nome e questionou com um “tom” explicativo:

(24) **Professora:** *Tartaruga tem b?*
(25) **Jo:** *Não é tartaruga.*
(26) **Alunos:** *É jabuti*
(27) **Jo:** *É jabuticaba* [Brincou com risos].
(35) **Alunos:** *É jabuti* [Em coro].
(36) **Jo:** [Risos].

Nesse momento, a dúvida de JP, ao tentar completar a palavra tartaruga ao invés de jabuti, desencadeou uma discussão simultânea na classe. Em decorrência da não identificação da imagem, ele questionou a professora de que algo não estava correto. Em resposta à sua indagação, a professora devolveu-lhe uma pergunta, a qual indicava que não se tratava de uma tartaruga, como pensou JP. Os colegas também tentaram ajudar, revelando que aquele desenho não representava uma tartaruga e sim um jabuti, como evidenciam os turnos 26 e 35. Os questionamentos e dúvidas de JP foram indicadores dos possíveis rumos de suas elaborações, ou seja, originados por tentar entender o processo e não ter atentado para o aspecto da grafia, concentrou-se na leitura do desenho.

Diante desse fato, percebemos que o jogo interacional envolveu uma negociação dos diferentes pontos de vista em torno da identificação dos objetos e da formação das palavras às quais designavam tais objetos. Na interlocução verbal estabelecida, notamos que um elemento novo entrou em cena, o vocábulo jabuticaba. Ocorreu que um dos alunos, em tom de brincadeira, enunciou que tal figura não era um jabuti e sim uma jabuticaba, enunciado que desencadeou uma outra interlocução. “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é

sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa" (BAKHTIN, [1970] 1997, p. 291), seja para concordar ou discordar. Consequentemente, quando isso é ignorado, o sujeito não entrou, por assim dizer, em atividade de leitura. A professora, ao se dar conta de que as inquietações manifestadas se originaram da introdução de uma nova palavra, dirigiu-se até a lousa para esclarecer os impasses gerados.

> (37) **Professora:** *Dá licença, vamos resolver esse problema já. Olha aqui, oh... Vamos ver se esse é jabuticaba ou jabuti. Olhem pra cá agora, todo mundo olhando pra cá. Olhem pra mim, olhem pra mim. Leiam pra mim...* [Escreveu a palavra jabuticaba].
> (38) **Alunos:** *Ja – bu- ti- ca-ba.* [Leitura por silabação]
> (39) **Le1:** *Oh tia... éh, éh, jabuti é um animal.*
> (40) **Professora:** *Olhem aqui, oh... Olhe pra cá agora... Olhem pra mim, olhem pra mim... Leiam aqui pra mim oh*? [Escreveu as duas palavras].
> (41) **Alunos:** *Ja-bu-ti-ca-ba / ja-bu-ti.*
> (42) **Professora:** *Aí, nesse desenho aí, o que vocês acham que é*? [Referindo-se ao desenho da folha].
> (43) **Le1:** *Jabuti, jabuti.*
> (44) **Professora:** *Jabuticaba é uma frutinha que dá na árvore, ela é pretinha, roxinha... Escurinha. É uma fruta. E jabuti é um bicho, tá. O que vocês acham? Qual de vocês acham que é jabuti aqui? O A ou o B? (Referindo-se à folha de atividade).*
> (45) **Alunos:** *O A.*
> (46) **Professora:** *O A? O A é jabuti? Aí no seu desenho, é um bicho ou é uma fruta?*
> (47**)** **Le1:** *Bicho.*
> (48) **Professora:** *Bicho, então qual é o bicho, o A ou B?*
> (49) **Alunos:** *A.*
> (50) **Professora:** *Só que tem uma coisa aqui, eu quero que vocês descubram. Vamos ver quem é esperto aqui?*
> (51) **Le1:** *Achar uma palavra?*
> (52) **Professora:** *Achar uma palavra.*
> (53) **Le1:** *Jabuti.*
> (54) **Professora:** *Onde está jabuti na palavra jabuticaba?*
> (55) **Le1:** *Ali... No jabuti* [Apontou para a palavra jabuticaba].
> (56) **Professora:** *Olhem aqui, oh, jabuti está dentro da palavra jabuticaba. Então, cada um fazendo o seu.*
> [A discussão se encerrou com a professora solicitando que cada um voltasse a realizar sua tarefa].

Diante das interações dialógicas apresentadas neste episódio, ficou evidenciado que foi com base na imersão do novo elemento, isto é, de uma nova palavra, "jabuticaba", que a professora procurou desenvolver uma mediação pedagógica que, inicialmente, não estava prevista. Como se percebe no turno 37, ela escreveu a palavra jabuticaba na lousa e solicitou a leitura silábica para destacar as partes que formavam essa palavra.

Em seguida, esse movimento se repetiu acrescido da palavra “jabuti” na tentativa de tornar clara as diferenças entre elas, seja em termos sonoros, seja na escrita. A questão levantada pelo aluno Jo a respeito da palavra jabuticaba também remeteu a professora a recorrer ao desenho do jabuti, disponibilizado na folha, com o intento de chamar a atenção dos alunos para o seu reconhecimento, uma vez que, a qualidade do material xerocado, aliado ao desconhecimento dos alunos dificultaram a comunicação, observado nos turnos 42 e 44. Na mediação feita, a professora procurou explorar características que distinguissem os elementos em discussão, destacando uma nova informação: jabuticaba é fruta e jabuti é bicho, e articulou a nova informação com o desenho.

No turno 50, a professora os desafiou: “*Só que tem uma coisa aqui, eu quero que vocês descubram. Vamos ver quem é esperto aqui?”,* notamos que o aluno Le1, de pronto, assimilou o solicitado. É bastante provável que tal prontidão seja resultado das demais situações vivenciadas em outros momentos das aulas em que ocorreram tarefas envolvendo caça palavras. Tais atividades eram recorrentes. Ao serem provocados a analisar tal palavra para descobrir outra, por um instante, o aluno Le1 hesitou, mostrou-se inseguro, entretanto a afirmação da professora (turno 52) devolveu-lhe a convicção de que estava no caminho certo. Assim sendo, enunciou que a palavra jabuticaba permitia elaborar outra, “jabuti”. Evidenciou-se por meio das observações registradas que o acerto do aluno estava sempre em primeiro plano, mas o processo envolvido e as possibilidades do pensar a situação não eram considerados.

Este episódio evidenciou que, inicialmente, a atividade de ensino consistia em: completar a palavra com a letra b subsidiada por uma ilustração; depois, copiá-la e, por último, pintar tais figuras. Entretanto observamos que outros elementos entraram em jogo, permitindo o envolvimento de alguns alunos, em particular devido à dúvida de JP, ocasionada pelo fato de que a palavra tartaruga não continha a letra b.

3.3 Episódio 3 - *Jogo das Palavras Ocultas* (02.10.2014)

Este episódio trata de um dos eventos da aula cujo propósito era trabalhar, por meio de sílabas, a formação de palavra.

A aula iniciou-se com as atividades de rotina, que contemplou a oração, os combinados, a questão do calendário e a leitura do silabário. O silabário é um cartaz composto pelas vogais e as famílias silábicas.

Logo após, seguiu-se a proposição da atividade do dia. Dividida em três etapas, constava de: a exploração da escrita de algumas palavras registradas pela professora na lousa com o objetivo de ajudar os alunos na etapa seguinte, que, consistia em recortar sílabas impressas, disponibilizadas para formar palavras e, por último, o jogo das palavras ocultas.

A primeira etapa da atividade de ensino se configurou basicamente na proposição de uma situação dialogada, na qual, além de estudar a escrita, explicitava os procedimentos da atividade. Fato que exigia dos alunos muita atenção. Vejamos como se deu o processo interlocutivo:

> (1**) Professora:** *Hoje, nós vamos fazer um joguinho com alfabeto móvel, só que, hoje, é diferente. No joguinho passado, a tia pediu a vocês para cortaram letrinhas do alfabeto e formaram palavras, não foi?*
> (2) **Ga1:** *E, depois, você deu um papel que tava escrito a palavra e quem tivesse com a palavra que formou ali ganhava um chocolate.*
> (3) **Le1:** *Ganhava bis.*
> (4) **Professora:** *Isso. Só que hoje o jogo é diferente. Hoje, é assim óh. Hoje, a professora vai dar as palavras que tá aqui, nós vamos estudar algumas palavras. E algumas palavras daqui vão está lá no jogo. Uma (ou outras) vai está no jogo. Então, vocês vão formar. Cortar o alfabeto e formar algumas palavrinhas. O maior número de palavra possível ganha pontinhos. Ganha pontinhos também quem formar palavras que está aqui nas pistas e quem acertar a palavra oculta. É para deixar em cima da carteira* [as palavras] *e não é assim: tirou aqui, você vai lá, mexe.*

Nessa circunstância, a professora apontou para os cartazes colados na lousa onde estavam as palavras tidas como pistas. Como ilustram as figuras a seguir:

Figura 6: Pistas do Jogo

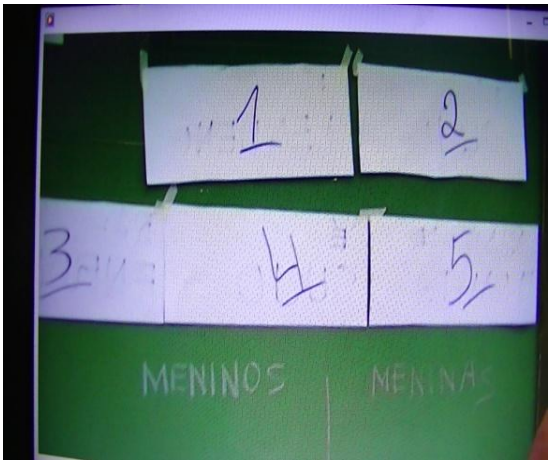
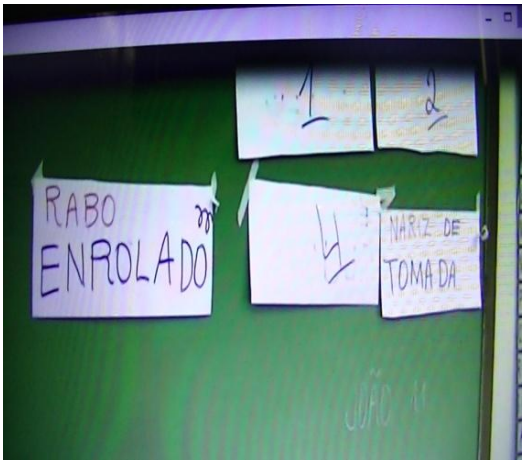


Figura 7: Revelando as Pistas



Fonte: o próprio autor

Esclareceu que a regra do jogo não permitia que fosse corrigindo as palavras conforme aparecessem na lousa no momento do jogo; outra regra era que cada grupo teria uma chance de responder uma pergunta, caso a resposta estivesse certa, aquele grupo continuaria respondendo outras perguntas, do contrário, passava a vez para o próximo grupo.

Seguem tais esclarecimentos no trecho abaixo:

> (5) **Professora:** *Então, hoje o jogo é diferente, a tia vai abrir as faixas*[3]*. Não. Você vai falar um número que tá na faixa. Por exemplo, se você falar 2. Aí, a tia vai abrir a faixa de número 2 e vai dizer, aqui tem verde. Aí vocês vão dizer é árvore. Aí, quem acertou a tia abre. Não. A tia abre o que é verde. O que, que é verde. Pode ser árvore, pode ser folha, pode ser blusa, camisa. E aí alguém vai falar outro número, a tia abre outro até chegar à palavra chave. Esse é um exemplo, eu não coloquei verde.* ***Eu coloquei bichos, meios de transportes, coloquei brinquedo.***

Observamos, neste início da atividade, o diálogo a respeito do assunto, bem como as instruções de como seria conduzido o jogo. Todo esse diálogo ocorreu como uma maneira de introduzir a temática para os alunos.

No turno 5, a forma como os enunciados foram apresentados pela professora forneceu pistas das temáticas escolhidas: bichos [animais], meios de transportes e brinquedos, entretanto, movidos pela emoção de jogar e por implicar a articulação de um processo complexo e abstrato, como evidenciou o exemplo apresentado pela professora, os alunos não atentaram que as palavras escritas na lousa, bem como os temas: bichos, meios de transporte e brinquedo poderiam

[3] Como mostra a figura número 6.

ajudá-los tanto na formação das palavras como no desenrolar da atividade, como veremos mais adiante.

Dadas ás instruções preliminares, a professora se deslocou para a lousa e começou a escrever as palavras. À medida que ia escrevendo, os alunos tentavam ler em voz alta, todos ao mesmo tempo. A professora destacou:

> (6) **Professora:** *Agora, vocês vão tentar ler, mas não é pra ler, não é pra falar, é pra ler só com os olhos, não pode falar. Ler e pensar. Tem lugares que a gente não pode ler tudo que a gente vê. Ler só pra gente.*
> [Frisou que a leitura em voz alta iria acontecer quando ela solicitasse que um aluno lesse]: *Eu vou pedir pra uma criança ler.*
> (7) **Re:** *Já sei...*
> (8) **Professora:** *Não, não é pra falar. Se falar vai perder pontinhos no jogo.*
> (9) **Professora:** *AJ, leia pra mim!* [Escreveu a palavra pipa]. *P com i? PI. P com a? Pa. Então vamos ler?*
> (10) **AJ:** *Pipa.*
> (11) **Professora:** *Quantas vogais têm na pipa? Pi-pa. Quantas vezes abre a boca? Duas. Quantas vogais têm? Duas né? Agora vamos ler todos vocês?*
> (12) **Alunos:** *Pipa.* [Em coro, todos ao mesmo tempo].
> (13) **Professora:** *Quantas letrinhas tem a pipa?*
> (14) **Alunos:** *Quatro (Em coro).*
> (15) **Professora:** *Então, na hora do joguinho, se cair esta palavra tem quatro letras, tá?*
> (16) **Professora:** *Agora, vamos lá: Leiam pra mim!* [Escreveu, no quadro, a palavra zebra].
> (17) **Alunos:** *Zebra, zebra, zebra.*
> (18) **Professora:** *Tem uma palavra que escreve com a sílaba bra?*
> (19) **Le1:** *Brasil* [gritou].
> (20) **Professora:** *Brasil. E tem uma palavra que tem no nosso corpo que também faz bra.*
> (21) **Em:** *Braço.*
> (22) **Professora:** *E tem uma cor que também faz bra.*
> (23) **Le1:** *Branco* [gritou]
> (24) **Professora:** *Branco. Então, vamos ver agora aqui...*

Apontou para a palavra zebra e solicitou que a aluna AJ lesse, ela de pronto enunciou a palavra:

> (25) **AJ:** *Zebra*
> (26) **Professora:** *Como a zebra é?*
> (27) **JP, Le e Re:** *Ela é listrada.*
> (28) **Ga1:** *Ela é preta e branca.*
> (29) **Professora:** *Isso é um animal.*
> (30) **Professora:** *Psiu... Agora, é a vez da aluna La* [Escreveu a palavra pipoca e perguntou]: *Como é que lê essa?*

A aluna tentou ler, outro aluno, no intuito de ajudar, pronunciou a palavra com o tom de voz baixo, mas a professora escutou. Então, transferiu a pergunta para ele que, de pronto, leu pipoca.

> (31) **Professora:** *Muito bem. Então, vamos lá, quantas vezes abre a boca pra falar pipoca?*
> (32) **Le1:** *Quatro, cinco* [Tentou no chute].
> (33) **Alunos:** *Três* [Em coro].
> (34) **Re:** [Gesticula, mostrando três dedos].
> *(*35) **Professora:** *Pi-po-ca. Três. Quantas letrinhas tem pipoca?*
> (36) **Alunos:** *Seis.*
> (37) **Professora:** *Agora uma só pra o aluno Ta responder* [Escreveu a palavra boca].
> (38) **Ta:** [Soletrou as sílabas com dificuldade. Bo-ca].

A professora, ao perceber a dificuldade do aluno ao soletrar a palavra boca, escreveu a palavra lapi e perguntou:

> (39) **Professora:** *E agora?*
> (40) **Ta:** *Lapi* [Leu lápis e acrescentou]*: É lápis, mas falta a letra S.*
> **(**41) **Professora:** *Agora eu vou colocar o S. Como ficou?*
> (42) **Ta:** *Lápis.*
> (43) **Professora:** *Lápis. Quantas vezes eu abro a boca pra falar lápis?*
> (44) **Alunos:** *Duas.*
> (45) **Professora:** *O lápis não precisa colocar mais de um lápis, ele já tem o S na formação de sua palavra, tá.*
> (46) **Professora:** *Agora vou dar uma pergunta pra aluna Ga2, leia pra mim.*
> (47) **Ga2:** *Mesa.*
> (48) **Professora:** *Mesa. E agora?* [Escreveu a palavra tia].
> (49) **Ga2:** *Tia...*
> (50) **Professora:** *Parabéns.*
> (51) **Professora:** *Então, agora vocês vão fazer assim, oh: Cada um vai pegar a sua folha, olhar, ler... Importante receber a folha e ler... Leia a folha e aí você vai pensar que palavra será que tá lá no joguinho da palavra oculta... Vocês vão formar umas palavras eu vou dar um tempo para vocês acabar.*

Na sequência, a professora disponibilizou duas folhas contendo vogais e sílabas para serem recortadas. Nesta etapa, a atividade transcorreu de forma individual, já que formar o maior número de palavras significava ganhar mais pontos. Neste sentido, o esforço centrou-se em formar as palavras do seu repertório já incorporadas, o que não significava que tais palavras estariam relacionadas ou próximas das pistas para se chegar à palavra oculta.

Como se observou nos diálogos apresentados entre os turnos 9 a 49, a professora, ao registrar tais palavras, explicitou o aspecto gráfico, silábico sonoro. Nas trocas dialógicas “quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento” (SMOLKA, 2012, p.57). Assim, esse momento consistiu em uma produção compartilhada, em que a professora propôs as questões e os alunos responderam oralmente. Desse modo, as ações que envolveram a dimensão discursiva do processo de ensinar e aprender promoveu a participação deles de modo que observa Smolka, quando o aluno “fala, pergunta ou escreve, é ele quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo e, nessa interação, o conhecimento se constrói” (p. 57), a professora assumiu o papel de escriba para que as ideias dos alunos fossem registradas.

Percebemos que, no turno 51, a professora estabeleceu um novo foco e a atenção dos alunos foi reorganizada para a formação de palavras, utilizando o material disponibilizado, com a impressão de sílabas e letras do alfabeto.

Nos momentos de recortar e montar as palavras houve muita agitação, tensão por parte dos alunos, tendo em vista que esse processo teria um tempo determinado, como frisou a professora no turno 51, associado ao quesito formação de palavra que implicava domínio relacionado à escolha das palavras e posterior escolha das sílabas e letras que comportavam cada palavra para, então, cortá-las. Esse processo demandava agilidade.

Observamos que alguns alunos utilizaram a estratégia de primeiro pensar na palavra pretendida para, em seguida, recortar as sílabas e montar, tanto assim que nos esforços para construir palavras no plano individual eles tinham que fazer um movimento de identificar as sílabas, estabelecer as possíveis combinações grafema/fonema apoiando-se na linguagem e pensamento por meio de uma ação que Vigotski (1998) denominou de análise deliberada. Todavia, nos alunos que ainda não haviam desenvolvido tal habilidade, mostrou-se outra dinâmica: eles recortaram todas as sílabas e letras do alfabeto, para, na sequência, formar a palavra desejada.

Visto que esta etapa visava formar uma boa quantidade de palavras, observamos que, em toda a turma, o número de palavras girou em torno de dois a cinco por aluno. Dois deles atingiram o número de 11 palavras e apenas um não

conseguiu formar nenhuma e ficou na fase do recortar. Outro dado que nos chamou a atenção foi que, dentre as palavras formadas pelos alunos, mesa, zebra e pipa apareceram. Significa que eles se apropriaram daquilo que tinha sido visto no procedimento anterior e utilizaram esses conhecimentos no momento posterior.

Concluída esta parte, a próxima foi desenvolvida coletivamente. Ao invés de sorteio, a professora optou por formar os grupos conforme a fila das cadeiras, cada fileira correspondia a um grupo e a pergunta era dirigida para um dos membros.

A seguir, apresentaremos a etapa seguinte, envolvendo a execução do jogo.

> (53) **Professora:** *Agora, começou o jogo. Vou começar por aquela fila ali. Aluna Ga2, fale um número pra mim.* [Fila da janela, lado esquerdo da sala de aula].
> (54) **Ga2:** *3.*

Ao escolher o número três, a professora retirou a faixa correspondente com a primeira pista.

> (55) **Professora:** *Agora vou perguntar só para a Ga2 e, se alguém responder, sua fila perde ponto. Ga2 tem rabo enrolado, você sabe o que que é?*

A expressão do aluno foi pôr as mãos no queixo, na boca, ficou de bochecha avermelhada e se pôs a pensar, já que estava em questão os pontos que o seu grupo poderia ganhar ou perder e, dessa forma, com signos não verbais, essas posturas, gestualidades, e suas expressões faciais organizaram-se em uma linguagem que remeteu a valores, códigos, sentidos, sensibilidade e suscitaram outras réplicas (FONTANA, 2011).

A professora novamente perguntou:

> (56**) Professora:** *Você não sabe?*
> (57) **Ga2:** *É mola?*
> (58) **Professora:** *Não. Não é mola. Então, agora a aluna Ed vai falar um número.*
> (59) **He:** *5.*
> (60) **Professora:** *Tem nariz de tomada. Só a aluna Ed* [Advertiu a professora]. *Tem rabo enrolado e nariz de tomada?*
> (61) **He:** *Porco*
> (62) **Professora:** *Vamos ver se é porco. Então, vamos abrir as demais pistas. Porco é pequeno?*
> (63) **Alunos:** *É* [Em coro].
> (64) **Professora:** *Vamos abrir o 2 [*Faixa número2.*], porco é sujo?*

(65) **Alunos:** *Ééé,... Sim.*
(66) **Professora:** *Então, tem rabinho enrolado, é sujo, tem nariz de tomada, quem que é?*
(67) **Le1:** *Eu sei... [Enquanto o Le tenta responder todos gritam] PORCO!*
(68) **Professora:** *Então, a He acertou, tem um chocolate.*

Entre os turnos 53 a 68, notamos que a dinâmica consistiu em desvendar a primeira palavra oculta por meio do processo de escolha das pistas. Quando a professora estabeleceu a interlocução com a aluna Ga2 e revelou a primeira pista, mediada por uma pergunta, observamos que a tentativa de resposta, no plano verbal, configurou-se numa interrogação, como consta no turno 57. A resposta enunciada forneceu indícios de que a informação acerca dos temas, apontada no turno 5, ficou perdida. Utilizou o contexto das situações vivenciadas para além da situação específica, mas possível em outro contexto.

Inferimos que, possivelmente, pelo nível de generalização envolvido na frase *"tem rabo enrolado*" (turno 55), que exigia da aluna uma operação mental mais elaborada, tendo que abstrair, pensar na categoria animal, e, depois, classificar o tipo de animal que possui rabo, ela isolou ou ignorou parte do enunciado proposto e centrou-se na palavra "enrolado", respondendo mola. Inserida na categoria enrolado, a resposta fazia sentido e poderia ter sido desenvolvida se a interlocução tivesse continuado, mas a situação era de jogo e como não respondeu o esperado, a vez foi transferida a um componente de outro grupo. Podemos perceber, portanto, indícios do processo de elaboração conceitual, por ter evidenciado um sistema de relações de sentido entre as palavras "[...] resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado" (FONTANA, 2011, p. 130).

A dimensão social e ideológica da palavra também foi destacada neste trecho do episódio no momento em que *porco* foi apresentada como resposta. Acabaram por ser reforçadas, sem nenhuma outra consideração, as significações pejorativas relativas ao modo de vida que o homem tem submetido este animal, conforme os turnos 64 e 66. A verdade é que a imagem de porcos sujos é o que temos em mente, porque é assim, infelizmente, que os tratamos. Geralmente, são jogados em locais fechados e pequenos, denominados chiqueiros, em que, por não serem limpos regularmente, esses animais são obrigados a viverem em cima dos seus próprios excrementos. São condições que o ser humano criou para eles. Por esta razão, são vistos erroneamente como animais associados à sujeira. Tais

significações negativas atribuídas aos porcos são valores ideológicos constituídos pelo ser humano, portanto são portadores de significação social que, na vida social, são, muitas vezes, transferidos ao modo de vida dos próprios homens.

Nos dias que correm, a criação de porcos em larga escala já não obedece ao padrão de viver na sujeira e ser alimentado com restos de comida. Devido às exigências de interesse comercial, o ambiente é limpo, mas há outros problemas, como a falta de espaço, o confinamento, o uso intensivo de antibióticos, dentre outros.

Retomando a questão do jogo, a palavra oculta foi “porco” e nenhum aluno havia formado tal palavra. Como consta no recorte abaixo:

> (69) **Professora:** *Quem formou a palavra, porco? Ninguém? Então, era aí que vocês iam entrar, um acertou a palavra oculta e outro a formou. Quem formou só uma palavra? Quem formou duas?*

No turno 69, o enunciado da professora: “[...] *Então, era aí que vocês iam entrar, um acertou a palavra oculta e outro a formou*” refere-se ao fato de que haveria alguma maneira de ganhar pontos, como foi apontado no turno 4. Por meio da formação de palavras atinentes às pistas e à palavra oculta; mediante o maior número de palavras formadas e por acertar a palavra oculta. Ocorreu que, ao perceber que nenhum aluno havia formado palavras correspondentes às pistas, a professora procurou saber quem formou o número menor de palavras de modo geral. A aluna Sa sinalizou que havia feito duas palavras. A professora se aproximou da sua carteira e perguntou: “*Você só fez duas palavras*?” Ela gesticulou com a cabeça que sim. A professora, então, a escolheu para ser a próxima a responder as questões relacionadas à segunda palavra oculta.

Este fato provocou reação nos demais alunos, uma vez que a professora estabelecera como regra de que seria um grupo por vez e considerando a sequência das filas, ela não respeitou tal regra, utilizou-se de outro critério que não fora combinado. A professora não deu importância para as reclamações e prosseguiu requisitando a escolha de um número.

> (70) **Professora:** *Fale um número*
> (71) **Sa:** *2.*
> (72) **Professora:** *Sa, é grande, o que, que é grande? O que, que pode ser grande?*

A criança ficou imobilizada. Pensou... Pensou... Bateu com a mão fechada no queixo, olhou para os colegas do seu grupo e tentou responder.

(73) **Sa:** *Cavalo.*
(74) **Professora:** *Cavalo? Não. Não é cavalo.*

Como a professora abandonou as regras propostas por ela mesma, resolveu dar continuidade nessa mesma direção.

*(*75) P**rofessora:** *Le, fale um número.*
(76) **Le1:** *É... 1.*
(77) **Professora:** *Tem pneus? É grande e tem pneu*.

A professora, primeiro enunciou a segunda pista, ao constatar a sua insuficiência tendo em vista a devolutiva do aluno, forneceu a terceira pista. Le1 demonstrou nervosismo, tentou escutar a opinião da colega sentado ao seu lado, todavia ela não fazia parte do seu grupo. Os colegas ficavam tentando adivinhar, Le1 levantou e pediu calma para a turma, visto que aquele momento era do seu grupo. Em meio a essa situação, a professora repetiu a pergunta:

(78) **Professora:** *É grande e tem pneu?*
(79) **Le1: [**Pensou... Pensou... Colocou a mão na boca... Pensou].
(80) **Professora:** *Le é grande e tem pneu?!*
(81) **Le1:** *Eu sei, é carro.*
(82) **Professora:** *Carro é um veículo, mas não é carro.*
(83) **Alunos:** *Eu sei, eu sei... Caminhão*. [Todos alvoroçados gritam].
(84) **JP:** *Ônibus.* [A professora não considerou a resposta e passou a vez para outra aluna].
(85) **Professora:** *Em*, *fale pra mim um número. Ah! Só tem o três.*
(86) **Professora:** *Vamos ver se a aluna Em acerta. Tem espelho. É um meio de transporte. Esse meio de transporte, ele é grande, tem pneu, carrega pessoas e tem espelho.*
(87) **Em:** *Ônibus.*
(88) **Professora:** *Certo.*

Depois de tantas pistas e com a confirmação da professora de que a resposta estava de acordo com o solicitado, Em olhou para os colegas ao seu lado e comemorou, gesticulando com um dos braços.

(89): **Em:** *Yes, Yes.* [Resposta acompanhada de gestos].

Em decorrência do nível de exigência contido nas informações das pistas e, portanto, difícil de ser captado pelo aluno, a professora forneceu mais elementos que não estavam previstos inicialmente, conforme informado no turno 86. A impossibilidade de solução se colocou já na primeira pista, no turno 72, *"é grande"*. A professora, nesse momento, não informou nem deu pistas sobre a categoria que era objeto de atenção. Mesmo assim, a resposta do aluno, *cavalo*, nos fornece indícios de que foi tomada a categoria animal, presumindo uma continuidade com a etapa anterior. A resposta tinha todo o sentido, atendia à única pista anunciada, embora não fosse a esperada.

Com relação à proposição da segunda pista: "*é grande e tem pneu",* conforme o turno 77, ainda que outros elementos tenham sido acrescentados, continuou no plano genérico, dando possibilidade de várias interpretações, podendo ser evidenciado nos turnos 81 a 82. Diante desse quadro, a professora foi fornecendo cada vez mais pistas até chegar à palavra-chave. Ao perceber o nível de abstração e que as conexões lógicas contidas nos enunciados extrapolavam o domínio dos alunos, uma vez que cada frase omitia algumas palavras, a professora apresentou outras características do objeto em questão, rompendo mais uma vez com as regras do jogo.

Na sequência, foi proposta a terceira palavra oculta. Esta etapa foi iniciada de maneira bem distinta das anteriores, ao menos quanto ao aspecto escolha do aluno para começar o processo de revelação das pistas. Enquanto a professora distribuía as pistas na lousa, foi informada que o aluno Ra estava chorando. A professora se dirigiu até ele para saber o motivo do choro. Ele informou que estava triste porque não tinha conseguido formar nenhuma palavra e, devido a isto, sabia que não iria participar do jogo, portanto não ganharia chocolate, visto que o seu grupo não acertou a palavra oculta e não foi contemplado com chocolate.

A professora, em silêncio, deslocou-se até a lousa, deu continuidade à colagem das faixas feitas com cartolina com a escrita das palavras (pistas) enumeradas de 1 a 4 e, em seguida, pediu que o aluno Ra escolhesse um dos números apresentados. Conforme os diálogos abaixo:

(90) **Professora:** *A terceira palavra oculta tem uma palavrinha aqui que quero ver quem vai adivinhar...*
(91) **Professora:** *Ra, fale um número.*
(92**) Ra:** *3*

(93) **Professora:** *Vamos ver se o Ra acerta.*
(94) **Ga1:** *Tomara que sim.*
(95) **Professora:** *Ra o que, que é de papel?*
(96) **Ra:** *Avião.*
(97) **Professora:** *Avião pode ser feito de papel, mas não é avião.*
(98) **Professora:** *Ta, fale um número.*
(99) **Ta:** *Número 4.*
(100) **Professora:** *Ta é de papel e voa?*
(101) **Ta:** *Pipa.*
(102) **Professora:** [risos].

Os alunos que haviam formado a palavra pipa comemoram gritando: tenho pipa, eu tenho pipa. Fizeram a festa. A professora então concluiu:

(103) **Professora:** *Pipa é de papel?*
(104) **Alunos:** *É* [Em coro].
(105) **Professora:** *Pipa é colorida? Usa linha?* [Os alunos responderam as perguntas]. *Olha lá pipa!* [Brincou apontando para a janela]. *Então, todos ganharam chocolate.*

Nesse momento, a professora forneceu uma dica que pertencia ao repertório dos alunos. Fato que os estimulou a lançarem respostas e hipóteses para tentar adivinhar, entretanto foram instruídos que era a vez do Ra responder.

Com relação à resposta proferida pelo aluno Ra no turno 96, verificamos que preencheu dois requisitos – o avião na função de um brinquedo e que pode ser confeccionado de papel. Ainda a este respeito, outro aspecto revelado é que sua fala baseou-se nas situações por ele vivenciadas, ou seja, na sua própria experiência, visto que, nos momentos livres em sala de aula, deparávamo-nos sempre com este aluno construindo avião com folha sulfite.

No turno 97, como réplica ao enunciado do Ra, a professora concordou que, de fato, o avião pode ser de feito de papel, todavia não era a resposta esperada. O que ela explicitou ou não percebeu naquele momento foi que, ao concordar com a resposta do Ra, continuou valendo e foi confirmada com a segunda pista, turno 100, "é *de papel e voa*". A resposta do Ra satisfazia as duas condições.

Logo em seguida, a professora direcionou a pergunta para outro aluno que, mediante as dicas *"é de papel e voa*", conseguiu chegar à palavra-chave *"pipa*". No turno 105, verificamos que a professora concluiu a atividade mencionando algumas características da pipa. Entretanto poderia ter trabalhado outras características, tais como: o material utilizado na confecção da pipa, a contribuição do vento para que ela voe, a habilidade necessária para empiná-la, dentre outras. Ampliar o

vocabulário dos alunos, discutindo com eles designações que lhe são atribuídas em outras regiões, como papagaio, pandorga, arraia, cafifa, quadrado. Embora soltar pipa seja uma brincadeira prazerosa, seria importante abordar sobre alguns cuidados que se deve ter, como a escolha de um local apropriado para soltá-las, o cuidado que devem ter aqueles que usam a pipa para caçar outras, etc.

No processo de formação das palavras, observamos o que Gontijo (2003) caracterizou de diferenciações na compreensão da escrita, trata do momento em o aluno começa a diferenciar as grafias usadas para realizar determinada atividade que envolve a composição de vocábulo, ou seja, para um grupo de aluno compor determinada palavra não era suficiente a escolha aleatória de letras e sílabas, foi necessário apoiados na atividade intermental pensar/refletir e observar a relação entre sons e letras a partir das suas hipóteses, para então recortar as sílabas e letras que correspondia a palavra selecionada. Dessa forma, foi possível observar que o trabalho desenvolvido na sala de aula, a partir das chamadas sílabas simples compostas por consoante e vogal, certamente influenciou na escolha das palavras incorporadas no repertório desses alunos, tais como: bola, fada, pipa, gato, bolo, lobo, mesa, faca, rato, zebra, entre outras. Nesse sentido, o fato de os alunos adquirirem esse domínio este passou a organizar o pensamento e, portanto o proceder, demonstrando apropriação. No entanto, ficou evidenciado em um número expressivo de alunos a ausência dessa apropriação.

Analisando o processo interativo para a realização desta atividade, encontramos marcas que revelam os diferentes modos de compreensão e o grau de envolvimento dos alunos. Observamos que tanto para os alunos como para a professora a relação entre a finalidade da atividade e o aprendizado desejado não ocorreu da forma pretendida, talvez em função do grau de obstáculos imposto pelas regras inicialmente estabelecidas e que, percebidas como empecilhos, acabaram por ser progressivamente abandonadas. Se, no início do desenvolvimento da atividade, a obediência a elas era, por assim dizer, absoluta, a tensão crescente entre os alunos, expressas nos gestos, nos corpos, nas expressões, fez com que a professora reorientasse a condução do jogo. A partir de então, passou a enfatizar o acolhimento, seja por meio de novos critérios de escolha dos alunos que participariam das rodadas, seja no sentido de repor a participação coletiva que tomou o lugar do silenciamento, seja no oferecimento de sucessivas pistas, com o

intuito de construir a resposta esperada, seja, por fim, pela forma com que finalizou o jogo (turno 105).

Tal atividade, envolvendo o jogo no espaço da sala de aula, de toda a forma, recoloca a questão do seu papel no processo de ensinar e de aprender nos incitando a refletir sobre este procedimento para entender que conhecimentos podem ser objeto de tratamento, reelaboração, ampliação, revisão. Para Fontana e Cruz (1997), o mais importante nesse tipo de atividade quando proposta em sala de aula, “[...] do ponto de vista pedagógico, está no que ocorre depois do jogo, isto é, no registro e na análise do que se fez, nos resultados obtidos, do que se observou durante a realização do jogo e não no jogar em si” (p. 140).

Em vista dos acontecimentos ocorridos, notamos que, para os alunos, o objeto de ensino não ficou esclarecido. É possível que, pelo fato de envolver jogo, competição e prêmio, eles não consideraram o objetivo que, aparentemente, consistia na possibilidade de formar palavras, visando seu aprendizado. Tal objetivo, por sua vez, teria de ser reiterado pela professora no sentido de situar os alunos.

Na verdade, o objetivo que estimulou o aluno a realizar a tarefa exigida não foi o conteúdo estudado, isto é, a formação de palavras e sim o anseio por ganhar o chocolate. Desse modo, o “prêmio” oferecido acabou por tomar o lugar do objetivo da aprendizagem e, assim, a mobilização focalizou o que foi ofertado que, no caso, não tinha qualquer relação com o que era objeto de ensino.

3.4 Episódio 4: *A Árvore Generosa* (26.09.2014)

O episódio a ser analisado ocorreu numa sexta-feira e, conforme já informado anteriormente, o primeiro momento da aula, nesse dia da semana, é reservado para o empréstimo de livro na biblioteca – literatura infantil. Naquele dia, esse momento se estendeu até o horário do lanche.

Ao retornar para a sala de aula, a professora iniciou a aula com a leitura da fábula intitulada: *A Árvore Generosa*, cujo autor é Shel Silvertein (1983) e tradução de Fernando Sabino (2006).

Figura 8: Capa do livro: A Árvore Generosa

Fonte: Silvertein (1983).

Quanto à organização da sala para este momento, os alunos permaneceram em fileiras e a professora se posicionou à frente da lousa. Antes de realizar a leitura, foram resgatadas questões como a diversidade de árvores, destacando as que dão frutos e as que não os produzem, as que possuem grande porte e as de pequeno porte. Em seguida, foi feita a leitura e a interpretação e, por fim, solicitou-se, como registro, o desenho de uma árvore.

> (1) **Professora:** *Oh, A árvore generosa.*
> (2) **Professora:** *Criança inteligente presta atenção no que a professora fala. Não é hora de olhar em estojo, nem ver livrinho, é hora de olhar pra professora de vocês. Óh a árvore generosa, generosa é bondosa, porque a árvore não faz mal pra ninguém tá.* [Continuou a leitura].
> (3) **Professora:** *Era uma vez uma árvore que gostava muito de um menininho. O menininho, todos os dias, ia brincar com a árvore. Nossa! Como ele gostava de ver aquela árvore verdinha, bonita, forte! Ele juntava as folhas da árvore e, com elas, fazia uma coroa bem grande com as folhinhas da árvore.*
> (4) **Le1:** *Como?*
> (5) **Professora:** *Ele juntava as folhinhas e fazia uma coroa para brincar de rei da floresta. Ele juntava uma à outra com um barbante e fazia uma coroa. Bem, ele subia naquela árvore, balançava os seus galhos e comia os seus deliciosos frutinhos. A árvore era muito forte e aguentava o menininho. Depois de muito brincar, ele descia para descansar em sua sombra bem fresquinha e gostosa. Nossa! Mas ele amava aquela árvore e a árvore, todos os dias, esperava o menininho chegar. O menino gostava tanto da árvore que o deixava muito feliz. Mas o tempo foi passando... passando...passando e a árvore ali. E o menino foi crescendo, crescendo, crescendo... Um dia ele veio e a árvore falou pra ele* [Na história, a árvore fala, tá? Destacou a professora]: *venha aqui em cima menininho, pendure-se em meus galhos e, depois, descanse em minha sombra e o menino*

respondeu: estou grande demais velha árvore para brincar com você, naquele tempo, eu era pequenininho, agora, estou grande, como vou brincar com você? Agora eu quero comprar muitas coisas e preciso de dinheiro pra comprar. E a árvore então falou: dinheiro eu não tenho pra te dá querido menino, mas você pode levar os meus frutos, olha quantos frutos eu tenho, você pode pegar esses frutos e levar para vender, assim terá o que precisa para comprar as suas coisas. Então, o menininho colheu os frutos e foi até a cidade para vender os frutos e ganhar dinheirinho. E o menino subiu lá na árvore colheu seus frutinhos e foi embora. E a árvore ficou alegre por ter ajudado o menino. E o menino semeou a sementinha que sobrou na terra. Bem, durante um bom tempo o menino deixou de visitar a árvore, deixando a árvore muito triste. - Porque será que aquele menino não aparece mais? Mas, quando ele voltou, à árvore ficou feliz! Oi menininho, achei que você tinha se esquecido de mim? Mas eu não sou menininho, eu sou um homem agora. Ah, mas para mim, a árvore que você sempre vinha brincar, você é e sempre continuará sendo aquele menininho. Venha, suba em meu tronco, agarre-se em meus galhos eu sou forte, aguento você. E o menino respondeu: estou muito ocupado agora bela árvore, pois quero ter minha esposa e muitos filhos, porque sou adulto, mas antes preciso ter uma casa e, agora, quando eu vou comprar uma casa? E a árvore generosa respondeu pra ele: - Não tenho uma casa pra te dá menininho, já dei os meus frutos pra você vender agora não tenho casa, mas você pode cortar os meus galhos e construir sua casa com eles. E laaá se foi o menininho feliz da vida, cortou os galhinhos da árvore, levou embora para fazer sua bela casa, casar-se e ter seus filhinhos. A árvore mais uma vez ficou muitooo... Muitoo, muito felizzz! [A professora fala pausadamente].

(6) **Professora:** *Tempo se passou... passou muito anos e o menininho, nada de voltar, mas quando foi um dia ele resolveu rever a árvore, a árvore ficou tão feliz, mas tão feliz que falou assim pra ele: - Venha querido menino, venha brincar! Não. Eu estou velho para brincar e também estou muito triste, eu quero um barco que me leve para bem longe daqui, eu quero passear, viajar... Ah... Eu não tenho barco pra te oferecer, eu já dei meus frutos para você vender, já te dei meus galhos pra você construir uma casa com eles. Agora como é que vou arrumar um barco?! Então, a árvore baixou a cabeça... pensou e respondeu: Sabe o que você deve fazer?! Corte o meu tronco e faça do meu tronco um enorme barco. Ah... E viaje muito, muito feliz. Bem, o menino cortou o tronco da árvore fez um belo barco e viajou para bem longe. E a árvore ficou feliz por ter ajudado o menino mais uma vez!*

(7) **JP:** *Mas daí ela ficou só o toco!*

(8) **Professora:** *Muitos, muitos anos se passaram e a árvore quase sem força falou para o menininho, não tenho mais tronco para você subir estou muito cansada (O menininho voltou, né?) E a árvore não tinha mais tronco, ele achou só o toco.*

(9) **Professora:** *E a árvore ficou pensando... agora, você não pode mais subir no meu tronco porque eu só tenho um banquinho para você sentar, você está fraco, velhinho sente-se no banquinho que eu tenho aqui. E a árvore encheu-se de alegria porque viu que ainda podia ajudar o menino. Bem, sou apenas um toco, mas um toco é muito útil para sentar e descansar. Nesse momento, você está velho e cansado, vem menininho sente-se em mim e bom descanso. Foi o que o menino fez e a árvore ficou feliz mais uma vez.*

(10) **Professora:** *Então, mesmo ali destruída, a árvore ainda era útil, tá. E nós também, a gente sempre tem alguma coisa pra fazer por um colega...*

> *Às vezes repartir o lanchinho, às vezes perdoar o colega... Às vezes compreender. Por quê? A árvore deu tudo que ela tinha para o menininho e nós o que que a gente tem? Carinho, amor, respeito, não é isso? A árvore ofereceu tantas coisas boas pro menininho, né? E nós também temos a oferecer pro nosso coleguinha. Bondade, perdoar... A gente está sempre perdoando um ao outro, desculpando...*

Após a leitura da história, a professora estabeleceu uma interlocução com os alunos. Nessa dinâmica, retomou algumas questões voltadas para as partes que compõem a árvore, numa espécie de recuperação dos aspectos que julgava importantes no texto. Como se pode observar no recorte abaixo:

> (11) **Ga1:** *Tia, eu ajudei a Isadora; um dia ela não estava entendendo a tarefa, aí eu ajudei ela.*
> (12) **Professora:** *Isso. Oh, lá na árvore, tinha o quê?*
> (13) **Alunos:** *Frutos*
> (14) **Re:** *Galhos, galhos. Flores.*
> (15) **Professora:** *Galhos, flores, raízes. O que que sustenta a árvore?*
> (16) **Jo:** *O tronco.*
> (17) **Professora:** *O tronco, mas o que, manda comida pra planta, que segura o tronco?*

Ao serem questionados a respeito do alimento da planta, por não saberem responder, embora este tema já tivesse sido trabalhado, os alunos silenciaram. A professora, então, buscando ocupar o vazio devido à falta de réplicas, continuou o assunto respondendo a própria pergunta:

> (18) **Professora:** *As raízes. A raiz fixa a planta no solo, no chão. A planta precisa de terra. Ela gruda na terra, aí ela manda os sais minerais e vitamina láaaaaa* [entonação] *pras folhas.*

Em situação como esta, entendendo linguagem como forma de interação humana, essa retórica observada tanto no plano verbal quanto na realização da atividade exposta na lousa, impossibilitou o processo de mediação compreendida como atividade compartilhada na interação entre sujeitos. Como Vigotski (1998) indica, o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores se efetiva nas interações sociais, quando o outro media a atividade, apontando, chamando a atenção para as coisas relevantes, nesse caso, para o ensino. Portanto, a construção da atividade reflexiva é marcada pela mediação do outro em um movimento que implica significar o proposto, indicar caminhos para o pensar e retomar o pensado, ou seja, “[...] refletir sobre as possibilidades não consideradas, refletir sobre seus próprios modos de pensar” (FONTANA, CRUAZ, 1997, p 112).

(19) **Professora:** *Como é que se escreve a palavra raiz?*

A partir da pergunta, os alunos foram apontando as letras da palavra raiz, no final, tiveram dúvida quanto ao uso da letra Z ou S. A professora, então, informou que se emprega a letra Z no final da palavra raiz, continua:

> (20**) Professora:** *Só que aqui não escreve com S, ela tem o som de S, mas escreve com z, raiz, caule, folhas e flores, frutos* [Escreve na lousa]. *Essas são as partes das plantas, oh: raiz, caule, folhas, galhos, flores.*
> (21) **Professora:** *Quem gosta de árvore também?*
> (22) **Alunos:** *Passarinhos, macaco.*
> (23) **Professora:** *Então, agora, vocês vão desenhar uma árvore bem bonita, com todas as partes. Desenhe os bichinhos também na árvore.*

Como se observa a utilização deste texto como atividade pedagógica de ensino da leitura e escrita poderia abrir várias possibilidades de trabalho com essa forma de linguagem, criando um espaço de interlocução, um pensar sobre a história a partir dos elementos que fossem sendo apontados nas relações de ensino, enquanto formas de mediação. Mediação esta, propiciada “pelos signos, enquanto organizador de instrumentos para atividade intelectual, e a mediação pelo outro, que permite a construção partilhada da atividade mediada pelos signos” (NOGUEIRA, 1991, p.28).

Analisando o que ocorreu observamos que, a professora não propôs uma abordagem da situação proposta pela história que desencadeasse um processo de elaboração, no sentido de fazer junto, problematizando e explorando as questões suscitadas pela relação da árvore e o menino, proporcionando uma ação reflexiva “entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito”(GÓES, 2011, p. 109). O que se constatou, entretanto, foi que a leitura da história enquanto atividade de ensino não foi tomada como objeto de estudo, de reflexão, de produção de outros signos a partir daqueles que foram trazidos por ela.

Nas interações dialógicas entre professor/aluno sobre a história, de maneira específica nos turnos 1 a 10, foi procedida a leitura. Da forma como foi realizada, sem dispor de nenhum elemento visual de apoio, aos alunos, era esperada a atenção aos seus dizeres.

Neste contexto, a interlocução girou em torno da professora leitora e do texto, os alunos, por sua vez, assumiram o papel de ouvintes. Smolka (2012, p. 35)

destaca a relevância de se “[...] levar em conta a dimensão discursiva no processo de alfabetização”. Concebida como constituinte do processo de significação, a interação discursiva torna a sala de aula um espaço dialógico onde professor e alunos exploram ideias, expõem pontos de vistas, formulam perguntas e trabalham na elaboração de novos conhecimentos. Entretanto o que se observou foi a apresentação da história, cujo autor do texto e seu intérprete, a professora, enfatizaram, a partir da postura do herói, questões do comportamento individual na relação com a árvore e, a partir disso, foi feita uma extrapolação para outras situações, para além da história, ou seja, para o dia a dia dos alunos (turno 10).

O aluno Ga1, faz uma réplica à professora, indicando que o sentido proposto estava sendo entendido (turno 11). Assim, com relação às contribuições da leitura, como era esperado, num primeiro momento, os alunos assumiram o lugar de ouvintes, entretanto, nas brechas, por ocasião dos comentários feitos pela professora, alguns alunos entraram na história, evidenciando as suas elaborações iniciais e os modos como estavam significando o que ouviam. Esse processo, entretanto, não teve continuidade.

Entre os turnos 12 e 21**,** observamos que a professora imprimiu outra direção, deslocando o foco de atenção para a área de ciências e, assim, o signo “árvore”, a partir desse momento, foi transformado em um objeto material e analisado sob o ponto de vista da composição que forma sua estrutura. Nesse processo, entraram em cena as palavras que nomeiam os tais componentes e algumas funções do tronco e das raízes ganharam destaque. Todo o percurso foi realizado no plano verbal com a participação de alguns alunos conforme se observa nos turnos 12 a 18.

Nos turnos 19, 20 e 23, a professora apresentou as palavras relativas às partes das plantas, escrevendo-as na lousa aspecto este, que nos chamou a atenção pela frequência que ocorria nas atividades propostas – ações que forneciam a resposta pronta na lousa, sem levantar questões em conjunto com os alunos como já mencionamos em outras situações. Depois, solicitou o desenho da árvore com a escrita das suas partes e a indicação delas no próprio desenho. Observamos que houve certo entusiasmo e engajamento por parte dos alunos, dedicação e preocupação em desenhar a árvore conforme as orientações da professora. De um modo geral eles conseguiram realizar um belo desenho de uma árvore contendo suas partes, todavia não conseguiram escrever as palavras: raiz, caule, folha, frutos,

flores conforme o solicitado – nomear as partes por meio da grafia das palavras. De uma certa forma, os alunos evidenciaram o conhecimento que já tinham adquirido que era o de desenhar uma árvore. O conhecimento novo, que era o reconhecimento de suas partes indicados no desenho e a escrita das palavras que nomeavam suas partes não estava ainda conquistado dada, a complexa atividade mental implicada na proposição, pois, até os seus estágios mais elementares de desenvolvimento da língua escrita exigem um alto nível de abstração, uma vez que, há de superar o aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras (VIGOTSKI, 1998).

Com relação aos signos que estão presentes nesta história, constatamos que alguns deles são reafirmados e expandidos nos momentos em que a professora faz suas considerações. Sua primeira incursão, nesse sentido, foi no turno 2 ao definir o adjetivo “generosa”, utilizando como sinônimo “bondosa”. Nesse sentido, notamos que o sentido atribuído à generosidade da árvore estaria associado à ideia de fazer somente o bem. Ao final, a professora, de outra maneira, retomou este tema, que comentaremos mais adiante.

Considerando que cada história tem um conteúdo, uma mensagem específica, a respeito do conteúdo explícito e implícito desta obra, também reforçado nas enunciações da professora, verificamos que ela trata explicitamente de conceitos formadores de caráter, uma vez que os estreitos laços que aproximam o menino e a árvore estão marcados pelos aspectos: doação, o bem, a amizade, solidariedade, bondade, generosidade. Entretanto outras questões implícitas emergem: primeiro, expõe uma mensagem voltada a uma forma de relação utilitária do menino com seu meio-ambiente, que, aparentemente, não percebe que tem diante de si uma natureza *“generosa”*, que só lhe faz o *“bem”*.

Insinua uma nota de tristeza, personificada pelo lamento ao que restou da árvore, referindo-se, indireta e alegoricamente, ao processo de destruição que o homem produz em seu meio, mas numa perspectiva moralizante na qual os comportamentos dos sujeitos estariam balizados pela ideia do bem ou mal. Ficam, assim, obscurecidas as relações sociais concretas, nas quais os sujeitos ocupam lugares sociais específicos numa sociedade permeada por interesses contraditórios, os quais têm uma história que está inserida num contexto mais amplo, envolvendo o processo histórico cultural.

Tendo em vista que, conforme apontam Fontana e Cruz (1997, p. 65), “as relações de conhecimento travadas na escola têm uma natureza distinta das demais [...]”, decorrentes da sua especificidade nesse referido lugar social, pressupõem-se que sejam tomadas como objeto de estudo e de reflexão. A história possibilitava a abordagem de questões sociais complexas que envolviam temas emergentes da sociedade atual, tais como: o uso sustentável dos recursos naturais, a preservação da natureza e a destruição provocada pelo modo de vida do homem devido a questões simplesmente pessoais (turno 10) de sujeitos abstraídos do espaço-tempo cultural a que pertencem, em acordo com a ideologia veiculada nos meios de comunicação.

Por fim, cabe destacar que a história carregava estereótipos de gênero bem demarcados; o menino, homem com o passar do tempo e a mãe natureza, em seus papéis complementares, vivenciavam uma relação na qual um está para servir, conforme destacado em toda a narrativa, no caso a árvore, que assumia este lugar como sendo esta sua finalidade na relação estabelecida, e o outro que é servido e, deste lugar, vê o outro apenas como alguém para servi-lo.

Diante do exposto, fica a questão: nos dias que correm, existe um apelo ao uso da literatura infantil na sala de aula, notadamente no início do processo de escolarização, a qual se entrelaça aos ecos das vozes emanadas do campo pedagógico, assim como aquelas que foram incorporadas nos documentos que norteiam e buscam operacionalizar aspectos da política educacional. A simples presença deste tipo de texto na sala de aula, entretanto, nada indica em termos de uma aproximação de objetivos transformadores, seja na formação de novos leitores, seja na iniciação de um percurso de formação cultural mais ampla, mais profunda e diversificada.

3.5 Episódio 5: *Letras para Ler ou Número para Contar?*

O episódio apresentado se refere a uma atividade que tratou do ensino da matemática, cujo objetivo era resolver problemas referentes ao conteúdo de adição, utilizando-se do material dourado para representar os números.

Por ser a segunda vez que a professora trabalhava a matemática com o material dourado, já havia familiaridade com o seu uso. Assim, nomear as peças: cubinho, barra, placa e bloco que o compõe, já havia sido feito em atividade anterior.

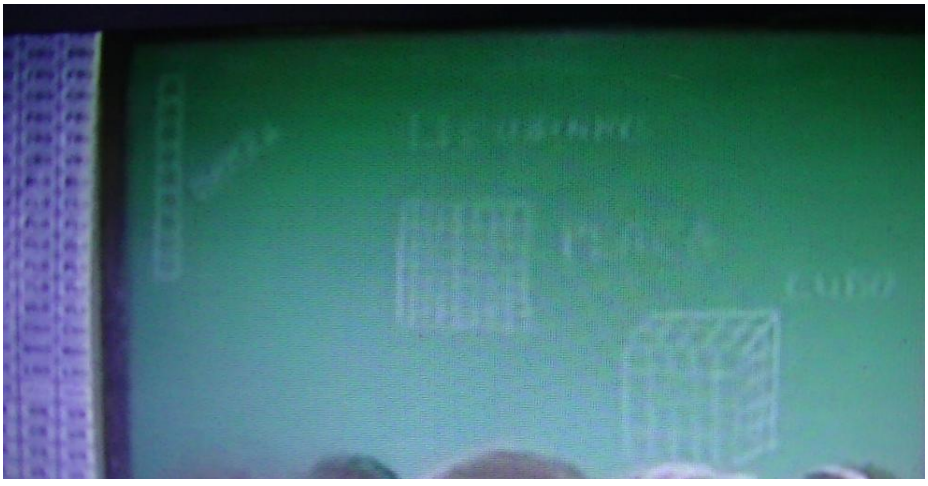
A aula foi iniciada informando que seria realizada a atividade proposta no caderno. Os alunos, prontamente, manifestaram satisfação por meio da expressão *"Oba! Matemática"*. O aluno Ta, por sua vez, acrescentou: *"Tia, a gente gosta de matemática, porque é só contar os números não precisa ficar lendo"*.

A professora solicitou que abrissem o caderno e, concomitante a este movimento, disponibilizou a caixa contendo o material dourado para cada aluno. Apenas a aluna AC não possuía o material pelo fato de ser recém-chegada à escola. Havia apenas uma semana que estava frequentando a turma. Antes, estudava em uma escola privada.

É importante ressaltar que as atividades propostas com o material dourado têm como objetivo fazer com que o aluno perceba as relações entre as peças e compreenda as trocas no sistema de numeração decimal. Deve ser trabalhado de tal modo que, ao desenvolvê-las, incentive o aluno a criar seus próprios métodos de resolver problemas com materiais concretos e pensar as notações e expressões que usará para representar suas soluções.

Inicialmente, a professora explicou o procedimento da atividade colada no caderno, registrando na lousa: o desenho das unidades, dezena, da barra e do cubo.

Figura 9: Representação do material dourado na lousa

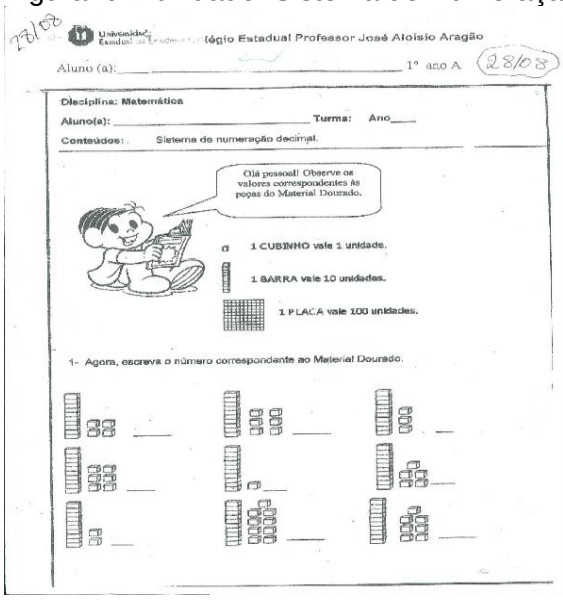


Fonte: O próprio autor

Procurou mostrar aos alunos que este material ajuda a resolver operações matemáticas, como, por exemplo, a de adição. O material dourado utilizado pela professora para exemplificar possuía as peças coloridas: as unidades pintadas de amarelo, as dezenas de vermelho, representadas pela barra, o cubo azul e a placa com a cor natural da madeira.

Finalizada a explanação com a participação dos alunos, como ilustra o trecho a seguir, cada um tentou executar a atividade indicada.

Figura10: Atividade: Sistema de Numeração Decimal



Aluno (a): _____ 1° ano A 28/08

Disciplina: Matemática

Aluno(a): _____ Turma: Ano____

Conteúdos: Sistema de numeração decimal.

Olá pessoal! Observe os valores correspondentes às peças do Material Dourado.

1 CUBINHO vale 1 unidade.

1 BARRA vale 10 unidades.

1 PLACA vale 100 unidades.

1- Agora, escreva o número correspondente ao Material Dourado.

Fonte: Atividade extraída da sala de aula observada

Figura 11: Ilustração

(1) **Professora:** *Vamos lá! Oh, esses vermelhinhos, aqui, são da casinha das dezenas. A tia já falou pra vocês o que é dezena. O que é dezena?*
(2) **Le1:** *Junta um número com outro.*
(3) **Professora:** *Junta um número com outro. Só que um número com outro, forma o quê?*
(4) **Ta:** *A gente soletra ele com outra forma.*
(5) **Professora:** *Olhe aqui oh...* [Escreve a palavra dezena].
(6) **Alunos:** *Dezeena* [Soletrando pausadamente].
(7) **Professora:** *Pronto escrevi dezena.*
(8) **Professora**: *Pronto vamos lá. O que tá escrito aqui?*
(9) **Alunos:** *Dezena.*
(10) **Professora**: *Agora eu vou separar oh... De-ze-na. Quantas vezes eu abro a boca para falar a palavra Dezena?*
(11) **Alunos:** *Três*
(12) **Professora:** *De-ze-naaa* [entonação], *quantas sílabas tem? Quantas vezes vocês abrem a boca é... Três sílabas. E quantas vogais têm aqui?*
(13) **Re:** *Três* [Mostrando os três dedos da mão].
(14) **Professora:** *Quais são?*
(15) **Alunos:** *E, E, A.*
(16) **Professora:** *Quantas consoantes?*

(17) **Alunos:** *Trêees (Coro em tom de voz alterado).*
(18) **Professora:** *É... é... Quantas letrinhas têm na palavra....*
(19) **Alunos:** *Seeis* [entonação].
(20) **Le1:** *Eu sei, eu sei... Nove.*
(21) **Professora:** *Vamos contar! 1, 2, 3, 4, 5, 6.*

Após essa dinâmica, ao finalizar tal explanação, a professora entendeu que o conceito precisava ser mais trabalhado. Assim, continuou a instigar os alunos. Os diálogos ocorreram da seguinte forma:

(22) **Professora:** *Agora, eu vou fazer diferente. Oh, preste atenção, agora, vocês já sabem como que se escreve a palavra dezena. Quem pode me dizer o que significa a palavra dezena.*
(23) **Le1:** *Juntar o número.*
(24) **Professora:** *Eu sei que é juntar os números, eu sei... Isso daqui é uma dezena?* [A professora escreveu os números de 1 ao 6 e perguntou se ali comportava uma dezena].

Nesse movimento, a professora registrou na lousa seis casas das unidades que correspondiam à quantidade de letras que compõem a palavra dezena e questionou se ali estava representada uma dezena. Os alunos tentavam organizar o pensamento para justificar porque aquelas seis casas não formavam uma dezena, quando foram interpelados pela professora*:*

(25) **Professora:** *Por que não é uma dezena?*

Os alunos respondem todos juntos, porque só tem número. E a professora novamente interrogou:

(26) **Professora:** *Por que só tem número? Então tá, é: 1, 2, 3, 4, 5, 6. São seis unidades. Seis unidades, só seis objetos, seis palitinhos...*
(27) **Le1:** *A gente já fez isso aí, unidades.*
(28) **Professora:** *Eu sei, mas vocês esqueceram o que é dezena. Eu perguntei e ninguém, 25 alunos, ninguém falou o que é dezena ainda. Então olha pra mim que agora vocês não vão esquecer... Olha que eu vou separar a palavrinha. Agora, leia pra mim essa palavrinha.*
(29) **Le**1**:** *Dez. Dez, dez...*
(30) **Professora:** *Como que escreve o número dez?*
(31) **Le**1**:** *D - e - z = dez.*
(32) **Alunos:** *O número 10.*
(33) **Professora:** *1 e ...*
(34) **Alunos:** *Zero.*
(35) **Professora:** *Vocês estão falando que a dezena é quando juntam os números, tá certo, o 1 juntou com o zero pra fazer?*
(36) **Alunos:** *Dez.*

A professora desenhou na lousa dez quadradinhos para representar uma dezena, assim como é representado no material dourado, e solicitou a contagem, mas sem utilizar o próprio material disponibilizado.

> (37) **Professora:** *Então vamos contar com os 10 dedinhos. Quantos quadradinhos eu tenho aqui?*
> (38) **Ga1:** *10*
> (39) **Alunos:** *10*
> (40) **Professora:** *10 é uma...*
> (41) **Alunos:** *Dezena.*

No turno 1, a professora iniciou as explicações resgatando o conceito da palavra dezena. Os turnos 2, 3 e 4 mostram as tentativas dos alunos Le1 e Ta para conceituar tal palavra, entretanto tiveram dificuldades, embora esta questão já tivesse sido abordada em circunstância anterior na qual foi utilizado o material dourado para resolver operações de adição. Nessa oportunidade, não foi detalhada a posição que cada algarismo ocupa na escrita do número e seu respectivo valor, nem foram explorados os conceitos de unidade, dezena e centena, relacionando-os com o material concreto. Foi apresentado o material, os alunos tiveram um tempo para manuseá-lo e, logo após, a professora nomeou as peças que o compõem, explicou em que consistiam a unidade, dezena e, em seguida, propôs uma atividade.

Neste momento, entretanto, parece que a ideia de dezena foi internalizada, os enunciados dos alunos revelam isto embora apresentassem dificuldades de formular em palavras. É possível afirmarmos que a elaboração do conceito de dezena estava em processo. No entendimento de Vigotski (1998, p. 101), um conceito se forma no processo de operação intelectual, com a participação e combinação de todas as funções intelectuais elementares, culminando com a utilização da palavra, que orienta, arbitrariamente, a atenção, a abstração, a discriminação de atributos particulares, sua síntese e simbolização.

No primeiro momento, observamos o esforço de dois alunos para definir a palavra, como consta nos turnos 2 a 5. No enunciado do turno 2, o aluno Le1 tenta conceituar por meio do agrupamento de dois números, baseia-se na ação de reunir, juntar. Notamos que houve um processo de elaboração que se aproximou da definição da palavra dezena. Este dado põe em evidência que o aluno tinha certo conhecimento a respeito, tendo em vista que a definição formal desta palavra se refere a um grupo de 10 unidades. Todavia, ao pronunciar a palavra dezena, o aluno

não possuía em mente um valor e sim uma categoria de números a que esta palavra se aplica. Nessa situação, os números, portanto, são elementos que definem a palavra dezena em razão talvez das percepções pela localização dos números.

No turno 4, outro aluno demonstrou ter entendido a pergunta reformulada pela professora, sua resposta se constituiu na segunda forma de aproximação do conceito, porém, devido ao nível de generalidade envolvido, não conseguiu se expressar de maneira clara, “[...] a criança analisa e generaliza, começando a ter uma ideia vaga do significado da palavra. Sente necessidade de usá-la, e, ao fazê-lo, o grupo confirma a adequação do significado esboçado, fortalecendo-o” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 98).

Observamos que o verbo soletrar, utilizado pelo aluno Ta, constitui uma forma de diferenciar a dezena representada por categoria numérica e a palavra enquanto conceito. É possível perceber também neste enunciado que o soletrar está associado à leitura da palavra, uma vez que, no entender desse aluno, o número não se lê, conta. Tal entendimento é resultado da mediação pedagógica da professora, que enfatizou a alfabetização mesmo nesta situação, passando longe do conceito de dezena e se fixando nos aspectos da leitura e da escrita da palavra dezena, como pode ser conferido nos turnos 7 a 21.

Notamos, especificamente no turno 23, que o aluno Le1 manteve sua resposta perante a pergunta da professora referente a que significa a palavra dezena. Fato que nos leva a compreender que todas as explicações esboçadas em torno deste conceito foram insuficientes para promover a apreensão. Neste ponto, como a reposta dada não foi à esperada, perdeu-se a oportunidade de retomar o assunto. Focou-se apenas em um conceito, o qual girou em torno da participação de dois alunos, como já apontado anteriormente.

Traduzido pelos enunciados, constatamos que a professora não procurou saber, de fato, o que os alunos estavam pensando sobre o conceito colocado em questão, visto que, para dar continuidade ao assunto, ela retomou a ideia do aluno Le1 que dava conta de que dezena significava a junção de números. Diante desse contexto, a professora passou a mediar o processo de elaboração da definição de tal palavra associando a quantidade, bem como a representação dos números escritos na lousa. A mediação no processo de ensino tem um papel importante, posto que ao se gerar aprendizagem promove-se o desenvolvimento do aluno. Se tomarmos a proposição de Oliveira (1993, p.33), “a mediação é um processo essencial para

tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo".

Nesta situação, o que se observou foi um trabalho pedagógico que limitou o aprendizado. O conceito propriamente dito, a nosso ver, ficou subentendido, de que pode ser definido como dez unidades e a maneira como o processo de elaboração foi mediado pedagogicamente teve, como era de se esperar, influência sobre esse resultado. Observamos ainda que as explicações tecidas no desdobramento das interlocuções estabelecidas delinearam um jogo entre a leitura do número e a sua escrita. Como se observa a seguir:

> (42) **Professora:** *Só que eu quero 10 + 10* [desenhou duas colunas]
> (43) **Le1:** *20*
> (44) **Professora:** *Então, vamos ver se é 20 mesmo.*

Enquanto a professora desenhava as colunas com as dezenas correspondentes ao número 20, o aluno Re levantou da carteira e se dirigiu até a lousa para contar as unidades. Devido à grande quantidade de quadradinhos, teve dificuldade para fazer a contagem por estar distante da lousa, ele não considerou que poderia fazer uso do material disponível diante dele.

> (45) **Professora:** *Só o Re que tá contando. Só que agora é*. [Não concluiu o pensamento]. *Então, aqui embaixo, tá escrito assim oh, 10+10, é igual a*? [Ela se referia às colunas desenhadas na lousa, como mostra a figura apresentada mais adiante].
> (46**) Re:** *20*
> (47) **Professora:** *Então vamos contar aqui primeiro. Ajude-me a contar*
> (48) **Alunos:** *1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.*

A professora, com uma régua, foi marcando os quadradinhos das colunas que foram desenhadas na lousa e os alunos foram realizando a contagem no coletivo, verbalizando a leitura dos números.

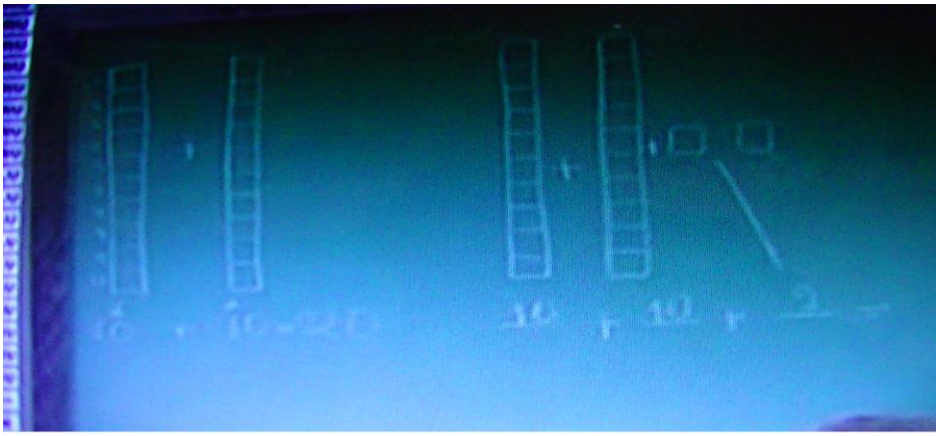
> (49) **Professora:** *Então 10 aqui, mais 10 aqui. Quanto que deu*? [Mostrou uma coluna por vez].
> (50) **Alunos:** *Vinte.*
> (51) **Professora:** *Quanto será que tem aqui? Será que...* [Não concluiu o raciocínio] *Só o Re que vai contar quer ver.* [O Re, iniciou a contagem e os demais alunos deram continuidade].
> (52) **Alunos:** *1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.*

(53) **Professora:** *Isso aqui no material dourado chama barra. Aí no material dourado de vocês tem cubinhos que se chamam barra. Esse daqui é o cubinho, oh*... [Mostrou para os alunos].

Desenhou na lousa para explicar a composição do material dourado, isto é, as partes que o compõem. Enquanto isto, a caixa contendo o material propriamente dito se encontrava em cima da mesa de cada aluno.

(54) **Professora:** *Esses pedacinhos que têm aqui é o cubinho, então agora eles são as unidades, então agora vocês vão contar oh, esse mais esse, mais esse daqui. Quanto será que vai dá*? [A representação se configurou em 10+10 +2].
(55) **Re e Ta:** *22.*
(56) **Professora:** *Então, vamos ver como é que faz 22. Vamos ver. AL preste atenção. Oh aqui* [Assinalou para uma das colunas apresentada]:

Figura 12: Representação de Numerais



Fonte: O próprio autor

E perguntou**:** *Quanto tem aqui?*
(57) **Alunos:** *10.*
(58) **Professora:** *Então eu vou pôr 10 aqui e, quanto tem aqui?* [Referiu-se à segunda coluna, representando a dezena].
(59) **Re:** *10.*
(60) **Professora:** *Quanto tem aqui*? [Apontou para os dois cubinhos].
(61) **Le1:** *22.*
(62) **Professora:** *Dois. Pode colocar o 2 aqui 10+10+2 =? E, agora quanto tem?*
(63) **Re***: 22*
(64) **Professora:** *Isso. 10+10?*
(65) **Alunos:** *20*
(66) **Professora:** *20 + 2?*
(67) **Alunos:** *22*
(68) **Professora:** *Então vamos contar se é 22 mesmo.*
(69) **Professora/alunos:** *1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,22.*
(70) **Professora:** *Então eu vou colocar aqui. Como é que eu faço 22?*

(71) **Le1:** *22*
(72) **Professora:** *22. Esse é unidade, e o outro é a?* [Apontou para os 2 cubinhos referindo-se à unidade, enquanto as 2 colunas representavam as barras das dezenas].
(73) **Alunos:** *Dezena.*
(74) **Professora:** *20 é duas dezenas, olha aqui oh, duas dezenas são 20 unidades.*
(75) **Professora:** *Pronto agora cada um fazendo o seu e depois pode criar com o material.*
(76) **Le1:** *Tia, posso tomar água?*

Durante este período, verificamos, em particular no turno 45, ao enunciar "*só o Re que tá contando",* que a professora convocou a participação dos demais alunos. Entretanto tal participação ainda se restringiu aos alunos Le e Re. No turno 46, apenas Re respondeu à pergunta feita pela professora. Diante deste fato, novamente convida todos a participarem na contagem do número levantado, agora, na modalidade de pedido de ajuda.

Nos turnos 53 e 54, a professora introduziu alguns conceitos matemáticos, por exemplo, a nomenclatura das formas existentes no material dourado, por meio da leitura de desenhos que fez na lousa. Observamos, portanto, que a explanação antes da execução da tarefa centrou-se nas relações numéricas abstratas, usando a lousa para representá-las. Isso significa que os alunos só atuaram com o material concreto quando foram resolver a adição individualmente, ou seja, na operacionalização, como consta no turno 74, após finalizadas as explicações, a professora requisita que cada aluno execute sua tarefa. Tal atividade exigiu que os alunos compusessem o número indicado referente à unidade e à dezena por meio do material dourado e, em seguida, escreveram o número correspondente.

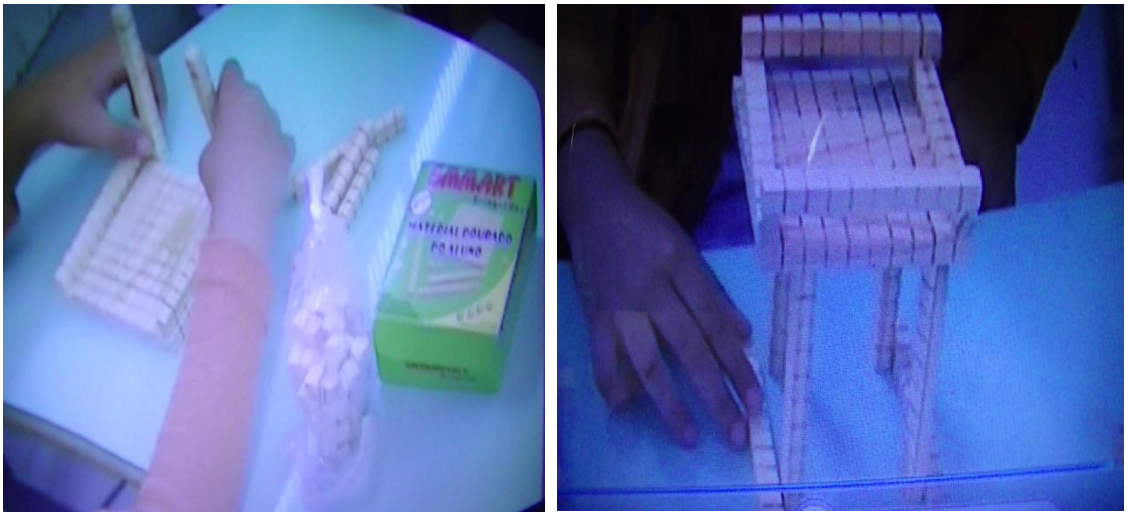
No que se refere à mediação pedagógica, observamos que o movimento desenhado no sentido de explicitar os procedimentos da atividade, as instruções, os registros dos desenhos na lousa, como: colunas com os cubos, as dezenas e as explicações constataram uma tentativa de mediação pedagógica, um esforço por parte da professora para elaborar o conceito de dezena, entretanto, mediar o processo de construção de conhecimentos sistematizado está para além de ações explicativas referentes a determinada tarefa, implica uma elaboração coletiva mediada pela professora que detém o conhecimento, uma atividade interpessoal que favoreça a ampliação do conceito em jogo, para que o aluno possa aplicá-lo consciente e deliberadamente o que aprendeu em momentos posteriores, isto é, fora

da escola. Neste caso, a mediação pedagógica pretendeu explorar estratégias para a elaboração do conceito de dezena.

Nesse contexto consideramos que, para ampliar o entendimento acerca do conceito de dezena uma das possibilidades seria apresentar para os alunos o processo histórico do sistema de numeração que é decimal por possuir dez símbolos que representam os algarismos, destacando a sua importância enquanto produto histórico elaborado pela humanidade a partir das necessidades sociais do homem para contar, medir e calcular e, discutir a sua presença no dia a dia de cada aluno com o propósito de instrumentalizá-los, para então trabalhar tal conceito, pois sua apropriação pelo aprendiz é um processo gradativo que implica um trabalho sistematizado.

Concluída a atividade apresentada na figura 8, os alunos apenas brincaram com o material dourado, criando castelo, banheira, casa, entre outras figuras. Conforme ilustração:

Figura 13: Construção de castelo



Fonte: O próprio autor.

Por meio da palavra, ao criar seus objetos, foram nomeando-os. A aluna MJ não conseguiu nomear o seu objeto. Como mostra a figura 13, sua criação envolveu as peças das unidades do material dourado.

Figura 14: Construção - banheira

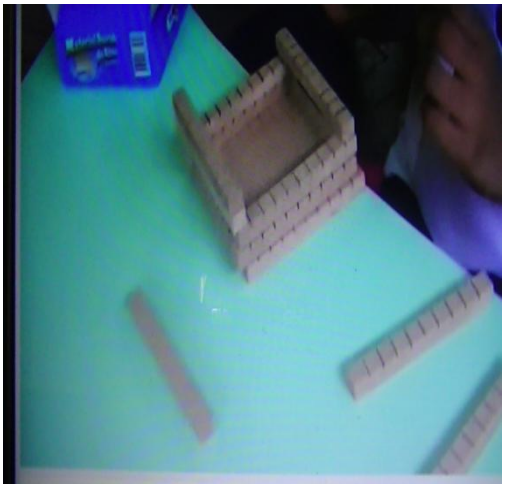
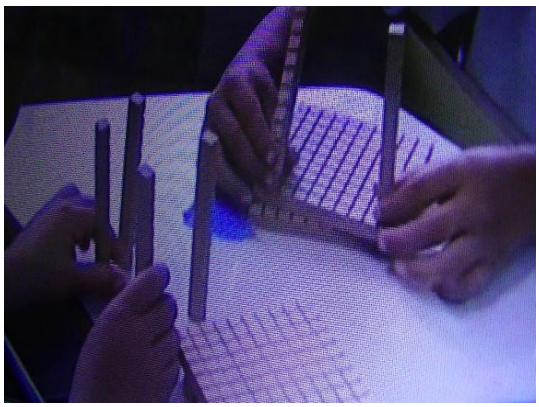


Figura15: Criando objetos

Fonte: O próprio autor

Observamos que foram criativos, exploraram o material dourado de forma lúdica, compondo objetos, como, por exemplo, os alunos Lu e Re, ao tentarem representar a figura de uma casa, procuraram simular onde caberiam as colunas e, para representar o teto, utilizaram uma placa. Veja:

Figura 16: Construção de casa



Fonte: O próprio autor.

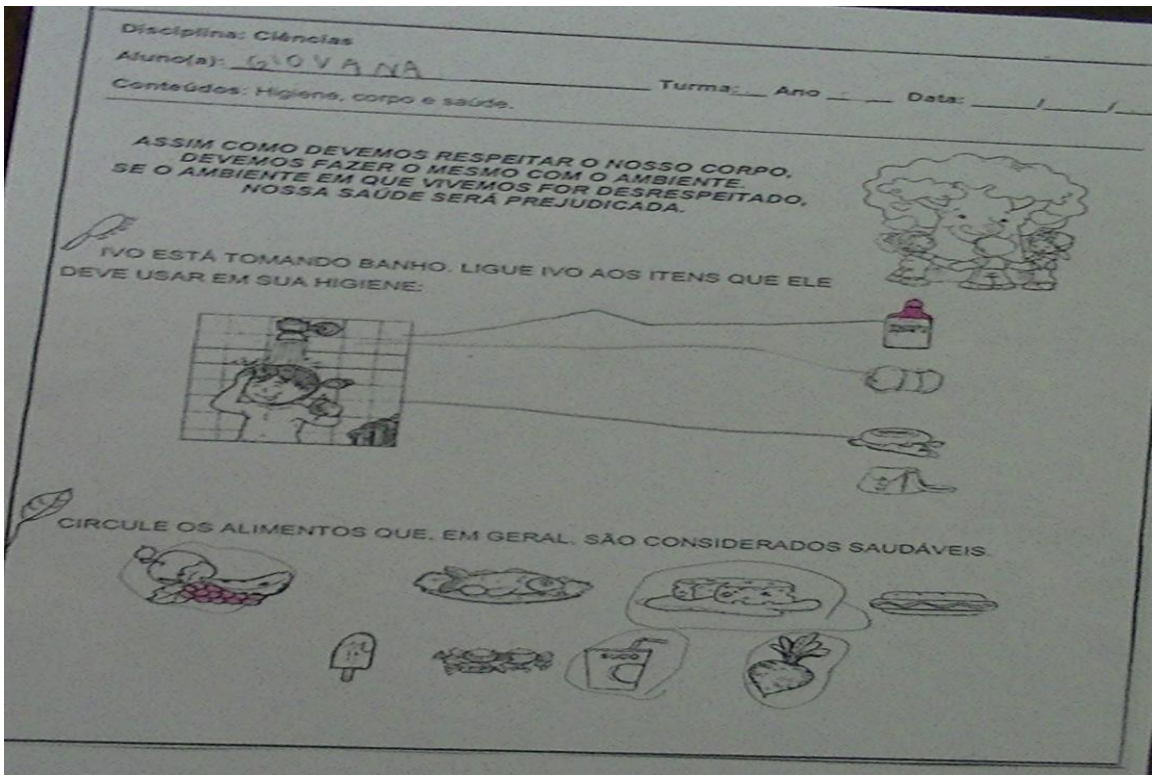
3.6 Episódio 6 - *Higiene Pessoal e Saúde do Corpo* (13.11. 2014)

O episódio a ser analisado se originou de uma aula que teve como tema *Higiene pessoal e saúde do corpo*.

A professora, inicialmente, explicou a importância de adquirir hábitos de higiene para manter a saúde do corpo, por exemplo, escovar os dentes, tomar banho, lavar as mãos ao utilizar o banheiro, cortar as unhas. Destacou que o local em que as bactérias, os micróbios mais se acumulam é nas unhas. Devido à dimensão que o tema abarca, estendeu a discussão para questões voltadas para a higienização do ambiente, bem como dos alimentos que são ingeridos.

Após esta apresentação verbal prévia, a professora se deteve na atividade xerografada denominada: Assim *como devemos respeitar o nosso corpo, devemos fazer o mesmo com o ambiente. Se o ambiente em que vivemos for desrespeitado, nossa saúde será prejudicada.* Composta pela ilustração de um personagem tomando banho e os possíveis objetos utilizados por ele, tais como: xampu, sabão. Vide figura abaixo:

Figura 17: Atividade: Cuidando do Corpo e da Saúde



Fonte: Atividade extraída da sala de aula observada.

No primeiro momento, a ação dos alunos consistiria em relacionar os objetos utilizados no banho ao personagem. Em seguida, no item 2 da mesma folha, que tratava sobre alimentos saudáveis, os alunos circulariam os alimentos,

representados por figuras, que consideravam saudáveis. A intenção da professora, ao propor tal atividade, era que os alunos observassem as figuras para então classificar, com base nos conhecimentos já adquiridos, quais os alimentos ali representados que ofereciam benefícios à saúde quando ingeridos.

Assim, a professora explicava o procedimento da atividade à medida que ia lendo o enunciado de cada item.

> (1) **Professora:** *Igor* [Nome dado ao personagem] *está tomando banho, ligue o Igor aos itens que ele precisa para fazer higiene, então vocês vão encontrar xampu, sabonete, tá. Só os itens que ele precisa pra higiene, ele precisa de uma bolsa para higiene?*
> (2) **Alunos:** *Não.*
> (3) **Professora:** *Ele precisa de um prato pra higiene?*
> (4) **Alunos:** *Não.*
> (5**) Professora:** *Ele precisa de um sorvete para higiene?*
> (6**) Alunos:** *Não*
> (7) **Professora:** *Ligar o menininho tomando banho aos itens de higiene.*
> (8) **Professora:** *Oh, psiu, nós aprendemos também, a tia trouxe um prato e vocês fizeram o desenho do prato e os alimentos saudáveis, lembra? Vocês desenharam os alimentos saudáveis, um prato colorido, saudável. Então, vocês vão circular os alimentos saudáveis que têm aqui na figura. Éh... Bombom é saudável?*
> (9) **Alunos:** *Não.*
> (10) **Professora:** *Não. Ele tem muito açúcar.*
> (11) **JP***: Só se for de vez em quando.*
> (12) **Professora:** *Isso. Comer de vez em quando. Eu posso comer um bombom. Eu posso comer 10,20 de uma só vez?*
> (13) **Alunos:** *Não* [Em coro].
> (14) **Professora:** *Eu posso comer 8 pastéis, 10 pastéis?*
> (15*)* **Alunos:** *Não.*
> (16) **Professora:** *Não. Eu vou comer um pastel, uma vez por semana.*

Um aluno levantou o dedo para entrar na conversa:

> (17) **Jo:** *É muito gorduroso...*
> (18) **Professora:** *É muito gorduroso, faz mal pra saúde. Não é que não possa comer pastel, eu como só um, numa festinha... Tá. Não todo dia como arroz e feijão. Tem alimento que a gente tem que comer todos os dias: frutas, verduras, um pedacinho de carne, arroz e feijão...*

Em decorrência do enunciado da professora: “é muito gorduroso e faz mal pra saúde”, foi instaurada uma conversação, todos se manifestaram falando ao mesmo tempo. Embora não tenha sido possível identificar a fala de cada um, o teor da conversa girava em torno desta questão e cada aluno trouxe uma contribuição para a discussão. A professora, então, interveio, solicitando silêncio:

> (19) **Professora:** *Psiu, psiu, psiu. Pronto!*
> (20) **Ga1:** *Tia, eu, quando saio pra comer com a minha mãe, meu pai pede dois pastéis e eu e a minha mãe come e a gente ajuda ele comer porque ele não aguenta.*
> (21) **Professora:** *Que bom que ele não aguenta, porque eu aguento comer oito, mas só que eu vou passar mal. Eu não posso fazer isso, faz mal pra saúde, tá. Oh, psiu, psiu, psiu, eu gosto tanto de pastel que eu aguento comer oito, mas, depois, se eu comer oito eu vou ficar desse tamanho* [Apontou com as mãos e sinalizou uma pessoa obesa]*, aí vai dá trabalho para emagrecer.*

Os alunos não cessaram a conversa, outra aluna, a Ga2, ergueu o braço, indicando que queria falar de modo que todos a ouvissem, entretanto não foi atendida.

> (22) **Professora:** *Psiu, psiu, psiu, dá licença! Oh, a pessoa pensa que ela vai ficar bem gorda, para aguentar dá chute, vai aguentar tudo, não aguenta não.*
> (23) **JP:** *Tia*... [Seu raciocínio foi interrompido pela professora requisitando silêncio]:
> (24) **Professora:** *Psiu, eu vou falar é o meu momento, é o meu momento. Deixa ver quem está falando junto comigo.*

Enquanto a professora falava, outra aluna levantou o braço, solicitando sua vez de falar, como não foi atendida de imediato, começou a falar. Diante disto, a professora propôs que se ouvisse a aluna:

> (25) **Professora:** *Psiu, psiu, olhem a aluna AC vai falar uma coisa bem interessante, olhe.*
> (26) **AC:** *A minha vó faz regime, a minha mãe era obesa, agora, ela fez redução de estômago, agora, ela não consegue comer nada.*
> (27) **Professora:** *Então, agora, ela come pouquinho, porque ela fez redução de estômago, ela come pouquinho, já fica satisfeita. Antes não, ela comia um montão e queria comer mais.*
> (28) **AC:** *Mas é que ela vomita.*
> (29) **Professora:** *Então, tem que tratar da saúde, não é? Psiu, psiu, porque que ela fez regime, ela estava muito gorda?*

A aluna AC balançou a cabeça afirmativamente.

> (30) **Professora:** *Então, olha lá, viu Re que tá gordo, não é muito bom, olha lá a mãe dela foi tratar da saúde. Psiu, então, oh, a gente tem que comer pouco, comer com qualidadeeee* [Entonação para conter a conversa]*, eu não preciso ir lá e comer dois pratos de feijão, posso comer um prato, eu não preciso comer cinco, seis pastéis, posso comer só de vez em quando.*

Outro aluno, já irritado pela espera, manifestou o desejo de falar, gesticulando com o braço, na tentativa de interromper a continuação da conversa, em que cada aluno falava em tom de voz alto para que fosse ouvido. Percebendo que outros alunos também estavam de braço erguido, a professora interveio novamente:

> (31) **Professora:** *Psiu, psiu, psiu* [Bateu palmas junto com o psiu] *tem gente que tá gritando, pensando que a tia vai deixar falar... É a minha vez* [Em tom bravo] *vez de falar.*
> (32) **Professora:** *Obesa é estar acima do peso.*
> (33) **Le1:** *Tipo uma baleia.*
> (34) **Professora:** *Agora, é a vez do JP falar.*
> (35) **JP:** *Meu pai sempre faz exercícios para não ficar gordão.*
> (36) **Professora:** *Isso, mas também a mãe dela deve estar fazendo exercício* [Refere-se à mãe da AC, que fez redução de estômago porque estava obesa].
> (37) **AC:** *Ela faz exercício na academia.*
> (38) **Ta:** *Quando o meu pai, ele, às vezes, come demais. Uma vez ele passou mal, daí teve que andar na esteira.*
> (39) **Professora:** *Isso. Você viu, quando a gente come demais, passa mal. Le ou Re eu vou pegar esse boné e vou guardar* [Os dois alunos estavam jogando o boné de um para o outro].
> (40) **Professora:** *Pronto! Agora é o Le* [Seu momento de falar].
> (41) **Le1:** *É que um dia aconteceu isso com a minha mãe, ela comeu muito e passou mal.*
> (42) **Professora:** *Agora a Is vai falar, mas fala bem alto pra a gente ouvir.*
> (43) **Is:** *A minha irmã só gosta de comer carne com gordura, ela não come fruta, não come nem salada. Quando eu não como o meu feijão e arroz que não aguento, ela come o meu inteirinho. Ela já comeu, ela gosta de comer dois pratos de macarrão bem grande.*
> (44) **Professora:** *Então, se ela comer dois pratos grandes de macarrão num dia, mas depois ela passa uma semana sem comer macarrão já tá bom. Pior quem come dois pratos de macarrão todos os dias. Eu não tô falando que não pode comer, pode comer, mas uma vez.*
> (45) **Ga2:** *Uma vez por semana, a minha mãe faz macarrão.*
> (46) **Professora:** *Então, uma vez por semana, né? Eu tô falando todo dia. Se todos os dias a gente come pastel, os alimentos que não são saudáveis, a gente vai ter problemas.*
> (47) **Professora:** *Oh, não é que a gente não pode, a gente pode comer, eu como um bombom, uma vez lá e outra. Porque se eu comer todos os dias, é como ele* [Aponta para o aluno Le], *falou, se eu comer doce todos os dias, um monte de doces eu vou ter problemas de diabete, dá glicose no sangue e fico com problema de saúde, tá. Se eu como gordura todos os dias, igual ela* [Indica a aluna IS] *falou aqui, a irmã dela gosta de comer carne gordurosa. Se comer um pedaçinho não faz mal à saúde.*
> (48) **Professora:** *Agora, nós vamos fazer* [Refere-se à execução da tarefa de circular os alimentos saudáveis].
> (49) **Ga1:** *Tia* [Ergueu o braço, mas não foi atendido].
> (50) **Professora:** *O sorvete... Tem sorvete que é saudável, ele contém frutas mesmo, só que ele também contém açúcar. Então. eu posso tomar*

> *um sorvetinho de vez em quando... Aquele sorvete que contém fruta. Que faz bem pra saúde* [O aluno Ga1 continuou com o braço erguido, querendo comentar].
> (51) **Professora:** *Fala Ga1.*
> (52) **Ga1:** *Minha mãe, ontem, antes de dormir, a gente tava assistindo um desenho, ela fez uma carne, almôndegas, e eu comi duas vezes, daí o meu pai chegou bem mais tarde, ele comeu três vezes.*
> (53) **Professora:** *Mas ele é maior, né? Gente, o adulto precisa comer mais, porque ele trabalha, gasta energia, agora, vocês só comem pra idade de vocês. Só que, se o adulto também comer muito, muitooo, muitooo, vai ter problemas. Outra coisa: comer verdura, frutas, tá, faz parte da nossa alimentação, elas são saudáveis. Psiu, quem que tá falando?*
> (54) **Alunos:** *É o Ra.*
> (55) **Professora:** *As frutas e legumes fazem bem pra nossa saúde, tá, a gente deve consumir todos os dias. Pronto, agora, cada um faça o seu.*

Como podemos observar nos diálogos acima descritos, nos turnos 1 a 7, a professora apresentou as instruções sobre a primeira proposta da atividade a ser efetuada. Atribuição aos alunos da tarefa de escolher os possíveis elementos utilizados para tomar banho. Notamos que, ao realizar a leitura de cada item, a professora, implicitamente, fornecia pistas para a resposta esperada. Notamos também que as respostas reportavam-se para os vocábulos sim ou não, no entanto, revelou os conhecimentos construídos pelo aluno a respeito do tema colocado em questão.

Na sequência das interlocuções, especificamente a partir do turno 8, constatamos que as questões norteadoras foram baseadas no tema: alimentação saudável. A professora, na tentativa de retomar tal temática, recordou a atividade já realizada em outra circunstância, assinalando que tal assunto já havia sido estudado por eles. Os alunos não corresponderam ante a indagação: "*Lembra?".* Na pergunta estava a tentativa de trazer à memória deles alguns elementos do contexto anterior, com o intuito de auxiliar a compreensão da situação atual.

Outro aspecto revelado nos turnos 9 a 16 foi que, novamente, a professora prosseguiu com os questionamentos com a finalidade de envolver ativamente os alunos. Tal estratégia surtiu efeito, estimulou os alunos a formularem respostas e hipóteses para tentar explicar porque não deviam comer um número expressivo de pastéis por dia. Nas enunciações dos estudantes, percebemos que eles usaram estratégias específicas relacionadas às suas vivências, esforçando-se para efetuar sua comunicação. Fato evidenciado no turno 20, quando um aluno expôs uma situação do seu cotidiano e, logo, promoveu a troca de conhecimentos, partilhando

com o grupo no fluxo da interação verbal, “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2002, p. 124). Vemos, então, que se caracterizaram, nas interlocuções estabelecidas entre a professora e os alunos, os conhecimentos relativos à vida, observados nas alternâncias dos turnos.

Diante da conversação a respeito dos alimentos que trazem benefícios a saúde do corpo e proporcionam boa qualidade de vida, o modo de enunciar da professora, nos turnos 21 e 22, instaurou e conduziu de determinada maneira o processo de interlocução. Como podemos observar, duas dimensões subjazem à discussão: uma explicita os cuidados com a saúde do corpo, visto que o excesso de peso compromete a qualidade de vida. A outra indica o esforço empregado para perder peso e, como consequência da obesidade, a pessoa sente dificuldades para desenvolver algumas atividades.

Com sua fala no turno 22, a professora procurou manter o foco dos alunos, tomando como referência o conceito de obeso. Nesse sentido, verificamos que o encaminhamento dado a esta questão, por meio das alternâncias nos turnos 22 a 33, colocou tal conceito em evidência e discussão, especificamente no turno 26, quando a aluna AC expôs exemplos de seus familiares que estavam obesos. A construção de sentidos e as significações atribuídas ao sujeito considerado gordo foram associadas à pessoa que come muito e, portanto, ficou gorda, enorme, do tamanho de uma baleia, fora do peso idealizado socialmente. Nota-se que tais aspectos têm ligação com o contexto mais amplo, veiculado, por exemplo, pelas revistas, um vasto arsenal de imagens visuais propagadas pela grande mídia.

A questão colocada se refere à apropriação dos significados socialmente construídos, em virtude dos diferentes contextos em que a criança se insere, uma vez que, explica Vigotski (1991b, p. 57), a definição de determinados conceitos para a criança ocorre mais pelas lembranças concretas do que pela estrutura lógica do conceito em si. Podemos considerar, com base em tais proposições, que é pela relação com a fala do outro, em situações concretas de interlocução, que a criança se apropria dos significados elaborados culturalmente.

No turno 31, quando a professora usa a expressão: *Tem gente que tá gritando pensando que a tia vai deixar falar... É a minha vez de falar”,* explicita uma forma de intervenção para manter a organização dos diálogos produzidos em função do tema trabalhado e que incitou a participação dos alunos. Notamos, entre os

turnos 35 a 46, os diferentes modos como a professora conduziu a participação dos estudantes: acolheu as informações, estabeleceu conexão, incorporou as falas, reafirmou certos aspectos, destacou e acrescentou outros no sentido de esclarecer, sem, no entanto, desconsiderar as informações trazidas por eles. O tom do diálogo foi dado pelas questões expressas nos enunciados da professora.

Assim, no turno 47, a professora sintetizou as informações trazidas pelos alunos, marcadas pelas experiências das vivências fora do contexto escolar, para, então, dar continuidade à correção da tarefa. Nessa dinâmica interativa de encontro e alternâncias de enunciados, houve um esforço por parte da professora em articular, em gerenciar o conhecimento escolar com os cotidianos apresentados pelos alunos, especialmente ao destacar a importância do exercício físico para manter um corpo saudável, que frutas e verduras devem ser consumidas diariamente, além de alertar que, quando ingerimos alimentos gordurosos e que contêm muito açúcar, há o acúmulo de glicose no sangue, desenvolvendo a doença diabete.

Agora, vamos nos deter na etapa seguinte, a correção da atividade proposta.

> (56) **Le1:** *Oi tia isso aí é sabão oh*? [Apontou para o desenho que representava o menino tomando banho].
> (57) **Professora:** *Sabão.*

Nesse momento, a professora redimensiona a atenção dos alunos para a segunda questão da tarefa:

> (58) **Professora:** *Alimentos saudáveis. Olha os alimentos saudáveis aí!* [Reporta-se sobre os desenhos dos alimentos].
> (59) **Le1:** *Professora, queijo é saudável?*
> (60) **Professora:** *Queijo? Queijo é saudável, tem queijo branco, queijo branco é saudável, o queijo amarelo está cheio de gordura, o queijo amarelo tem que comer só um pedacinho. O queijo branco não. O queijo branco é saudável.*
> (61) **Ta:** *E peixe?*
> (62) **Professora:** *Peixe também é saudável.*
> (63) **Lu:** *E isso aqui?* [Fazendo referência ao desenho que representava uma beterraba]
> (64) **Professora:** *Beterraba. Beterraba é saudável. Verduras, legumes, cenoura, beterraba são saudáveis.*
> (65) **Ta:** *E isso aqui oh?* [Ele levantou-se e mostrou para a professora o desenho do suco].
> (66) **Professora:** *Suco.*

(67) **Le1:** *Mas suco é saudável?*
(68) **Professora:** *Suco é saudável. Suco de laranja... Só se tomar pouco também. Não é tomar um monte igual à professora faz* [Refere-se a ela].

Alguns alunos se dirigiram até a professora para pedir ajuda, porque não estavam conseguindo identificar os objetos nas ilustrações, uma vez que a folha de xerox era em preto e branco, dificultando a leitura.

(69) **Professora:** *É bolo. Bolo é saudável? Bolo não é saudável. A gente deve comer só um pedacinho e não um bolo inteiro. Bolo tem muito açúcar.*
(70) **Le1:** *Professora o que é isso?*
(71) **Professora:** *Isso não é bolo?*
(72) **Le1:** *Não. Ele tem furinhos.*

Ao perceber a manifestação de outros alunos com dificuldade para identificar as figuras, a professora retomou as explicações, realizou a leitura de todos os enunciados e a leitura das figuras. Os alunos ficaram dispersos e levantavam com a atividade em mãos.

(73) **Professora:** *Ah, é queijo. Psiu, psiu, psiu. Ok, lá, nesse desenho aqui,* [Apontou para o desenho], *preste atenção, o menino não está tomando banho? Ao lado dele tem alguns objetos que ele precisa para tomar banho. Ele precisa de bolsa para tomar banho?*
(74) **Alunos:** *Não.*
(75) **Professora:** *Ele precisa de sabão?*
(76) **Alunos:** *Sim.*
(77) **Professora:** *Ele precisa de xampu, esponja?*
(78) **Alunos:** *Sim.*
(79) **Professora:** *Então liga. Embaixo vocês vão circular os alimentos saudáveis. Frutas são saudáveis*? [Reportou ao número 2 da atividade].
(80) **Alunos:** *Sim.*
(81) **Professora:** *Então circula. E peixe?*
(82) **Alunos:** *Sim.*
(83) **Professora:** *Também não pode comer muito. né. Queijo é saudável?*
(84) **Alunos:** *Sim.*
(85) **Professora:** *Sanduiche é saudável?*
(86) **Alunos:** *Não.*
(87) **Professora***: Sorvete é saudável?*
(88) **Alunos:** *Não.*
(89) **Professora***: Bombom é saudável?*
(90) **Alunos:** *Não.*
(91) **Professora***: Fruta é saudável?*
(92) **Alunos:** *Sim.*
(93) **Professora:** *Suco é saudável?*
(94) **Alunos:** *Sim.*
(95) **Professora:** *Suco natural, tá. Ksuco não é saudável é cheio de açúcar. Beterraba é saudável?*

(96) **Alunos:** *Sim.*
(97) **Re:** *A beterraba é que cor?*
(98) **Professora:** *É roxinha. Vermelha, roxinha... Tem beterraba que é verde.*

Após o movimento de classificação dos alimentos saudáveis e não saudáveis, tomando como referência o trabalho já desenvolvido em aulas anteriores a partir dessa temática, a professora percorreu algumas carteiras para se certificar de que todos os alunos tinham concluído a atividade.

(99) **Professora:** A*s árvores fazem parte do nosso meio ambiente, então, as crianças estão representando... Elas estão abraçando a árvore para representar, protegendo o meio ambiente. Pinte a árvore de verde, pinte as crianças, pinte os alimentos saudáveis, tá.* [A professora estava se referindo a um desenho localizado em um dos cantos da folha].

Nos diálogos dos turnos 74 a 98, a dinâmica se deu em torno da realização da correção da atividade, sob a forma de leitura e resposta pontual, sim ou não. Os alunos não acrescentaram elementos novos. Nos turnos 95 e 98, a professora sinalizou alguns aspectos, entretanto já discutidos anteriormente.

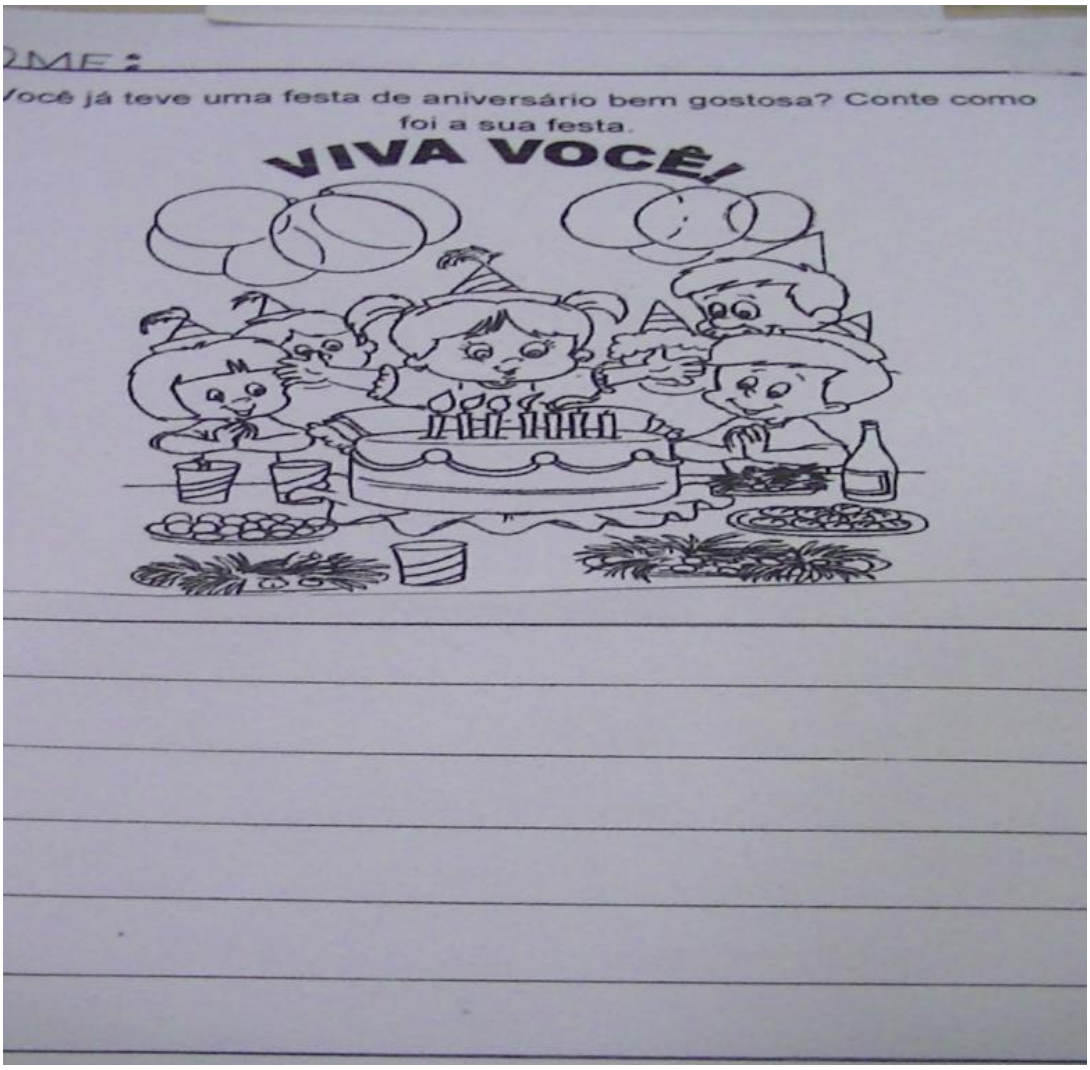
Uma questão a considerar em relação à atividade como mencionada acima é que, em vários momentos, as perguntas feitas pela professora já continham em si mesmas as respostas. Os alunos não foram solicitados a dar exemplos, além disso, houve muitas respostas monossilábicas da professora e dúvidas dos alunos que assinalavam a necessidade de um aprofundamento sobre o entendimento acerca das informações apresentadas, no entanto, isto não ocorreu. Por exemplo, quando o aluno levantou a questão: O peixe é considerado um alimento saudável? Teve como resposta apenas o sim. Não houve um desdobramento no sentido de fornecer elementos para fundamentar tal resposta. Explicar a importância do peixe numa alimentação saudável, já que é recomendado o seu consumo regular por ser considerado um alimento saudável devido aos nutrientes que possui, como: as proteínas, os sais minerais, as vitaminas A, D e B12, etc. Percebemos a ausência de explicações a respeito do que consiste, de fato, uma alimentação saudável.

3.7 Episódio 7 - *Produção Escrita* (18.11.2014)

No episódio em questão, a professora solicitou aos alunos a produção de um texto narrativo, o qual deveria tratar dos acontecimentos da sua festa de

aniversário. Para sua realização, cada aluno recebeu uma folha individual intitulada: “*Viva você*!” e o desenho de crianças ao redor de um bolo, comemorando uma festa de aniversário. Como mostra a figura a seguir:

Figura 18: Gênero textual: Narração.



Fonte: Atividade extraída da sala de aula observada

Na sequência, a professora prosseguiu com a apresentação da atividade de ensino envolvendo a escrita. Estabeleceu um diálogo com os alunos para explicar os procedimentos, uma vez que consistia na produção de um texto individual. Por ser uma atividade que envolvia o processo da escrita, os alunos se mostraram preocupados. Vejamos a transcrição dos encaminhamentos e sua repercussão junto aos alunos:

> (1) **Professora:** *Ontem, vocês, vocês fizeram juntos com a professora e, hoje, vocês vão fazer sozinhos. Eu quero ver quem que sabe escrever bonitinho. Primeiro, coloque o nominho... Aqui, está dizendo assim oh* [Lê o enunciado], *você já teve uma festa de aniversário, bem gostosa? Como foi a sua festa? Então, cada um vai falar sobre a festa do seu aniversário. Vão relatar a história, como que foi, se vocês gostaram, quem foi na festa de vocês, se teve bolo, se teve brigadeiro, se vocês ganharam muitos presentes, tá. Procurem palavras que vocês sabem escrever, ok? Começo de frase com letra maiúscula, não pode ser com letra minúscula. Nós vamos avaliar quem sabe escrever bonitinho. Deixe um parágrafo aqui oh* [Mostrou na folha], *coloque o dedinho para deixar o parágrafo, tá bom. Entenderam?*
> (2) **Re:** *É letra de forma?*
> (3) **Professora:** *Não precisa fazer carinha feia, vão tentando escrever, vão lembrando oh tem o alfabeto tudo ali* [Mostra o cartaz exposto na parede.], *é só observar, aqui também [Aponta para o silabário.] tá bom?*

Nesse momento, a professora distribuiu a folha para que fizessem a produção escrita. Os alunos, por sua vez, demonstravam agitação, uns colocavam o lápis na boca, outros trocavam olhares de preocupação e a conversação se intensificou. A professora, percebendo isto, chamou a atenção:

> (4) **Professora:** *Psiu, mas é sem conversa, a festinha é de vocês, vocês vão viajar na historinha de vocês. Pode escolher o tema da festinha de vocês, pra vocês colocar bem o título do tema. Crianças oh, psiu, psiu, primeiro ano, preste atenção! Psiu, psiu. Vocês tão vendo eu gritar? Gosto de falar bem baixinho. Qual é o tema que vocês escolheram? No meu caso, eu ia colocar na minha festa... Deixo escolher um bem bonito, eu ia colocar no meu*... [Não concluiu o pensamento].
> (5) **Ta:** *Tia, como se escreve "minha"?*

Durante a realização do texto, a professora tentou auxiliar seus alunos, dirigiu-se à carteira do aluno Ta para ajudá-lo a escrever a palavra por ele solicitada. Ditou as letras, tendo em vista que esta palavra possui sílaba complexa, no caso o encontro de duas letras com um único som /nh/ que, ainda, não havia sido trabalhado com eles.

> (6) **Professora:** *Mi+ n+ h+ + a = minha.*
> (7) **Professora:** *Psiu, preste atenção! Vocês, quando forem escrever, lembrem do pedacinho da letrinha* [A professora, neste caso, estava se reportando à sílaba].
> (8) **Is:** *Tia, como eu escrevo: a minha festa de aniversário foi legal!*

Diante da situação a enfrentar, ao se sentirem impossibilitados de atender à solicitação da professora, os alunos começaram a se dispersar, deitar na carteira, levantar, andar na sala, coçar a cabeça. Além disso, houve caso de copiar um do

outro, mesmo sem saber o que estava escrito. Ao perceber que mais alunos começaram a perguntar como se escrevia algumas palavras, a professora foi registrando as palavras solicitadas na lousa: linda, festa, minha, campo, salgado, entre outras.

> (9) **Professora:** *Olha aqui... Linda festa... Tô colocando as palavrinhas no quadro. Psiu, cada um vai fazendo o seu, vai lendo pra ver se as palavrinhas não estão erradas. Psiu, olhem aqui, oh, tem gente que está escrevendo mia. Eu falo mia ou minha?*
> (10**) Re:** *Minha.*
> (11) **Professora:** *Olhe aqui oh, mi-nha* [Pronunciou a palavra]. V*ocês têm que ler para ver o som das palavrinhas.*
> (12) **Le1:** *Professora, como que é la, le, li, lo, lu?*
> (13**) Professora:** *La, le, li, lo, lu. Tem tudo aqui oh, é só olhar aqui, oh:* [Apontou para o silabário e fez a leitura das sílabas solicitadas pelo aluno Le.] *la, le, li, ló, lu. Vocês têm preguiça de procurar.*
> (14) **Professora:** *Começo de frase com a letra maiúscula.*

Esta chamada ocorreu pelo fato de, ao percorrer as carteiras, a professora percebeu que a produção do aluno Ga estava com letra minúscula no início do parágrafo*.* Houve circunstância em que aluno se dirigiu a outro para pedir ajuda. Como mostra as enunciações abaixo:

> (15) **Le1:** *Você quer escrever campo?* [Perguntou para o Ta].
> (16) **Ta:** *É que eu não sabia a primeira letra.*

O Le1 escreveu a palavra campo com k. Mediado pelo colega e questionado se é com k ou com c, ele foi categórico ao afirmar que campo se escreve com k hipótese que leva em conta a sonoridade da letra. Ele, prontamente, tentara ajudar o colega, embora tenha se equivocado, pois do ponto de vista da escrita convencionalmente aceita, de acordo com a norma, a palavra ‘campo’ emprega-se C ao invés de K no início.

> (17) **Em:** Mas *campo de futebol não é com C?*
> (18) **Le1:** *Não, é com o K.*
> (19) **Ta:** *Não, é que o K imita o C.*
> (20) **Le1:** *Éh* [Embora tenha afirmado esboçou dúvida].
> (21) **Le1:** *Ou tia, campo é com o K ou com C?*
> (22) **Professora:** *Oh, campo.* [Mostrou a palavra escrita na lousa].
> (23) **Ta:** *É com C.*
> (24) **Le1:** *Ai, como sou burro!*
> (25) **Le1:** *Oh tia, joguei é com Y?*

Na tentativa de escrita do texto, o aluno Le apresentou outra dúvida quanto a escrita da palavra “joguei”, se possuía a letra i ou y no final. A professora informou que tal palavra não comporta a letra y:

(26) **Professora:** *Não. Não tem Y nenhum não.*
(27) **Le1:** *É i?*

A professora escreveu a palavra *joguei* na lousa. Como já mencionado, ela fornece a resposta pronta. Dessa forma, a professora não desencadeia um processo de reflexão junto e fornecendo pistas e dessa forma, o trabalho com a escrita fica impossibilitado de ser realizado como uma atividade interpessoal provida de significações.

(28) **Le1:** *Ah, é com i.*

Um fato que chamou a atenção foi que, enquanto a professora escrevia na lousa, alguns alunos foram se locomovendo até a mesa da professora para receber auxílio quanto à escrita das palavras que não conseguiam. A professora, sentindo-se impossibilitada de atender a todos os alunos sozinha, requisitou:

(29) **Professora:** *Vão sentar. Depois, eu vou corrigir.*

Assim, quando todos sentaram, a professora conduziu a atividade, ora ditando as sílabas no coletivo, apontando as letras, ora registrando na lousa as palavras que iam sendo solicitadas pelos alunos. Ocorre que não foram criadas situações em que os alunos com a ajuda da professora procurassem rever sua própria produção de escrita visando proporcionar a construção de um conhecimento intersubjetivo da escrita por meio de um processo no qual, diferentes hipóteses e dúvidas dos alunos seriam socializadas e problematizadas pela professora.

De acordo com Vigotski (1998, p. 99), “a linguagem escrita exige um trabalho consciente, porque a relação que mantém com o discurso interior é diferente da linguagem falada”. Em consequência, aqueles alunos que não conseguiram elaborar o texto, apenas copiaram o que o colega havia redigido, enquanto outros, para não deixar a folha em branco, apenas copiaram as palavras registradas na lousa, sem tentar estabelecer uma conexão entre elas. Alguns alunos que não conseguiram elaborar nenhuma palavra desistiram da atividade. Questionados pela professora se não iam fazer responderam:

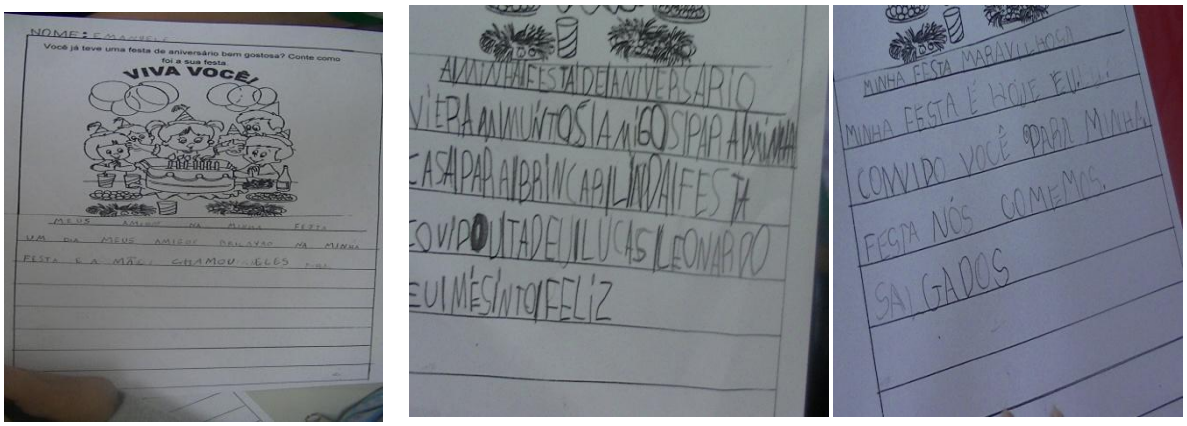
(30) **JP:** *Não sei fazer, só sei copiar do quadro.*

Já o aluno Lu tentou registrar algumas palavras, mas não conseguiu. Assim, ficou sentado, folheando o caderno, apontando o lápis, movimentando-se na cadeira.

(31) **Gi:** *Não gosto de fazer atividade assim, porque não sei fazer, só sei ler um pouco.*
(32) **Le2:** *Tia, como que se escreve salgado?* [A professora escreveu na lousa a palavra].

Em seguida, a professora recolheu a folha para corrigir a atividade de escrita dos alunos em casa. Constatamos que apenas três alunos conseguiram elaborar o seu texto.

Figuras 19: Produção textual dos alunos



Fonte: Atividade extraída da sala de aula observada

Como podemos observar no turno 1, a professora iniciou com as instruções referentes à atividade de escrita, enfatizando os aspectos formais que constituem uma produção textual: título, parágrafo, letra maiúscula no início da frase. Nessa circunstância, outros aspectos foram colocados em evidência, os quais dirigiram o nosso olhar: primeiro, ao enunciar "e*u quero ver quem que sabe escrever bonitinho",* subentende-se que o objetivo da atividade era avaliar se os alunos estavam aptos a escrever conforme as regras estabelecidas. Segundo aspecto, ao enunciar essas palavras, a professora instaurou certo desconforto para aqueles alunos que se sentiam incapazes frente a tamanho desafio que envolve o domínio da escrita.

No turno 2, após os enunciados da professora está implícita a significação atribuída pelos alunos à atividade de escrita. Embora silenciada verbalmente, evidenciou-se, por meio de suas impressões fisionômicas, a preocupação deles, já que a dinâmica das relações interpessoais não é somente verbal. Neste sentido, concebidas como signos não verbais, as expressões faciais indicativas das dificuldades encontradas por eles constituem-se em respostas no interior do processo interlocutivo e remete aos sentidos produzidos na interação. Estas, por sua vez, suscitam réplicas, conforme verificado no turno 3, da professora "*Não precisa fazer carinha feia, vão tentando escrever* [...]". Cabe salientar, entretanto, que, nesse momento, os alunos comunicavam dificuldades e não recusa à realização da proposta.

Vemos que, no turno 5, quando o aluno Ta perguntou: "*Como se escreve a palavra 'minha'?"* Ele forneceu pistas acerca de sua atenção ao que estava sendo solicitado. A professora encaminhou a dúvida estritamente considerando a escrita da palavra e não se ateve ao fato de que esta palavra era a que ela mesma tinha pronunciado enquanto procedia a sua orientação. Nesse sentido, colocavam-se outras questões acerca da produção de um texto.

No turno 8**,** a aluna Is solicitou ajuda, desta vez para escrever a frase por ela elaborada mentalmente: "*a minha festa de aniversário foi legal",* que pretendia registrar como conteúdo textual da sua história. Vale destacarmos que, com base na função sintática, trata-se de uma frase com enunciados simples, mas que requereu a formulação de um pensamento no plano verbal, ainda que elementar. Neste sentido, do ponto de vista da análise que estamos tentando fazer, o mais importante não é como os enunciados se apresentam, mas o que eles nos revelam. Podemos inferir, portanto, que a elaboração desta frase sintetizou toda a história que a aluna tentava desenvolver. Nela, indicava que, na sua festa de aniversário, havia recebido convidados, ganhou presentes, consumiu bolo, salgados, doces e, por isso, significou com o adjetivo "legal", expressando a sua apreciação. Elementos estes sugeridos pela professora no turno 1.

No turno 12, identificamos que o aluno Le1, durante a tentativa de produção textual, recorreu à família silábica, disponibilizada em cartazes na sala de aula, como recurso para formar as palavras, mas, ao perguntar, não explicitou que palavra pensava escrever. Por isso, a professora perguntou: "C*omo que é la, le, li, lo, lu?"* Embora não tenha concluído esse processo, o caminho escolhido se apoiou naquele

utilizado em sala de aula. Talvez não percebendo, naquele momento, a possibilidade de sentido na pergunta, a professora demonstrou estranhamento, provocando descontinuidade na interlocução.

Observamos que as preocupações apresentadas por professora e alunos eram diferentes: para os alunos, a questão central era o fato de que não sabiam como escrever as palavras para compor o seu texto, como já era esperado, uma vez que o aluno, ao produzir um texto, escreve para ser lido e compreendido pelo seu interlocutor, neste caso a professora. Do outro lado, a professora ocupou-se em indicar os aspectos das normas gramaticais, como ficou evidenciado no turno 15.

A colaboração entre alunos tornou-se evidente especificamente nos turnos 16 a 24, já que os enunciados foram desencadeados em razão do pedido de ajuda de um aluno para o outro. O aluno **Ta** teve dúvida de como se escrevia a palavra campo, ou seja, se a primeira letra seria K ou C, foi então que resolveu solicitar a ajuda do aluno **Le1**, revelando aí a preocupação em escrever certo. Observamos que o colega não hesitou em ajudá-lo. Assim, a negociação girou em torno desta questão. O aluno Le1, certo de que se empregava a letra K no início da palavra, escreveu “kampo”. Outra criança, percebendo que a escrita não estava de acordo com as normas gramaticais estabelecidas socialmente, interpelou: “mas *campo de futebol não é com C”?* Contraposição que acabou gerando dúvida, como ficou evidenciado no turno 18. A insegurança posta levou o aluno a perguntar para a professora: *“Tia, campo é com o K ou com C*?” Este comportamento fornece pistas da ênfase que é dada à questão da escrita correta.

Do ponto de vista da ortografia, ao estabelecer a relação fonema/letra para grafá-la, observamos, no turno 19, outro movimento que evidenciou as tentativas de hipóteses e formulações por parte do aluno Ta ao justificar a razão pela qual a palavra campo se escreve com K, ele estabeleceu uma relação de equivalência entre a letra C e K. Tal preocupação é resultante da incorporação das práticas pedagógicas que enfatizam a grafia correta, em detrimento da escrita incentivada e com destinatário explicitado, que delineie o aspecto social do ato de escrever. Nesse movimento, verificamos, no turno 24, que, ao ser surpreendido com a resposta da professora registrada na lousa acerca do aspecto ortográfico da palavra, o aluno Le1 reagiu com a expressão: “*Ai, como sou burro*”. Tal tipo de enunciado, corriqueiro no ambiente escolar, traz de forma explícita como é significado o não saber nesse

espaço, e que produz, por isso mesmo, uma progressiva inibição no uso público da palavra escrita.

Talvez este seria um dos muitos momentos para a professora registrar dificuldades na grafia de determinadas palavras – como a dúvida dos alunos sobre qual letra (C ou K) usar para escrever campo – para, no momento ou posteriormente, organizar atividades que tratem, de modo sistemático de dificuldades ortográficas, informando que, em nossa língua, há, em alguns casos, mais de uma letra para um único som – casa ou kasa; seda ou ceda, etc. – e que isto é muito difícil mesmo. Não se trata de burrice, mas “guardar de memória, na cabeça”, a forma tida como correta, isto é, a forma convencionada.

À medida que, para alguns alunos, ficava impossibilitada a produção do texto escrito solicitado, por não terem incorporado técnicas que julgavam necessárias dominar para a escritura da palavra (turnos 24,30 e 31), verificou-se um progressivo afastamento da atividade proposta, revelando não apreciar. “Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido” (CHARLOT, 2013, p.146).

Do ponto de vista pedagógico, sabemos que o trabalho com a produção de textos na sala de aula é complexo e não se resume somente ao ato de escrever, mas envolve uma diversidade de determinantes, dentre estes: se o texto será construído no coletivo ou no individual, quem será o escriba, para quem será destinado, que critérios devem nortear o que se deseja escrever e ter claro para que escrever, qual a finalidade do texto. Assim, fica a questão: Diante dos impasses surgidos, como se poderia repensar um tipo de atividade desse tipo, que envolve a produção de texto de uma maneira conjunta com os alunos, isto é, estimular a contribuição de ideias e organizá-las de modo obter uma composição do texto?

Considerando que ao apropriar-se da língua escrita o sujeito eleva o seu nível de desenvolvimento, deparamo-nos com a emergência de criar novas formas de trabalhar a escrita no contexto da sala de aula, munido de mediação pelos conteúdos e atividades que priorize a produção de sentido. Para além de reconhecer os aspectos gráficos e sonoros é necessário que seja conferido um sentido e significado ao escrevê-la, sugere compreender que o ato de escrever é uma prática social e de interação entre interlocutores que extrapola o contexto escolar e ganha relevância.

Esse aspecto é tematizado por Góes (2011, p. 110) ao afirmar:

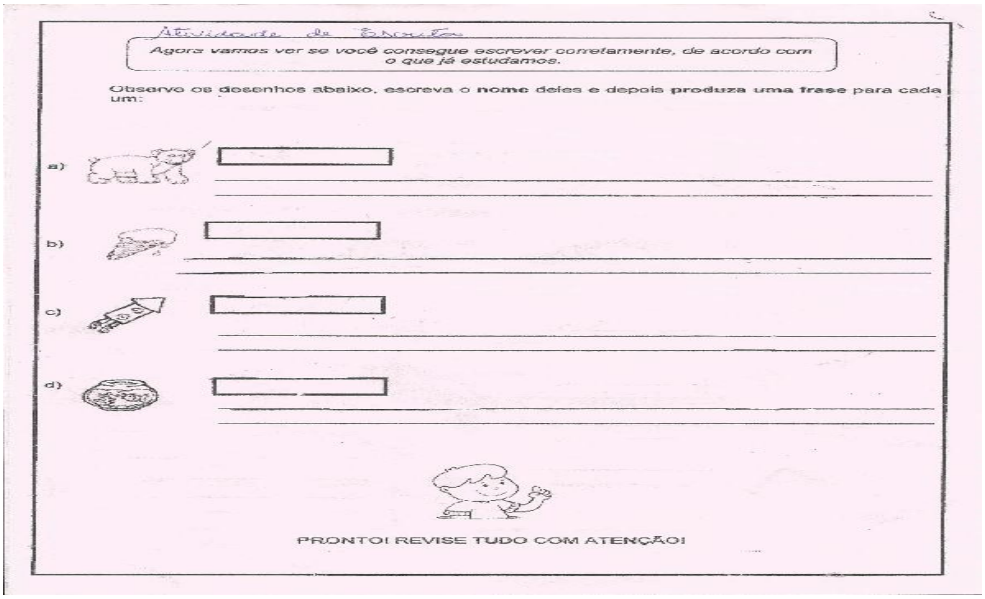
> Tal expansão do funcionamento da escrita não é, em geral, explorada no contexto escolar, configurando uma omissão que cria, ao lado do problema social do analfabetismo propriamente dito e do analfabetismo funcional, a questão do “analfabetismo restrito”, que afeta a muitos dos que não conseguem superar os mecanismos de exclusão da escola.

O que se observou, entretanto, foi um trabalho pedagógico que tentou fixar as novas informações pela via de um treinamento mecânico, sem levar em conta a dimensão cultural mais ampla resultando num certo reducionismo do processo de alfabetização.

3.8 Episódio 8 – *Formação de Frase* (18.11.2014)

O episódio ora apresentado trata de uma atividade de ensino envolvendo a produção da escrita. Tal atividade era composta por alguns desenhos os quais demandavam, como ação dos alunos, nomeá-los e, logo após, elaborar uma frase para cada um. Seu propósito era que os alunos escrevessem frases tomando por base os conhecimentos já adquiridos. A seguir, a folha ilustrada:

Figura 20: Atividade de escrita – Formação de Frase



Fonte: Atividade extraída da sala de aula observada.

Na folha, constavam desenhos de: urso, sorvete, foguete e aquário com um peixe. Como o objetivo era a construção de frases, inicialmente, a professora compartilhou este conceito. Vejamos como se fez o processo interativo:

> (1) **Professora:** *Pronto. A tia vai dar... psiu, eu vou dar um bichinho* [Bichinho para se reportar à atividade] *pra vocês que é assim: Tenho aqui um sorvete. Então lá em cima do sorvete tem um quadrinho e aqui tem duas linhas, oh... Então, hoje, nós fizemos... vocês fizeram um texto livre, agora, nós vamos fazer frases* [Pronunciou esta palavra de forma bem pausada]*. Frase é quando a gente quer falar alguma coisa sobre éh, éh, várias coisas sobre um assunto, por exemplo, um estojinho. Ah, eu quero falar sobre o estojo, eu vou fazer uma frase sobre o estojo, eu vou dar uma ideia sobre o estojo, vou formar uma frase. O que eu poderia falar sobre o estojo?*
> (2) **Le1:** *No estojo guarda lápis.*
> (3) **Professora:** *No estojo eu guardo lápis.*
> (4) **Ta:** *O estojo serve para guardar a tesoura*.
> (5) **Professora:** *Isso. Eu guardo a tesoura no estojo.*
> (6) **Professora:** *O estojo... onde é que o estojo está?*
> (7) **Professora:** *O que aconteceu com ele?*
> (8**) Alunos:** *Caiu.*
> (9) **Professora:** *Então como é que eu posso falar que ele caiu?*
> (10) **Le1:** *O estojo caiu no chão.*
> (11) **Professora:** *E agora*? [Colocou o estojo na mesa].
> (12) **Alunos:** *O estojo está na mesa.*
> (13) **Professora:** *O estojo está na mesa. Mas que cor é este estojo?*
> (14) **Alunos:** *Rosa.*
> (15) **Professora:** *O estojo é rosa. O estojo rosa é da?*
> (16) **Alunos:** *MJ.*
> (17) **Professora:** *Mamãe comprou um beeeelo estojo!* [entonação] *Então é uma frase.*
> (18) **Professora:** *Agora, esse sorvete aqui, eu vou colocar aqui o nome dele: sorvete.* [Escreveu a palavra sorvete, nomeando o desenho].

Na lousa, representou, por meio de desenho, um sorvete, o segundo objeto na folha da atividade, para explicar os procedimentos da atividade. À medida que escrevia a palavra, explorava os aspectos ortográficos e os fonemas, tais como: o som da consoante R, a formação e estrutura gráfica da palavra sorvete. Prosseguiu com alguns exemplos de frases, utilizando-se de alguns objetos concretos. Na sequência, conduziu a tarefa escrita nomeado as figuras, nesse movimento primeiro, realizavam a leitura da figura, logo após perguntava para os alunos como se escreveria tal palavra. A professora foi, nesse momento, a escriba. Ao nomear os desenhos, os alunos foram apontando as letras e, de modo concomitante, associando a letra à sua respectiva família silábica. Posteriormente, passaram a formular a frase, incluindo a palavra que representava o objeto.

(19) **Professora:** *Agora, eu quero falar alguma coisa sobre o sorvete, eu tenho certeza que...*

Antes de a professora concluir seu enunciado, os alunos tentaram expor as frases que haviam elaborado mentalmente:

(20) **JP:** *O sorvete nos refresca*.
(21) **Professora:** *O que mais?*

Todos os alunos se expressavam ao mesmo tempo, dificultando o entendimento das ideias formuladas. Na tentativa de que todos fossem ouvidos, a professora, então, estabeleceu que cada um erguesse o dedo, sinalizando:

(22) **Professora:** *Vamos fazer assim: vai ter que erguer o dedo*.
(23) **Le1:** *O sorvete derrete.*
(24) **Jo:** *O sorvete dá sabor na boca*.
(25**) Ga1:** *Tia, o sorvete refresca o nosso paladar.*
(26) **Professora:** *Parabéns. Pronto. Agora... vamos lá! Eu vou escrever uma frase que vocês* falaram oh... *leiam aqui pra mim* [Escreveu na lousa: Tomei sorvete de uva].
(28**) Alunos** [lendo]**:** *Tomei sorvete de uva.*
(29) **Professora:** *É uma frase. Quem tomou sorvete aqui?* [Apontou para a frase no intuito de identificar o sujeito da frase].

Os alunos tentaram responder, todavia o fato de pronunciar ao mesmo tempo comprometeu a participação. A professora continuou com a explicação na tentativa de identificar o sujeito da frase, no caso “EU”:

(30) **Professora:** *Eu. Eu tomei sorvete. Eu posso falar assim: Você tomei sorvete?*
(31) **Alunos:** *Não.*
(32) **Professora:** *Olha aqui pra mim, oh: eu posso falar assim Ana Lorena tomei sorvete? Tá errado, né? Você tomei sorvete? Eu tomei sorvete, você tomou sorvete, você toma sorvete? Eu tomei sorvete de uva. O que, que eu tomei aqui?*
(33) **Alunos:** [eufóricos]**:** *Sorvete de uva*
(34) **Professora:** *Para de gritar! Então, eu fiz uma frase. Quando vocês tiverem lá no terceiro aninho vocês vão ampliar, fazer com que a frase fique mais compridinha, mais longa, tá. No primeiro aninho, vocês já podem fazer assim mais pequenininho, tá.*

Ao concluir a explicação prévia da atividade proposta, a professora prosseguiu destacando alguns procedimentos relativos ao solicitado.

(35) **Professora:** *Então, vocês vão colocar o nome, a tia vai escrever as frases no quadro e vocês vão copiar na linha.*
(36) **Professora:** *Olha aqui oh, lá em cima do quadrinho escreve o nome do bichinho, tem uma linha aí, não tem?*
(37) **Le1:** *Sim.*
(38) **Professora:** *Então, vamos deixar parágrafo. Nós vamos começar a escrever, então, tem que deixar um espaço bem pequenininho aqui oh* [Mostrou o início da linha]*. Não é metade da linha, não, senão não vai dá para escrever... Só um espaçinho aqui.*
(39) **Professora:** *Vamos lá! Que bichinho é esse aí?*
(40) **Alunos:** *Urso.*
(41) **Professora:** *Então escreve urso no quadradinho. Fala pra mim uma frase sobre o urso.*
(42) **Alunos:** *Ele é importante*
(43) **Le1:** *Ele gosta de carne*.
(44) **JP:** *Ele vive na natureza com os animais.*
(45) **Jo:** *O urso gosta de peixe*
(46) **Is:** *Ele cuida dos filhotes dele*.
(47) **Ra:** *O urso é muito, muito, muito grande.*

A professora selecionou uma das frases recitadas, escreveu na lousa e solicitou que os alunos copiassem na folha. Assim, deu prosseguimento com as demais elaborações, conforme os desenhos apresentados na folha.

(48) **Professora:** *O urso gosta de peixe foi uma frase que alguém de vocês disse. Pronto, fiz uma frase, eu falei que o urso gosta de...*
(49) **Alunos:** *Peixe.*
(50) **Professora:** *Então eu fiz uma frase. Agora tem outro bichinho* [outro elemento, outra figura] *lá em baixo. Pronto! Vamos lá. Agora qual que é o próximo desenho?*
(51) **Alunos:** *Sorvete.*
(52) **Professora:** *Agora quero ver quem aprendeu escrever a palavra sorvete, nós já escrevemos ela hoje.*

A professora escreveu a palavra *sorvete* na lousa, mas ocultou a letra T no intuito de chamar a atenção dos alunos para a atividade. Outra estratégia utilizada foi a maneira como recitou as sílabas, pausadamente.

(53) **Alunos:** *Não, está faltando o t, o t, t.*
(54) **Professora:** *Agora eu vou escrever alguma coisa sobre o sorvete* [uma frase].
(55) **Le1:** *Eu sei...* [Todos gritam enunciando: Eu sei, eu sei].
(56) **Lu:** *Eu sei, eu sei: O sorvete derrete no sol.*
(57) **Le1:** *O sorvete...* [Esqueceu a ideia]. *Calma aí... . Passe para o outro, depois eu falo.*

(58) **Professora:** Tá. Então, vamos lá! Vamos ver qual é a frase que eu vou colocar. O sorvete refresca o paladar. Pronto já escrevi. [A professora escreveu a palavra refresca ocultando a letra C].
(59) **JP:** *Falta o C de refresca*.
(60) **Alunos:** *C, C,...*
(61) **Professora:** *Ah, tá faltando alguma coisa?*
(62) **Alunos:** *Sim. C.*
(63**) Le1:** *Refresca* [Pronunciou].
(64**) Professora:** *Agora é foguete.*
(65) **Re:** *O foguete voa.*
(66) **Professora:** *Então, primeiro vamos colocar foguete. O que faz o gue? Olha aqui no cartaz o que faz GUE. O que faz te?*
(67) **Le1:** *O T e o E.*
(68) **Professora:** *Foguete.*
(69) **Ta:** *O foguete voa.*
(70) **Jo:** *O foguete vai pra lua. O foguete vai para o espaço.*
(71) **Lu:** *O foguete é rápido*.
(72) **Jo:** *O foguete foi pra lua.*
(73) **Professora:** *O foguete foi para a lua.* O foguete é rápido. *Alguém falou essa frase,* parabéns!
(74) **Le1:** *Oh tia, foi o Jo de novo*.
(75) **Professora:** *Vão copiando. Agora, eu tenho lá um aquário* [Refere-se ao desenho da folha].
(76) **Professora:** *O que faz qua? Olha aqui, oh* [Mostrou, no silabário, a família do Q],
(77) **Alunos:** *O q e u.*
(78) **Professora:** *Lá no queijo tem o qua.* [Reportando-se ao silabário]. *É o Q, o U e o E. Aquário, vamos pôr o acento agudo para ficar forte. O que tem dentro do aquário?*
(79) **Alunos:** *Peixe* [Gritam].
(80) **Professora:** *Levante o braço, braço não tem voz. Quantos peixinhos têm no aquário?*
(81) **Ta:** Um.
(82) **Professora:** *Então vamos lá. No aquário tem um peixinho. O que faz nho?*
(83) **Lu:** *NH e o O.*
(84) **Professora:** *Isso. O nho. Então vamos ler. No aquário tem um peixinho.*
(85) **Professora:** *Pronto. Agora, vocês vão fazer assim, oh, terminou, vocês vão pintar os desenhos bonitinhos, colocar o nome e deixar bem bonitinha a folha para colocar na pastinha.*

Diante dos dados, notamos que a professora iniciou apresentando a palavra para formar frase e associou-a a uma comunicação, *"falar alguma coisa"* sobre um determinado *"assunto"*. Diante da dificuldade de ser compreendida por meio de uma conceituação, a professora mudou a estratégia e tomou uma situação concreta, dirigindo-se ao objeto estojo, perguntou para si e para os alunos: "*O que eu poderia falar sobre o estojo*"? Verificamos que muitas ideias foram verbalizadas e as frases iam sendo demarcadas e organizadas pela professora, conforme os turnos 2 ao 17.

Nesse movimento, a professora exemplificou como se constrói uma frase utilizando alguns objetos concretos e, mediante questionamentos, foi estimulando os alunos a compartilhar, oralmente, as frases criadas por eles que tinham por características os objetos, seus usos e outros. Nesse trabalho inicial, cujo propósito era demonstrar como se formula uma frase, na forma como foi empregada pelos alunos nos enunciados dos turnos 2, 4, 10 e 12, percebemos marcas da incorporação da concepção de frase verbalizada pela professora pelo fato de ser, o estojo, um componente da experiência cotidiana dos alunos, certamente, houve um favorecimento na elaboração das frases.

Nos turnos 3, 5, 6, 9, 11,13 e 15, verificamos momentos de elaboração conjunta, em que a professora procurou questionar e reorientar as formulações dos alunos, nos quais também foi possível observar que diante da percepção de que os alunos estavam produzindo de acordo com o esperado (turnos 18 a 26), a professora introduziu um outro elemento, a figura de um sorvete, que constava na atividade xerografada. Iniciou explorando a escrita da palavra sorvete, destacando o lugar das letras na palavra, esclarecendo o "valor" delas de acordo com a posição.

Em seguida, convidou os alunos para elaborarem frases com a palavra, como consta no turno 19. A primeira interferência, no turno 20, "o *sorvete nos refresca"*, foi feita pelo aluno JP que não havia se manifestado até então. Na medida em que registrava as informações processadas pelos alunos, a professora indicava verbalmente a adequação das frases e, por vezes, acrescentava outros elementos.

Nesse processo, ao refletir acerca do desenrolar das explicações apresentadas no plano instrucional e conduzidas até o turno 38, pudemos identificar, nas dinâmicas discursivas entre professora e alunos, um movimento de réplica na elaboração das frases correspondentes aos elementos trazidos pela professora como exemplo. Uma ideia sugeria outra e mais outra. A professora, por meio de suas instruções iniciais a respeito do que consistia uma frase, orientou a atenção dos alunos para a exposição e organização do pensamento no momento de elaboração das frases inerentes a cada objeto da folha.

Na continuidade do episódio, a partir do turno 35, outras figuras da folha foram objeto de construção de mais frases. Primeiro, os alunos escreviam o nome do objeto no espaço indicado, posteriormente, a professora escolhia uma das frases verbalizadas por eles e registrava na lousa.

Entre os turnos 41 a 50, as frases elaboradas envolveram a figura do urso. Desse modo, baseados no que já sabiam acerca desse animal, os alunos verbalizaram frases, apontando algumas de suas características. Observamos que tais informações eram legitimadas pelo conhecimento científico, visto que não foram dados simplesmente relacionados a uma experiência concreta de vivências com o referido animal e sim originada de um processo de internalização de conhecimentos e significações, construídos socialmente, apreendidos pela criança nas relações com o outro e em outras situações.

Constatamos que, durante a dinâmica proposta, o processo de elaboração das frases ocorreu, inicialmente, no plano individual e, depois, foi compartilhado pelo coletivo. Na transição discursiva do individual para uma produção coletiva, isto é, a expressão exteriorizada pelos interlocutores, não foi simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida para o meio social (coletivo). Entendemos que, na verdade, as situações, ideias têm sua gênese do meio social e, como tal, são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende dos contextos socialmente adquiridos e que são selecionados numa situação específica. Ou seja, a produção de cada frase pelos alunos e professora constituem o que Bakhtin e Volochínov (2002) denominam cadeia da comunicação verbal, na qual uma frase engendra a outra.

Sob esta perspectiva, no turno 66, o enunciado da professora orientou o aluno para formar outra frase, desta vez para o objeto foguete, no entanto, antes, em conjunto com os alunos, a figura foi reconhecida e nomeada, depois foi explorada a sua escrita, soletrando as letras e formando as sílabas, a professora soletra para e com o aluno. Nesse processo, “ela vai apontando e nomeando as letras como instrumento necessário e convencional para se dizer as coisas por escrito” (SMOLKA, 2012, p. 56). A partir disso, algumas crianças começaram a expor o que sabiam sobre foguete.

Nos enunciados dos turnos 65, 69, 70 e 71, notamos que houve certa homogeneização quanto às produções em torno da figura do foguete espacial. Nos turnos 65 e 69, ao enunciar que “*o foguete voa*”, os alunos expressaram uma das possibilidades de significação possível, uma vez que implicado no termo “voa” cuja forma sintética consistiu na 3ª pessoa, originado do verbo presente do indicativo voar, indica uma variedade de significações. Assim, nos turnos 70 e 71, embora haja aproximação no tocante às respostas de dois alunos, observamos que o

enunciado sofreu alteração, comportou um acréscimo de informações e, consequentemente, possibilitou uma ampliação de ideias, esclarecendo que, por se tratar de um foguete espacial, ele se deslocou até a lua, percorreu o espaço velozmente, dando às frases uma sofisticação maior.

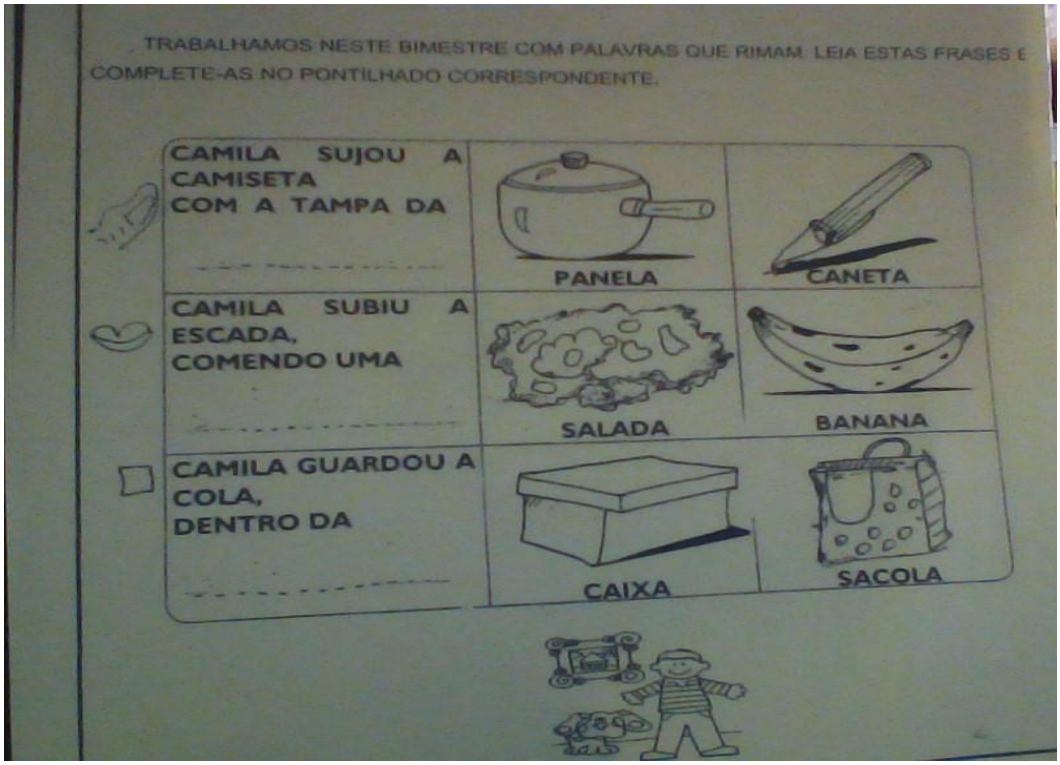
O mesmo processo foi realizado com a palavra aquário. No desenrolar desta atividade, a professora continuou sendo a escriba, e foi organizando na lousa o que os alunos elaboravam, conforme os turnos 76 a 85. Ao fazer em conjunto com os alunos, ela direcionava o olhar deles e organizava a sequência dos objetos, assim como as etapas das produções das frases. Dessa forma, contribuía para focalizar a atenção na folha da atividade e organizar o pensamento que levasse à construção das frases. Ou seja, oferecia as condições de produção para a elaboração das frases, que era o objetivo pretendido com a atividade. Neste contexto, a cópia registrava a finalização do processo de elaboração conjunta das frases.

3.9 Episódio 9 – *Palavras com Rima* (13.11.2014)

Este episódio nos chamou a atenção pela sua temática e pelo fato de ser pouco usual sua abordagem durante o período de nossa observação.

Inicialmente, a professora apresentou uma atividade xerografada para os alunos, que consistia em uma folha composta por algumas figuras e frases incompletas envolvendo a rima. A proposição consistia em completar as frases com uma das duas sugestões dispostas na mesma linha. A escolha tinha que atender às condições pressupostas de uma rima. Vejamos, inicialmente, a figura que ilustra a atividade proposta:

Figura 21: Completar as Frases com Palavra que Rima



Fonte: Atividade extraída da sala de aula observada.

Após a entrega das folhas para os alunos, a professora propôs a realização da atividade de forma conjunta. No momento inicial, os alunos conversavam bastante e, portanto, não estavam prestando a devida atenção nos dizeres da professora. Ela, então, interveio:

> (1) **Professora:** *Pronto. Agora, lá em baixo tem uma panela e tem uma caneta, não tem? Vamos lá! Camila sujou a camiseta com a tampa da*? [Reporta aos desenhos da folha e pronunciou a primeira frase].

A professora lê a primeira frase transformando-a em uma interrogação. E os alunos responderam:

> (2) **Alunos:** *Panela*
> (3) **Professora:** *Da panela?*
> (4) **Professora:** *Pronto. Vamos lá! Psiu, psiu... Camila sujou a camiseta, Ca-mi-se-ta. Camiseta termina com quê?*
> (5) **Alunos:** *T e o A*
> (6) **Professora:** *O t e o a, faz o quê?*
> (7) **Alunos:** *TA.*
> (8) **Professora:** *Então, olha aqui, camiseta rima com que, panela ou caneta?*
> (9) **Alunos:** *Caneta.*

(10) **Professora:** *Ca-ne-ta. É lá na panela. Lá na panela tem uns traçinhos assim oh... Lá onde tem a panela tem um quadradinho onde tem os traçinhos. Você coloca lá: Ca-ne-ta. Caneta.*
(11) **Professora:** *E depois? Camila subiu a escada comendo uma salada ou uma banana?*
(12) **Alunos:** banana.
(13) **Professora:** *Não. Banana éh? Oh: es-ca-da,, escada combina com quê?*
(14) **La:** *Salada*.
(15**) Le1:** *Com os dois*.
(16) **Professora:** *Escada termina com o quê? Olha aqui oh, banana termina com DA*?
(17) **Alunos:** *Não.*
(18) **Professora:** *Banana termina com quê?*
(19) **Alunos:** *NA*.
(20) **Professora:** *Na é igual a da?*
(21) **Alunos:** *Não.*
(22) **Professora:** *Então é salada. Salada termina igual?*
(23) **Alunos:** *Sim.*
(24) **Professora:** *Salada e escada. O som é o mesmo?*
(25) **Alunos:** Não.
(26) **Professora**: *Não é? Olha aqui oh, salada, escada. Não termina igual?*
(27) **Alunos:** Sim.
(28) **Professora:** *Rimando. Agora, vamos ver o outro*.
(29) **Professora:** *Camila guardou a cola dentro da caixa ou da sacola?*
(30) **Alunos:** *Sacola.*
(31) **Professora:** *Sacola. Sa-co-la. Onde está a cola, dentro da sacola*? [O silêncio tomou conta da classe]. *Olha aqui no quadro, onde é que tá a cola dentro da sacola [Mostra as palavras no quadro]? A cola tá dentro ou colado em sacola?*
(32) **AC**: *Ali oh* [Apontou para a lousa onde estava escrita a palavra sacola].
(33) **Professora:** *Aqui oh, olha onde está a cola, sacola. Sa-co-la, olha aqui oh, cola e saco. E eu vou juntar o SA com o La, vai ficar o que?*
(34**) Alunos:** *Sala*.
(35) **Professora:** *Sacola - saco - sala*.
(36) **Professora:** *Na hora de pintar quero bem bonito.* Cada um pintando o seu bem bonitinho.

Logo após, a professora percorreu a sala para observar se os alunos estavam conseguindo transferir a resposta da lousa para a folha. Percebeu que a resposta escrita na folha de uma aluna não condizia com a escrita da lousa.

(37) **Professora:** *MJ está errado. A tia escreveu no quadro* [Percebeu que a aluna havia feito diferente].
(38**) Professora:** Quem vai ajudar a Ta2?
(39) **Professora:** Agora quietinhos.

Ao ler a frase: "*Camila sujou a camiseta com a tampa da*"?, turno 1, a professora sugeria aos alunos a escolha de um dos vocábulos: *caneta* ou *panela* para rimar com camiseta. No turno 2, como podemos observar, a réplica dos alunos

não correspondeu às expectativas da professora, ela então os provocou, devolvendo a eles a interrogação *"da panela?"* Esse enunciado indicou a necessidade de repensar a resposta, então, por eliminação escolheu-se a outra palavra que era a correta. Essa forma de encaminhamento, entretanto, não deixou explícito para os alunos que estava em jogo também o sentido da frase, ou seja, não era apenas uma escolha qualquer. A palavra panela além de não preencher o requisito da rima, tornava a frase desprovida de sentido.

Ao fazer isto, a professora objetivava levar os alunos a elaborarem outra resposta, entretanto notamos que, mesmo sentindo a provocação, os alunos silenciaram. A professora, novamente, leu o enunciado, modificando a forma de perguntar, como ficou revelado no turno 4, explorando a percepção sonora da sílaba "TA" com o propósito de que os alunos reconhecessem as rimas, comparando as grafias que se repetem na palavra *camiseta* e *caneta*, tendo em vista que a rima neste caso, consistia pela constante repetição da última vogal tônica seguida da última sílaba desses dois vocábulos.

Observamos que esse movimento de pronunciar a frase transformando-a em interrogação, marcando a palavra que comportava rima permeou todo o desenvolvimento da atividade. No turno 9, a professora deu prosseguimento à resposta dos alunos, mostrando a grafia da palavra-resposta e indicando onde ela deveria ser registrada na folha.

No turno 11, a professora dirigiu a atenção dos alunos para a outra frase, em que a palavra escolhida seria entre: salada e banana para rimar com escada. Para a surpresa da professora, os alunos apontaram que a palavra banana rimava com escada. Ao perceber que a resposta proferida não era a prevista, ela reformulou a pergunta, fornecendo dicas com relação à escrita e o aspecto sonoro de cada palavra na intenção de apontar para os alunos as diferenças e aproximações. Questionou a professora: "*es-ca-da, escada combina com quê",* referindo-se às palavras salada ou banana*.* No turno 15, o aluno Le1, em resposta à pergunta da professora, explicitou a sua ideia: *"os dois"*. Aqui, alguns aspectos nos chamaram atenção: primeiro, o que o aluno entendeu pelo termo "combinar" enunciado pela professora? Combinar o quê com quê? O que significou para o aluno combinar? São questionamentos que possibilita-nos ampliar o olhar para compreender o que levou esse aluno a considerar que as palavras, banana e salada cabem como resposta à

pergunta da professora, uma vez que, a questão visava à escolha de uma das palavras, já que o foco estava na rima.

Esta constatação nos permite inferir que o aluno significou o vocábulo “combina” apoiando-se na “função representativa da palavra que permite evocar arbitrariamente as imagens os objetos correspondentes, operar com eles, mesmo quando estes, estão ausentes” (LURIA, 1979, p.19). Ele criou uma situação concreta suscitada na representação interna (mental) supondo a possibilidade de que um sujeito subiria uma escada comendo banana ou até mesmo salada, mas não se ateve a questão da rima. Nesse contexto, o uso do enunciado *“os dois”* indicaria que a resposta do aluno poderia ser plausível em termos de ocorrência, porém não era isso o que estava sendo proposto, porque estava em pauta a rima, que não entrou em cena. A professora retomou a questão instigando os alunos por meio da pergunta, no turno 16: *“Escada termina com o quê? Olha aqui oh, banana termina com DA?”* Assim, como já mencionamos anteriormente, seguiu enfatizando a sílaba final das palavras banana e salada.

Na terceira e última frase, turno 30, implicou na escolha da palavra caixa ou sacola para rimar com o vocábulo cola. Após a leitura da pergunta no turno 29, em que questionava qual palavra admitia rima, os alunos, de pronto, indicaram a palavra cola. A professora conferiu que a resposta evocada estava de acordo com o esperado, no caso a palavra “sacola”. Na sequência, a professora faz uma provocação aos alunos, perguntando: *“Onde está a cola, dentro da sacola?”,* à qual se seguiu o silêncio dos alunos. O silêncio como resposta revelou que os alunos não entenderam de imediato sobre o que a professora estava se reportando. Diante disso, a professora dirigiu-se até a lousa para retomar sua solicitação por meio do enunciado “*Olha aqui no quadro, onde é que tá a cola, dentro da sacola?”* (turno 31). Os alunos novamente não responderam. Ela perguntou sublinhando a palavra sacola *“a cola tá dentro ou colada em sacola?”* Somente a aluna AC compreendeu o que a professora estava indicando: que as duas últimas sílabas formavam a palavra cola. A professora prosseguiu mostrando aos alunos que a palavra sacola possibilitava construir outras. As evidências demonstram, neste caso, que os impasses estiveram presentes em todos os itens.

Percebemos que esta atividade exigiu dos alunos duas ações concomitantes: escolher uma palavra para completar a frase, mas uma palavra que rimasse com outra que já estava na frase. Devido ao assunto “rima” já ter sido

trabalhado, a professora conduziu a construção de uma palavra que rimasse com camiseta, destacando a última sílaba (*TA*) desta palavra (turnos 4 a 9). Trata-se de uma opção que se ajustava à situação desse item (panela e caneta). Entretanto, a rima nem sempre é possível de ser obtida apenas com a última sílaba, ela precisa de mais um elemento que não foi mencionado. De acordo com a Enciclopédia Wikipédia: “a rima consiste em uma homofonia externa, em um sentido antigo, na tradição literária de língua portuguesa, constante da repetição da última vogal tônica do verso e dos fonemas que eventualmente a seguem” (2012). Neste caso, seria necessário acrescentar a vogal *e* de modo a obter ***eta***. Assim, o ponto de partida para a escolha da palavra que rimasse com *camiseta* requeria a percepção da necessidade da busca de uma palavra que terminasse com *ETA*. O mesmo se dava nas outras duas situações.

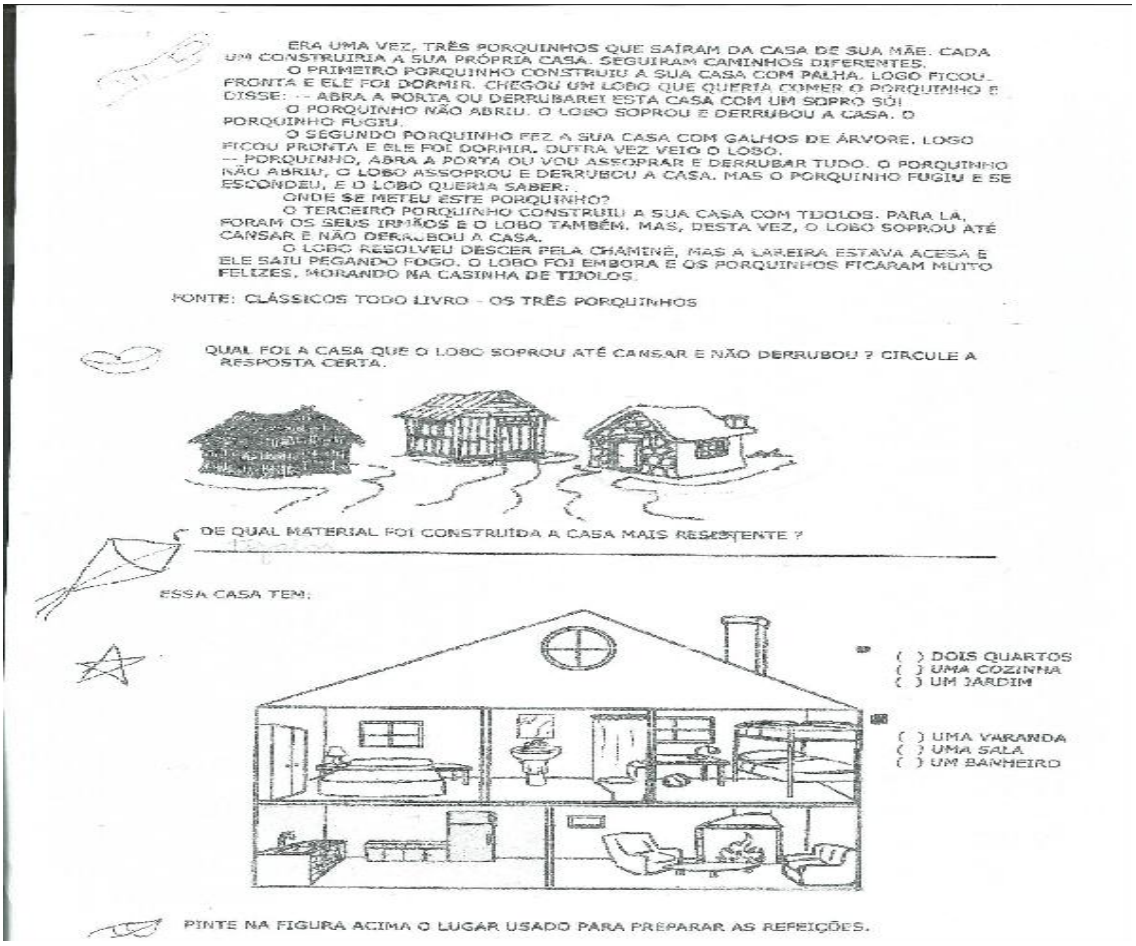
Além disso, observamos, pelas respostas dos alunos, que as suas escolhas se deram sem levar em conta que o critério que delimitava o campo de possibilidades. Ou seja, não se tratava de uma livre escolha, mas de uma escolha subordinada a uma condição. Junto com a professora, eles foram procedendo a eliminações progressivas até finalmente encontrar a escolha correta, mas não encontramos indícios de que eles tenham, de fato, compreendido o que esteve em jogo no processo de sua construção.

3.10 Episódio 10 - *Os Três Porquinhos* (27.11.2014)

Este episódio está centrado em um momento da aula que se ocupou do conteúdo moradia. Visava caracterizar os diferentes tipos de moradias.

A professora iniciou a aula desenhando no quadro três amostras de casas, cujo propósito era representar os tipos de moradias trazidos pelo texto: *A estória dos três porquinhos*. Conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 22: A Estória dos Três Porquinhos.



ERA UMA VEZ, TRÊS PORQUINHOS QUE SAÍRAM DA CASA DE SUA MÃE. CADA UM CONSTRUIRIA A SUA PRÓPRIA CASA. SEGUIRAM CAMINHOS DIFERENTES.
O PRIMEIRO PORQUINHO CONSTRUIU A SUA CASA COM PALHA. LOGO FICOU PRONTA E ELE FOI DORMIR. CHEGOU UM LOBO QUE QUERIA COMER O PORQUINHO E DISSE: -- ABRA A PORTA OU DERRUBAREI ESTA CASA COM UM SOPRO SÓ!
O PORQUINHO NÃO ABRIU. O LOBO SOPROU E DERRUBOU A CASA. O PORQUINHO FUGIU.
O SEGUNDO PORQUINHO FEZ A SUA CASA COM GALHOS DE ÁRVORE. LOGO FICOU PRONTA E ELE FOI DORMIR. OUTRA VEZ VEIO O LOBO.
-- PORQUINHO, ABRA A PORTA OU VOU ASSOPRAR E DERRUBAR TUDO. O PORQUINHO NÃO ABRIU, O LOBO ASSOPROU E DERRUBOU A CASA. MAS O PORQUINHO FUGIU E SE ESCONDEU, E O LOBO QUERIA SABER:
ONDE SE METEU ESTE PORQUINHO?
O TERCEIRO PORQUINHO CONSTRUIU A SUA CASA COM TIJOLOS. PARA LÁ, FORAM OS SEUS IRMÃOS E O LOBO TAMBÉM. MAS, DESTA VEZ, O LOBO SOPROU ATÉ CANSAR E NÃO DERRUBOU A CASA.
O LOBO RESOLVEU DESCER PELA CHAMINÉ, MAS A LAREIRA ESTAVA ACESA E ELE SAIU PEGANDO FOGO. O LOBO FOI EMBORA E OS PORQUINHOS FICARAM MUITO FELIZES, MORANDO NA CASINHA DE TIJOLOS.

FONTE: CLÁSSICOS TODO LIVRO - OS TRÊS PORQUINHOS

QUAL FOI A CASA QUE O LOBO SOPROU ATÉ CANSAR E NÃO DERRUBOU ? CIRCULE A RESPOSTA CERTA.

DE QUAL MATERIAL FOI CONSTRUÍDA A CASA MAIS RESISTENTE ?

ESSA CASA TEM:

( ) DOIS QUARTOS
( ) UMA COZINHA
( ) UM JARDIM
( ) UMA VARANDA
( ) UMA SALA
( ) UM BANHEIRO

PINTE NA FIGURA ACIMA O LUGAR USADO PARA PREPARAR AS REFEIÇÕES.

Fonte: Atividade extraída da sala de aula observada

Em seguida, anunciou para os alunos que iriam estudar os tipos de moradias representadas por tais desenhos. De forma breve, fez uma explanação informando que existiam três tipos de casas – aquela construída de palha, apontou para os desenhos, outra de galhos (madeira) e, por fim a construída com tijolos – alvenaria.

Logo após, utilizando uma folha impressa na cor preta, a professora se dirigiu aos alunos e comunicou que, naquele momento da aula, iriam estudar história e, por isso, ia ler uma estória, porque estava trabalhando moradia. Assim, solicitou que, juntos, acompanhassem a leitura do conto dos três porquinhos e, posteriormente, seria realizada uma atividade composta por três questões relacionadas ao texto.

> (1) **Professora:** *Psiu, psiu. Era uma vez três porquinhos que saíram da casa de sua mãe.*

Um aluno interpelou:

(2) **Ga1:** *Tia eu assisti o filme dos três porquinhos, eu gosto porque tem o lobo mau.*
(3) **Professora:** *Cada um construiu a sua própria casinha* [entonação]. *Cada um seguiu caminho diferente um do outro. O primeiro porquinho fez a sua casa de que?*
(4) **Alunos:** *De palha.*

A professora retomou a leitura:

(5) **Professora:** *Fez sua casinha de palha, né? Logo ficou pronta, aí, ele foi dormir. Chegou o lobo que queria comer o porquinho e pediu para ele abrir a porta e se ele não abrir ia derrubar com um sopro. O porquinho não abriu. O lobo, então, soprou e a casa caiu, mais o porquinho muito esperto fugiu. O segundo porquinho, de que será que ele fez a sua casinha? Ele fez com galhos de árvore. Será que ficou uma casa forte?*
(6) **Alunos:** *Não.*
(7) **Professora:** *Não. Então, quando ele terminou de fazer sua casa e estava muitooo cansado e foi dormir. Outra vez veio o lobo e pediu para o segundo porquinho abrir a porta também ou, então, ele ia soprar até derrubar tudo, o porquinho não abriu a porta, então o que o lobo fez? Soprou e a casinha foi destruída. Mas o porquinho fugiu e se escondeu e o lobo queria saber onde ele se escondeu, procurou, procurou, mas não encontrou. O terceiro porquinho construiu, fez a sua casinha com tijolos. Para lá foram os dois porquinhos que fugiram e também o lobo, mas o que vocês acham, o lobo conseguiu derrubar a casinha feita de tijolos?*
(8) **Alunos:** *Não, porque é forte.*
(9) **Professora:** *É, ele soprou, soprou até se cansar e não conseguiu derrubar a casinha. O lobo decidiu subir para descer pela chaminé, chaminé é uma passagem.*
(10**) Ta:** *Onde passa o papai Noel, né tia?*
(11) **Professora:** *Isso. Mas a lareira estava acessa, na chaminé tinha fogo e o lobo saiu pegando fogo e foi embora. Os três porquinhos ficaram muitooo felizes [entonação], morando na sua casinha de tijolos.*

Terminada a leitura da estória a professora encaminhou a atividade:

(12) **Professora:** *Pronto. Agora, lá em baixo, tem uma estrela e tem uma casa bem grande* [Lá em baixo, refere-se à folha de atividade.], *oh, essa casa que vocês tão vendo, então, tá escrito assim oh, ao lado da casa. Leiam pra mim.*
(13) **Alunos:** *Dois quartos.*
(14) **Professora:** *E depois o que está escrito lá?*
(15) **Alunos:** *Uma cuzinha* [Como pronunciou cozinha com “u”, a professora interveio]:
(16) **Professora:** *Cozinha não tem Cu. É cozinha!*
(17) **Re:** *Um jardim* [Fez a leitura].

Os alunos foram solicitados a ler cada item e a professora, assumindo a posição de leitora e escriba, ia escrevendo na lousa o enunciado lido referente aos itens que a casa possuía e destacava aqueles que deveriam ser assinalados com x.

(18) **Ta:** *Eu não tô nem vendo jardim aqui.*
(19) **Professora:** *Que bom que você notou que não tem jardim. E depois?*
(20) **Re:** *Uma varanda. Ah é aquela parte da casa que a gente coloca cadeiras para sentar.*
(21**)** **Re:** *Uma sala.*
(22) **Ta:** *Meu vô tem uma varanda na casa dele.*
(23) **Professora***: Só o Renan que lê. O que faz sa? E o que faz la?*
(24) **Alunos:** *O S e u A, o L e u A.*
(25) **Re:** *Um banheiro.*
(26) **Professora:** *Um baeiro, pronto já escrevi* [Escreveu a palavra na lousa e ocultou as letras h e n com o propósito de que às crianças percebessem].
(27) **Ta:** *Falta o H.*
(28) **Professora:** *Falta o h, mas se eu colocar o h*... [Acrescentou o h].
(29) **Re:** *E o N, N.*
(30) **Professora:** *Então, eu vou colocar o N porque o nh não tem som.*

A professora completou a palavra e solicitou:

(31) **Professora:** *Então, vamos ler aqui!*
[As crianças leem]:
(32) **Alunos:** *Dois quartos, uma cozinha, um jardim, uma sala, um banheiro.*
(33) **Professora:** *Agora, eu quero que vocês observem, olhem atentamente para essa casa aí.*
(34) **Professora:** *Essa casa tem dois quartos?*
(35) **Alunos:** *Tem.*
(36) **Professora:** *Então eu vou pintar aqui* [Pintou entre os parênteses a opção, ao invés de assinalar o X (X) na questão que julgaram corretas].

Refere-se ao espaço reservado ao lado de cada palavra, onde a criança deverá assinalar a alternativa correta que corresponde ao enunciado.

(37) **Re:** *Eu vou colocar o número.*
(38) **Professora:** *Não é para colocar número, está pedindo para assinalar, então, você pode pintar ou colocar um x tá.*
(39) **Professora:** *Tem uma cozinha?*
(40) **Alunos:** *Tem*
(41) **Professora:** *Então pinta.*
(42) **Ta:** *Jardim não tem, então não pinta.*
(43) **Professora:** *Tem jardim?*
(44) **Alunos:** *Não.*
(45) **Professora:** *Tem uma varanda?*
(46) **Alunos:** *Tem.*
(47) **Professora:** *Onde tá a varanda?*
(48) **Re:** *Não, não...*
(49) **Professora:** *Tem varanda?*
(50) **Alunos:** *Não.*

(51) **Professora:** *O que é varanda?*
(52) **Is:** *É uma área*
(53) **Professora:** *Isso. É uma área.*
(54) **Ga1:** *É aquele lugar que você fica... Tem uma madeira, daí você, daí você fica lá sentado, tem duas cadeiras você fica sentado. Só que aqui nessa cosa*... [Esqueceu a ideia]. *A minha vó tem quatro cadeiras* [Reporta-se à varanda da casa da vovó].
(55) **Professora:** *É um espaço da casa, não tem parede é onde a pessoa fica pra descansar, né?*
(56) **Professora:** *Tem uma sala?*
(57) **Alunos:** *Tem.*
(58) **Professora:** *Tem um banheiro?*
(59) **Alunos:** *Tem.*
(60**)** **Professora:** *Agora, essa casa não tem jardim decente, mas vocês podem criar um desenho, com jardineiro, colocar uma árvore, colocar um passarinho em cima da casa tá. Porque a casa não tá no ar, então você pode dá um chão pra casa tá. Pronto cada um fazendo o seu.*
(61) **Professora:** *Ah, faz uma coisa pra mim. Olhe pra mim, lá onde tem uma pipa. Coloque o dedo onde tem uma pipa, embaixo da casa dos porquinhos.*
(62) **Ta:** *Ah, é onde tem uma folha professora?*
(63) **Professora:** *Ponha o dedo em cima da pipa. Tem escrito tijolos lá?*
(64) **Alunos:** *Sim.*
(65) **Professora:** *Então olhe para essas três casinhas que tem aí. Três casinhas, de quem são essas casinhas?*
(66) **Alunos:** *Dos porquinhos.*
(67) **Professora:** *Coloque o dedo na casinha de galho de árvore. Galho de árvore.*
(68) **Ta:** *O do 2º porquinho?*
(69) **Professora:** *O do 2º porquinho. Galho de árvore é mais resistente, não é? Do que a palha? Coloque o dedo em cima da casinha de palha. A casinha de palha é a 1ª, a 2ª ou a 3ª?*
(70) **Le1:** *Primeira.*
(71) **Professora:** *Primeira. A segunda é feita do quê?*
(72) **Alunos:** *Palha.*
(73) **Professora:** *E a terceira?*
(74) **Alunos:** *Tijolos.*
(75) **Professora:** *Qual é a casinha mais forte?*
(76) **JP:** *Tijolo.*
(77) **Alunos:** *Tijolos.*
(78) **Professora:** *Então circula ela. Circula a casinha de tijolos. Pronto cada um fazendo o seu.*

Entre os turnos 12 e 32, a professora procurou explicar o procedimento da atividade para os alunos. No turno 12, verificamos que orientou os alunos a localizarem na folha a questão a ser solucionada. As sequências dos turnos foram marcadas pela tríade: perguntas, respostas e avaliação da professora. No turno 16, retomou a resposta dada pelos alunos e corrigiu. No turno 18, o enunciado "*Eu não tô nem vendo jardim aqui!*", o aluno Ta fazia referência às questões trazidas para

serem assinaladas, porque, ao analisar a casa, percebeu que ela não possuía jardim.

Nos turnos 20 e 21, o aluno Re, em resposta à pergunta da professora, esclareceu a que se refere o cômodo *"varanda*". Ao perceber que a participação deste aluno era recorrente, chamou atenção dos demais alunos para se envolverem na dinâmica discursiva.

A partir do turno 31, a professora instruiu que os alunos seguissem com a leitura. Assim, à medida que liam as questões, foram tentando assinalar as respostas correspondentes. No turno 46, a questão da varanda foi retomada, mediante a resposta dos alunos. Ante da questão da professora, *"tem uma varanda*?", o aluno Re, turno 48, respondeu: "não, não...". Percebendo que pairavam dúvidas, a professora então questionou: "*o que é varanda*?" A aluna Is afirmou: "é uma área", turno 52. A professora não descartou a resposta da aluna, indicando que ela estava no caminho e, no turno 54, o aluno Ga1 trouxe como resposta uma tentativa para situá-la e características deste espaço, com exemplos da sua vivência.

Na sequência dos turnos 61 a 77, a professora orientou os alunos a observarem o desenho das três casas apresentadas na folha e circular aquele que representava a casa que foi construída com tijolos. Ela foi indagando e os alunos foram trazendo como respostas as informações passadas na leitura da estória.

Constatamos que o tratamento dado à temática moradia, por meio da leitura do texto e da realização da atividade, não explicitou, por exemplo, os tipos de moradia que os alunos têm suas características, reconhecidas pelos elementos trazidos por meio da identificação realizada, nem mesmo aquelas que a nossa região comporta, na qual fica evidente uma variedade de tamanhos, de materiais e também de construções em diferentes locais. Tampouco foi proposto pensar o porquê de tais diferenças.

Uma outra questão que nos chamou a atenção diz respeito ao porquê da retomada da história dos três porquinhos, já sobejamente conhecida dos alunos, mesmo no espaço escolar. Acrescenta-se o fato de a moradia em si ter sido muito pouco explorada na história.

Começamos por destacar o modo como à professora iniciou a narração do conto, procurou chamar a atenção dos alunos e envolvê-los à medida que fazia perguntas entremeadas com a leitura. Já no primeiro turno, ao começar a leitura, a

professora foi interrompida pelo aluno Ga1 que levantou a questão: *"Tia eu assisti o filme dos três porquinhos, eu gosto por que tem o lobo mau"*, revelando, assim, os conhecimentos por ele já adquiridos a respeito da estória, turno 2.

Ainda com relação ao enunciado do turno 2, tal revelação indicou a tentativa de Ga1 de ampliar a discussão, tendo em vista que entrou no jogo a figura do lobo, o qual recebe diversas significações, por não se tratar de um lobo qualquer e sim de um lobo mau, agressivo, forte, desafiador e astuto, que se encontra diante de três porquinhos, bons, no entanto, frágeis e passivos que fogem para não serem capturados pelo lobo mau. Estes aspectos não estão expressos de maneira clara na estória, mas, apesar de subentendidos, a professora não se deteve nestas questões.

Como podemos observar no turno 3, a professora perguntou: *"O primeiro porquinho fez a sua casa de quê?"* Esta pergunta esclarece que a professora supõe que os alunos já tenham tido contato com a estória em questão, visto que tal informação ainda não havia sido abordada por ela, sendo conferida por meio da réplica dos alunos no turno 4. Diante desse movimento, constatamos que os alunos foram emitindo respostas a todas as perguntas proferidas pela professora.

Explicitamente, o enredo destaca como as casas são estruturalmente diferentes, entretanto, tais diferenciações estão associadas a valores que cada uma carrega em relação ao seu dono. Aquele que construiu casa de palha é, na estória, indicado como o mais "folgado" dentre os três. Já aquele que fez uma casa de tijolos é o mais trabalhador. São, portanto, escolhas pessoais de cada um. Nesta perspectiva, entra em cena a relação de cada um com o trabalho. Há uma clara valorização do árduo trabalho desempenhado por quem construiu a casa de tijolos, sem pressa, despendendo mais energia. A escolha, no sentido proposto, não tem a ver com a condição social, que é abstraída. Somente com o desejo de assim fazê-la.

Em se tratando dos irmãos que construíram suas casas com materiais considerados inferiores, há uma clara oposição ao trabalho, marcada pelas significações da preguiça, do desleixo, falta de astúcia, de pouca vontade. Tudo isso traz consequências, como o desenrolar da estória deixa claro. Assim sendo, os irmãos preguiçosos e desleixados são punidos na estória com a ruína das suas casas, no entanto, o irmão trabalhador é bem-sucedido, sendo beneficiado pela recompensa da segurança da sua moradia e, "magnanimamente", acolhe os "incautos" irmãos.

Como podemos observar, todo o desenrolar da estória comporta valores e ideologias que estão postas na sociedade vigente, na qual, com frequência, o sujeito que não possui moradia, o básico para sua sobrevivência é considerado destituído de status, sem vontade de trabalhar. Por exemplo, o trabalho é simbolizado na estória pela ideologia de que este, juntamente com a dedicação, além de proporcionar conforto e segurança garante ao indivíduo patrimônio, poder. Ideologia evidenciada na contraposição entre os três porquinhos, que encaram o trabalho de maneira diferente. Assim sendo, quem trabalha mais é capaz de adquirir mais e melhores coisas e possui mais conhecimento.

Sob este prisma, pudemos perceber que, imbricados à questão simbólica apresentada na estória, estão ocultos elementos relacionados às condições humanas da nossa sociedade, os quais não foram discutidos pela professora à medida que ia lendo a estória, nem tampouco na atividade interpretativa do texto. No tratamento dado ao texto tido como apoio para estudar o tema, não se estabeleceu relação com o conteúdo a ser trabalhado. A estória entrou apenas como um rito de passagem para a proposição e realização da atividade que tematizou a moradia, abstraída das condições concretas que sustentam as possibilidades de sua ocupação e/ou construção.

4 OUTRO OLHAR SOBRE O PROCESSO PERCORRIDO

Com base nas análises dos episódios apresentados e tendo em vista o processo de elaboração do conhecimento no contexto da sala de aula observada, do qual foram consideradas as características mais gerais (comuns, predominantes ou recorrentes), elegemos algumas categorias para uma reflexão mais sistematizada. São elas: o papel das atividades no processo de ensino e a ênfase dada ao ensino de leitura e escrita; o processo interlocutivo: proposições, encaminhamentos e resultados; o distanciamento entre o feito e o que se supõe ter realizado no aprendizado dos alunos.

4.1 O papel das atividades no processo de ensino e a ênfase dada ao ensino de leitura e escrita

As atividades envolvendo a leitura e a produção escrita que apresentaram características em comum destacam-se, inicialmente, nos episódios que trataram do estudo da letra B, cuja proposta consistia no preenchimento de lacunas; jogo das palavras ocultas, em particular na etapa em que sugeria a elaboração de algumas palavras escritas. Em tais situações, o intercâmbio e a troca se configuravam nas tentativas dos alunos para recitar as sílabas oralmente de algumas palavras, como: pipa, mesa, macaco, salada, sapato, bolo, bola, dado, entre outras, e tendo, como interlocutora e escriba, a professora, que perguntava e registrava tais palavras na lousa. Circunstância semelhante ocorreu tanto nos acontecimentos de formação de frases e palavras como na tarefa em que era solicitada a escolha de palavras com rimas, uma vez que, no processo de escolha, a professora enfatizava a formação silábica e a da palavra pretendida.

Constatamos que a mediação pedagógica se centrou sobre a alfabetização, com ênfase no ensino da leitura e da escrita, focalizando duas técnicas básicas: o treino mecânico de leitura, que se dava por meio da decodificação do código, e a técnica da escrita, que priorizava o treino e a repetição de cópias da lousa. Sob este modelo, a alfabetização limitou-se ao domínio das letras, sílabas, palavras e frases, cujas atividades destacavam, gradativamente, determinada relação letra-som. Com isso, a produção textual ficou relegada a um segundo momento, ‘pós-alfabetização’, como apontou a fala da professora no trabalho com frases: “*Quando vocês tiverem*

lá no terceiro aninho vocês irão ampliar, fazer com que a frase fique mais compridinha, mais longa. No primeiro aninho, vocês podem fazer assim mais pequenininho". Ou, então, quando trabalhado, utilizava um texto artificialmente produzido para fins de ensino, isto é, para atestar o domínio dos alunos com relação aos códigos da escrita, sem, no entanto, atentar para a sua significação e sem acercar-se do contexto orientador dessa produção.

Nessa forma de conceber a leitura e a escrita na organização do processo de alfabetização, percebemos que os esforços despendidos eram direcionados para o desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação pelo uso de métodos fônico e silábico, que, segundo Mortatti (2006), apesar da crítica existente sobre sua falta de sentido, sua utilização ainda acontece no Brasil. Destaca esta mesma autora que, embora haja um esforço para mudar e isolar as práticas de ensino pautadas em métodos que marcaram as diferentes décadas de nossa história, são mantidos resquícios dos métodos de alfabetização consolidados em cada momento. Isto ficou evidenciado por meio de práticas de exercícios monótonos de leitura e escrita sob o prisma do "be a ba", conforme evidenciamos nas análises dos episódios de ensino.

Do ponto de vista da questão relativa à ênfase quase exclusiva na "mecânica da escrita", é importante esclarecer que o desenvolvimento de habilidades que possibilitariam aos alunos refletirem sobre as partes sonoras e gráficas das palavras no processo de apropriação da escrita se faz necessário, entretanto reconhecer a necessidade do ensino sistemático da notação alfabética não significa que o ensino da escrita deve se restringir a tais elementos, sem investir em outras dimensões necessárias ao seu aprendizado.

Na entrevista que realizamos com a professora, ao explicitar sua concepção acerca do processo de aquisição da escrita, visando sua apropriação pelo aluno, ela afirmou:

> *Eles acham o máximo saber ler [...]. Então, eu acho muito importante eles já estão conhecendo* [Apontou para o silabário]*, já sabem ler, já ler na rua, olham plaquinhas, então pra eles é fantástico saber ler. Eles estão no mundo das letras, né? Agora, frase e textos eles ainda não dominam. Eles escrevem bem pouquinho, ler pra eles é bárbaro, eles leem tudo, uma maravilha, mas pra escrever éh... Eu acho que exige mais deles.*

Sua enunciação, além de revelar as significações atribuídas ao processo de leitura dos códigos alfabéticos e dos símbolos, percebemos que está presente a concepção de que, ao aprender a ler, o aluno se encontra municiado para a apropriação dos aspectos ortográficos da escrita. Sabemos, no entanto, que, em uma sociedade letrada, em que a escrita se constituiu um fator de interação entre os sujeitos e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo, ambas se entrelaçam no processo de ensino e de aprendizagem.

O fato de o trabalho pedagógico enfatizar a "mecânica da escrita" impossibilitava o aluno perceber a gama de possibilidades e significados, levando-o restringir a leitura e a escrita apenas para fins específicos de sala de aula, ou seja, um treinamento imposto.

Em vários momentos, registramos que se tratavam de atividades de ensino em que era solicitado preencher lacunas com palavras ou com letras ou ainda sem a devida exploração do significado do texto apresentado. A consequência de tal procedimento era que a atividade ficava restrita a uma espécie de jogo de adivinhação, uma vez que os pressupostos que se colocavam nas situações propostas ainda não eram conhecidos pelos alunos. Situação esta que, devido o grau de abstração envolvido, implicava uma análise deliberada, uma elaboração mais refinada por parte dos alunos para coordenar as operações exigidas.

Neste sentido, ao considerar que a atividade de ensino tem por objetivo dar conta de encaminhar o processo de ensinar e aprender, coloca-se a questão do que pressupõe a necessária mediação pedagógica tendo em vista o objeto de ensino que está sob foco e também o que e como os alunos vão significando a situação, as orientações e os esclarecimentos. Ao propor atividades que enfatizavam a escolha de letras, sílabas e palavras de forma isolada, acabou-se por restringir o aprendizado da escrita ao direcionar a atividade mental apenas ao aspecto gráfico. Assim, deparamo-nos com atividades envolvendo situações de leitura e de escrita que não oportunizaram o ensino fecundo entendido por Vigotski e citado por Góes (2008, p.1): "como um trabalho de significação que propicia a aprendizagem e transforma o ato de pensamento".

O aprendizado da leitura e da escrita, visto por esta perspectiva, age sobre o processo psicológico do aprendiz, por isso requer muito mais do que uma questão técnica. De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 180):

> Para Luria e Vigotski, a escrita é mais do que um sistema de formas linguísticas organizadas segundo uma lógica com a qual o sujeito se confronta, esforçando-se por compreendê-lo. Ela é uma linguagem, uma prática social própria de membros de uma sociedade letrada.

Com base em tal pressuposto, defende-se a importância de um trabalho coletivo que proporcione aos alunos situações de elaboração do conhecimento que viabilizem a apropriação da escrita valendo-se dos mais diferentes temas. O desafio consiste em trazer para a relação de ensino atividades que focalizem outras possibilidades de produção de escrita e que estimulem a aprendizagem do conhecimento científico acumulado ao longo da história.

Para tanto, é preciso encaminhar uma prática pedagógica que se fundamente na intencionalidade, na organização e na sistematização das ações, permitindo ao aluno ir além do reconhecimento e funcionamento do sistema de escrita. Na efetivação deste processo, sua aprendizagem não ocorre somente por um processo de memorização de correlações letras-sons, trata-se de um produto cultural de grande complexidade que se processa no jogo das representações sociais, nas trocas simbólicas entre os pares (alunos/alunos e professora/alunos).

Neste contexto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e de seus usos pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal é indispensável ao processo de alfabetização, processo este que, para Fontana e Cruz (1997): “passou a ser claramente definido e defendido como um conhecimento a ser possibilitado pela escola”. No entanto, esclarecem as autoras, “a ação da escola fixou-se de tal forma no treinamento das habilidades específicas relativas à escrita e ao traçado de letras que acabou relegando sua utilização como linguagem a um segundo plano” (p. 171). Este modo de trabalhar a escrita se evidencia também na entrevista que realizamos com a professora ao explicitar sua avaliação acerca do seu trabalho no processo de ensino da escrita. Destacou:

> *Meu trabalho no processo da escrita é de fundamental importância, né? Porque eu vou explorando o meio ambiente, o meio em que ele vive [aluno] demonstrando as letras, a gente tem os códigos, então, nesse mundo que eles vivem eles têm que diferenciar letras de números, de símbolos. Eles estão sabendo que para escrever vão precisar de letras, em que as letras do alfabeto juntando com as consoantes, com as vogais vão emitir uns sons. Então, ele tem que desenvolver e relacionar o som com a grafia da letra, com o grafema.*

As informações fornecidas pela professora revelam a concepção reducionista da escrita vista pelo viés da aquisição dos códigos somada aos aspectos sonoros, já apontados anteriormente. Os alunos apenas escreviam letras, palavras e frases descontextualizadas da sua realidade, liam o silabário composto por vogais e sílabas, palavras registradas pela professora na lousa para treinar a leitura e fixar, por meio dela, a sua escrita.

Diante desta constatação destacamos que é de fundamental importância refletir sobre tais atividades de ensino e as condições de produção de leitura e escrita que se apresentaram de modo superficial. A questão do processo interlocutivo é outro elemento que permeou todos os episódios analisados e perguntamos: O que predominou nesse espaço de interlocução? Como os alunos se colocaram neste espaço?

4.2 O processo interlocutivo: proposições, encaminhamentos e resultados

Pudemos observar, por meio das práticas pedagógicas efetivadas, que o processo de alfabetização, mais do que uma aprendizagem técnica, vincula-se à constituição do sujeito interlocutivo. Este aspecto foi evidenciado nos episódios referentes às discussões que envolveram alguns conhecimentos oriundos das experiências de cada um, como, por exemplo, a temática que discorreu sobre a alimentação saudável, os exercícios de construção de palavras e frases, o ensino da matemática em que foi trabalhado o conceito de dezena, a atividade que trouxe questões relacionadas às plantas, a execução do jogo das palavras ocultas e as situações de leituras do silabário.

Para tanto, percebemos que, no processo interlocutivo ilustrado pelas discussões sobre o tema alimentação saudável, o envolvimento dos alunos originou certo intercâmbio comunicativo à medida que o aluno explicitava o seu pensamento, fazendo uso verbalização e, consequentemente, ampliava-se a discussão. Nesses momentos, a professora promovia novas intervenções, no sentido de articular as ideias e as informações trazidas por um dado aluno com os novos elementos que iam sendo acrescidos pelos demais participantes.

Observamos que, nas enunciações dos estudantes, as informações, como era de se esperar, ancoravam-se em suas vivências, no entanto, em certos momentos, havia esforços e tentativas de ampliação das suas próprias referências

ao serem disponibilizadas informações advindas de conhecimentos científicos. Isto ficou evidenciado quando foram abordadas questões sobre alimentação saudável e os cuidados com a obesidade. Nessas situações, as perguntas formuladas pela professora assumiam a função de “ponte” entre os dizeres dos alunos e a tentativa de mediação feita por ela. Convém lembrar que não havia uma organização explícita de um corpo de perguntas, elas iam sendo formuladas levando em conta a resposta anterior dada pelo aluno ou a ausência dela. A professora se referia à fala dos alunos e estes lançavam outras enunciações verbal ou gestual, inserindo na discussão outros elementos e outras possibilidades de significação.

Consideramos que, nesse contexto, as perguntas da professora tinham como objetivo, dentre outros, conduzir a reflexão sobre o tema valendo-se das considerações que eram feitas no processo interlocutivo, as quais proporcionavam e alimentavam o processo de elaboração dos participantes.

Tal processo era diferente nas circunstâncias em que envolviam as produções de escrita. Nestes momentos, a interlocução somente ocorria quando a professora, por meios de questionamentos, solicitava a participação dos alunos e o papel das perguntas ganhava outra dimensão – nortear o processo de elaboração das palavras no plano oral e depois na escrita. A professora enunciava determinada palavra e os alunos passavam a apontar quais letras e sílabas comportavam sua escrita.

Constatamos ainda que, no andamento de algumas atividades, o elo interlocutivo se intensificava e, em outras, o silêncio predominava. Quando os alunos não desejavam fazer alguma atividade, a professora recorria ao diálogo com vistas a conscientizá-los da importância da participação dele, esclarecendo que, quem não participava da aula, não aprendia. De acordo com a opinião da professora: *“O importante é participar mesmo que a resposta não esteja certa. O aluno LE1, por exemplo, está sempre participando e por isso ele aprende, por isso que ele aprende”.*

Sob este prisma, o aluno participativo era visto como aquele que estava atento ao proposto pela professora, respondendo as perguntas que lhe eram feitas e perguntando quando o que estava sendo exposto não ficava claro. Esta fala era recorrente, todavia observamos que, ao mesmo tempo que a professora valorizava o ato participativo do aluno no sentido de manifestar seu pensamento, explicitando suas ideias, era priorizado o acerto, isto é, que sua resposta fosse compatível com a resposta desejada por ela. Em outras palavras, quando a réplica de um aluno

estava em acordo com o esperado, dava-se por concluído o diálogo e, assim, o assunto tratado era dado por compreendido, passando-se adiante. A discussão não era retomada no intuito de socializar de modo a explicitar a elaboração feita pelo o aluno e tida como adequada.

Em termos gerais, podemos observar que as construções conjuntas de escrita se configuravam da seguinte forma: num primeiro momento, tinha-se a proposição de uma situação tentada de forma dialogada com o intuito de explicitação dos procedimentos e instruções, formulação de perguntas mirando a participação dos alunos e o esclarecimento de dúvidas. Em seguida, era solicitado aos alunos a verbalização do processo operacional da escrita para seu registro na lousa. Para a realização destas atividades, cada aluno recebia seu material, uma folha contendo a proposta, embora pudessem discutir tais propostas conjuntamente, raramente eles as respondiam individualmente. Com frequência, verificamos que, no momento da proposição das atividades, já era fornecida a resposta, sem dar tempo ao aluno para refletir a respeito, levantar hipóteses, formular suas respostas. Este procedimento tornava a atividade insuficiente para promover uma ampliação da compreensão do já adquirido ou do que estava sendo proposto para ser aprendido como um processo consciente.

Nos processos interativos, o lugar do *outro* emergia e ganhava relevância na execução das atividades à medida que a professora apresentava a proposta de ensino e passava a desenvolvê-la em conjunto. Com esse modo de conduzir a atividade, estabelecia-se o caminho para viabilizar o espaço do outro, o dizer do outro e a possibilidade de, nesse mesmo processo, entrelaçar tais dizeres emergidos das situações enunciativas. Um exemplo foi o episódio que tratou do jogo das palavras ocultas, esta atividade envolveu, basicamente, a proposição de uma situação dialogada, em que alguns alunos, fazendo uso da palavra, assumiam a posição de interlocutores ativos na comunicação discursiva.

Em tais situações, é possível afirmar que a professora promovia um discurso interativo por intermédio de perguntas, como já anunciamos anteriormente, que priorizavam o conteúdo em pauta. Este processo de interação e de diálogo entre os envolvidos se alternava conforme as orientações empreendidas e tendo em vista as tarefas solicitadas. Evidenciamos esta alternância no episódio que envolveu a produção de um texto, que, a princípio, foi solicitada sua realização no plano individual, no entanto, por se configurar uma atividade complexa, da qual a maioria

dos alunos não havia desenvolvido tal domínio, a relação entre aluno/aluno foi caracterizada pela troca entre pares, como pedido de ajuda, construção compartilhada, negociação para escrever as palavras na tentativa de registrar por escrito o que estavam pensando a respeito do proposto, as quais foram sendo confirmadas ou negadas pelo outro. Esse momento ficou marcado por tentativas de alguns alunos ajudarem outros no processo de escrita da palavra campo, expondo suas ideias e dúvidas, discutindo e justificando a razão pela qual tal palavra poderia ser escrita com uma letra em vez de outra, evidenciando que "[...] a interação entre alunos também provoca intervenções no desenvolvimento da criança" (OLIVEIRA, 1993, p. 64) e, portanto, na relação com o saber, uma vez que aprender e ensinar constituem-se em um ato de criação recíproca entre alunos/alunos e professora/alunos.

Outro aspecto relevante na questão da participação do outro na produção do conhecimento ocorreu na realização de uma atividade que demandava a formação de frase. Como esta atividade pressupõe, para iniciá-la, o entendimento do que seja frase, antes de executá-la, observamos que, com o intuito de exemplificar como se constrói uma frase, a professora tomou como referência objetos concretos e, a partir deles, propunha uma questão no plano oral que possibilitasse a elaboração de uma frase. Por exemplo, quando tomou um estojo, e perguntou: *O que eu poderia falar sobre o estojo?* Diante disso, os alunos passaram a organizar seu pensamento e emitir verbalmente suas respostas, abrindo com isso a perspectiva de diferentes enunciados para um mesmo objeto, além de conferir o importante lugar do "outro" na interlocução.

Ainda com relação à interação entre professora e alunos, foi possível observar que, na atividade relacionada à leitura de um texto de literatura infantil, o processo interativo girou em torno da professora leitora. Nesse episódio, podemos perceber que os encaminhamentos dados à leitura não viabilizou o processo interativo entre os envolvidos, a participação dos alunos se limitou a ouvintes. Tomamos como exemplo a leitura do texto: *A árvore generosa*. Esta atividade se restringiu apenas à leitura. Entretanto, como ressalta Smolka (2012), poderiam ser trabalhados variados aspectos levando-se em conta o texto escrito.

> Como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço

> interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de trocas de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (p. 111).

Ficou evidente que a professora não tomou o texto escrito como um objeto de análise, isto é: não foi possibilitado que os alunos explicitassem os significados que envolviam os participantes da história, nem discutidas as ideologias que nele se apresentavam por meio dos dizeres dos seus personagens, as formas do dizer, etc. De acordo com Smolka e Góes (1995, p. 53):

> [...] a atividade de linguagem escrita, os processos no ler e escrever devem ser compreendidos considerando-se a qualidade das condições de produção e o papel fundamental dos interlocutores das crianças – adultos e pares que atuam como agentes de mediação em diferentes contextos, sobretudo na sala de aula.

Com base nestas proposições, a qualidade da mediação pedagógica é colocada em evidência. Somada ao fato de que a dinâmica que configura a aquisição da linguagem escrita é um processo de significação em que o outro assume o papel de atribuir às ações um significado e, dessa forma, construir outras significações. O aprendizado, portanto, passa pelo viés do que se pensa, faz e diz, ou seja, passa pelo que os *outros* (alunos) pensam, fazem e dizem, orientados pelo dizer da professora.

Nesta perspectiva, a mediação pedagógica deliberada assume um papel decisivo, tendo em vista que “o aluno é colocado diante da tarefa particular de “entender” as bases dos sistemas de concepções científicas” (FONTANA, 2005, p. 21), as quais requerem a utilização de operações mentais lógicas que, no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem escolar, impulsionam o desenvolvimento. Fato este, pouco evidenciado nos episódios de ensino analisados.

Neste sentido, o desenvolvimento é pensado como um processo ininterrupto, com continuidades e descontinuidades, como enfatizam as preposições de Vigotski (1991), nas quais há sempre um espaço de possibilidades que podem ser proximamente desenvolvidas, contanto que haja o trabalho do *outro* numa relação que cria e sustenta a aprendizagem, numa ideia prospectiva de desenvolvimento. Cabe ainda destacar que o aluno constrói o conhecimento pela mediação da professora e dos próprios colegas, num processo marcado pela tensão e

contradição, constitutivas das interlocuções na sala de aula e pelo envolvimento significativo dos alunos.

Assim, com base nos pressupostos destacados, o trabalho desenvolvido em situações de interlocução remeteu-nos o olhar para o distanciamento entre o feito e o que a professora supõe ter realizado tendo em vista o aprendizado da leitura e da escrita.

4.3 O distanciamento entre o feito e o que se supõe ter realizado

Caracterizar a diferença entre o feito, isto é, a realidade vivida por meio das ações, tarefas propostas, e o que a professora supõe ter realizado, numa perspectiva imaginada, visando ao processo de alfabetização, põe em visibilidade o trabalho pedagógico marcado por um contexto interno de mudanças. Dentre elas, a chegada do novo diretor à escola que passou a dar maior ênfase ao ensino que preconizava uma valorização dos conteúdos, que, por sua vez, tinha em vista resultados mais satisfatórios nas aprendizagens dos alunos. As formas de veiculação desta nova orientação e as interpretações feitas pelos profissionais da escola acabaram repercutindo no fazer diário dos professores, como foi o caso da turma em que se desenvolveu esta pesquisa.

No que se refere a esta turma, ainda que tal orientação passe a influenciar de maneira difusa o fazer docente, ela acaba se fazendo presente de outras formas, seja instaurando certa apreensão, seja produzindo novas tensões nas relações. A ênfase no cumprimento de um programa em que vários conteúdos precisam ser ensinados acabou produzindo um certo aceleramento do processo que envolve o ensinar e passou a cobrar, em contrapartida, uma rapidez no aprender. Nesse contexto, a pressa em logo chegar ao resultado pretendido em prejuízo do processo de aprender, implica que se respeite as elaborações parciais e sinuosas, pode se constituir em um dos efeitos perversos dessa tentativa de inovação em fase de elucidação e implementação pelos professores.

Ainda dentro da temática das inovações, as chamadas pedagógicas também se fizeram presentes no contexto, como se pôde observar pela presença de leituras de estórias e contos, numa visão fundada na discussão de que, ao ler uma estória ou conto para os alunos, promove-se o aprendizado. Que aprendizado, podemos perguntar?!

No trabalho desenvolvido com o texto intitulado “Os três porquinhos”, cuja proposta consistiu em trabalhar o conteúdo *“tipos de moradia*” [grifo nosso], o processo de ensino envolvia ouvir a leitura e responder oralmente as perguntas: Qual foi à casa que o lobo soprou até cansar e não derrubou? Quais materiais as casas eram construídas? Foi uma tentativa de se realizar uma proposta inovadora, entretanto, verificamos que a moradia em si foi muito pouco explorada, não procurou destacar aspectos relevantes que fossem passíveis de estabelecer uma relação com o tema enunciado. Também não foi feita uma transposição para a realidade das moradias utilizadas no meio social. Então, a questão que se coloca é: Do modo como esta atividade foi conduzida, o aluno se apropriou do conteúdo programado que era moradia?

Similar a essa situação, temos a atividade que envolveu o conteúdo voltado para o ensino de matemática. Observamos como proposta inicial a tentativa de resgatar o conceito da palavra dezena e, nesta circunstância, a professora foi perguntando sobre este conceito. Alguns alunos, no próprio processo de resposta, foram elaborando a compreensão de um sentido possível sobre o conceito de dezena. Vimos, porém, que a proposta de utilizar o material dourado com o intuito de ajudar na compreensão do conceito não atingiu o pretendido. A presença deste tipo de material, manipulável, inserido como recurso pedagógico para o aprendizado dos alunos, mostrou-se insuficiente, isto é, por si mesmo não resolveu a questão do aprendizado, visto que ele tem sua importância, contudo, o fato de manipulá-lo apenas não garante o aprendizado conceitual. Parece que esta questão não se apresenta na avaliação do resultado obtido com a proposição das atividades. Segundo a professora,

> *Eu faço pesquisa, então aquela teoria que eu gostei na pesquisa e acho que dá para os meus alunos, pra realidade deles, eu faço uso. Eu não faço uso só de uma teoria, por exemplo, eu uso muito a Magda Soares, que aborda os níveis de alfabetização, os níveis da escrita também.*

Por este viés, revelou-se a proposição de uma forma de ensino em que se perde de vista o objetivo pretendido na qual o pedagógico fica reduzido à escolha de uma técnica sem direção teórica que sustente uma perspectiva para o ensinar e o aprender e dê conta de sua realização.

4.4 O aprendizado dos alunos

Tendo em vista que o aprendizado requer a participação dos interlocutores num processo de compartilhamento de conhecimentos, a sua ausência quando reportamos à sala de aula remete a uma preocupação.

Sob este aspecto esta turma pode ser descrita como constituía em três grupos: um deles tinha uma participação assídua nas interações, um outro grupo envolvia nos diálogos com menos frequência que o primeiro, dependia da temática em discussão ou da atividade proposta, e um outro em que os alunos não participavam verbalmente embora ficassem atentos às explicações, ao que estava sendo registrado na lousa, copiavam na folha, todavia permaneciam em silêncio. Até mesmo na leitura coletiva do silabário, esse grupo de alunos pouco se envolvia, era comum a professora interromper a leitura para cobrar a participação deles. .

Diante dessa situação a professora direcionava-se sempre para este último grupo, ora fazendo perguntas a respeito do que estava sendo trabalhado, solicitando a leitura de algumas palavras ou do silabário, trocava-os de lugar e, por vezes, chamava a atenção dos seus componentes, no sentido de alertá-los, dizendo que iria para o segundo ano sem que soubesse ler e escrever.

Quanto ao aspecto dos diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos, fato este já esperado, de acordo com a professora, o aluno RA tinha dificuldades em reconhecer as letras que compõem o alfabeto, portanto, não sabia ler nem escrever. Ainda de acordo com ela a história pessoal desse aluno contribuía muito para tal resultado, pois tratava-se de um aluno submetido a tratamento psicológico, chegava à escola medicado, sem disposição para participar da aula uma vez que o remédio o deixava sonolento. A aluna IS, também não reconhecia as letras do alfabeto. No momento em que era solicitada pela professora para ler algumas sílabas, ela se recusava. A professora ajudava, sinalizando a questão sonora, mas a aluna IS apenas repetia a ação da professora.

A aluna MI não conseguia ler nem escrever, não participava dos diálogos desenvolvidos durante a aula e, quanto à realização das atividades que envolviam a escrita, sempre ficava esperando a professora registrar na lousa para então transferir para a folha. Copiava muito devagar, por vezes, a professora apagava o escrito da lousa sem perceber que ela ainda não havia terminado. Quando isto ocorria, ela se dirigia aos colegas para copiar. A professora escrevia algumas

palavras simples, como: dedo, lua, dado, bola, solicitava a leitura, contudo, ela não conseguia ler.

A aluna TA2 também fazia parte do grupo de alunos que não participava da aula e ainda não conseguia reconhecer as letras do alfabeto, nem mesmo as vogais. A professora, nas situações voltadas para a leitura coletiva, tentava envolvê-la, entretanto sem sucesso. Quando dirigia uma pergunta a ela, ficava em silêncio, só balançava a cabeça sinalizando que sim ou não, apresentando certa timidez. Não se relacionava com os demais alunos. Segundo a professora, a única pessoa com quem ela se relacionava na escola era a sua irmã que cursava o quarto ano. Destacou também que a família já havia sido informada das dificuldades apresentadas tanto de aprendizagem como de socialização.

A situação da aluna AL não era muito diferente, não reconhecia o sistema alfabético, só se envolvia nas atividades que exigiam o desenho como registro, possuía uma habilidade incrível para desenhar. Tinha muita dificuldade de prestar atenção no que a professora estava ensinando, andava pela sala o tempo todo com um caderno de desenho em mãos. No momento de tomar a leitura do silabário, por exemplo, a professora colocava sua carteira próxima ao cartaz, entretanto a aluna ficava dispersa, olhando para trás ou para os lados. A professora chamava sua atenção dizendo que não sabia mais que estratégia utilizar para envolvê-la nas atividades propostas.

A aluna MV não conseguia ler nem escrever nenhuma palavra. Quando era solicitada a ler reconhecia algumas letras, porém por sofrer de gagueira sua pronúncia ficava prejudicada. Enquanto a professora explicava a atividade, ela se ocupava em cortar papel para montar casinha.

O aluno JP reconhecia as letras e sílabas, entretanto apresentava dificuldades para ler e escrever as palavras. Quando solicitado a escrever ou a ler, no plano individual, sentia-se muito desconfortável e ficava transitando da sala ao banheiro e pelos corredores. Por vezes, a pedagoga da escola, ao encontrá-lo andando, conduzia-o até a sala. Todavia observamos que, na introdução de alguns temas ou até mesmo na leitura de estórias, realizada pela professora, ele participava das atividades orais, explicitando seus conhecimentos e/ou até mesmo apresentando suas dúvidas e questionamentos. De acordo com a professora ele era mais um aluno que precisava de um tratamento ou até mesmo de medicamento para ajudar na atenção, já que ele era nervoso.

Quando a professora percebia a ausência de interesse de alguns alunos em realizar as atividades ou em prestar atenção no que estava ensinando, intervinha, elevando o tom da voz, chamando a atenção para o enunciado, carregada de preocupações com relação ao não aprendizado deles. Destacava que, no ano seguinte, eles estariam cursando o segundo ano e, portanto, com outra professora que não teve a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento deles no primeiro ano, assim, poderia inferir que tal resultado estava associado ao trabalho por ela desenvolvido no que se refere à alfabetização.

A aluna GA2 já estava lendo algumas palavras, sua maior dificuldade esbarrava na escrita, não conseguia fazer as correspondências entre desenho da letra/sílaba e sons. Era uma aluna que pouco participava dos processos de interlocução. Quando solicitada a ler palavras indicadas pela professora, realizava com tranquilidade.

A participação do aluno LU**,** nas interlocuções, não era constante. No aspecto leitura conseguia ler as letras e sílabas, porém, quando solicitado pela professora a ler palavras, não conseguia e, no momento em que teve que desenvolver um texto no plano individual, não conseguiu, desistiu da atividade. Segundo a professora, ele só tem dificuldade nos conteúdos voltados para a língua portuguesa, visto que, na matemática é um dos melhores alunos. O não aprendizado da leitura e da escrita, ela atribuiu ao fato de que é um aluno que faltava muito nas aulas.

As alunas MJ e LA, só faziam uso da palavra quando as perguntas eram dirigidas para elas. Sentavam uma atrás da outra, prestavam atenção nas explicações da professora para então resolver a atividade, mesmo com as respostas escritas na lousa, tentavam executar sem recorrer a elas e uma ajudava a outra durante a realização das atividades. Por vezes, a professora, ao perceber que ambas estavam com dificuldades para realizar determinada atividade, como, por exemplo, contagem dos números, apontava que a resposta já estava na lousa e que era só copiar. Elas, porém, continuavam utilizando-se dos dedos, dos lápis para auxiliar na contagem. Conseguiam ler, já na escrita apresentavam pouco domínio.

SA e GI eram alunas que também participavam dos diálogos atinentes à aula, embora isso ocorresse de modo intermitente. Estas conseguiam ler de modo silabado algumas palavras formadas por sílabas simples, principalmente as que já

haviam sido trabalhadas em sala de aula, tais como: bola, pipa, neve, baú entre outras.

AC, MA, HE, AF, EM e LE2 eram alunas que regularmente se envolviam nas interlocuções no momento da aula. Já conseguiam ler. Quanto à escrita, percebemos um empenho focado na composição sonora, isto é, na relação entre as letras, às sílabas e respectivos sons, por exemplo, para escrever a palavra “salgado” pronunciavam várias vezes tentando identificar os sons das consoantes: S e L na tentativa de representar tal palavra empregando devidamente as letras. A aluna EM, quando desafiada a produzir um texto individualmente, demonstrou maior domínio. Ela já estava conseguindo ler e escrever. No seu texto, demonstrou uma preocupação quanto à ortografia das palavras escolhidas. Fazia hipóteses mais adiantadas sobre a natureza escrita, como, por exemplo, ao escrever a palavra “maravilhosa”, pensava escrevia, repensava, apagava, mudava suas hipóteses até chegar à escrita correta, conforme o sistema alfabético convencional. Esta palavra era desconhecida para ela. Também comportava sílabas complexas que, até então, não haviam sido exploradas na sala de aula, no entanto, ela não teve resistência em escrevê-la, assim como outras que compuseram o seu texto. A professora atribuiu este avanço a uma parceria da escola com a família, destacou que o pai acompanhava ativamente a vida escolar da filha, ajudando-a nas tarefas, uma vez que ela morava com o pai e com a outra irmã, visto que, no processo de separação do casal, o pai foi quem ficou com a guarda das filhas.

O grupo de alunos constituído por: TA, GA1, LE1, RE e Jo participava assiduamente de todas as aulas observadas, contribuindo com seus conhecimentos, ou levantando questões, dúvidas e fazendo apontamentos. Havia entre eles uma disputa para ver quem respondia às perguntas feitas pela professora. Em certos momentos, a professora chegou a intervir no sentido de dar espaço para os que menos participavam, sinalizando que não era o momento de eles responderem. Os alunos TA, GA1 conseguiam escrever algumas palavras, entretanto, em atividade como produção de texto individual, a maior dificuldade ocorria na questão da grafia, não sabiam se a palavra “campo” era escrita com C ou com K, assim como se a palavra “minha” possuía o encontro consonantal NH ou não. Já a leitura era silabada.

A disputa entre os alunos LE1 e RE para mostrar quem sabia mais era notória. Eles já sabiam ler as mais diversas palavras. Quando a professora chamava

a atenção da turma para participar mais da aula, estes alunos pronunciavam: “*tia eu já sei ler*”. A professora então completava: sim vocês já sabem, mas os outros não. No que se refere ao aprendizado da escrita, percebemos que tanto LE1 como RE já conseguiam escrever com mais domínio as palavras do seu repertório. Na aquisição de uma nova palavra, dois movimentos aconteciam, ou eles buscavam ajuda dos colegas, preocupados com o erro ao escrever determinada palavra, ou se arriscavam com a suas hipóteses e se dirigiam, em seguida, à professora para conferir.

O aluno Jo também fazia parte do grupo de alunos que mais participava das interlocuções. Conseguia ler qualquer palavra apresentada, da escrita, tinha pouco domínio. Era um aluno que possuía uma particularidade: fora acometido por uma doença grave e teve que amputar o seu braço direito, e ainda não havia desenvolvido habilidade para escrever com a mão esquerda. Por esta razão, sua participação se destacava nas discussões orais. Quando a atividade proposta envolvia a formação de palavras por meio de sílabas recortadas, seu desempenho era excelente, conseguia recortar e formar diversas palavras, sobretudo as conhecidas que faziam parte do seu repertório, como: mão, pé, macaco, mola, dado, lápis, entre outras.

Diante do quadro aqui apresentado, atinente ao aprendizado da leitura e escrita dos alunos, podemos depreender que a participação nas interlocuções desenvolvidas na sala de aula, bem como o seu engajamento nas atividades propostas é a mola propulsora do processo de ensino e da aprendizagem. Para que os alunos que estão iniciando este processo consigam ampliar seus conhecimentos de modo que o aprendizado da leitura e da escrita possa se transformar numa leitura que produza aprendizados outros que possam ser registrados e reconhecidos por outros leitores cabe ao espaço escolar desenvolver um trabalho que permita aos aprendizes superar as dificuldades, os desafios de ler e escrever, tendo em vista que, por vezes, esse espaço constitui-se no único local em que os alunos se relacionam com estes processos de modo organizado, sistemático e intencional. E, nesses casos, o que está em jogo é a [...] “defesa do direito de ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitos deles” (MORTATTI, 2006, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e suas condições de produção, a consideração dos seus interlocutores reais e os aprendizados foram tomados como objeto de análise ao longo deste trabalho em seu contexto específico. Neste momento, vamos fazer alguns apontamentos para situá-los em um contexto mais amplo a que pertence esta análise. Para tanto, faz-se necessário considerar alguns aspectos:

1. A formação docente, tendo como pano de fundo as práticas pedagógicas, representa um dos desafios da contemporaneidade, como, por exemplo, as mudanças e inovações propostas pelas políticas educacionais voltadas para a alfabetização e implementadas nas últimas décadas e a complexa natureza do alfabetizar, que pressupõe novas abordagens de ensino centradas na contextualização, elaboração conceitual, troca e partilha entre professor e aluno;

2. As marcas das heranças formativas, gradativamente superadas, são muitas vezes retomadas, permitindo perceber o uso de métodos de alfabetização que permearam os diferentes períodos na história da educação brasileira e que, nas reflexões de Mortatti (2000), esse percurso histórico dos métodos de alfabetização é influenciado pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais que determinam os modos de funcionamento da escola e, como consequência, o fazer na sala de aula não está isento destes condicionantes;

3. As condições de trabalho do professor e seus efeitos em decorrência das exigências de todos os setores da sociedade brasileira, requisitando melhor qualidade de ensino, somadas às questões problemáticas relacionadas à carreira, salário, entre outros intervenientes acabam por interferir no processo de educação escolar em nosso país.

Refletir sobre questões relacionadas à formação do professor e ao trabalho pedagógico numa visão de que ambos se entrelaçam e trazem impressas as marcas de um processo sociocultural mais amplo, que não está inume às suas determinações, remete-nos situar que a nossa intenção não é estender essa discussão para a problemática que perpassa a sua trajetória formativa, nem tampouco julgar o saber e o saber fazer da professora, mas apresentar, de modo

sintetizado, o entendimento de que tais práticas são caracterizadas por mecanismos determinantes, que, por vezes, se configuraram como aspecto limitador que inviabilizava o aprendizado da leitura e da escrita na sala de aula observada.

Neste sentido, destacamos que as transformações ocorridas no cenário educacional, oriundas das políticas públicas, refletidas no fazer da professora, implica, no plano genérico, olhar para a formação que, tradicionalmente, contempla, por assim dizer, duas fases, que são: a formação inicial, que consiste em constituir a base inicial da preparação do professor, isto é, prévia ao exercício efetivo da atividade docente, e a formação continuada entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de transformação e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

A proposta das diretrizes nacionais para a formação inicial de professores (BRASIL, 2010, p. 5) aponta que

> As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. Dentre as exigências que se colocam para o papel docente, destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

A formação inicial, calcada nesses princípios, delineia um cenário educacional com exigências cujo atendimento, talvez, os professores não foram e não estão sendo preparados. Sobre este aspecto, impõe-se a necessidade de repensar a questão das reformas curriculares para os cursos de licenciatura. Além disso, destacamos a urgência em rever as propostas de formação contínua /ou formação em serviço e as condições de trabalho do professor formador.

Do ponto de vista de Veiga (2002, p.33):

> Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

Tais considerações põe em evidência a concepção formativa do professor, que deve considerá-lo como um profissional reflexivo para atender às exigências atuais. O que nos leva a pensar sobre as mudanças sociais, políticas e econômicas que vêm alterando, profundamente, as relações estabelecidas entre o professor e o seu processo formativo, seja este inicial ou contínuo e, também interferindo no seu trabalho, na sua imagem social e no valor que a sociedade atribui a ele.

Ao tratar do processo formativo focalizando a formação continuada, Santos (1998, p. 127) diferencia o processo de formação continuada de acordo com a origem da iniciativa, ou seja, "é possível identificar tanto as iniciativas institucionais como as, pessoais, podendo ambas ser individuais ou coletivas". Esclarece a autora que a forma institucional/individual pode ser vista quando a instituição de ensino promove a qualificação de seus docentes, por vezes, "[...] liberando-os de suas funções para realizar estágios técnico-científicos, cursos de especialização e/ou pós-graduação", ao passo que a de iniciativa pessoal de cunho individual pode se tomar como exemplo o ingresso em curso de especialização, pós-graduação, escolhido pelo próprio professor, realizado em horário diferente de seu horário de trabalho.

Nesta última, insere-se a nossa experiência pessoal. Ao concluir a formação inicial, passamos a atuar como professora na educação infantil, um momento desafiador em que diversas dúvidas emergiram: O que fazer? Por onde começar? Como daremos conta de tantas crianças com essa idade?

Em decorrência destas questões, aliadas à insegurança e às lacunas deixadas na formação inicial, no intuito de sanar algumas delas, no primeiro momento, retomamos as leituras de textos voltados para este nível de ensino, no entanto, devido à complexidade que envolve o ato de ensinar, somado às situações emergentes do cotidiano que demandava reflexão constante sobre as especificidades da ação pedagógica com as crianças, percebemos que a leitura não era suficiente.

Desafiada pelos vários saberes envolvidos e o pouco domínio sobre eles, fomos tomando consciência de que ser professora, independente dos níveis e

modalidades de ensino, ultrapassa o limite de apenas ministrar aulas. Imersa nessa condição real da sala de aula e sem o preparo necessário, deparamo-nos com a urgência de ampliar e aprimorar o nosso conhecimento a respeito do processo de ensino e desenvolvimento humano. Para tanto, buscamos espaços e interlocutores que pudessem nos ouvir e nos ajudar a refletir sobre as questões que trazíamos do espaço escolar.

A formação continuada, nesse contexto, consiste em um aspecto importantíssimo a ser considerado, já que as dificuldades encontradas, devido à complexa tarefa de ensinar, juntamente com as questões que vão surgindo na prática profissional acabam ficando sem resposta quando não há espaço e interlocutores que possam auxiliar na reflexão sobre elas.

Nesta perspectiva, Pimenta (2000) afirma que a formação continuada não deve ser apenas para certificar, mas sim uma formação que tenha na escola um ponto de reflexão e análise, a fim de possibilitar o enfretamento no próprio ambiente de trabalho. Assim, a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que deve acontecer ao longo da atuação docente, visto que visa possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Para Nunes *apud* Ferreira (2010, p. 89), a formação contínua insere-se,

> Não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação como outro contexto.

Assim, a formação do professor deve ser vista como um processo que forneça condições para o saber e o saber fazer docente que ensina (se não ensina, deve ensinar) os diferentes conteúdos. Esse é um ponto relevante na formação inicial e permanente do professor, porque, por um lado, indica a necessidade de conhecer (saber) o conteúdo que se deve ensinar, isto é, dominá-lo; por outro, requer saber como tal conteúdo deve ser trabalhado com os alunos, o que demanda certo lastro teórico para subsidiar os saberes pedagógicos que abrangem não só os conteúdos, mas podemos citar: o saber avaliar, a compreensão dos processos interativos como espaço de elaboração de conhecimentos.

Para tanto, entendemos que esta nova concepção suscita a possibilidade de superar as práticas já cristalizadas por meio de métodos que tiveram importância em contextos anteriores, posto que o contexto atual aponta para uma nova concepção em relação à atividade docente e seu entorno.

Com base nestas considerações, no decorrer do trabalho pedagógico observado, deparamo-nos com práticas isoladas e descontextualizadas das perspectivas teóricas do alfabetizar, centradas nas questões alfabéticas da escrita – código, decodificar e codificar –, com uso de materiais precários, xerox de atividades prontas, que trazem exercícios nos quais os alunos deviam apenas completar ou preencher, sem representação de imagens que possibilite desencadear outras situações, que desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua escrita, que leve o aluno a transformar informações em conhecimento.

Contudo, imbricados a estas questões, pudemos observar a permanência dos métodos de alfabetização que permearam o ensino no final do século XIX (MORTATTI, 2006), divididos em dois grupos: métodos sintéticos e métodos analíticos. Nos métodos sintéticos, o ensino da leitura tomava como ponto de partida as unidades menores da língua para as partes maiores, isto é,

> [...], da soletração (alfabético), partindo dos nomes das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras) e da silabação (emissão dos sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (métodos da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico); ou das famílias silábicas (métodos da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas às letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas às famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (MORTATTI, 2006, p. 5).

Orientando-nos pelas reflexões da autora, observamos que o trabalho desenvolvido pela professora com seus alunos nas situações de ensino aproximou-se desta concepção, ou seja, a professora fazia uso de tais métodos baseada em determinadas concepções de como os alunos aprendem a ler e a escrever. Cabe ressaltar que as heranças formativas passam por esse viés. Quanto ao ensino envolvendo a escrita no período histórico referido, destaca a autora, “[...] se restringia à caligrafia, ortografia, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras” (p. 5). Todavia, embora tenham transcorrido

mudanças significativas ao longo da história e continuamos em processo de mudanças, foi possível observar, dentre os muitos outros aspectos do passado, tais métodos presentes na alfabetização atual.

Ao fazermos referência sobre o trabalho pedagógico que traz impressas as marcas das heranças formativas, torna-se oportuno destacar o terceiro aspecto: as condições de trabalho a que estão submetidos os professores, reduzidos a meros executores dos planos elaborados por outrem, que ignora as condições concretas em que eles atuam.

Para Keunzer e Caldas (2007, p. 77), as condições de trabalho se configuram no "[...] conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola".

Neste contexto, tem se observado que as reformas educacionais postas nas últimas décadas juntamente com as novas demandas educativas trouxeram à tona uma nova reestruturação desse trabalho por meio da implementação de novas políticas educacionais. Desse processo resulta, de acordo com Oliveira (2004), maior intensificação do trabalho docente, ou seja, produz uma sobrecarga de trabalho à medida que novas formas de avaliação ou estratégias de ensino são introduzidas.

Outros aspectos que têm contribuído para a precarização do trabalho docente são: a baixa remuneração; a relação de números de alunos por professor, conforme constam da história dos movimentos reivindicatórios dos professores; a inexistência de formação continuada, dentre outros fatores. Constata-se, portanto, que o professor convive diariamente em um campo de trabalho complexo, difícil, que gera grandes expectativas e muitas cobranças, cujas decisões que orientam suas práticas pedagógicas se processam no interior do campo demarcado pelas políticas públicas.

Este é o contexto mais amplo em que se insere o trabalho de uma professora com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental que nos propiciou a realização deste estudo. Um trabalho restrito ao uso de poucos materiais didáticos e com ausência de assessoria na escola; inexistência de formação continuada e a necessidade de uma sólida formação teórica para dar conta da proposta de ensino, no sentido de entender o que está em jogo na sala de aula ao analisar as atividades. Ficou evidenciado para nós que não basta proporcionar uma aula dialógica

expositiva, isto é, colocar o aluno para falar, pressupõe um saber teórico para dar encaminhamento ao dito que se evidencia nos discursos e ao não dito, que se entremeia nas palavras, ações e interpretações dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Neste sentido, o profissional docente enfrenta em seu trabalho contradições já que, de um lado, acenam para a valorização da educação escolar e do trabalho docente e, de outro, sobrecarregam e tornam precário o trabalho destes profissionais.

A valorização do trabalho docente depende da existência de condições de produção adequadas para a sua realização, tendo por base uma formação inicial e continuada de qualidade, que possibilite uma discussão do que se pretende com o ensino em cada uma de suas etapas e um aprofundamento teórico que torne o profissional capaz de analisar sua prática e quem sabe poder encaminhá-la de forma mais fundamentada, visto que estaria mais apto a fazer escolhas conscientes, portanto, para além dos modismos, das superficialidades e dos estrangeirismos que lhe são apresentados para consumo.

Foi neste espaço, marcado pelas relações multideterminadas que estão sendo tecidas nas práticas sociais, que nós, como pesquisadora, passamos a observar e pensar sobre o que foi feito em cada uma das situações vividas por professora e alunos. Tarefa que requereu de nós despir-nos do olhar de professora, condição que consideramos como relevante, no sentido de garantir à pesquisadora o papel de observadora dos eventos estudados, sem intervir nas decisões que os configuraram.

Deste modo, foi oportunizado a nós reconhecer os limites e possibilidades frente à realidade educativa que se pretendeu investigar, recondicionando as reflexões com um olhar cuidadoso acerca dos desdobramentos do processo de ensinar e aprender no contexto escolar. Aspecto este que, apoiado nos aportes teórico-metodológicos privilegiados, contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional como professora e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A interação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 111-134.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artis. 29, 30,32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Disponível em: <http: www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para formação inicial de professores de educação básica, em curso de nível superior**. 2010. Disponível em: <http//. portal. mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/básica>. Acesso em: 24 jan. 2016.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e o professor**: reflexos na sua formação e atuação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-93.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B; GOES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygostky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 129-160.

FONTANA, Roseli. A. Cação. O corpo também ensina – mediações da linguagem não verbal no trabalho docente. **Revista: Espaço Pedagógico***,* Passo Fundo, RS, v. 18, n. 1, p. 9-22, 2011.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 11. ed. São Paulo: Atual, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S101-32622000000100002>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. **A criança e a escrita**: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In. SMOLKA, Ana Luiza B; GOES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygostky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 107-127.

_____. **A aprendizagem e o ensino fecundo**: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: PERES, E., TRAVERSINI, C., EGGERT, E. BONIN, I. (Orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura. ENDIPE, 14. 2008. Porto Alegre: EDIPUCRS, **Anais...** Porto Alegre, 2008. p. 414-426.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andréa do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4. 2007. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG /FaE /NETE, ago. 2007.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de M. P. Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-84.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender Matemática**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção Formação de Professores.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. V. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 71-84.

_____. Pensamento e linguagem. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. V. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. P. Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 143-189.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal Mec. Seminário Alfabetização e Letramento **Em Debate**, Brasília, DF, v. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextaalfbbr.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 14 jan. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl; OLIVEIRA, Marcos Barbosa. **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 55-63.

_____. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIMA. In: **Wikipedia**: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2006. Disponível em: <HTTPS://pt. Wikipedia.org/wiki/rima>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas de formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 123-136.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa** (1983). Tradução de Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de**.** A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice M. S. Soriano de (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. 3. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-70.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de professores**: Políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança e o desenvolvimento da percepção e da atenção. In: _____. **A formação social da**

mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a. p. 21-41.

_____. O domínio sobre a memória e o pensamento. In: _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b. p. 43-58.

_____. Internalização das funções psicológicas superiores. In: _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991c. p. 59-65.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991d. p. 89- 102.

_____. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991e. p. 119-134.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. P. Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p.103-115.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013. p.112-132.