



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO COMO
PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

FERNANDO WOLFF MENDONÇA

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO COMO PROCESSO
FORMATIVO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada por FERNANDO WOLFF MENDONÇA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dra.: Marta Sueli de Farias Sforzi

MARINGÁ
2017

FERNANDO WOLFF MENDONÇA

**A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO COMO PROCESSO
FORMATIVO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni – UEM

**Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira –
UTP – Curitiba**

**Profa. Dra. Flavia da Silva Ferreira Ashbar –
Unesp – Bauru**

Profa. Dra. Silvana Calvo Tuleski – UEM

**Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvares da Silva –
UEM**

Data da Aprovação: 13/03/2017

DEDICO ESTE TRABALHO À VIDA!

Graças À Vida (Violeta Parra 1917-1967)

Graças à vida que me deu tanto
Me deu dois olhos que quando os abro
Distinguo perfeitamente o preto do branco
E no alto céu seu fundo estrelado
E nas multidões o homem que eu amo

Graças à vida que me deu tanto
Me deu o ouvido que em todo seu comprimento
Grava noite e dia grilos e canários
Martírios, turbinas, latidos, aguaceiros
E a voz tão terna de meu bem amado

Graças à vida que me deu tanto
Me deu o som e o abecedário
Com ele, as palavras que penso e declaro
Mãe, amigo, irmão
E luz iluminando a rota da alma do que estou amando

Graças à vida que me deu tanto
Me deu a marcha de meus pés cansados
Com eles andei cidades e charcos
Praias e desertos, montanhas e planícies
E a casa sua, sua rua e seu pátio

Graças à vida que me deu tanto
Me deu o coração que agita seu marco
Quando olho o fruto do cérebro humano
Quando olho o bom tão longe do mal
Quando olho o fundo de seus olhos claros

Graças à vida que me deu tanto
Me deu o riso e me deu o pranto
Assim eu distingo fortuna de quebranto
Os dois materiais que formam meu canto
E o canto de vocês que é o mesmo canto
E o canto de todos que é meu próprio canto

Graças à vida, graças à vida!

AGRADECIMENTOS

“O concreto é concreto por ser a síntese de multideterminações, logo, unidade na diversidade!” (Karl Marx, 1859)

A todos aqueles que determinaram a minha constituição neste trabalho!;

Minha esposa, cúmplice, parceira e companheira, “contigo aprendi!”;

Minhas filhas, razão das forças que me fazem lutar!;

Minha orientadora, que assim se fez, iluminou, direcionou, ensinou e deu sentido ao meu trabalho!;

Aos amigos que são parceiros e permanecem, na presença e na distância, dando sustentação afetiva!;

Aos professores participantes deste trabalho, pois ao partilharmos nossas necessidades, renovamos nossos motivos!;

Aos professores da Educação Básica, que com sua luta de enfrentamento das mazelas sociais, nos mobilizam e nos humanizam!;

Aos alunos com quem partilho conhecimentos na universidade, que são a esperança de outros muitos alunos que precisam se humanizar!;

À Banca Examinadora, que abrilhanta com suas contribuições minha trajetória!;

A todos os que contribuíram na organização desta tese com um tanto de seu trabalho: Grazielly, Annie Rose, Thomas, Hugo.

Obrigado sempre!

MENDONÇA, Fernando Wolff. **A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO COMO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.** nº de folhas (247 f.). Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi). Maringá, 2017.

RESUMO

Neste trabalho visamos, nos marcos da Psicologia Histórico-Cultural, investigar ações formativas que favorecem transformações na atuação do professor alfabetizador. A hipótese que moveu a realização desta pesquisa é que ações formativas voltadas para a compreensão do conceito de palavra escrita aliadas à organização do ensino em situação real provocam mudanças na forma de pensar e de atuar do professor como alfabetizador. Para atingir o objetivo da pesquisa, buscamos realizar uma análise teórica e de campo. Na investigação teórica, analisamos o processo de organização da atividade de ensino da palavra escrita, estudamos o fenômeno da atividade de ensino e sua constituição, isto é, a concepção, a organização do ensino bem como as transformações do pensamento teórico do professor. A pesquisa de campo consistiu de um experimento didático para a análise da relação entre algumas ações de formação e a atuação de um grupo de professores. Esse grupo foi constituído por quatro professoras de uma rede municipal de ensino do Estado do Paraná, sendo duas atuantes na Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos, e duas no Ensino Fundamental, com os anos iniciais e crianças de seis e sete anos. As ações formativas realizadas durante o experimento foram: estudos sobre o conceito de palavra escrita e elaboração e reflexão sobre planejamento de ensino mediadas pelo conceito de palavra escrita. Os dados coletados para análise foram planejamentos de ensino, entrevistas com as professoras e transcrição dos diálogos gravados durante os encontros de formação. Por meio da análise dos dados coletados, foi possível identificar alterações na forma de as professoras organizarem os planejamentos de ensino, as quais revelaram maior consciência sobre os conteúdos e atividades propostas tendo em vista a aprendizagem que almejavam promover. Nesse sentido, concluímos que a aprendizagem conceitual do conceito de palavra escrita como instrumento psicológico da criança, aliada à possibilidade de planejar-estudar-conceituar-replanejar sua atividade de ensino, proporciona aos professores potencial de compreender e melhor organizar a sua ação em sala de aula. A presente pesquisa permitiu também evidenciar que as ações formativas que oportunizam a ação mediada pelo conceito e a possibilidade de transformação das práticas de ensino constituem um modo de enfrentamento para modelos de formação continuada aligeiradas em que se expressa a ideologia do aprender a aprender.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Organização do Ensino; Aprendizagem Docente; Alfabetização.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **THE ORGANIZATION OF THE TEACHING ACTIVITY AS A FORMATIVE PROCESS OF THE LITERACY TEACHER: CONTRIBUTIONS OF THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY** nº de folhas (247 f.). Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni). Maringá, 2017.

ABSTRACT

Through Cultural and Historical Psychology, current analysis investigates formation activities that enhance transformations within the tasks of the literacy teacher. The hypothesis underlying the research states that formative activities for the understanding of the concept of the written word and the teaching organization in a true situation change the literacy teacher's way of thinking and acting. Theoretical and field analyses were undertaken. In the former, the organization process of the teaching activity of the written word was investigated and the phenomenon of the teaching activity and its constitution was studied, or rather, concept, teaching organization and transformations of the teacher's theoretical thought. The latter comprised a didactic essay to analyze the relationship between certain formation activities and the tasks of a group of four teachers of a government-run school in the state of Paraná, Brazil. Two teachers worked in the education of young children (4 – 5 years old) and two worked with children in the first years of basic education and children between 6 and 7 years old. Formation activities during the experiment comprised studies on the concept of the written word, the elaboration and reflection on the planning of teaching mediated by the concept of the written word. Data collected for analysis consisted of the planning of teaching, interviews with teachers, transcription of dialogues recorded during formation meetings. Analysis of data identified modifications in the way teachers organized teaching planning: they demonstrated a greater awareness on contents and proposed activities aiming at learning targeted. Results show that conceptual learning of the concept of the written word as the children's psychological tool plus the possibility of planning-studying-concept-replanning the teaching activity, provides to teachers with the capacity of understanding and better organizing their activities in the classroom. Current research also evidences that formative activities that provide mediating action by concept and the possibility of transformation by teaching practices are challenging modes against lightened continuous formation models in which the ideology of learning to learning is expressed.

Keywords: Historical and Cultural Theory; Teaching Organization; Learning; Teacher; Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A LINGUAGEM ESCRITA NA TRAJETÓRIA FORMATIVA	22
1.1. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização da atividade terapêutica.	25
1.2. O processo terapêutico de ensino da palavra escrita.....	34
1.3. A linguagem no processo de humanização.....	46
1.4. A ontogênese da linguagem escrita	58
2. O PROFESSOR ALFABETIZADOR	70
2.1. O processo de formação do professor nas políticas públicas.....	71
2.2. O professor em formação na perspectiva histórico cultural	90
3. A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEORICO DO PROFESSOR.....	96
3.1. A transmissão do conhecimento na perspectiva histórico cultural.....	97
3.2. Formação do pensamento teórico na organização do ensino.....	103
3.2.1. O professor como organizador da atividade de ensino.....	105
3.3. O plano de trabalho como expressão do pensamento docente.....	107
3.4. Princípios didáticos para organização do trabalho.....	109
4. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO	114
4.1. Procedimentos metodológicos adotado para investigar as ações formativas de transformação;.....	118
4.1.1. <i>A formação do grupo de trabalho.....</i>	118
4.1.2. <i>Perfil dos participantes;.....</i>	119
4.1.3. <i>A organização do experimento formativo.....</i>	120
4.1.4. <i>Procedimentos e instrumentos de coleta e apresentação dos dados.....</i>	122
4.1.5. Procedimento de análise dos resultados	123
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: FORMAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO.	127
5.1. Organização e desenvolvimento das atividades.....	128

5.1.1. O primeiro momento	131
5.1.1.1. Formação.....	132
5.1.1.2. Organização da atividade	136
5.1.1.3. Linguagem Escrita	143
5.1.2. O segundo momento.....	146
5.1.2.1. Episódios de ensino.....	147
5.1.2.1.1. Movimento da formação docente.....	148
5.1.2.1.2. Movimento da organização da atividade de ensino.....	165
5.1.2.1.3. Movimento da formação do conceito de palavra escrita	176
6. O MOVIMENTO DO MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS?.....	186
REFERÊNCIAS.....	193
ANEXOS.....	198

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge de uma inquietação que nos acompanha desde os primeiros momentos como profissional de fonoaudiologia e, posteriormente, da pedagogia. A fonoaudiologia está relacionada ao fato de a criança não conseguir aprender o registro da palavra escrita no processo de alfabetização e às implicações da não aprendizagem em sua vida social e cultural. Embora sejam inseridas na cultura escrita na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, muitas crianças, que já possuem a oralidade desenvolvida e um desenho que utiliza os conceitos de sua oralidade, não conseguem compreender a ideia de registro da palavra falada na escrita, ou seja, não conseguem desenhar a palavra (LURIA, 1994).

Essa problemática vem sendo estudada por diferentes áreas do conhecimento, afinal a aprendizagem da linguagem escrita constitui problema de estudo amplo, tanto no campo da elaboração de políticas públicas, da organização do ensino, da formação docente, como do desenvolvimento da criança e seu processo de aquisição dessa habilidade. Apesar dos esforços empreendidos pelas políticas públicas em alfabetização, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2014 (MEC/INEP, 2015) aponta que aproximadamente 35% dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental *estão abaixo do nível três da avaliação, descrito como aqueles que

[...] provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi /substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

Percebemos que o problema é ainda mais acentuado quando temos a informação de que, destes, 27% encontram-se em um processo de apropriação da escrita e que,

[...] em relação à escrita de palavras, [...] provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. [...], os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

Observamos a necessidade de aprofundar a compreensão do problema do processo de ensino e aprendizagem da escrita dada a importância que a linguagem escrita tem na formação do psiquismo humano.

Durante nossa formação e experiência profissional como fonoaudiólogo, atuando na busca de soluções para a queixa de aprendizagem da palavra escrita, por inúmeras vezes estivemos frente a queixas e diagnósticos de afasias, atrasos no desenvolvimento da linguagem oral, dislexias, disgrafias, transtornos de processamento auditivo de vários indivíduos¹. Estes vinham encaminhados por escolas e terapeutas que atuavam no processo de aprendizagem da linguagem escrita e baseavam suas análises em procedimentos avaliativos objetivos do tipo testes padronizados, avaliações quantitativas e classificatórias, sem que mencionassem ou analisassem a relação existente entre o pensamento verbal e a palavra escrita. Porém, quando a criança atuava em atividades de ensino terapêutico, organizadas para estabelecer a relação entre o pensamento verbal e a escrita, aprendia a escrever, superando qualquer comportamento compatível com os transtornos da escrita.

Da mesma maneira, na condição de pedagogo, ao atuar na formação docente, tanto na formação inicial quanto na continuada, nos deparávamos com a dificuldade, por parte desses profissionais, na compreensão de como a criança aprende a palavra escrita. Os professores questionavam sobre quais procedimentos de ensino alfabetizam e sobre o que fazer quando a criança não aprende a escrita.

Para compreender o problema sobre a apropriação da escrita, realizamos, durante estudo de mestrado, uma investigação acerca do transtorno no processamento auditivo, um problema que afeta a forma com a qual o indivíduo faz uso do som ouvido. Estudamos a habilidade de ler e escrever a partir dos mecanismos neuropsicológicos do processamento da linguagem escrita (MENDONÇA, 2005). Os alunos diagnosticados com o transtorno frequentemente não avançam na apropriação da palavra escrita, fazem trocas fonêmicas ou possuem dificuldades na formação de conceitos

¹ Segundo Love e Webb (1988, p.207-209):

Dislexia: Incapacidade inata ou constitucional para aprender a ler;

Disgrafia: Transtorno neurológico das vias executoras das ações da escrita;

Afasia: Transtorno neurológico da linguagem compreensiva e/ou expressiva.

científicos devido à redução qualitativa na compreensão da linguagem oral, com implicações na estrutura sintática das frases, afetando, de modo especial, o uso de elementos conectivos e gramaticais.

No trabalho de mestrado, pudemos concluir que a criança com dificuldades no desenvolvimento mental, decorrentes de alteração no processamento auditivo, quando em trabalho terapêutico organizado supera suas dificuldades. Ao trabalhar o sentido da compreensão da linguagem oral, com atividades que enfatizam o processo do sintagma e do paradigma da frase na fala (LURIA, 1987), a criança desenvolve a linguagem interior (pensamento verbal) e alcança a apropriação da palavra escrita, progredindo no processo de escolarização. Ainda naquele trabalho, pudemos aprofundar a contribuição que a palavra escrita assume na organização da atividade mental. A escrita, mediante o processo de instrução organizado, torna-se instrumento psíquico e altera a consciência do aprendiz (MCLANE, 2002).

Decorrente dessa experiência em ambiente terapêutico, surge a inquietação acerca do processo alfabetizador em sala de aula: se a organização da atividade de instrução da escrita, com determinadas mediações produz aprendizagem, como é organizada essa instrução em sala de aula que não tem levado a bons resultados?

Não estamos, com isso, negligenciado as grandes diferenças existentes entre o trabalho individualizado que ocorre no espaço terapêutico e o trabalho coletivo que ocorre em sala de aula, na maioria das vezes, bastante distantes das condições necessárias à promoção da aprendizagem. As condições atuais de organização do trabalho na sociedade capitalista precarizam a formação omnilateral do homem. Essa forma de existência manifesta-se na atividade do professor como trabalhador. As relações de trabalho caracterizadas por poucos recursos materiais, salas de aula lotadas e baixa remuneração remetem à necessidade de considerarmos as condições objetivas em que o ensino é organizado (GATTI; BARRETO, 2009; FRIGOTTO, 2008; ALVES, 2006; ANTUNES, 2004; MARTINS, 2001).

Todavia, para além das diferenças entre o trabalho terapêutico e o realizado em sala, a discussão a ser marcada aqui reside nos conhecimentos necessários à condução do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Organizar a atividade de ensino da escrita no espaço terapêutico

oportunizou a compreensão do conceito científico da palavra escrita para o terapeuta, o que possibilitou melhores resultados nas mediações realizadas.

Compreender esse conceito, ao longo de nossa trajetória profissional, possibilitou a superação de uma prática fragmentada, contribuindo para a organização de atividades fundamentadas na compreensão de que o psiquismo humano deve ser analisado como um fenômeno histórico cultural. Esses conhecimentos, que foram necessários à promoção da aprendizagem em contexto específico, não seriam necessários também aos professores para organizarem uma atividade de ensino que resulte em melhor aprendizagem da palavra escrita pelos estudantes? Tem o professor alfabetizador domínio desses conhecimentos?

A aprendizagem da escrita ganha relevância quando compreendemos o papel decisivo da apropriação do conhecimento na constituição e desenvolvimento humano, como expõe a abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski² (1898-1934). Para essa perspectiva, a formação do homem consciente somente acontece mediante a apropriação plena dos conhecimentos constituídos historicamente pela humanidade. Ao considerarmos que nas sociedades letradas esses conhecimentos estão objetivados na linguagem escrita, o domínio dessa linguagem passa a ser condição para o desenvolvimento humano.

Vigotski faz referência ao papel que o ensino, adequadamente organizado, assume no desenvolvimento de formas tipicamente humanas de funcionamento quando afirma:

Deste ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VIGOTSKI, 1998, p.118).

Nessa direção, entendemos que a organização do processo de aprendizado no contexto escolar assume papel fundamental no desenvolvimento de novas formas de ação mental. Assim, estudar a organização da atividade de ensino da palavra escrita, os procedimentos

² Quanto à grafia do nome Vigotski, existem diferentes formas de grafá-la. Neste trabalho, optamos por padronizar a grafia VIGOTSKI.

didáticos, os conceitos e as estratégias possibilita atuar sobre a prática docente de forma a incorporar um procedimento de ensino científico da palavra escrita.

Um dos pressupostos que fundamentou nosso trabalho terapêutico com a linguagem escrita diz respeito ao papel que esta exerce no psiquismo do sujeito, a saber:

A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo da linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita (VIGOTSKI, 1998, p.154).

Vigotski (1998) apresenta as transformações ocorridas na mente humana com a apropriação da escrita, pontuando a existência de neoformações³ de processos mentais que são a porta de acesso ao mundo cultural e às possibilidades de compreensão da cultura de forma mais ampla. Os sujeitos que têm acesso, mediante a linguagem escrita, a essa fonte de conhecimento formam conceitos científicos sobre a realidade em que se inserem, constituindo um repertório de conhecimentos que lhes permite agir sobre os outros, a sociedade e a si mesmos.

Dessa maneira, ao considerarmos o percurso histórico no qual o professor se constitui, faz-se necessário questionar como este se apropriou do conceito de linguagem escrita ao longo de sua trajetória escolar e de formação profissional. Em seu processo histórico de constituição, o professor torna-se sujeito social por meio dos conceitos por ele aprendidos, e faz sua intervenção sobre os outros com base na forma como se apropriou desses conceitos. Essa apropriação estará presente em sua maneira de organizar a atividade de ensino da palavra escrita. Tem o professor a dimensão didática, instrumental e psicológica das implicações que o conceito de palavra escrita produz no modo de organizar sua atividade de ensino?

³ Tratamos neste trabalho sobre o conceito de neoformações em seção sobre filogênese da linguagem.

Davidov, pesquisador da Teoria Histórico-Cultural, dedicou sua trajetória acadêmica ao estudo do ensino desenvolvimental (1998) fundamentado no princípio proposto por Vigotski de que “o aprendizado bem organizado promove o desenvolvimento mental” (1998, p.118). Na acepção deste autor⁴, a questão central da escolarização é a relação entre a educação e desenvolvimento proporcionado no processo de ensino e aprendizagem escolar. Por isso, enfatiza a necessidade de organizar um ensino que atue na zona de desenvolvimento próximo, conforme ideia de Vigotski.

Em suas afirmativas, Davidov (1982, p.31) atribui à escola o papel de desenvolver o pensamento teórico da criança, pois cabe a esta levar a criança a “apropriar-se da experiência humana formada historicamente, em sua própria atividade”. A escola, mediante o ensino, proporciona ao aprendiz condições de tornar-se “sujeito universal da atividade” (DAVIDOV, 1982, p.36) pela apropriação autêntica da cultura.

Ao definir as bases do pensamento humano, Davidov (1982) busca no materialismo histórico dialético as suas origens, assinalando que “o pensamento de um homem isolado representa o funcionamento da atividade historicamente formada da sociedade, atividade da qual ele se apropriou” (DAVIDOV, 1982, p.68). Afirma que a atividade humana é produto do trabalho social, da divisão de tarefas, do planejamento das atividades, da instrumentalização e da mediação que se estabelece nas trocas sociais apropriadas. Assim, ao apropriar-se de objetos ou atividades sociais, o sujeito incorpora os modelos e padrões inerentes à atividade, mas os usará conforme as condições causais. Esses modelos são guias indispensáveis para seu movimento na sociedade.

Para que a atividade humana na sociedade possa ter um caráter universal, que os padrões e modelos possam ser utilizados nas condições causais necessárias, é preciso que o sujeito ultrapasse a dimensão aparente da atividade apropriada para que esta deixe de ser uma mera reprodução de modelos. Existe a necessidade de compreensão dos fatores intrínsecos de cada atividade, que ela oportunize a autonomia e a criatividade para que o sujeito transforme a si, aos outros e a sociedade. Davidov (1982, p.71)

⁴ Para fins de grafia, neste trabalho optamos por Davidov, embora existam diferentes formas de se grafar o nome desse autor.

assevera que esse processo de pensamento “significa transformar, em correspondência com o projeto ideal e o esquema idealizado de atividade, a imagem inicial do objeto de trabalho em um outro projeto idealizado”.

A idealização de uma atividade pressupõe a transformação no modo de pensar para além dos modelos e objetos. Para construir e modificar esses modelos surge a necessidade de compreensão racional da atividade. Segundo Davidov (1982, p.71), nessa racionalidade pode se expressar “o aspecto direto, externo da realidade, sua existência presente que atua como objeto do pensamento empírico”, que assume um caráter de generalização e universalidade. Por outro lado, a racionalidade atua em um “processo de compreensão em que é reproduzida a existência mediatizada, interna, da realidade, a que constitui o objeto de um pensamento teórico” (DAVIDOV, 1982, p.71).

Entendemos aqui o papel do professor em assumir a tarefa social de ensinar. O ensino é a atividade na qual os modelos e objetos sociais devem ser conhecidos e trabalhados, e são as apropriações dos conceitos pelo professor que organizam sua atividade, que permitem que sua atividade escolar seja organizada de modo consciente. Assim, se o professor deve promover o pensamento teórico, deve ter, nele mesmo, desenvolvido essa forma de pensamento.

Partilhamos da proposição de Davidov (1988) de que o pensamento teórico é aquele que opera com conceitos e não apenas com representações isoladas da realidade. Esses conceitos são meios para a atividade mental em um plano mais universal e menos preso à situação que é captada diretamente pelos sentidos. Em suas palavras,

O pensamento teórico não opera com representações, mas propriamente com conceitos. O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essencial do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial (DAVIDOV, 1988, p.126).

O autor ressalta a importância da apropriação conceitual por todos os sujeitos e, nessa situação específica, destacamos a importância dessa

apropriação pelo professor; não basta ao docente atuar tendo como referências ideias e modelos difundidos socialmente. Embora essas ideias e modelos tenham em sua premissa um resultado de trabalho coletivo e idealizado que podem orientar a atividade, essa atividade não terá sua aplicação em novos contextos replicada automaticamente. Apenas a apropriação científica e teórica do modelo pelo professor permite a superação imediata para uma organização teórica voltada à realidade do ensino. Somente com essa apropriação o professor pode organizar, de modo consciente, o que pretende instruir. O pensamento teórico apropriado permite que a atividade de ensino possa ser concebida em sua totalidade.

Entendemos a necessidade de o professor compreender efetivamente o conceito teórico da palavra escrita, pois a não apropriação desse conceito pelo sujeito que ensina o leva a pensar a escrita apenas em sua instrumentalidade técnica e não nos sentidos do escrever. A função que a escrita assume na sociedade de hoje está para além da grafia das letras ou palavras: apropriar-se dela permite a inserção do aluno e do professor em um plano de consciência que emancipa. Pela escrita acessamos o conhecimento teórico, que forma o pensamento teórico. Davidov (1988) afirma que esse tipo de pensamento nos insere na sociedade, com possibilidades de transformar e produzir novas formas do conhecimento teórico aprendido.

Ao atuarmos na formação de professores alfabetizadores, foi possível perceber que eles buscam trocar, entre os colegas, estratégias de ensino baseadas em práticas instrumentais, socializadas em diferentes mídias para aplicar em salas de aula. Essas estratégias são aplicadas de forma mecânica e idealizada, sem que o conceito teórico, vindo de diferentes campos da ciência, esteja apropriado pelo professor. Desse modo, essas práticas mantêm-se em nível empírico, sem que nelas seja buscado o conhecimento teórico acerca de sua razão e seu poder de ação sobre os estudantes, ou seja, na qualidade da atividade que proporcionaria ao aluno. Em razão disso, permanece seu efeito aparente em sala, o que leva a uma compreensão fragmentada sobre mediações docentes que favorecem a apropriação da palavra escrita.

Essa forma de agir remete à análise de Davidov (1988), quando, ao referir-se sobre os modos de como a realidade objetiva se faz presente na atividade mental do sujeito, assinala:

Perante o homem o concreto real aparece, no começo, como o que é dado sensorialmente. A atividade sensorial em suas formas peculiares de contemplação e representação é capaz de captar a totalidade do objeto, a presença, nele, de conexões que no processo de conhecimento conduzem a universalidade. Mas a contemplação e a representação não podem estabelecer o caráter interno destas conexões (DAVIDOV, 1988, p.82).

Este autor contribui para entendermos que o processo de atividade de ensino e de aprendizagem deve ultrapassar a dimensão aparente e imediata. A atividade organizada, sem a devida consciência de seus fundamentos, compara-se a ganhar uma panela sem saber os motivos de se preparar a refeição. Ensina-se a escrever sem a ideia de conhecimento na qual a linguagem circula.

Ao conceber a necessidade de se constituir a atividade de ensino como um plano organizado, com suas necessidades, motivos, metas, condições, meios, ações e operações concebidas pelo professor para fins de obter como produto, material ou espiritual, desenvolvimento mental do aprendiz, Davidov (1988) frisa a necessidade e superação da visão contemplativa e aparente sobre os fenômenos, o que, na situação específica da atividade do professor, poderíamos considerar como a superação do uso de estratégias de ensino sem um conhecimento específico vinculado a elas.

Para essa superação, a linguagem escrita deve ser tomada em sua totalidade de constituição, de forma e natureza social, como salienta Vigotski (2000, p.183): “uma linguagem viva”; apenas por meio do estudo sobre a essência de sua produção social, as formas de transmissão cultural e as transformações produzidas na consciência do aprendiz é que será possível entender o papel da organização da atividade do ensino na alfabetização.

Ao analisarmos historicamente a formação do professor alfabetizador, a entendemos como uma formação fragmentada e reduzida nos currículos das instituições de ensino superior que formam professores (GATTI; BARRETO, 2009). Essa formação fragmentada faz com que, não raro, o professor em serviço tenha que organizar a atividade de ensino sem ter se apropriado dos conceitos teóricos referentes ao ato de ensinar a linguagem escrita, para que a sua atividade de ensino promova o desenvolvimento mental do aluno.

Diante do exposto, faz-se necessária uma investigação sobre como propiciar a esse professor o conhecimento acerca do processo de organização da atividade de ensino da palavra escrita para além da dimensão aparente, da percepção imediata e abstraída produzida no âmbito escolar.

Movidos por essa necessidade, realizamos a presente pesquisa com o objetivo de investigar se as ações formativas favorecem transformações na atuação do professor alfabetizador. A hipótese para o objeto de estudo é que ações formativas, voltadas para o ensino do conceito de palavra escrita e sua implicação no desenvolvimento mental da criança, aplicadas na organização do ensino em situação real, provocam mudanças na forma de pensar e de atuar do professor como alfabetizador.

Para atingir esse objetivo, buscamos realizar uma análise teórica e de campo. Na investigação teórica, analisamos o processo de organização da atividade de ensino da palavra escrita, estudamos o fenômeno da atividade de ensino e sua constituição, isto é, a concepção, a organização do ensino bem como as transformações do pensamento teórico do professor.

A pesquisa de campo consiste de um experimento didático para a análise da prática de ensino desenvolvida pelos professores. O estudo foi realizado por meio de análise dos planejamentos de ensino e entrevistas sobre o modo de os professores conceberem a atividade de ensino e que pensamento norteou a constituição do plano. Participaram desta pesquisa quatro professores da rede municipal de ensino, sendo duas atuantes na Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos, e duas no Ensino Fundamental, com os anos iniciais e crianças de seis e sete anos.

Ao final das intervenções e estudos, com base no materialismo histórico dialético, esperamos refletir e pontuar sobre aspectos que promoveram mudanças qualitativas na forma de ensinar a palavra escrita pelos professores. Para isso, será necessário refletirmos sobre as implicações do conceito de palavra escrita na organização de atividades de ensino e abstrair dessas atividades a relação efetiva e necessária entre a teoria e a prática. Depreendemos dessa intervenção as possibilidades de constituir um professor melhor qualificado e consciente da importância do ensino da palavra escrita em uma perspectiva de “linguagem viva” (VIGOTSKI, 2000, p.183).

Analisar mudanças de concepções, no entanto, não é tarefa fácil, já que se trata de uma mudança intrapsíquica, uma mudança na forma como a realidade objetiva é refletida subjetivamente pelo sujeito. Uma maneira de buscar dados acerca dessas mudanças poderia ser via entrevistas com os professores, porém esse tipo de procedimento tende a captar mais aquilo que o entrevistando considera adequado responder em uma pesquisa acadêmica, de acordo com a expectativa do entrevistador, do que de fato aquilo que expressa seu modo de agir e pensar.

Nesse sentido, estabelecemos como objeto de análise, além das manifestações verbais dos professores, os planos de ensino. Esses planos podem expressar de maneira mais objetiva mudanças na forma de pensar dos professores, pois neles estão presentes os modos de ação orientados por concepções. Se o que desejamos é identificar mudanças nas concepções dos professores, segundo Sforzi e Galuch (2009, p.127) “significa a possibilidade de se analisar um elemento observável e, por meio dele, desvelar a forma e o conteúdo da subjetividade”.

Mediante a análise das formas como o ensino é organizado pelo professor podemos compreender que tipos de conceitos são mediadores da sua ação, se empíricos ou teóricos. A intenção é a de que o processo de entendimento dos conceitos de apropriação da palavra escrita na alfabetização pelos professores e transpostos na organização da atividade de ensino pelo estudo teórico, fundamentado na perspectiva do materialismo histórico dialético, seja reelaborado para propiciar a reflexão sobre os modos pelos quais as atividades são utilizadas em sala, superando por incorporação da teoria à prática e da prática pela teoria.

Para expormos os resultados desta investigação, organizamos este trabalho em seis capítulos. Em um primeiro momento, é necessário explicitar os caminhos percorridos pelo pesquisador na constituição de seu pensamento teórico, por meio da formação acadêmica e de que maneira os conceitos sobre linguagem foram apropriados em sua atividade.

No segundo capítulo, analisamos o contexto contemporâneo da formação do professor nas condições sociais e políticas que enredam a educação brasileira; isso é necessário devido às constantes transformações existentes no direcionamento teórico metodológico, em que se oferta uma

formação precária e técnica, privando o professor de uma constituição profissional completa.

Ao basearmos-nos nesse modelo de formação, pensamos que é necessário entender a relevância da organização da atividade de ensino na formação do pensamento teórico do professor. Assim, no terceiro capítulo buscamos, fundamentados nas ideias de Leontiev, Davidov e Zankov, bem como nas de Aquino e Sforzi, sugerir pontos importantes para subsidiar o planejamento de ações educativas que mobilizem as funções psicológicas superiores.

No quarto capítulo, explicitamos os procedimentos da pesquisa e seus desdobramentos. Por se tratar de um experimento didático, fazem-se necessárias a descrição dos processos e a caracterização dos modos de análise deste trabalho. As categorias e eixos gerados no experimento são evidenciados, bem como a forma de tratar a informação obtida.

No quinto capítulo, analisamos os dados em movimentos que expressam as categorias propostas para a análise, a saber, a formação do professor, a organização do ensino e o conceito da palavra escrita. Destacamos os princípios didáticos que norteiam este trabalho: o nível atual de desenvolvimento, a unidade teórico-prática e a ação mediada pelo conceito.

No sexto capítulo, consideramos o movimento produzido pelo trabalho em suas relações com a formação conceitual, a potencialização da ação docente e as necessidades para a formação inicial e continuada do professor.

Esperamos com esta tese compreender que a aprendizagem conceitual exerce papel determinante na transformação do professor, que o conceito de palavra escrita oportuniza aos professores possibilidades de compreender sua atuação na sala de aula valendo-se da concepção de palavra como instrumento psicológico para as crianças.

Destacamos também a contribuição desta investigação para a organização do ensino de alfabetização, pois as ações de planejar-estudar-conceituar-replanejar sua atividade de ensino proporcionaram aos professores potencial de compreender a importância dos princípios didáticos.

1. A LINGUAGEM ESCRITA NA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Na busca por compreender as transformações ocorridas na concepção do conceito de palavra escrita pelo professor alfabetizador, apresentamos as formas pelas quais pudemos nos apropriar desse conceito em nossa trajetória profissional, principalmente devido às dificuldades enfrentadas em nossa formação, decorrentes das condições de formação do terapeuta fonoaudiólogo, que procura compreender os processos de apropriação da linguagem escrita em crianças e adultos no ambiente de terapia.

Por ambiente terapêutico entendemos uma situação de ensino com menor número de alunos que a sala de aula, visto que nossos trabalhos eram realizados com grupos de até cinco alunos, porém todos eram alunos que ainda não haviam aprendido a palavra escrita e traziam em sua curta história de vida reflexos de uma vida de fracassos na escola.

Esses alunos, oriundos de classe trabalhadora, eram atendidos em unidades de saúde e frequentavam escolas da região metropolitana de Curitiba, PR. Seus percursos na escola fundamental variavam de dois a quatro anos. Chegavam com avaliação psicológica e pedagógica realizadas pelas escolas; muitos tinham aprendido a falar tardiamente, outros eram considerados 'espertos', mas não conseguiam se alfabetizar, mas esses alunos apresentavam boa oralidade, conceitos cotidianos formados, alguns conceitos científicos em formação. Organizavam-se com o apoio da linguagem interior, notada em sua fala verbalizada frente à atividade proposta, seus conceitos e significações eram passíveis de avaliação ao se expressarem sobre o desenho e a atividade lúdica fora do contexto escolar.

No ambiente terapêutico, também atendíamos individualmente pessoas portadoras de afasia, a qual, conforme Sviatkova (1985, p.44), é constituída por "lesões do cérebro que, ao eliminar um ou outro componente do sistema funcional complexo que constitui a linguagem, conduz a diferentes formas de alterações da mesma". As pessoas afetadas por lesões cerebrais apresentavam alterações tanto em processos compreensivos da linguagem quanto em sua linguagem interior e linguagem expressiva, marcando, assim,

drasticamente, sua vida social. A perspectiva histórico-cultural, ao enfatizar a influência da linguagem na vida do homem, parte do princípio de que

Os processos psíquicos do homem sobre a terra, se formam sob a influência do mundo dos objetos que o rodeiam, e daquelas pessoas com as quais determina uma relação; adquire dali uma linguagem que existe apenas de maneira objetiva, desde o princípio, como meio de comunicação e depois, também como veículo de conhecimento (SVIETKOVA, 1985, p.21).

Dessa maneira, o que afeta o afásico em sua desorganização da linguagem remete à impossibilidade de efetuar novas ações comunicativas, assim como acessar e organizar as ações verbais mediante o acesso ao conhecimento. Essa desestruturação fornece um modelo de análise que contribui significativamente para a compreensão do processo de apropriação e da perda da linguagem.

Luria (1987, p.213) aponta dois caminhos essenciais para a compreensão dos processos de organização da atividade verbal: em primeiro lugar, “a comparação do desenvolvimento cerebral e de suas microestruturas na ontogênese pode dar determinada informação para compreender os mecanismos cerebrais que estão na base da atividade verbal”, o que nos leva ao estudo do desenvolvimento infantil, dos processos de formação das funções psíquicas na criança. O segundo caminho está na “análise de como se modifica esta atividade em casos de afecções locais do cérebro e das consequências que provocam na comunicação os focos de lesões cerebrais de diferente localização” (LURIA, 1987, p.214), o que nos conduz ao estudo dos sujeitos portadores de deficiência e afásicos com suas características específicas de comunicação verbal.

Luria (1981) exalta a contribuição que a neuropsicologia, “campo da ciência cujo objetivo específico e peculiar é a investigação do papel dos sistemas cerebrais individuais em formas complexas de atividade mental”, tem a fazer pelo entendimento das bases cerebrais que “participam na construção da percepção e ação, da fala e inteligência, de movimento e atividade consciente dirigida a metas” (LURIA, 1981, p.4). Afirma que o campo científico proporcionado pela neuropsicologia permitiu uma revisão radical “dos processos fisiológicos elementares fossem adequados ao exame da

consciência humana, com sua origem social-histórica e sua complexa estrutura hierárquica” (LURIA, 1981, p.12).

No caso dos sujeitos afásicos que atendíamos, os conhecimentos advindos desse campo foram essenciais para a organização da atividade terapêutica. A concepção de sistema funcional complexo e seu processo de reorganização (LURIA, 1981; SVIETKOVA, 1985) proporcionam a possibilidade de examinar os processos de apropriação e desestruturação da linguagem e orientaram as possibilidades da superação das limitações do sujeito afásico.

Destacamos que esse sistema funcional se organiza a partir da ontogênese. Luria (1981, p.15) declara que “as formas superiores dos processos mentais possuem uma estrutura particularmente complexa; elas são delineadas durante a ontogênese”. Assim, pela vertente da psicologia histórico-cultural, a apropriação e a perda de uma função mental são elementos dialeticamente necessários para o entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

Ao partirmos da prática terapêutica (empírico) e dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, elaboramos o que entendemos como organização da atividade terapêutica para a apropriação da linguagem em crianças e da reestruturação da linguagem em adultos. O princípio nuclear em questão é o que Vigotski nos apresenta em seu texto sobre a construção do pensamento e da linguagem, a saber, “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2001, p.486).

O conceito de “palavra consciente” implica no entendimento voluntário do signo e do significado como representação mental sem a presença do referente; observamos que em crianças esse processo está no desenvolvimento ontogenético e é formador dos complexos sistemas funcionais integrados, base teórica citada na Teoria Histórico-Cultural para o funcionamento cerebral. Esses complexos sistemas também estão envolvidos nas questões da desestruturação da linguagem, como as ocorridas nas afasias, passíveis de levar o sujeito a transtornos no acesso consciente da palavra.

Os estudos necessários à realização da educação terapêutica nos ajudam a compreender caminhos para a apropriação da palavra escrita por sujeitos que apresentam alterações na organização da linguagem oral e escrita. Consideramos que esse percurso de estudos também oferece

elementos para pensarmos a apropriação da palavra escrita por sujeitos em processo de alfabetização. Que estudos são esses e que elementos oferecem para pensarmos o processo de apropriação da escrita por pessoas que apresentam perda da linguagem nos processos de afecção cerebral? Conhecimentos sobre o papel da linguagem no processo de humanização e o seu processo de apropriação ao longo do desenvolvimento do sujeito, ou seja, conhecimentos acerca do desenvolvimento da linguagem na filogênese e na ontogênese oferecem bases conceituais para pensarmos em possibilidades de intervenção em processo terapêutico e escolar, conforme explicitamos na sequência.

1.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização da atividade terapêutica

A constituição de uma prática terapêutica compatível com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que salienta a influência da linguagem na vida do homem, parte do princípio de que

Os processos psíquicos do homem sobre a terra, se formam sob a influência do mundo dos objetos que o rodeiam, e daquelas pessoas com as quais determina uma relação; adquire dali uma linguagem que existe apenas de maneira objetiva, desde o princípio, como meio de comunicação e depois, também como veículo de conhecimento (SVIETKOVA, 1985, p.21).

Esse pressuposto não foi produto de uma formação acadêmica que desse suporte para essa atividade. O ponto de partida da nossa formação, especialmente nos anos de 1980 até 1984, era de um profissional dividido entre uma profissão relacionada às ciências humanas, devido ao caráter dos estudos de linguagem pelo viés da linguística, e um profissional voltado para as ciências da saúde em decorrência dos apelos trazidos pela proposta de atuação clínica e terapêutica nos moldes da psicologia e medicina, o que atraía a trajetória acadêmica dos alunos.

Devido a essa dualidade existente no curso e o apelo que as áreas de saúde teriam na busca e atração de novos profissionais, bem como o lugar social que ocuparíamos logo após o segundo ano de formação, o curso de

fonoaudiologia que frequentamos trocou das áreas humanas para as áreas biológicas. Esse princípio foi relevante em nossa formação pelo fato de termos iniciado nossos estudos atinentes à linguagem na disciplina de psicolinguística, na qual tivemos a oportunidade de conhecer os conceitos de aquisição, relação pensamento e linguagem, linguística e perda da linguagem nas afasias. Pudemos estudar as teorias da linguagem em suas múltiplas visões.

Com a passagem do curso para a área biológica, houve uma transposição dos conhecimentos para as áreas médicas e psicológicas, nas quais a visão de perdas e incapacidades torna-se aspecto predominante. O enfoque na reabilitação e diagnose prevalece com a atuação de professores da medicina e psicologia orientando a formação para as patologias clínicas e terapêuticas. O enfoque orientador das práticas terapêuticas ofertado pelo curso sempre foi influenciado pela psicologia comportamental e pelo idealismo biológico.

Desse modo, o fonoaudiólogo concluía sua formação com um quadro sintomatológico das principais alterações orgânicas e comportamentais da comunicação, cópias de instrumentos de avaliação objetiva dessas alterações e um completo esquema de práticas terapêuticas com objetivos gerais e específicos para cada quadro que deveria ser encontrado na prática terapêutica. Ou seja, obtivemos uma formação teórica superficial e a orientação para uma prática clínica idealizada por comportamentos a serem reabilitados em exercícios sistemáticos, avaliados por instrumentos objetivos. Ressaltamos que os estágios práticos eram orientados pelo mesmo modelo de trabalho. Esse tipo de formação privilegiou a formação de técnico em reabilitação, já que bastava a este realizar o enquadramento diagnóstico sintomatológico e aplicar as estratégias terapêuticas.

O ideal de todo aluno recém-formado era atender em um consultório! Entretanto, ao enfrentarmos as primeiras pessoas que necessitavam de uma intervenção, veio a surpresa! Uma criança que apresentava um significativo atraso na apropriação da linguagem oral e um adulto com sequelas de um acidente vascular encefálico com a desintegração da linguagem, afasia. Foi o primeiro momento a percebermos que a formação obtida não era suficiente para subsidiar intervenções para a superação do problema. O mecanicismo de um plano terapêutico padrão, a falta de conhecimento sobre linguagem e a

presença de um sujeito real, ansiando por superar suas dificuldades, causaram grande frustração inicial em nosso trabalho.

Naquele mesmo período, decorrente das difíceis condições para atuar apenas em atividade terapêutica, em uma profissão em construção, atuávamos junto à extinta Fundação Educar, órgão do Ministério da Educação (MEC) para Educação de Jovens e Adultos, como técnico educacional e como pesquisador e elaborador de materiais de estudo para professores de alfabetização de jovens e adultos analfabetos. Nesse órgão, tivemos a oportunidade de estudo e formação com dois professores vindos do estado de São Paulo, Oliveira e Duarte, que nos prestavam assessoria em fundamentos teóricos da educação e apresentaram o texto do livro 'Formação Social da Mente', de L. S. Vigotski, e textos fotocopiados em espanhol do livro 'Pensamento e linguagem' desse mesmo autor. Nos estudos efetuados, passamos a definir a linguagem e a formação da mente do homem como um construto social e, devido a isso, passível de aplicações em práticas terapêuticas pelas interações constituídas, possibilitando a reconstituição de habilidades comunicativas perdidas. Naquele momento, foram nos apresentadas bibliografias da chamada 'Troika', formada por A. Luria, A. Leontiev e L. S. Vigotski. De Luria tivemos acesso ao livro 'Fundamentos de Neuropsicologia', da editora Edusp, e 'Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria', da editora Artes Médicas. De Leontiev, o livro o 'Desenvolvimento do Psiquismo', da Horizonte editorial, de Portugal. A busca por novos textos que norteariam nossa prática se fazia urgente, e com base nos referenciais desses autores, chegamos ao livro 'Rehabilitacion en casos de lesiones focales del cerebro', de L. S. Svietskova, da editoria Pueblo e Educacion, de Cuba.

Assim, nossa prática terapêutica passou a ser orientada por uma proposta de trabalho objetiva, pois havia a possibilidade de planejar e executar um trabalho fundamentado em premissas claras, cuja principal tese da atividade terapêutica é explicitada por

Os pontos de vista teóricos desta nova tendência em reabilitação, resultam ser a concepção da localização dinâmica e sistêmica das funções corticais superiores no cérebro, que oferecem a possibilidade de conduzir a reabilitação, baseando-se na reestruturação dos sistemas funcionais (fundamento

psicofisiológico da atividade psíquica superior do homem)
SVIETKOVA (1985, p. 29).

A concepção de sistema funcional e de localização dinâmica é constituída por Vigotski, Luria e Leontiev, conforme pontuamos, ou seja, as habilidades constituídas na ontogênese pelos indivíduos produzem diferentes processos mentais de funcionamento dinâmico, dos quais participam diferentes níveis do cérebro humano. Da mesma maneira, a ideia de reestruturação desses sistemas leva à necessidade de conhecimento de sua organização primária, ou seja, como se formam essas habilidades na ontogênese, como assinalamos.

Assim, segundo Svietskova (1985, p.30), “a valoração do dano permite buscar tarefas gerais de ensino e a direção na qual se deve realizar a reabilitação de funções”. A compreensão das características das funções mentais perdidas e das formas como foram desenvolvidas na ontogênese permite organizar a reestruturação das habilidades mentais superiores. Então, os dois sujeitos iniciais atendidos por nós enquanto terapeuta proporcionaram a experiência de construir uma prática de trabalho terapêutico de acordo com essas premissas, sintetizadas pela ideia de que a forma de organizar e reorganizar as funções mentais humanas é entendida com a compreensão de seu processo de formação e de desintegração, relacionando as características do desenvolvimento e da perda.

Tornou-se necessária a organização de nossos estudos em direção à constituição de conhecimentos relativos ao processo de aprendizagem da linguagem. Entendemos que a linguagem é apropriada pelas interações sociais e desenvolve novas formas de organizar as funções psíquicas ao permitir a representação dos objetos mediante a palavra. Esse processo desenrola-se ao longo do desenvolvimento da criança na infância, à medida que faz a apropriação da função simbólica da palavra.

A concepção de desenvolvimento ontogenético da linguagem pode ser compreendida mediante a tese de formação de conceitos espontâneos e científicos defendida por Vigotski (2001) e na obra de Luria (1987) sobre pensamento e linguagem. Estando a base teórica definida, de que forma se organiza a atividade terapêutica? Svietskova (1985, p.30) defende que a

atividade terapêutica se fundamenta em princípios advindos da formação inicial dos sistemas funcionais.

O princípio inicial dos sistemas funcionais é caracterizado pela ideia de “função polirreceptora dos sistemas eferentes iniciais” (SVIETKOVA, 1985 p.30) do cérebro, pois os processos de entrada de informações não são canalizados por uma única via de acesso, ou seja, quando se aprende uma palavra, atua sobre o cérebro diferentes estímulos vindos dos sentidos e formam um “estoque de fundo” (p.30), a palavra é ouvida, o objeto é visto, é tocado, usado. Assim, no caso de dificuldades na apropriação ou na perda de características da linguagem, os demais canais sensoriais e perceptivos atuam em paralelo, permitindo que uma atividade terapêutica faça uso do estoque construído. As habilidades desenvolvidas pelos mecanismos de entrada (aférentes) propiciam o ponto de partida para a atividade, pois nelas estão as atividades preservadas.

Outro princípio essencial para o procedimento terapêutico, corroborando Svetkova (1985), está relacionado ao que se produz como linguagem e como o indivíduo se comunica. A análise da atividade verbal e intelectual remanescente serve de referência para as práticas planejadas; toda forma de atividade consolidada dá suporte ao trabalho de reeducação. No trabalho com a criança ou com o adulto, uma avaliação qualitativa das ações que o sujeito executa com autonomia, como resolução das tarefas cotidianas, serve de suporte para o plano de trabalho.

Esse princípio apoia-se no conceito de “zona do próximo desenvolvimento” elaborado por Vigotski (2000) para referir-se ao que já está apropriado pelo sujeito e o que se pode avançar mediante intervenções realizadas por outras pessoas visando a seu desenvolvimento (terapia). O conhecimento conceitual sobre os processos de desenvolvimento das funções superiores, o modo com o qual a linguagem é apropriada, seus reflexos na organização do pensamento verbal, na imaginação, desenho e escrita tornam-se referência para se estabelecer o desenvolvimento real de cada aprendiz.

Tomamos por exemplo uma situação prática na qual a conversa sobre as frutas preferidas orienta a reorganização do pensamento e a atividade de denominação do objeto. O sujeito afásico expressivo, portador de hemiplegia à direita, com dificuldades em produzir a nomeação dos objetos (anomia),

embora os reconheça, atua com o terapeuta em uma situação de lanche, em que segue o diálogo:

T: S. Existem muitas coisas que você gosta aqui, não é?

S.: Acena com a cabeça confirmando.

T: Qual dessas coisas você gostaria de saborear?

S: Faz movimento com a cabeça para cima, como se entendesse que está apontando para o objeto.

T: Não sei qual é, você pode me mostrar ou apontar?

S: Nesse momento, solta o braço direito que segurava com a mão esquerda e indica a fruta escolhida.

T: Esta daqui, pegando a fruta indicada, traz para próximo de S. Que fruta é esta?

S.: ...

T: Coloca a fruta na mão esquerda de S. e solicita: Sinta esse perfume? O que ele te lembra?

S.: Ainda sem nomear, responde: Doce, hummm!

T: Coloca uma faca na mão esquerda de S. e segurando a fruta, solicita: Você pode cortar?

S: Realiza o gesto de cortar a fruta e diz: Casca, não! Ainda sem nomear a fruta.

T: Sim, o cheiro dela é...

S. Doce.

T: A faca cortou a ...

S. Casca.

T: Ela é redonda e sua cor é...

S: Laranja, laranja.... a cor e a fruta. Laranja! (sorri muito!)

Finalizada a atividade, S. continua emitindo: 'laranja doce, laranja sem casca' e vai embora repetindo feliz. Nesse exemplo, vemos como o estoque de conceitos de suporte ao nome da fruta, ligados ao seu conceito (redonda, casca, cor) apoiam a reorganização do conceito da palavra internamente, permitindo a reconstrução do nome e sua emissão. A mediação em torno das possibilidades de nomeação (contexto visual, ações motoras relativas ao uso da fruta) pelo terapeuta permitem que a atividade mental seja reorganizada e, com isso, a palavra seja emitida, reconstituindo a expressão comprometida.

O terceiro princípio da terapia proposto por Sviatkova (1985, p.31) está no conceito de que "a reorganização das funções superiores não pode ser

realizada de modo passivo, ela ocorre em forma ativa, autorregulada”. Essa assertiva enfatiza a necessidade de se produzir experimentos terapêuticos fundados nas experiências cotidianas de cada sujeito; a criação de atividade voltada a solucionar as demandas de uso da linguagem e do pensamento possibilita a sua reorganização. Isso supera modelos de terapias baseados em técnicas de imitação e reprodução de atividades, do tipo ‘veja o que faço e repita’ produzidas em planos gerais de terapia ensinados na formação do profissional.

Desse modo, torna-se necessária a elaboração de procedimentos que organizem e reestruturem a atividade para que, ao realizar a atividade proposta, o indivíduo possa ter como referência suas experiências, que cada ação possa ser organizada de maneira a reconstituir passo a passo o seu desenvolvimento ontogenético, procurando identificar as lacunas deixadas pelas interações sociais ocorridas durante esse processo; afinal, se o psiquismo humano se desenvolve por meio das mediações culturais, devemos partir de sua análise para identificar o problema, bem como o meio para superá-lo. Assim, os melhores procedimentos são aqueles que “permitem refazer ou criar a estrutura interna do nível alterado da função prejudicada, com apoio da estruturação das distintas operações, cuja execução consecutiva permite a restituição da atividade prejudicada” (SVIETKOVA, 1985, p.32).

A atividade de trabalho terapêutico tem sua especificidade. A atuação com pessoas com alguma limitação originada de lesões é diferente daquela com pessoas que estão no processo normal de apropriação de conhecimentos. Para os lesionados, o foco da atividade está totalmente direcionado à dimensão específica do comprometimento, enquanto no evento de apropriação do conhecimento é visada a totalidade do processo, já que todas as funções psíquicas estão em plena atividade, portanto podem e devem ser integralmente ativadas. Dessa forma, o conteúdo do programa terapêutico “depende da estrutura do processo lesado, e deste, deriva sua diferença frente às diferentes formas de alteração de uma mesma função” (SVIETKOVA, 1985, p.34), o que exige do terapeuta o domínio das operações a serem constituídas, para que possa, rigorosamente, selecionar os conhecimentos a serem trabalhados. Faz-se necessário esse rigor, pois se exigirmos do sujeito em suas incapacidades fará com que os motivos de ação sejam insuficientes para suas necessidades;

as atividades marcadas pela ênfase nas incapacidades, atuando nas limitações do paciente, reduzem a busca da superação, porque apenas quando este se apoia em alguma forma de resposta na qual ele sustenta suas possibilidades é que gera motivos para superar a dificuldade.

Podemos perceber que estamos frente a uma questão importante em qualquer relação entre o aprender e o ensinar, ou seja, as necessidades e os motivos. Em sujeitos que apresentam necessidades de superação de suas dificuldades, cabe ao terapeuta mediar e organizar motivos, aproximando-os das potencialidades do paciente, do plano e das habilidades que devem estar em evidência no processo de reeducação. A esse respeito, Svitekova (1985, p. 35) sublinha que:

A seletividade do conteúdo do programa, a consecutividade de execução das operações, a repetição do programa por parte do sujeito, o apoio em recursos externos, criam condições para garantir um alto grau de ativação e independência do paciente, na superação de sua limitação.

Esses fatores encontram-se em consonância com o que Svietkova declara sobre a teoria defendida por Leontiev, Galperin e Davidov, autores da Teoria Histórico-Cultural, que afirmam que “quaisquer conhecimentos, habilidades e hábitos não podem ser transmitidos já completos” (SVIETKOVA, 1985, p.35), e que somente com a participação ativa do indivíduo nas situações de aprendizagem e com auxílio dos recursos mediados pelo ensino é que as dificuldades são superadas.

Então, podemos concluir que a organização da atividade terapêutica funda-se em conhecimentos específicos da ontogênese das funções psíquicas superiores, que essas não são de base idealistas, mas socialmente formadas e desenvolvidas. Por meio dos estudos realizados acerca desse desenvolvimento, chegou-se a padrões gerais desse processo, porém isso não implica em uma medida idealista que serve para qualificar o sujeito como apto ou não apto, mas para que se tenha um parâmetro de desenvolvimento possível e esperado em situações sociais adequadas de formação. Com base nesse parâmetro, cada sujeito deve ser analisado de acordo com a sua situação social de desenvolvimento, ou seja, a relação estabelecida entre ele e o meio social e o potencial desse meio no desenvolvimento do sujeito, já que,

como enuncia Vigotski (2000, p.264), "[...] a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento [...]". De que atividades mediadoras esse sujeito já participou? Do que ele se apropriou? De que forma faz uso dos recursos instrumentais e simbólicos? Essa análise é importante, pois há necessidade de o condutor do processo terapêutico dimensionar e planejar as atividades de acordo com aquilo que pode levar à superação da habilidade prejudicada, partindo das habilidades preservadas e não se focando nas limitações.

Ao agir assim, o terapeuta oportuniza ao aprendiz condições de reorganizar as habilidades remanescentes, aprendidas ou organizadas em novas funções mentais aportadas por diferentes sistemas funcionais, e com ajuda dos recursos externos materiais ou simbólicos, avançar e efetivar novas habilidades superando as comprometidas.

A compreensão de que os processos multimodais de entrada de informação, da qualidade na avaliação da linguagem e do envolvimento ativo do sujeito em atividades significativas foi fundamental na transformação da prática terapêutica de uma base idealista, centrada na patologia, em sua concepção, e mecanicista, apoiada na repetição e imitação, em sua prática, em uma atividade voltada para uma dimensão educativa, na qual as necessidades e os motivos dos envolvidos na terapia, pessoa, terapeuta, família, escola e trabalho organizam-se em ações para uma nova aprendizagem.

Diante da situação vivenciada no espaço terapêutico, começamos a observar que a prática assentada na ideia de impossibilidade e não na perspectiva de desenvolvimento também se fazia presente no processo de ensino em contexto escolar, o que poderia justificar o baixo desempenho dos estudantes na aprendizagem da linguagem escrita. Além disso, muitas vezes no contexto de sala de aula ocorre um ensino pautado em uma concepção biologicista e idealista de desenvolvimento (o aluno está preparado ou não para ser alfabetizado, está maduro ou imaturo para aprender a escrita – supõe-se que estando o aluno “maduro” o processo de aprendizagem ocorre naturalmente, como se fosse uma conquista pessoal), acompanhado de uma prática mecanicista, por um lado (cópias, treinos), e aleatória por outro (atividades que não consideram a lógica do processo de aquisição do sistema alfabético). A observação da presença, no espaço escolar, dos mesmos limites encontrados no espaço terapêutico nos fez questionar se os três princípios que

tanto ajudaram a reelaborar a prática, propiciando melhores resultados, não poderiam também colaborar na formação e atuação dos professores alfabetizadores?

1.2 O processo terapêutico de ensino da palavra escrita

No início de nossa trajetória terapêutica, ao atender os sujeitos com transtornos de linguagem, a afasia e o distúrbio na aprendizagem da escrita, buscávamos recursos que pudessem superar o modelo em que havíamos sido formados. Como citamos, as fortes influências dos estudos neuropsicológicos de A. R. Luria, L. S. Vigotski, L. S. Svietskova foram determinantes, particularmente na questão da afasia. Entretanto, naquele momento histórico, essas ideias ainda eram pouco conhecidas e praticamente inexistentes no meio acadêmico.

O processo de ensino da linguagem escrita está permanentemente envolto em debates sobre concepções teóricas de linguagem, sobre questões didático metodológicas e as formas de aprendizagem da escrita; essas dúvidas são decorrentes dos diferentes modos de se pensar os processos de ensino em relação às possibilidades de aprendizagem. Os fundamentos da linguística, os encaminhamentos didáticos e as abordagens de desenvolvimento e de aprendizagem são organizados em um modo de pensar dicotômico, ou seja, os modelos de ensino ou estão certos ou errados. Essa dualidade manifestava-se na linguística no debate entre o estruturalismo e o funcionalismo; na pedagogia, na supremacia de um método de alfabetização sobre o outro; e, na psicologia, o debate idealista e comportamentalista.

Essa discussão metodológica, iniciada na década de 1980, alimentava a discussão do papel do indivíduo ou do meio social na aprendizagem da escrita, e no que se referia à questão da alfabetização, debatia-se sobre o problema dos métodos analíticos, os sintéticos e os globais, abordando o ensino da escrita como uma instrumentalidade técnica, passando para uma visão desmetodotizada, em que a questão essencial seriam as construções mentais do aluno sobre a escrita (MORTATTI, 2006). Ao sujeito que não se adequava aos métodos vinha a ideia de imaturidade, de falta de condições ou os distúrbios de aprendizagem (MOYSES, 2001), lançando esse sujeito no campo

dos portadores de transtornos do desenvolvimento idealizados nas práticas clínicas da psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia.

Esse problema gera um intenso movimento de encaminhamento de alunos para a avaliação da aprendizagem pelas áreas chamadas terapêuticas. Atuando nesse segmento, passamos a receber um grande número de crianças sem a apropriação da palavra escrita. Como mencionamos, o repertório de formação terapêutica limitava-se ao mesmo modelo dicotômico, o que fazia com que o resultado da terapia fosse insatisfatório, acarretando um movimento de idas e vindas do sujeito com queixa de aprendizagem sem que houvesse uma análise do problema com maior clareza. Sendo assim, a responsabilização pelo problema recaía sobre o método, que não servia, ou sobre o aluno, que era incapaz de aprender.

Assim, cada sujeito que chegava ao processo terapêutico gerava inquietação na busca de superar a dicotomia sujeito/meio. A forma de organização do trabalho com a afasia orientada pela Teoria Histórico-Cultural levantava questionamentos ao modelo terapêutico convencional. Havia também a necessidade de organizar adequadamente o trabalho terapêutico para a estruturação da linguagem escrita na Teoria Histórico-Cultural.

A principal questão que entendemos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural relacionada à aprendizagem da escrita foi pontuada por Vigotski (2000), que quando se refere à diferença entre o ensino da linguagem oral e a da escrita, pondera que:

Diferente do ensino da linguagem oral, a qual se integra a criança por si, o ensino da linguagem escrita baseia-se em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido ao qual converte-se em algo independente, em algo que basta por si própria, a linguagem escrita viva passa para um plano interno (VIGOTSKI, 2000, p.183).

Com esse argumento, o autor ressalta que a aprendizagem da escrita é um processo psicológico complexo, pois deve transformar-se em um instrumento psicológico, o que implica em uma apropriação de sua significação como processo comunicativo e em ferramenta de organização do pensamento simbólico, mediante o seu uso para compreensão do conhecimento.

Ao afirmar que o ensino da linguagem escrita requer do professor e aluno um grande esforço, este autor esclarece que tanto o aluno quanto o professor devem estar envolvidos na atividade de ensino e de aprendizagem. Devido à escrita ter sua origem em práticas sociais, demanda a necessidade de o professor organizar essas atividades práticas de forma a possibilitar o domínio da linguagem escrita pelo aluno.

Desse modo, ao ensinarmos a linguagem escrita para o aluno, assumimos o papel de intérpretes dessa prática social e nos tornamos responsáveis em instruir o aluno nessa nova função psíquica. Para que essa nova função seja apropriada pelo aluno, devemos extrapolar a ideia da repetição mecânica de traços e letras e da descoberta espontânea por hipóteses da escrita pela criança. No texto em que tratam da função do instrumento e do signo no desenvolvimento da criança, Vigotski e Luria (2007, p.28) esclarecem que:

A fonte do desenvolvimento da atividade deve ser buscada no entorno social da criança e emerge de fato nas relações concretas com o experimentador que impregnam totalmente as situações que requerem o uso prático de instrumentos, introduzindo nelas uma dimensão social.

A necessidade de uma orientação que promova o desenvolvimento na intervenção educativa se mostra clara, e mais: cabe ao professor orientar para a superação do conhecimento inicial do aluno. Deve ser orientada para a compreensão dos conhecimentos utilizados em problemas que envolvam a relação da criança com o seu meio social e trabalhadas de forma a elevar a compreensão dos conhecimentos ali experimentados por conhecimentos universais sistematizados, retornando de maneira resignificada a realidade do aluno. Isso implica que o professor, na condição de sujeito que tem essa compreensão, deve orientar o ensino de maneira a levar o aluno a conferir sentido à atividade de escrita.

De que modo esses conceitos sobre a linguagem escrita permitiram a organização da atividade terapêutica dos processos de apropriação da linguagem escrita em alunos com dificuldade? Ao considerarmos que a organização de nossa atividade terapêutica foi orientada por esses conceitos e possibilitou que alunos com dificuldades na apropriação da palavra escrita

pudessem ler e escrever, entendemos que o conhecimento acerca dessa atividade pode contribuir para a atividade de ensino por professores no processo de alfabetização.

Para entendermos os processos envolvidos no trabalho terapêutico, utilizamos os argumentos propostos por Sforini (2015), que estabelece princípios didáticos e ações docentes que favoreceram a promoção da aprendizagem. É importante salientar que na época da realização de nosso trabalho terapêutico (1984-2005) não havia ainda tal referencial, nem os elementos teóricos para realizar esse estudo, de forma que no atual momento houve a necessidade de retomarmos as rotinas realizadas na prática terapêutica e correlacioná-las com os princípios aqui traçados.

Entender o processo terapêutico como um ato educativo corrobora a ideia de Sforini (2015, p.376) de que a apropriação do conhecimento “ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura”, e que no momento de participação se constrói o “conhecimento teórico”. Dessa forma, quando terapeuta e aluno encontram-se para desenvolver um trabalho de compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da escrita, estão partilhando cultura e conhecimento teórico. Nesse encontro, o principal objetivo para o trabalho dos envolvidos está em constituir o conhecimento científico da linguagem escrita, que é um sistema fechado por regras de uso e de formulações, o que se relaciona com o proposto por Davidov (1982, *apud* SFORINI, 2015, p.377) sobre o conceito científico.

O *conceito* é tratado aqui como uma forma de atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem a *generalidade* e a *essência* do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua representação mental, de sua estrutura, como singular *operação mental* (DAVIDOV, 1982, p.300, destaques do autor).

Assim, na condição de terapeuta, o desafio que se apresentava era compreender de que forma o aluno constituía seu conceito sobre a escrita e que conceitos formava sobre esse instrumento cultural. O entendimento dos processos mentais envolvidos em determinada atividade sempre é imperativo para a organização do trabalho terapêutico. O processo de avaliação inicial

permite que possamos estabelecer um plano de trabalho para levar o sujeito à superação de seu momento de dificuldades na compreensão da atividade.

Na constituição desse processo de avaliação inicial, o terapeuta deve ter a clareza sobre o que pretende avaliar e de que forma essa atividade se constitui e se estrutura. Luria e Yudovich (1987) analisam os métodos frequentemente usados na avaliação do papel da linguagem na formação dos processos mentais e os criticam, apontando os problemas enfrentados por esses procedimentos no conflito entre os aspectos maturativos e culturais. E devido a esse conflito propõem que “a aquisição artificialmente acelerada da linguagem pode conduzir, não só ao enriquecimento da atividade verbal, como também a uma reorganização essencial do desenvolvimento mental da criança” (LURIA E YUDOVICH, 1987, p. 26-27), possibilitando entender que um processo de ensino que organize a atividade verbal, devidamente estruturado, promove o desenvolvimento intelectual necessário para a realização da atividade proposta.

Esse aceleração artificial, ou seja, criado pela organização de uma atividade desencadeadora de “necessidade do desenvolvimento da comunicação verbal” (LURIA E YUDOVICH, 1987 p.27), pode orientar a investigação das transformações ocorridas na linguagem e suas implicações nas atividades mentais do aluno. Assim, recai sobre o terapeuta a responsabilidade de organizar as atividades que permitirão desenvolver os conhecimentos da criança sobre o uso da linguagem escrita, porque mediante as transformações ocorridas em tais atividades podem ser avaliados os avanços na atividade mental da criança. Essas práticas superam as dimensões maturativas pelas culturais.

Essa perspectiva de atuação vem ao encontro do proposto por Sforzi (2015, p.378) quando salienta que “tão importante quanto a clareza sobre o que deseja produzir (o tipo de aprendizagem almejada) é o domínio dos meios que tornam possível esta produção”, pois implica ao terapeuta um conhecimento claro sobre os conceitos científicos da atividade, mas também que o terapeuta deve ter os instrumentos (materiais e simbólicos) para realizar tal atividade de ensino. Nesse âmbito, tomar para si a responsabilidade de organizar as tarefas terapêuticas de apropriação da palavra escrita e as

respectivas funções psíquicas produzidas requer conhecimento e domínio dos meios de organização da atividade.

Em nosso processo terapêutico, tornou-se imprescindível compreender de que forma poderíamos “criar a necessidade objetiva de comunicação verbal e escrita” (LURIA E YUDOVICH, 1987, p.27) para investigar a apropriação da palavra escrita e o desenvolvimento dos processos mentais. Foi possível entender, nas situações planejadas pelo terapeuta, que o trabalho realizado com o uso de materialização, pelo desenho e das narrativas, é um modo que possibilita uma comparação entre os processos iniciais de atividade e os resultados obtidos com tais experimentos.

As características de um experimento marcadas por Zankov (1984) partem de princípios sobre o desenvolvimento do aluno, os modos de observação, as características de cada atividade, bem como as diversas formas de se organizar essas ações. No entanto, o autor ressalta a importância de se seguir “as linhas de desenvolvimento da atividade psíquica e neste aspecto, as particularidades psicológico-individuais das crianças” (ZANKOV, 1984, p.24), e isso leva à necessidade de evidenciar os processos psicológicos de desenvolvimento mental, bem como as formas de se organizar atividades para experimentá-las.

Dessa maneira, o processo terapêutico, por suas características mais individualizadas, fornece elementos importantes para compreendermos os processos utilizados frequentemente em sala de aula por professores. Semelhantes aos processos de sala de aula, muitas das ações planejadas são utilizadas em terapias, porém as relações que terapeuta e aluno realizam no processo permitem uma participação diferenciada de um e outro nas atividades propostas. Essa proximidade relaciona-se com o que Davidov (1988, p.196, *apud* SFORNI, 2015, p. 381) afirma sobre a relação de ensino aprendizagem; em sua visão, “o método do experimento formativo é característico a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda”. Assim sendo, entendemos que os procedimentos do experimento didático proposto por Sforini (2015) contribuem para a compreensão dos processos terapêuticos realizados em nossa trajetória e a análise desses processos contribui não apenas para dar uma significação aos trabalhos terapêuticos, como também para a organização da atividade de ensino em sala de aula.

Sforni (2015, p.381), em seu trabalho, objetiva “identificar alguns princípios que possam orientar os professores nos momentos de planejamento, execução e avaliação do ensino”, e os princípios apontados pela autora são destacados como:

- 1- Princípio do ensino que desenvolve;
- 2- Princípio do caráter ativo da aprendizagem;
- 3- Princípio do caráter consciente;
- 4- Princípio de unidade entre o plano material e o verbal;
- 5- Princípio da ação mediada pelo conceito.

Buscamos resgatar esses princípios no trabalho realizado nas práticas terapêuticas no período de trabalho enquanto fonoaudiólogo, e a partir de um exemplo de trabalho com crianças com dificuldades na apropriação da palavra escrita, procuramos resgatar como era organizada a atividade terapêutica. Pontuamos que essa atividade era fruto de nossa busca em tornar as práticas de trabalho mais efetivas, e não possuíamos em nossa estrutura mental, naquele momento histórico, a influência dos conceitos ora trabalhados.

Para ilustrar os princípios aplicados na prática terapêutica, partimos de uma situação comum no dia a dia do trabalho do terapeuta com alunos de escolas municipais da região onde atuávamos, que buscavam no serviço público de terapia de linguagem escrita um diagnóstico para que a escola realizasse os encaminhamentos necessários, em conformidade com Mendonça (2009). Nesse trabalho, grupos de até quatro alunos com múltiplas reprovações escolares, sem apropriação da linguagem escrita, apresentados pelos relatórios escolares como inquietos, rotulados de disléxicos e sem interesse escolar, chegavam para o atendimento fonoaudiológico. Historicamente, esses alunos possuíam avaliação clínica neurológica sem alterações, inteligência medida por avaliação psicológica formal, mensurada a partir do WISC III (*Wechsler Intelligent Scale for Children; Wechsler, 2002*) como mediana ou média inferior. Culturalmente, viviam em bairro de classe trabalhadora assalariada, os genitores trabalhavam e possuíam escolarização elementar. Essa caracterização se faz necessária devido à importância das demandas clínicas e culturais como formadoras de conceitos ou preconceitos sobre o insucesso de tais alunos e frequentemente as queixas apresentadas

anteriormente extrapolarem a dimensão escolar, sendo portanto reconhecidos como alunos-problemas.

Realizávamos os encontros terapêuticos semanalmente por um período de 90 minutos, em uma sala com poucos recursos instrumentais. Estabelecíamos um protocolo no atendimento de avaliação diagnóstica, prática terapêutica, reavaliação e redirecionamento à escola regular ou à serviço de avaliação para escola especial. O trabalho terapêutico consistia em uma abordagem informal, em atividades extraescolares com os alunos que relatavam claramente o desinteresse pelas atividades escolares. Nosso trabalho se organizava da seguinte forma:

- 1- Contato pessoal com os alunos, verificando sua inserção na sociedade local, atividades frequentes, interesses culturais e projetos de vida;
- 2- Problematização de suas projeções de vida e das formas possíveis sobre os meios de atingirem seus projetos com as condições apresentadas;
- 3- Elaboração de plano para os alunos atingirem seus projetos, a ser materializado em forma de desenho, maquete construída com materiais por eles selecionados e recursos mentais por eles apresentados;
- 4- Problematizar sobre as questões relativas aos diferentes projetos e às diferentes interpretações obtidas por seus colegas de grupo frente às possibilidades de realização ou não, e que recursos seriam necessários para os alunos atingirem a meta e de que forma ler e escrever lhes proporcionariam maior facilidade;
- 5- Analisar as possibilidades de execução dos projetos sem a educação escolar, e a partir de constatações obtidas, como poderiam ser solucionadas pelos alunos;
- 6- Sendo a escola um instrumento possível, analisar de que forma os alunos poderiam superar as dificuldades apresentadas em sua relação com a escola e que necessidade era a mais relevante;
- 7- Questionamento sobre o papel que a alfabetização, saber ler e escrever, traria sobre as possibilidades dos alunos;
- 8- Refletir sobre o que os alunos já tinham obtido de aprendizagem acerca da escrita e objetivar a escrita em seus projetos de vida;
- 9- Utilizar atividades envolvidas nos planos dos alunos para problematizar a necessidade de estudo e de leitura e escrita;

10- Analisar que demanda, da parte dos alunos, era fundamental para aprender a ler e escrever;

11-Entender como a escrita tem socialmente contribuído para comunicar e organizar a vida dos alunos e das pessoas de modo geral.

Trabalhávamos todas essas etapas em grupo, analisadas pelos alunos, e ao fim de cada período, projetávamos as demandas do próximo encontro, devendo os alunos buscar os instrumentos técnicos ou simbólicos (objetos materiais ou textuais) para enfrentar os problemas levantados em cada reunião. Ressaltamos que grande parte dos alunos envolvidos encontrava no processo de aprendizagem da palavra escrita a possibilidade de superar suas necessidades imediatas, assim, envolviam-se intensamente em atividades de forma individual ou coletiva e, frequentemente, objetivavam e atingiam a leitura e escrita em suas atividades sociais e educacionais.

Uma vez estabelecida a organização da atividade terapêutica, de que forma podemos estabelecer a relação com os princípios didáticos trazidos por Sforni (2015)? Com base no quadro apresentado pela autora (p.393), procuramos adaptar uma terceira coluna na qual as atividades realizadas são comparadas com as propostas, conforme podemos visualizar nas Tabelas 1 e 1-a. Tais atividades, uma vez que foram resgatadas de práticas anteriores (MENDONÇA, 2005; 2009), refletem parcialmente o proposto por esta autora. Salientamos que não há nesse momento intenção de especificarmos os conteúdos de cada princípio didático, os quais serão objeto de estudo em capítulo próprio nesta pesquisa.

TABELA 1: Princípios didáticos e as práticas terapêuticas

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DOCENTES	AÇÕES TERAPÊUTICAS
----------------------	----------------	--------------------

Princípio do ensino que desenvolve	<p>a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado;</p> <p>b) Uso de atividades com conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores;</p> <p>c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando;</p>	<p>i. Contato pessoal com os alunos verificando sua inserção na sociedade local, atividades frequentes, interesses culturais e projetos de vida;</p> <p>ii. Problematização das projeções de vida e das formas possíveis sobre os meios de atingir seus projetos com as condições apresentadas;</p> <p>iii. Elaboração de plano para atingir seus projetos a ser materializado em forma de desenho, maquete construída com materiais por eles selecionados e os recursos mentais por eles apresentados.</p>
Princípio do caráter ativo da aprendizagem	<p>a) Elaboração de situações problemas que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito;</p> <p>b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias;</p> <p>c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes;</p>	<p>i. Problematizar sobre as questões referentes aos diferentes projetos e as diferentes interpretações obtidas por seus colegas de grupo, frente as possibilidades de realização ou não, e que recursos seriam necessários para atingir a meta e de que forma ler e escrever proporcionaria maior facilidade;</p> <p>ii. Analisar as possibilidades de execução dos projetos sem a educação escolar e, a partir de constatações obtidas, como poderiam ser solucionadas por eles.</p>

Fonte: Tabela comparativa entre as ações terapêuticas praticadas e os princípios didáticos propostos por Sforzi (2015).

TABELA 1-a: Princípios didáticos e as práticas terapêuticas

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DOCENTES	AÇÕES TERAPÊUTICAS
Princípio do caráter consciente da atividade	a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito; b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja foco da consciência dos estudantes; c) Atenção para as explicações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral;	i. Sendo a escola um instrumento possível, de que forma eles poderiam superar as dificuldades apresentadas na relação deles com a escola e que necessidade era a mais relevante; ii. Questionamento sobre o papel que a alfabetização, saber ler e escrever, traria sobre as suas possibilidades;
Princípio da unidade entre o plano material e o verbal	a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado e a linguagem verbal; b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento;	i. Elaboração de planos de trabalho com os elementos aprendidos na terapia e o registro de suas atividades mediante uso de palavras escritas. ii. Utilizar de atividades envolvidas em seus planos para problematizar a necessidade de estudo e da leitura e escrita;

Princípio da ação mediada pelo conceito.	<p>a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito;</p> <p>b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito;</p> <p>c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.</p>	<p>i. Refletir sobre o que já se tinha obtido de aprendizagem acerca escrita e objetivar a escrita em seus projetos de vida.</p> <p>i. Analisar que demanda, da parte deles, era fundamental para aprender a ler e escrever;</p> <p>i. Entender como a escrita tem socialmente contribuído para comunicar e organizar a vida deles e das pessoas.</p>
--	--	---

Fonte: Tabela comparativa entre as ações terapêuticas praticadas e os princípios didáticos propostos por Sforzi (2015).

Essa aproximação conceitual entre os princípios didáticos e as práticas terapêuticas proporcionam ao pesquisador uma reflexão, a partir do trabalho realizado, do que levava os alunos à aprendizagem da palavra escrita. Os desdobramentos produzidos pela aprendizagem dos alunos e a necessidade de retomarem a vida escolar, enfrentando a escola como lugar de insucesso, fizeram com que professores e terapeuta constituíssem grupos de trabalho nas escolas para que os preconceitos produzidos anteriormente fossem superados no cotidiano de alunos com história de fracasso.

Nesses grupos, ao analisarmos os resultados evidenciados pelos alunos, muitos professores admitiam desconhecer os significados das atividades produzidas em terapia, e ao trabalharmos com os professores, estes pediam constantemente a participação do terapeuta como agente formador no contexto escolar. Mensalmente, trabalhávamos com os professores assuntos pertinentes à linguagem oral e escrita, desenvolvimento de funções psíquicas e analisávamos suas atividades para torná-las mais significativas aos alunos em geral.

Desse trabalho com a formação de professores surgiu o questionamento relativos aos modos de organização de ensino pelos professores. Como estes compreendem o processo de organizar a atividade de ensino na alfabetização? Uma vez orientados sobre os modos de organizar o ensino, que conhecimentos são necessários para o professor compreender as necessidades do aluno em apropriar-se dos significados da palavra escrita? Tais conhecimentos e formas de organização transformam a atividade docente no ensino da palavra escrita?

Partindo do princípio de que o ensino bem estruturado promove o desenvolvimento mental, entendemos que é necessário ao professor que alfabetiza ter consciência do que a palavra escrita representa como um marco de desenvolvimento psíquico. Assim, neste trabalho em que a organização do ensino da palavra escrita está em foco, a compreensão sobre os conceitos referentes à linguagem em uma perspectiva histórico-cultural são referências para a organização da atividade de ensino pelo professor, tal qual como foi ao terapeuta. Dessa forma, uma revisão dos conceitos relativos à linguagem oral e escrita nessa vertente é fundamental para a compreensão do ato de ensinar.

1.3 A linguagem no processo de humanização

O estudo que aqui pretendemos está dimensionado pelo impacto que a linguagem produz na atividade humana. Sendo assim, é necessário abordarmos as multideterminações que a constituem, sua origem histórica, as relações entre o surgimento da linguagem oral e escrita e o processo de produção e objetivação do conhecimento humano, sua inserção no campo da educação como meio de apropriação do conhecimento humanamente produzido.

Essa abordagem parte do pressuposto de que o psiquismo humano tem sua natureza na atividade social, busca na visão materialista histórica dialética compreender as formas pelas quais o ser humano transforma seu modo de agir sobre a natureza, dominando-a e transformando-a por sua ação e, como consequência, altera seu modo de viver e de pensar.

Agir sobre a natureza pelo trabalho e transformá-la produz a superação daquilo que se chama base biológica. Essa base natural, dada pela evolução genética, serve de suporte inicial para que a atividade cultural transforme a

base biológica, especializando o cérebro humano. Isto se dá na reorganização funcional do sistema nervoso, pelas novas funções criadas e pela forma com que essas funções habilitam o homem a interagir com a natureza. Diferentemente dos animais, a interação humana com a natureza supera o modelo de comportamento adaptativo característico dos animais por uma forma de comportamento transformador.

Sobre essa questão, Luria assinala que:

As formas superiores dos processos mentais possuem uma estrutura particularmente complexa; elas são delineadas durante a ontogênese. Inicialmente elas consistem em uma série expandida, completa, de movimentos manipulatórios que gradualmente se tornam condensados e adquirem o caráter de 'ações mentais' interiores (Vigotski, 1956; 1960; Galperin, 1959). De regra elas se baseiam em uma série de auxílios externos, tais como a linguagem e o sistema de contagem digital, formados no processo da história social, são mediadas por eles e não podem ser concebidas sem a participação dos referidos auxílios (Vigotski, 1956; 1960); elas estão sempre conectadas com o reflexo do mundo exterior em plena atividade, e o seu conceito perde todo seu significado se considerado à parte deste fato (LURIA, 1981, p.15).

Essa forma de agir do homem sobre a natureza decorre de seu modo de vida social. O fato de os homens viverem em grupo faz, diferentemente de outras espécies, com que organizem suas atividades para poder obter aquilo que a natureza lhes oferta. Ao organizar sua atividade, o homem transforma seu comportamento e passa a agir socialmente; trabalha e se transforma.

Leontiev (1978), ao explicar a origem da atividade consciente do homem, a atividade intencional, demonstra como até mesmo a destreza da mão humana, que parece uma habilidade estritamente de base biológica, é resultado da atividade do homem sobre a natureza. Assim explica a relação entre o trabalho e as operações que são desenvolvidas nas mãos humanas no exercício dessa atividade:

O órgão principal da atividade do trabalho do homem, a sua mão, só pode atingir sua perfeição graças ao próprio trabalho. 'Só graças a ele, graças à adaptação a operações sempre novas [...] é que a mão do homem atingiu este alto grau de perfeição que pode fazer surgir o milagre dos quadros de

Rafael, as estatuas de Thorwaldsen, a música de Paganini (LEONTIEV, 1978, p.70).

Em sua afirmativa, estão implícitos conhecimentos essenciais para entendermos a linguagem verbal. Primeiramente pelo trabalho, atividade principal da produção humana e da própria evolução do homem, que remete às características sociais trazidas pela ação sobre a natureza (LEONTIEV, 1978). O resultado dessa transformação da natureza, a produção humana, gera instrumentos que, ao serem manufaturados, transformam o próprio homem. Essa produção humana é transmitida socialmente, permitindo que outros homens dela se apropriem, são produtos culturais, o conhecimento.

Beaton (2004, p.170), ao abordar as ideias de Vygotsky sobre cultura, assevera que:

Cultura é tudo aquilo que foi construído pelo ser humano, como já assinalado, o que não é encontrado de forma natural na natureza, senão que o homem teve de construir para adaptar-se ao meio, adaptando o meio a suas possibilidades.

As consequências dessa forma de atividade transformadora da relação do homem com a natureza são, para Leontiev (1978), de dupla ordem. A primeira, o fabrico de instrumentos, e a segunda é prover meios de reestruturar a ação de outros homens, da transformação coletiva do meio natural em meio social. Ao citar Marx, Leontiev (1978) reporta-se ao fato de que, na atividade humana, os homens

Só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção (LEONTIEV, 1978, p.75).

Ao agir dessa maneira, transformando a natureza, o homem a submete e dela retira elementos para constituir e aperfeiçoar seu modo de trabalho. Ao dominar os processos de transformação, cria novos elementos materiais, como, por exemplo, o martelo, a máquina industrial, o computador, que são produtos da transformação das formas que a natureza oferece. Entretanto, o

fato da criação desses materiais não surge do acaso, mas sim de uma atividade pensada e planejada para esse fim.

Leontiev (1978) assim discorre a respeito da atividade social do homem:

O trabalho humano, em contrapartida, é uma atividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando sua comunicação (LEONTIEV, 1978 p.75).

Na produção e socialização do trabalho, o homem organiza sua atividade, necessita partilhar as tarefas com os semelhantes do seu grupo e da sua vida social. Mas para que isso seja possível, novamente alterando a ordem da natureza, a mão humana passa a produzir sinais e movimentos que assumem uma ação sinalizada, ou seja, um ato motor de dá ao significado ao gesto uma ideia de ação; e ao transmitir a ideia pelo gesto, inicia-se a criação de uma nova instrumentalidade produzida na atividade humana: a instrumentalidade simbólica.

A instrumentalidade simbólica altera ainda mais as formas de relações entre os homens, visto que, mediante gesto e som, modos rudimentares de comunicação, aperfeiçoados e transformados socialmente, surge a linguagem humana, carregando mediante a palavra não apenas a dimensão sonora e visual, mas o instrumental simbólico pela significação; ou seja, o conceito existe em cada palavra.

Do trabalho social surge a linguagem verbal, e dela a escrita. De acordo com Luria (1994, p. 192), “é o trabalho social e o emprego de instrumentos de trabalho”, associados à aquisição da linguagem que geraram a necessidade de registro das atividades pela escrita.

A cultura, entendida como uma produção coletiva da atividade humana, é um campo compartilhado de significações, ou seja, o sujeito é constituído pelas significações culturais, o conhecimento, significados e sentidos compartilhados no campo cultural e sustentados historicamente. Esses produtos da atividade humana são mediados pela linguagem e apropriados na individualidade.

Leontiev (1978), ao citar Marx (1975), afirma que a linguagem humana é “a consciência prática” dos homens. Isso decorre do fato de a linguagem humana aparecer nas trocas comunicativas efetuadas nas relações de trabalho. Assim, segundo Leontiev (1978, p.85), “linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente ‘o ser falante’ da coletividade (MARX, 1975); é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente”.

Nessa direção, a linguagem humana toma uma dupla função: “uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre outros homens, uma função de comunicação” (LEONTIEV, 1978 p.86). Ao tomar essa dupla função, cada homem reproduz para si os significados do trabalho, a ideia relacionada à função produtiva. As atividades produtivas são organizadas para fins específicos, assumindo cada indivíduo uma função objetiva, produzindo e apropriando-se dos instrumentos que lhe são próprios da atividade. Pelo fato de os homens agirem entre si, coletivamente, essa ideia organizada passa a ser socializada de um indivíduo a outro, mediante o uso de sons, gestos e desenhos que, associados ao instrumento, permitem a compreensão da objetividade do trabalho.

Gradualmente, as funções produtivas e comunicativas vão distanciando-se umas das outras, e isso ocorre pela atribuição de significações aos gestos, aos sons e aos desenhos, de forma que o próprio som assume o papel de palavra. Assim, na palavra, a ideia e o som produzem generalizações da atividade a ser executada, permitindo que a atividade seja idealizada na mente, no pensamento do indivíduo. Leontiev (1978, p.94) sustenta que “quando a linguagem se separa da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento”.

Esse processo novo na atividade humana, de pensar mediante o uso da palavra, produz um salto qualitativo na maneira do homem se relacionar. Ao compreender que cada palavra evoca na mente do homem a experiência do trabalho, a função de cada etapa desse trabalho e seu produto final recriam a atividade de forma organizada e determinada para seus fins. Portanto, ao apropriar-se da função comunicativa, podem-se transferir, mediante a palavra,

os conhecimentos e toda a cultura produzidos pelo trabalho de um grupo social.

Ante a compreensão da necessidade de transmitir o conhecimento produzido historicamente pelo trabalho humano, as gerações vão tomando consciência de que, para garantir a unidade social, a cultura, devem ensinar às novas gerações todas essas aquisições simbólicas. O pensamento humano deve ser transmitido pela comunicação humana, mediante a aprendizagem da linguagem por meio da compreensão do pensamento existente na palavra.

Nesse sentido, Luria declara que

Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso ao designar com uma ou outra palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização (LURIA, 1986, p.37).

Com essa função, a palavra vai carregando o pensamento e a ideia de todo o processo de criação e trabalho pensado pelos homens. A palavra organiza, significa e objetiva a atividade, conferindo a esta a peculiaridade de ser produto da cultura.

Vigotski e Luria (2007) estabelecem a relação entre a atividade instrumental e a função simbólica e clarificam a transformação que esses elementos produzem sobre a atividade humana:

O grande momento genético do desenvolvimento intelectual a partir da qual surgem as formas puramente humanas de inteligência prática e inteligência cognitiva, se produz mediante a unificação destas duas linhas independentes de desenvolvimento, até então separadas (VIGOTSKI, LURIA, 2007, p.22).

Podemos depreender dessa discussão que a existência da palavra, de acordo com Vigotski (2001, p.398), “unidade da palavra com o pensamento”, é produto de um fenômeno histórico, produto de toda a transformação da atividade humana sobre a natureza. Tomamos como exemplo o uso da colher para a alimentação, que por definição é um “utensílio em forma de concha rasa

e de cabo para levar alimentos a boca, ou misturar, provar ou servir iguarias” (MINIAURÉLIO, 2009, p.245). Esse objeto, ao ter seu nome pronunciado, evoca na mente da pessoa que o tem em mãos sua função, a produção da palavra ‘colher’ traz a história da atividade de seu uso, seu fabrico e sua função na sociedade, ou seja, o que a tornou um utensílio e seu uso. Assim, está na unidade entre a palavra e pensamento a história social do trabalho humano.

Torna-se a linguagem instrumento cultural humano que carrega em si um imenso repertório de conhecimentos historicamente acumulados e que perpassa as gerações, garantindo a manutenção das conquistas derivadas da produção no trabalho. Todavia, ao ser transmitida culturalmente para novas gerações, essa linguagem necessita ser ensinada, por ser um produto histórico-cultural. O processo de apropriação dessa linguagem ultrapassa a dimensão natural, isto é, o que nos foi dado pela natureza no nascimento da criança não é o suficiente para o desenvolvimento da linguagem. As condições biológicas não desenvolvem essa habilidade social.

Para desenvolver a linguagem, a criança precisará aprender toda a dimensão sonora e significativa que a palavra carrega em sua especificidade. Passar pelo processo de aprendizagem implica aprender os sons, as pronúncias e os significados e, também, aprender as atividades inerentes aos objetos que as palavras representam. Esse processo ocorre quando o adulto ensina a criança a pensar. Entendemos dessa forma quando Vigotski (2007) assevera que:

E a maior troca produzida no desenvolvimento da criança se dá quando a fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, se volta para si mesmo; quando em lugar de apelar para o adulto com um plano de resolução de um problema, a criança apela a si mesmo. Neste segundo caso a fala que intervêm na solução da tarefa, passa de uma função intersíquica para uma função intrapsíquica [...] organizando assim sua conduta individual segundo uma forma social de conduta (VIGOTSKI, 2007, p.31).

A formação humana é um processo mediado, em que os conhecimentos produzidos historicamente pelos homens são transmitidos culturalmente pela linguagem. Ao internalizar e apropriar em suas ideias de ação (trabalho), as crianças reconstroem para si a história dos homens.

Ao apropriar-se, pela palavra, da trajetória cultural, a criança desenvolve novas habilidades para si e as transforma à medida que interage com a sociedade. A criança consegue dar “saltos qualitativos em seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p.69), desenvolvendo novas formas de pensar, memorizar e compreender o mundo social. Nesses saltos qualitativos, não precisa reproduzir a trajetória histórica das transformações humanas, ela as incorpora pela transmissão cultural.

A criança vai transformando suas características primitivas, regidas pelas ações reflexas e pelo estímulo dado pelo adulto, e mediante os instrumentos sociais, passa a aguçar seus sentidos e desenvolver processos mentais novos. Exemplo disso está na identificação da voz de pessoas próximas ou os primeiros sorrisos. Esses processos estão para além dos sentidos, novas habilidades mentais como a atenção imediata, percepção de sons, memórias olfativas, entre outras, passam a ser um grupo novo de respostas. Associada a esses novos processos, a mão desenvolve-se, ofertando às crianças maior habilidade de explorar as características desses objetos sociais e com eles realizar transformações. A criança apreende melhor os objetos e começa a fazer gestos correspondentes aos seus usos, embora ainda sejam processos imitativos.

Gradualmente, pela compreensão dos signos e seus significados, essas transformações da inteligência “práticas e cognitivas” (VIGOTSKI, 2007) serão responsáveis pelas novas formações mentais, chamadas de funções psíquicas superiores, produto das internalizações feitas pelo sujeito ao longo de seu desenvolvimento. Tais funções, corroborando Vigotski (2007, p.69), produzem “uma completa reconstrução de toda a estrutura”, e a nova estrutura cognitiva apresenta características especiais em sua reconstrução, a saber:

1. “Substituição de funções;
2. Alterações das funções naturais (dos processos elementares que proporcionam a base e constituem parte dela, a função superior;
3. A aparição de novos sistemas funcionais psíquicos (ou funções sistêmicas) que na nova estrutura geral de comportamento, assumem o papel que desempenhavam previamente as funções em separado” (VIGOTSKI, 2007, p.69).

Podemos entender essas características utilizando um exemplo de recordação de uma lista de palavras. Se pretendemos fazer a recordação de uma quantidade de palavras como atividade de volume de memória (número de palavras), utilizamos uma função específica da memória. Se essas palavras forem transformadas em uma lista de mercadorias a ser adquirida, a função inicial será substituída, em primeiro lugar, pela característica da atividade a ser executada (trabalho social). Depois, a seleção das palavras obedece às características dos produtos a serem adquiridos, a memória precisará classificar, organizar e categorizar (ações do pensamento) e essa ação requer compreensão dos significados das palavras que denominam os objetos, associando e transformando a função inicial, utilizando ações oriundas de outras funções elementares. Dessa forma, a memória se reorganiza pela atividade, cria novas funções determinadas pela nova atividade e estrutura a atividade mental. Há o surgimento de um novo sistema funcional, moldado e organizado pela atividade cultural que gerou nova organização da mente.

Então, podemos assinalar que, na linguagem humana, funde-se o desenvolvimento do pensamento prático e da fala puramente comunicativa (funções elementares), gerando o que entendemos por pensamento verbal. Este, por sua vez, substitui e organiza novas funções e, com isto, novos sistemas psíquicos surgem decorrentes dessas transformações, tais como a linguagem interior, a memória semântica, o pensamento lógico.

Assim sendo, as transformações ocorridas no processo de desenvolvimento humano definem o modo de agir e pensar do homem no mundo e revelam a relação existente entre a palavra e a atividade tipicamente humana. Vigotski (2001, p.486) evidencia que a palavra é “a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana”, pois na palavra e pela palavra expressa-se a compreensão sentida, percebida, interpretada, pensada e conceitualizada da realidade histórica dos sujeitos.

Dessa maneira, a palavra estabelece uma nova relação entre o mundo externo e o mundo interno da criança. Podemos enunciar, com base na teoria de Vigotski (2001), que a relação entre esses mundos passa a ser mediada pela palavra, que assume a função de remeter-se ao objeto em sua ausência. Essa possibilidade de uso da palavra faz com que a mente da criança possa operar não mais na materialidade direta do objeto, mas na imaginação e na

representação dessa materialidade. A palavra, na condição de signo, remete o pensamento ao objeto e às suas funções, desenvolvendo a função simbólica de primeira ordem.

Da mesma forma, a palavra escrita surge como um novo salto no desenvolvimento mental da criança, uma vez que a representação gráfica da oralidade (escrita) leva à palavra falada (cadeia sonora) que a remete ao objeto, surgindo assim um “signo de segunda ordem” (VIGOTSKI, 2000, p.197), ou seja, quando a criança lê e escreve, utiliza da palavra escrita para representar os símbolos verbais da palavra.

Nesse sentido, temos definido que a palavra escrita assume o conceito trazido por Luria (1994, p.146) de ser “uma destas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. Essa assertiva do autor traz em seu interior diversos significados que necessitam de análise, ou seja, a questão da instrumentalidade e suas formas de produção, o desenvolvimento psíquico, apropriado da experiência social com o uso da escrita.

Luria (1994, p.144) ressalta que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”, assinalando dessa maneira o que já foi afirmado sobre a origem da escrita na atividade social, no uso de instrumentos técnicos e psicológicos e na transmissão cultural de sua função social, o que implica, para a aprendizagem da linguagem escrita, a necessidade de ensino.

Nesse aspecto, podemos ter uma melhor compreensão daquilo que Luria (1994) declara da escrita como sendo ‘um instrumento para fins psicológicos’. Por instrumento podemos entender o que Leontiev (1978, p.83) chama de “um objeto social, produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho”, isto é, que a linguagem escrita surge da atividade humana, objetivada para um fim determinado, pensado e organizado para a compreensão do próprio modo de produção humana. Não advém de formas naturais do comportamento tais como nos animais, mas sim da compreensão das formas elevadas de comportamento humano. Desse modo, esse instrumento é constituído de uma base imaterial, ou a base simbólica, na qual circulam as palavras e seus significados, e por esses significados expressos

na palavra escrita circulam as aquisições culturais, o conhecimento, que é transmitido sem a base material, transmitido pelo processo simbólico, um processo psicológico, como sublinha Leontiev:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p.265).

No instrumento está materializada a ideia da produção do trabalho; ao produzir instrumentos, que são utilizados para orientar a atividade produtiva, os humanos idealizam o trabalho a ser desenvolvido com a ajuda do instrumento. Assim sendo, a ideia do trabalho está no instrumento; essa ideia é a ação consciente do homem materializada no instrumento (LEONTIEV, 1978 p.84).

Como a escrita, instrumento social, possui sua base material, letras, pontos e regras, estes, por seu turno, trazem a ideia, o pensamento materializado do trabalho e da atividade a ser desenvolvida pela escrita. Dessa forma, a materialização da escrita ocorre pela e na palavra, bem como na ação comunicativa, como bem destaca Leontiev (1977, p.86): “o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa”.

Luria (1987, p.27) salienta que “a palavra codifica nossa experiência”, ou seja, a palavra surge da necessidade de se designar as ações e seus objetos/instrumentos existentes na atividade produtiva dos homens. No entanto, existe uma evolução no que se considera uma palavra, pois “ela converte-se em um signo autônomo, que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade” (LURIA, 1987, p.31). Dessa forma, a palavra assume uma função simbólica, representativa e duplica o mundo para o homem, visto que evoca na mente a materialidade experimentada. Luria (1987, p.32) assinala que “a palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deles”. Por exemplo, a palavra

'café', ao ser pronunciada, evoca na mente várias significações sem que seja necessária a presença física desse objeto. Em primeiro lugar, as mais próximas à experiência do falante/ouvinte, a saber: a fruta, a árvore, a bebida. Contudo, em segundo plano ela pode estar relacionada ao encontro entre pessoas, a um lugar que oferta a bebida, às conversas realizadas enquanto se aprecia a bebida, seu cheiro, vontades associadas ao hábito de beber e assim por diante. Isso comprova a dimensão psicológica, simbólica que impregna a palavra, pois além das significações imediatas, ela evoca sentimentos, relações e outras funções psicológicas.

Podemos depreender desse posicionamento o que a palavra oportuniza para o homem em sua existência social. Uma vez que a palavra opera por duplicar o mundo, produzindo a ideia do objeto em sua ausência e podendo ser transmitida pela comunicação oral a outros, passa a assumir uma importância crucial no desenvolvimento social da humanidade, pois com ela está assegurada a "possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores" (LURIA, 1987, p. 33).

Da mesma forma, assume essa função a palavra escrita, porque proporciona uma operação mental que duplica a palavra oralizada, ou seja, temos um signo gráfico que representa um signo oral. Ao nos depararmos com a palavra escrita em uma placa na frente de um estabelecimento escrito "Café", registramos pela escrita toda a ideia que se traduz na palavra, como explicitamos, para além da oralidade. As letras arranjadas nessa sequência C. A. F. E., que separadas não evocam nada, produzem, na ausência de qualquer interlocutor presente, as mesmas condições psicológicas que encontramos em uma interlocução oral. O leitor/escritor consegue abstrair da ideia de palavra uma nova função psíquica que lhe permite interagir de modo autônomo com o mundo social.

Nesse âmbito, "entender a linguagem escrita como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma virada crítica em todo desenvolvimento cultural do sujeito" (VIGOTSKI, 2000, p.184) é fundamental para o processo de desenvolvimento humano. Dessa apropriação emergem novas formações que permitem a inserção do sujeito no mundo social, visto que "a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que identificam

de modo convencional os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos dos objetos e relações reais” (VIGOTSKI, 2000, p.184).

Mais que organizadora da atividade mental, a palavra escrita opera de forma a refletir o mundo externo no mundo interno do escritor, sua compreensão de sociedade, sua trajetória e relações sociais. Reflete a compreensão e a consciência que temos do mundo.

1.4 A ontogênese da linguagem escrita

Ao considerarmos a importância do processo de apropriação da linguagem escrita, visto que com ela é possível interagir com os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, cumpre analisar a forma pela qual o sujeito dela se apropria. Na sociedade contemporânea e midiática, escrever assume uma dimensão de inserir-se no mundo das informações e conhecimentos.

Partindo do pressuposto analisado anteriormente, de que a linguagem escrita gera transformações tanto na atividade prática do sujeito como nas suas funções psíquicas, é necessário analisar a ontogênese desse processo de apropriação. Afinal, a linguagem escrita, por sua origem social, deve ser transmitida à criança pela atividade de ensino, por uma instrução educacional.

Nesse sentido, devemos analisar primeiramente o processo de apropriação pela criança, isto é, a série de transformações qualitativas pela qual vai passando ao apropriar-se desse instrumento simbólico e técnico. Por instrumento simbólico, podemos entender a operação psíquica, no campo das representações mentais, e por instrumento técnico devemos entender a escrita produzida de modo formal, na qual expressam-se as normas de uso do signos e marcas, sua organização na atividade coletiva. A questão da mediação e da organização do ensino é esclarecida posteriormente.

Os autores da Teoria Histórico-Cultural atribuem grande importância à linguagem escrita. Luria (1994, p.189) atribui à linguagem escrita o sentido de “o mais inestimável instrumento da cultura” e pontua que por ela dá-se “o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento”. O autor define a escrita como uma produção cultural essencial para o desenvolvimento do psiquismo humano,

pois mediante a apropriação da escrita temos acesso aos conhecimentos científicos sistematizados pela humanidade, e graças a ela o aluno transforma sua consciência e reorganiza suas funções psíquicas. Vigotski (2000, p.197) atribui à linguagem escrita a responsabilidade da “transformação que se dá no desenvolvimento cultural da criança” ao dominá-la, pois com esse instrumento é possível tomar posse das produções culturais escritas, suas ideias, seus saberes e transformar a compreensão da realidade.

Também este autor ressalta a importância do estudo do processo de apropriação da linguagem escrita, exalta que a psicologia moderna e a educação ainda a tratam em um “sentido prático restrito”. Complementa ainda que: “Aos escolares não lhes ensina a linguagem escrita, se não o traçado de palavras e por ela sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia tradicional e caligrafia..., a linguagem escrita viva passa a um plano posterior” (VIGOTSKI, 2000, p.183).

Com essa afirmação de Vigotski (2000), entendemos a limitação existente no ensino da linguagem escrita ao estar orientado para sua apropriação de forma mecânica, constituída de atividades repetitivas, sem utilizar de seus aspectos simbólicos. Devido a isso, torna-se importante o conhecimento do quem vem a ser a “linguagem escrita viva” proposta pela Teoria Histórico-Cultural. Uma linguagem escrita viva representa a possibilidade de fazer uma apropriação tal que permita operar nas significações produzidas pelas palavras bem como nas relações que tais palavras têm com a história cultural humana. A linguagem escrita torna-se “viva” porque transforma o leitor em intérprete e produtor de linguagem para a sociedade, conseguindo apropriar-se das diferentes produções humanas e compreender as suas formas de produção.

Vigotski (2000) afirma que o estudo da apropriação da escrita torna-se complexo por seu caráter revolucionário, pelo processo de avanço e retrocesso, acertos e erros da criança em seu aprendizado. Mas argumenta que o estudo da linguagem escrita torna-se necessário para aquele que “proponha considerar todos os processos de desenvolvimento como processos germinados” (p.185), significando que ao longo do desenvolvimento psíquico da criança seus processos psíquicos se desenvolvem e se entrelaçam, uma função contribuindo com a outra, permitindo o surgimento de uma nova função

psíquica, produto de todas as aquisições, erros e acertos que são integrantes da aprendizagem da escrita. Vigotski (2000, p.185) conclui que “para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança necessita-se de complexos processos de desenvolvimento [...]”, necessita do desenvolvimento do pensamento, da atenção, da imaginação, do uso de instrumentos culturais e da linguagem oral.

Conforme concebido na Teoria Histórico-Cultural, não está nas estruturas do cérebro o que entendemos por atividade humana. O cérebro é um órgão em desenvolvimento e os instrumentos culturais têm participação nesse processo, as conexões e funções são decorrentes do acúmulo de experiências com os instrumentos culturais. Por exemplo, a criança precisa ser estimulada auditivamente para que as conexões sensoriais ativem as áreas de projeção primária (área auditiva primária); se a fala do outro não fizer a estimulação, a criança não formará a habilidade de constituir os sons da língua materna, dessa maneira, a aquisição fonológica da língua materna vem da fala exercida pelo outro sobre a estrutura auditiva da criança. Conforme Luria (1981, p.17), “no curso do desenvolvimento não é apenas a estrutura funcional que se altera, mas também a sua ‘organização’ cerebral”. Ao serem estimulados em suas bases projetivas, os estímulos da língua irão compor as experiências ligadas às áreas de associação, organizando a atividade cerebral. Essa organização permite entendermos as bases nas quais bases são constituídas as habilidades e chegarmos a formas complexas de comportamentos humano.

Podemos depreender que, embora os processos surjam sobre uma base cerebral mais elementar, os processos desenvolvidos na ontogênese “não apenas adquirem uma estrutura mais complexa, mas também começam a ser desempenhadas com a participação estreita de formas de atividades estruturalmente superiores” (LURIA, 1981, p.17).

As novas estruturas servem de referência para as novas habilidades; no caso da escrita, podemos entender a ideia de “organização interfuncional” (LURIA, 1981, p.17) ao percebemos as contribuições da memória, da percepção, da atenção e da consciência para a palavra escrita; essas funções psíquicas precisam estar se desenvolvendo com os conceitos espontâneos da oralidade para que estes possam servir de base para a escrita. Esse processo

fica claro quando observamos a criança apontar e nomear marcas, letras e até mesmo desenho de objetos em jogos ou em contato com o social.

Como estaria organizado o processo de desenvolvimento da escrita? Em primeiro lugar, é preciso entender o que representa a ideia da linguagem escrita viva. Nela, está desenvolvida uma nova formação psíquica, ou como aponta Vigotski:

A forma superior a qual nos referimos, consiste em que a linguagem escrita – de ser um símbolo de segunda ordem, converte-se de novo em símbolo de primeira ordem. Os símbolos primários da escrita são utilizados para designar os verbais (VIGOTSKI, 2000, p.197).

Ao afirmar que a linguagem escrita, como instrumento simbólico, organiza as funções psíquicas e permite a designação dos signos verbais, Vigotski propõe que a linguagem escrita passa a operar no psiquismo da mesma forma que a linguagem falada. No momento em que se transforma em simbolismo direto, a palavra escrita incorpora-se ao funcionamento mental do aprendiz, permite constituir as mesmas significações obtidas da oralidade e amplia a interface de acesso a novos conhecimentos sociais.

Vigotski (2000, p.197) explica esse processo de transformação quando declara que “a linguagem escrita se compreende através do oral”. Admite-se daí que os primeiros processos de apropriação da escrita têm sua origem na mesma base de apropriação da oralidade, isto é, na formação de conceitos sobre os objetos e ações. Segundo o autor, a oralidade gradualmente diminui, mas enuncia que “o elo intermediário, que é a linguagem oral desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida da mesma forma que a linguagem oral ” (2000, p.197).

Exemplificamos: quando a criança em fase inicial de aquisição da escrita escreve 'bola', a relação que estabelece é entre a escrita e os sons /bo/ /la/. Temos 1) o objeto bola; 2) a palavra bola (que é uma representação de primeira ordem – o som é uma representação, já que /bola/ é apenas um símbolo referente àquele objeto; e 3) a escrita bola. No início do processo de apropriação da escrita, a criança, ao escrever essa palavra, tem como intermediários do seu pensamento os sons dessa palavra, a linguagem oral, por isso é comum que murmure, reproduza verbalmente a palavra baixinho

enquanto escreve. Há aqui a escrita como um simbolismo (registro de sinais) de outro simbolismo (sons). Então, nesse momento a escrita é um simbolismo de segunda ordem. Mas aos poucos essa relação se altera, e a linguagem oral vai se tornando desnecessária no momento da escrita, já que internalizados os modos de registro dos sons, a mediação da linguagem oral se reduz e até desaparece, e na consciência do sujeito que escreve se estabelece a relação direta entre a escrita e o objeto representado. Portanto, dominados os grafemas correspondentes aos fonemas /bo/ /la/, a relação estabelecida durante o ato de escrita é da palavra com o objeto bola. Nesse momento, a escrita passa a ser um simbolismo de primeira ordem, como afirma Vigotski. Essa mudança na ação interna do sujeito pode ser percebida em mudanças em suas ações externas: diminuem os murmúrios – as verbalizações durante a escrita – e a escrita passa a ser mais silenciosa.

Toda essa transformação não ocorre ao acaso, visto que, a construção dos conceitos espontâneos da oralidade e seu transporte para a escrita exige que as ações da criança com os objetos e sobre as pessoas tenham significação. Na acepção de Vigotski (2004, *apud* PRESTES, 2010, p.282), a apropriação da linguagem escrita “é uma aquisição nova, ou seja, uma determinada função nova que a criança precisa dominar e que não é adquirida senão no processo de desenvolvimento”. Dessa forma, o autor sustenta que a escrita deve agir como uma neoformação, uma habilidade mental nova que gera o novo momento mental, o de operar simbolicamente tal como se opera com a fala. Acrescenta que essa neoformação é característica da idade escolar e “que a leitura e a escrita giram em torno da fala interna” (VIGOTSKI, 2004, *apud* PRESTES, 2010, p.282). Por fala interna entendemos a formação do pensamento verbal da criança, o momento em que a fala comunicativa do meio social passa a constituir um modo de pensar articulado pelas palavras e seus conceitos no pensamento da criança.

Desse modo, podemos entender que a escrita está dialeticamente relacionada à fala oral, à fala interna e seu processo de desenvolvimento. Com essa premissa, fica evidente que o processo de apropriação da escrita inicia-se muito antes da experiência escolar propriamente dita. Os primórdios da linguagem escrita iniciam-se na formação dos conceitos espontâneos e pela apropriação de instrumentos culturais que motivam a atividade do registro,

como, por exemplo, um bastão de giz, visto que nesses instrumentos está a ideia social do seu uso. No tocante ao bastão de giz, está em seu significado a ideia do registro: pequenos cilindros de calcário alongados usados principalmente para escrever em quadros negros (AURÉLIO, 2009). Desse modo, ao ser introduzido como atividade para com a criança, nele está contida a ideia do registro. O adulto, ao apresentar o objeto à criança, o faz utilizando-se das formas de uso, acompanhadas pelo significado da palavra e do gesto, transmitindo culturalmente a ideia de uso do pedaço de giz.

Assim como na apresentação dos objetos à criança pelo outro, ao apresentar os materiais de uso escolar, tais como papéis e instrumentos de registro, introduz-se na atividade da criança o gesto de uso, a palavra denominativa, a finalidade a que se destina. O adulto fala: “Olha aqui o lápis! Segure assim, use esse lado aqui no papel, veja o que eu e você fizemos no papel, um desenho. Veja, faz você agora para mim”. Vigotski (2001, p.186) sublinha ainda que “a criança, ao desenhar, passa frequentemente para a representação, assinala com o gesto o que pretende desenhar e na marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa o gesto”. Assim, quando a criança segura o lápis e com o gesto da mão faz um movimento no ar indicando a ação do desenho, ela reproduz o movimento ao colocar esse lápis no papel. O autor estabelece com essa afirmação o surgimento dos rudimentos da escrita mediante o uso da ideia de escrever pela criança, da ideia de uso da ferramenta, de um plano de ação, o gesto no ar e a materialização inicial de sua representação. Não está na forma final do desenho o resultado da escrita, ao contrário, está no processo de apropriação do uso do instrumento de registro, controlando com a ideia de uso o movimento manual e executando a produção pensada, os resquícios iniciais da função que a escrita passará a exercer formando neoformações psíquicas.

Esse processo de registro pode ser analisado pela própria evolução do traço; em um primeiro momento, o desenho tem pouca relação com o que a criança fala, são rabiscos, e com o domínio da linguagem oral, pela formação dos conceitos espontâneos, a criança vai formando imagens mentais sobre os objetos, os quais gradualmente são reproduzidos em seus desenhos. Ao tratar dessa questão, Vigotski (2000, p.187) ressalta que “a criança ao desenhar objetos complexos não representa suas partes, e sim suas propriedades

gerais”. O autor ilustra a ideia ao exemplificar o pedido para uma criança de um desenho que represente um jarro cilíndrico e a criança faz com um gesto em curva fechada indicando a forma pensada.

Vigotski (2000) destaca que o desenho da criança é indiferenciado, seja representando objetos abstratos ou complexos, quando declara que seus traços são gerais e não representam parte dos objetos; isso vai mudando à medida que a criança passa a ter mais conhecimento sobre o objeto que deseja representar. Assim, se deseja desenhar um cavalo e inicialmente faz apenas um círculo, quando passa a ter mais conhecimento sobre esse animal passa a representá-lo de forma mais completa, acrescenta um rabo, patas e outras partes, mas não colocará chifres, pois conceitualmente sabe que esse é um animal que tem patas, rabo, que serve para montar e que não tem chifres. Esse conceito ainda incipiente muda o seu modo de representar o animal.

Esses traços, produtos de uma ideia geral sobre o que é o objeto, vêm acompanhados da fala interior que guia a própria atividade da criança, ou seja, enquanto desenha ela fala consigo mesma, dizendo “assim ó”, mostrando o gesto, evidenciando o objeto idealizado. Dessa maneira, o desenho passa a ganhar forma e contornos da idealização que está sendo estruturada pela apropriação dos conceitos sobre o objeto, pela fala da criança sobre esse objeto e seu uso social. Um exemplo disso ocorre quando a criança busca explicar por um desenho a dimensão de tamanho de um objeto, um objeto muito grande que para ela não cabe no papel; como a ideia de grandeza ou de comparação não está apropriada, ela usa sua fala e sua gesticulação dizendo ‘ó, grande assim!’, abrindo os braços para realçar a grandeza do objeto representado.

Então, ao desenhar, o conceito do que desenha está em sua linguagem interior e orienta a sua ação de representação no desenho. Esse conceito, ainda em forma bastante rudimentar, aperfeiçoou seu modo de representar a realidade objetiva; a realidade começa a ser organizada por agrupamentos: animais, plantas, brinquedos, alimentos. Em relação aos animais alguns são perigosos, outros são amistosos, uns grandes, outros pequenos, alguns com pelos, outros com penas, alguns com chifres, outros sem chifres, alguns são cavalos, outros não são cavalos, mesmo as categorizações mais simples são resultados de uma atividade psíquica que envolve uma qualidade superior de

percepção, atenção, memória, imaginação, mediadas também pelo conceito e não apenas pelo reflexo direto do objeto sobre os sentidos.

Essas novas formas de representação subjetiva da realidade objetiva, determinadas pela organização da linguagem interior e a apropriação dos conceitos sobre sua experiência com os instrumentos culturais, levam a criança a aprimorar novas habilidades referentes ao ato da escrita. Isso se dá no momento em que a criança passa a transformar a significação dos objetos, convertendo-os em novas funções. É possível observar muitas vezes essa ação quando o aluno em sala de aula brinca com sua borracha, faz rabiscos nas laterais imitando rodas, rabiscos na parte superior imitando o desenho de um automóvel e transformando a borracha escolar em um carro de corrida, brincando em sua carteira. Dessa forma da atividade surge uma brincadeira simbólica, uma possibilidade de transformar, por sua ação, a realidade, conferindo-lhe uma nova feição.

No texto em que trabalha a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança, ao abordar o surgimento da imaginação, Vigotski (2008) assim disserta sobre essa atividade da criança:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

O surgimento da atividade imaginária faz com que a criança passe a desenvolver novas formas de representações que até então ela não possuía. Ela passa a assumir um papel ativo na brincadeira e submete os objetos a sua imaginação, atua como se experimentasse o papel imaginado, como quando a menina brinca que é uma princesa, falando e agindo segundo sua ideia de princesa. Assim, o ato imaginado é reflexo da apropriação conceitual que a criança tem da situação imaginária do mundo real. Vigotski aponta:

Tomemos qualquer brincadeira com situação imaginária. A situação imaginária em si já contém regras de comportamento,

apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno (VIGOTSKI, 2008, p.27).

Desse modo, o gesto que assume o papel na brincadeira se torna intencional e criativo, porque reflete a apropriação da criança, e ao mesmo tempo, revela a interpretação que esta faz do conceito social implícito no objeto imaginado; ou seja, quando embala a boneca em seu colo, está representando a sua ideia de ser a mãe fazendo o filho ninar. Vigotski (2008, p.28) sustenta que ao assumir papéis na brincadeira, as crianças “aditem as regras do comportamento. As ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras”.

Então a imaginação, entendida como ato criativo, também está sendo organizada pelas formas sociais que os adultos, em seus papéis sociais (regras) apresentam à criança, refletindo na organização de sua atividade interna. As regras existentes nos jogos imaginários trazidos pela criança são produto da relação que esta experimenta com os adultos em suas atividades sociais; ela reproduz os papéis interpretando a relação social e imaginado que os objetos são reais.

Outro aspecto presente nessa relação entre brincadeira e imaginação é inversamente relacionado ao anterior, a saber, qualquer jogo com regras leva a criança a dele participar de forma imaginária por causa das regras existentes no próprio jogo, que determinam o comportamento do jogador. Assim, por exemplo, em jogos de tabuleiro, os movimentos de cada peça do jogo são determinados por regras, que conduzem a imaginação das crianças. Na atividade de escrever, essa condição será muito útil na aprendizagem.

Vigotski (2008, p.28) explica que "qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara". Esse processo está relacionado às formas de representação gráfica e ocorre na evolução do desenho. Se na imaginação a criança “pode tudo” (VIGOTSKI, 2000, p.188), entendemos que, ao desenhar com o gesto no ar, ela executa o “gesto simbólico”, visto que o significado do gesto está relacionado à imaginação da criança. Esse gesto da criança em suas primeiras

tentativas vem sempre acompanhado por sua fala explicativa, a fala que acompanha o movimento, devido ao pouco domínio do conceito simbólico implícito no gesto, mas ao internalizar o conceito, a fala oral vai deslocando-se da ação externa para uma fala interna, ajudando a internalizar a significação do gesto, conferindo ao objeto uma significação e, posteriormente, a criança organiza o desenho pensado e planejado pela ação internalizada.

O objeto/brinquedo vai ganhando sua função imaginária no gesto que a criança executa, e assim ela pode imaginar a caneta, por exemplo, no lugar de um foguete ou um caminhão, dependendo da forma pela qual o gesto irá significar a brincadeira da criança. Dessa maneira, no jogo, pela primeira vez, ocorre uma cisão entre o campo do significado e da visão (sentidos) e a criança age movida pelo significado e não pela visão. Ela vê uma caneta, mas seu gesto é orientado pelo significado de foguete. Sublinha Vigotski:

[...] no brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão na relação da criança com a situação concreta, real e imediata [...] (VIGOTSKI, 1998, p.111).

Então, essa inversão é central na questão do gesto. O gesto com a caneta é uma linguagem que comunica: foguete. Por isso o autor declara ser “uma forma peculiar de linguagem”, pois a caneta nesse caso é simbólica. E por que leva diretamente à linguagem escrita? A escrita precisa justamente dessa capacidade de lidar com outra coisa que não o objeto, de lidar com o símbolo. Ao escrever a palavra, a ação deve estar voltada para a sua forma gráfica e não para o objeto.

Essa questão foi trabalhada por Luria (1994) quando declara:

Para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a ideia, etc., a qual se refere (LURIA, 1994, p.144).

Nessa assertiva, Luria traz luz sobre as transformações que a escrita produz sobre o desenvolvimento mental da criança. Desse modo, o signo escrito deve produzir uma habilidade nova, o traço, palavra, a linha devem evocar na mente da criança uma lembrança, uma ideia. Lembra Luria que essa marca em si nada tem a ver com a ideia, mas que, ao ser produzida, remeterá à ideia, ou seja, esse signo evoca na consciência da criança os elementos que a permitem pensar, agir e lembrar. Assim, um elemento é criado externamente para representar uma ideia. Dessa forma, quando a criança escreve “O cachorro mordeu minha perna” ela consegue resgatar a totalidade da experiência mediante o uso da letras e pontos. Ela se recorda do animal, da dor, dos motivos que levaram a ser mordida, sua experiência como uma totalidade. A criança, ao apropriar-se dos simbolismos que compõem a escrita, transforma sua consciência, controla seu comportamento e produz, mediante uma atividade simbólica, a representação que fez da realizada externa.

Nesse sentido, a criança inicia seu processo de escrita como uma nova habilidade psíquica, e esta habilidade não transfere os conceitos e significações formados com a ajuda da linguagem oral automaticamente para a escrita. Uma neoformação é um novo processo de desenvolvimento; sendo assim, percorre um longo percurso de evolução e involução, acertos e erros. Desse modo, podemos entender que, embora os conceitos da oralidade sejam uma base importante para a escrita, a linguagem escrita será desenvolvida gradualmente, porque possui suas próprias características. Vigotski (2004, p.272) enuncia que a linguagem escrita “é mais abstrata que a oral”, e isso se dá devido à ausência do aspecto sonoro, dado que não estão presentes a entonação e nem a expressão, uma situação pouco usual para a conversa infantil.

Um segundo aspecto atribuído à linguagem escrita, segundo Vigotski (2004, p.272), é o fato de a escrita ser “realizada sem o interlocutor presente”. Isso requer da criança em aprendizagem da escrita uma grande abstração, pois “é preciso imaginar o ouvinte, é preciso dirigir-se a uma pessoa que não está ali naquele momento, imaginar como seria se a outra pessoa estivesse ali” (p.272). Essa abstração da mente da criança ainda está em processo de desenvolvimento, o que faz com que a linguagem escrita não acompanhe o desenvolvimento da linguagem oral, por isso é comum que uma história

oralizada com muitos detalhes e bem organizada, ao ser transcrita, acabe resumida em poucas linhas e frase.

Assim também como na escrita de uma frase ou até mesmo de uma palavra, a criança verbaliza sua ação quer pela repetição da palavra, quer pela soletração ou silabação como uma forma de internalizar o processo de escrever. Isso se desenvolve gradualmente até essa verbalização se internalizar, organizando o pensamento verbal e facilitando o processo de abstração.

Essas duas novas possibilidades proporcionam o princípio da “dupla abstração”, visto que a criança, frente à palavra escrita, abstrai um símbolo, que representa uma palavra oral, um objeto, e essa tarefa é fundamental para que a criança compreenda e abstraia as significações da linguagem escrita e abstraia conceitos e significações com a ausência do interlocutor. Dessa maneira, o percurso do desenvolvimento da linguagem escrita para a criança irá requerer um domínio dessa abstração, exigirá dela um contínuo progresso na constituição de suas habilidades, para que a escrita assuma seu papel no psiquismo humano.

2. O PROFESSOR ALFABETIZADOR

Vigotski (2000, p.331) afirma que “na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”. A colaboração e a orientação do professor são condições para que a criança se aproprie do conhecimento escolar, como pondera Talizina (2000, p.54). Tudo isso reforça o professor como elemento fundamental para que o aluno possa apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos.

O papel de destaque do professor no processo formativo do aluno não está assentado no fato de ele ser o adulto da relação ou de um valor preexistente do professor como autoridade no ato educativo. Sua ênfase está no fato de ele ser o sujeito portador da cultura que será apropriada pela criança. Desse modo, o professor é aquele que domina o conhecimento que ensina, bem como os meios para tornar esse conhecimento acessível aos estudantes.

Nessa perspectiva, o eixo central da formação de professores está na interação do campo disciplinar com o campo da Didática, não apenas quanto ao domínio dos conhecimentos técnicos, como também quanto ao domínio teórico da atividade de ensino (SFORNI, 2012, p.469).

Se por um lado no plano ideal são esses os conhecimentos necessários ao professor para a sua atuação como sujeito essencial em uma escola comprometida com o desenvolvimento humano, devemos conhecer as condições objetivas de sua formação, de sua constituição como sujeito professor.

Neste capítulo, pretendemos entender o processo de constituição de um professor nas condições materiais de sua existência, analisar os fatores produzidos pelas políticas públicas de formação do professor, as transformações de ordem didático metodológica e as condições de trabalho que produziram os professores nos últimos anos e sua relevância no contexto de especificar quem é o professor. Como base teórica, utilizamos utilizados os estudos de Facci (2008); Alves (2006); Kuenzer (2008), Gati e Barreto (2009),

Sforni e Galuch (2009), Rodrigues e Kuenzer (2007), Casassus (2001), Saviani (2008) e Frigotto (2008).

2.1 O processo de formação do professor nas políticas públicas

O censo dos profissionais da educação básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) de 2015 revela que a faixa etária média de professores no Brasil situa-se entre 35 e 45 anos de vida. Ao buscarmos a origem da formação escolar do professor, percebemos que a maior parte iniciou a formação escolar básica a partir de 1987, no período de maior transformação dos modelos educacionais brasileiros.

Casassus (2001) ressalta o papel das conferências multilaterais para a reestruturação dos modelos educacionais ocorridas a partir do Consenso de Washington (1988), em que a Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura –, o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –, a Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância, o Banco Mundial – e o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento – copatrocinaram a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia (1990), e também a Reunião de Ministros da Educação – IV Promedlac – convocada pela Unesco, no Equador, em 1991. Posteriormente, os mesmos organismos internacionais organizaram a 24^a. Reunião da Cepal – Ministros de Economia e Finanças da América Latina – em 1992, e novo Promedlac no Chile, em 1993. Finalmente, no mesmo ano de 1993, a Unesco organiza no Chile um Seminário Internacional sobre Descentralização e Currículo para Educação.

Esses eventos internacionais propuseram três objetivos para as reformas da educação na América Latina. O primeiro é situar a educação e o conhecimento como centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição ao aspecto econômico e social (CASASSUS, 2001); com esse objetivo, passa-se a estabelecer um nexos direto entre a necessidade de organizar programas regionais da América Latina voltados ao desenvolvimento econômico e social. O segundo objetivo está relacionado à diminuição do papel do Estado na gestão, sugerindo a abertura do sistema para outras formas de

gestão não estatal na busca de qualidade e equidade. E o terceiro objetivo, segundo Casassus (2001), foi o de implantar sistemas de melhoria e controle dos processos de ensino mediante sistemas de avaliação e adaptações curriculares.

Destacamos que esses eventos ocorreram em dissonância com os debates que passaram a existir na educação brasileira a partir da década de 1980. Saviani (2008, p.402) revela que aquele período histórico, marcado pelo final do governo militar e passando para a abertura política democrática, é caracterizado pela “necessidade de construir pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados”. As pedagogias têm como principal função superar um modelo tradicional e conservador de escola e ampliar a educação para todos os segmentos até então deixados à margem do processo educacional. O desafio de estruturar uma escola progressista nas condições de produção do capital em uma sociedade em processo de industrialização e precisando de geração de mão de obra era imperativo de se fazer.

A Constituição do Estado Brasileiro, de 1988, determinava a abertura das escolas para todos, que o analfabetismo deveria ser erradicado e que uma nova lei de diretrizes da educação haveria de ser constituída. Produto dessas grandes demandas, os setores organizados da sociedade buscavam em sindicatos e associações debater e organizar as ideias pedagógicas necessárias para a sociedade em processo de democratização. A revista Educação e Sociedade, de 1978, editada pela editora Cortez em parceria com o Centro de Estudos Educação e Sociedade, estampava em sua primeira edição o significativo tema “O educador precisa ser educado” (SAVIANI, 2008, p.408), o que salientava a necessidade de estabelecer novos rumos ao trabalho docente e à educação. A defesa de uma escola pública de qualidade para todos foi a marca desse período (FRIGOTTO, 2008; KUENZER, 2008).

Saviani (2008) afirma que desse período fecundo de estudos pedagógicos surgem trabalhos com a escola e professores oriundos de quatro correntes consideradas progressistas, a saber: “pedagogias de educação popular; pedagogias da prática; pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico crítica” (p.423). Essas pedagogias, com variações de concepção de educação e de atuação docente, eram implantadas em

diferentes estados e municípios, e por suas características distintas, traziam diferentes modos de entender o aluno, o conhecimento e as práticas educativas, em contraposição às práticas tradicionais oriundas do regime militar, que se mantinham no cotidiano escolar. Assim, entendemos que o debate sobre a formação docente foi marcado por uma pluralidade de ideias, práticas e conhecimentos, e essa diversidade de concepções gerou grandes questionamentos sobre que tipo de formação se ofertaria aos professores, e como consequência, os questionamentos não resultaram em políticas efetivas, o que criou uma ausência de direcionamento e lacunas importantes na formação docente, fazendo com que existissem reflexos na formação de novos professores que hoje lecionam nas escolas de alfabetização.

Em 1999, Kuenzer alerta para as precárias condições sociais e econômicas decorrentes do modelo de gestão pública que se impunha à cultura e à educação:

As pesquisas e experiências do Núcleo de Estudos sobre Reestruturação Produtiva e Educação (NERE), da UFPR, vêm reforçando estudos que já tem mostrado que a precarização econômica, ao inviabilizar experiências socioculturais variadas e significativas, conduz a uma precarização cultural que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado, que dificilmente a escola consegue suprir (KUENZER, 1999, p.173).

O quadro da formação escolar se torna ainda mais complexo com o surgimento de novas questões econômicas e sociais. Naquele mesmo período, quando fecundavam as ideias pedagógicas não-hegemônicas (SAVIANI, 2008), a sociedade capitalista, em nível internacional, passava por necessidades de mudança para garantir o desenvolvimento econômico. Os países em desenvolvimento eram o alvo para contornar o problema de custo da produção nos países desenvolvidos. Organizavam-se fóruns de discussão sobre os rumos do desenvolvimento da América Latina, nos quais a busca por um estado minimamente regulador se fazia presente. Esse foi o teor do fórum realizado em Washington, em novembro de 1989, que ficou conhecido como Consenso de Washington (1989). Saviani faz referência às questões trazidas por Fiori (1998, p.116 *apud* Saviani, 2008, p.428) pontuando que as determinações desse novo Estado eram orientadas “ao equilíbrio fiscal,

desregulamentação de mercados, abertura das economias nacionais e as privatizações de serviços públicos; no campo político, as críticas às democracias de massas”. Essa mudança no perfil do papel do Estado vem confrontar diretamente as políticas pedagógicas que se difundiam no Brasil.

Produto daquela discussão, a Unesco, mediante a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, edita um documento de aceite internacional intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (1996). A Comissão foi presidida por Jacques Delors e visava estabelecer parâmetros para o desenvolvimento educacional nos países em desenvolvimento. Esse documento foi publicado pela primeira vez no Brasil em 1998 e reflete em suas diretrizes os rumos para onde a formação educacional deveria ser conduzida.

Paralelamente a esse documento, o Brasil, que possuía um déficit público de alto valor, precisava fazer ajustes econômicos para se tornar um país viável para a aplicação de investimentos internacionais. Para ser candidato a tais investimentos, deveria fazer um forte ajuste nas contas públicas e estruturar sua educação para atender às demandas da sociedade produtiva. Em 1999, Kuenzer advertia que:

A partir da concepção adotada pelo governo desde a LDB para explicitar seu modo de compreender essa relação, um grupo de especialistas, identificados com o discurso oficial, elaborou pareceres e parâmetros curriculares para a Educação infantil, fundamental e média que adotam uma concepção de educação e de escola que deverá orientar os processos de formação de professores (KUENZER, 1999, p.164).

Assim, os esforços que vinham sendo despendidos para organizar e qualificar o ensino público tiveram sua perspectiva de qualidade revertida em um modelo de gerenciamento público focado na restrição de gastos e no equilíbrio fiscal. O sinal de que se delineavam novos rumos para a educação foi dado pelo Ministério da Educação. Esses novos rumos significavam trilhar os caminhos apontados pelas agências internacionais⁵. A declaração do então Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, na

⁵ Dentre os organismos internacionais cujas ações afetam as políticas públicas educacionais brasileiras estão: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina (PREAL).

apresentação do documento elaborado pela Unesco, afirmando que esse documento se constituía em “[...] contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países” (DELORS, 1998, p.9) revela claramente a adesão do Brasil às políticas internacionais de cunho neoliberal.

Premissas fundamentais daquele documento levaram ao redirecionamento dos modelos educacionais; a luta pela formação plena, solidária e coletiva presente nas propostas pedagógicas dos educadores brasileiros que se fortaleceram na década de 1980 foi confrontada pela determinação internacional de individualização e formação de competências do saber fazer. Consta no documento:

A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (DELORS, 1998, p.12).

Por esse posicionamento, as diretrizes educacionais brasileiras passam por um primeiro enfraquecimento: o conhecimento teórico perde a centralidade na formação escolar, o saber-fazer ganha evidência e conduz ao saber prático em detrimento dos saberes teóricos; o importante é a resultado produtivo. Saviani (2008) identifica aquele momento como um neoescolanovismo com as competências individuais, as potencialidades de cada um sendo valorizadas.

Com os cortes nos gastos públicos, a educação passa por um processo de precarização de seus serviços e as cobranças de resultados passam a ser maiores. Os servidores são considerados responsáveis pela precariedade dos serviços oferecidos, identificando-os como despreparados e necessitando de formação continuada. São criados modelos de avaliação de desempenho em larga escala que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – inspirados no modelo de administração que busca controlar/avaliar “fatores de qualidade, eficiência, equidade e produtividade” desenvolvido como parte de uma “nova política de regulação e de administração competitiva no contexto do Estado Avaliador” (COELHO, 2008, p.248). Os resultados dessas avaliações podem ser analisados sob diferentes enfoques, mas de maneira imediata, o baixo desempenho das escolas é considerado como resultado do

trabalho dos professores e, portanto, a sua formação inicial e continuada passa a ser questionada de maneira veemente.

Nesse âmbito, a formação docente passa a ser o alvo das políticas públicas e merece destaque em seu modelo de oferta. No Relatório Delors (1998) entende-se que a educação continuada deve ser repensada e ampliada de forma a ser “[...] uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 1998, p.18) e se atribui ao professor a tarefa de se ‘construir’. Porém essa possibilidade, no contexto de mudanças relativas à formação, traz problemas, conforme sugere Kuenzer:

Para fazê-lo, o professor deverá estar capacitado para trabalhar com as diferenças, desde a sua correta identificação até a seleção de conteúdo, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-las, no que diz respeito às relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas necessárias. E, sem poder contar com os recursos necessários, o que vai lhe exigir mais esforço, competência e criatividade, obviamente sem a devida retribuição salarial, também precarizadas (KUENZER, 1999, p.173).

Os baixos índices de qualidade de educação geram a necessidade de superar os aspectos negativos relativos ao ensino e implanta-se a ideia de “qualidade total”, conceito transposto do modelo de produção toyotista⁶, apoiado na satisfação do cliente e na captura da subjetividade do trabalhador para a produção de resultados, associada à necessidade de transformar a avaliação educacional do seu local de trabalho na mais elevada. De acordo com Saviani (2008, p.440),

Sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que o estabelecimento de ensino oferece a seus clientes. Para que este produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do ‘método da qualidade total’, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do

⁶ Toyotismo: modelo de reestruturação do sistema produtivo apoiado “em tecnologia leve, base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polyvalentes visando a produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda específica do mercado; requer trabalhadores que em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2008, p. 429).

processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos.

Nesse contexto, os apelos de melhoria de índices e de comparações entre os modelos de sucesso são evidenciados pela gestão pública de resultados e instala-se o modelo de qualidade total nos processos educacionais, estabelecendo-se progressões salariais para professores se estes obtivessem mais formação em alguns estados e municípios e se os seus alunos tivessem melhor desempenho nas avaliações em larga escala; é estimulada a remuneração por mérito.

Esse modo de ação abre espaço para que a relação entre o setor privado e a educação se aproxime e o ensino como um produto de venda assuma lugar de destaque na sociedade. Diversos cursos de qualificação, de pós-graduação, presenciais e a distância são produzidos sob a égide de qualificação, contudo seus formatos e a superficialidade no trato com o conhecimento atendem muito mais às demandas do mercado produtivo que à qualidade na formação. Esse modelo de formação é caracterizado por uma ideia de “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2008 p.440), especializada por campo de saber que se dissemina sob o apoio da política pública e descaracteriza a universidade do conhecimento.

Kuenzer critica esse fato ao enunciar:

Essa relação passa a ser determinada pelo novo conceito de empregabilidade, que repousa na existência de atributos individuais que não mais igualam a partir da mesma formação, mas diferenciam pelas distintas trajetórias que são viabilizadas pelo poder econômico, transformando a qualificação num grande shopping, onde quem tem mais tempo e dinheiro compra mais, e certamente consegue os melhores trabalhos (KUENZER, 1999, p.188).

Tal prática influencia diretamente o trabalho docente, que para buscar sua formação necessita adquirir o produto de qualificação vendido como mercadoria. O papel do Estado, de gerador da formação docente, é transferido ao próprio professor, é este último que deve buscar sua formação no mercado educacional (ALVES, 2006). Dessa maneira, a busca da valorização do serviço educacional público é transformada na valorização individual de competências. E as condições de aquisição dessa formação reguladas pelas possibilidades de

compra da formação. Meister (*apud* SAVIANI, 2008, p.441) acrescenta que “o público-alvo do aprendizado estende-se agora para além das organizações e inclui os principais participantes da cadeia de valor”. Nesse contexto, o professor em formação, que atualmente está trabalhando na sala de aula, foi sendo produzido e formado com o perfil do modelo escolar que pretende o estado neoliberal na gestão política do estado mínimo e a precarização do trabalho docente.

Entendemos, então, que o produto a ser comprado passa a ser o conhecimento humano; dessa forma, ele foi transferido de seu lugar, como conquista cultural universal dos seres humanos, para a categoria de mercadoria vendida em fragmentos que devem ser adquiridos para formar a competência individual. Se a educação se tornou um produto, precisa o professor ter recursos financeiros para a obtenção desse produto. A partir do ano de 1996, as ofertas de formação de professores passam a ser incentivadas pelos governos para as faculdades e universidades privadas, muitas linhas de financiamento educacional possibilitaram a retirada de recursos públicos e os direcionaram às instituições particulares, reduzindo o investimento na estruturação das universidades públicas e precarizando o seu funcionamento.

De acordo com o Banco Mundial (1995), para que se possibilitasse a transferência da oferta de formação docente do modelo público para a iniciativa privada:

[...] a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a “flexibilização” do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle *do processo para o do produto*, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação (BANCO MUNDIAL, 1995 *apud* KUENZER, 1999 p.179).

A Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento⁷ – OCDE – (2013) tem exposto que o Brasil é um dos países que possui a menor

⁷ “A missão da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social de pessoas em todo o mundo.

A OCDE é um fórum no qual os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. Nós trabalhamos com os governos para entender o que impulsiona a mudança econômica, social e ambiental. Medimos a produtividade e os fluxos globais de comércio e investimento. Nós analisamos e comparamos dados para prever tendências futuras. Nós estabelecemos padrões internacionais em uma ampla gama de coisas, de agricultura e de impostos para a segurança dos produtos químicos.

média salarial para professores. Como decorrência dessa baixa remuneração, a formação básica e a continuada do professor tornam-se uma mercadoria muito cara e de difícil acesso. A gestão pública considera que as restrições impostas pelos orçamentos não permitem muitas possibilidades de ofertas de formação, e a precária condição financeira do professor torna o acesso aos cursos ofertados pela iniciativa privada bastante difícil. Essa situação leva ao surgimento de pacotes de serviços de baixo custo e pouca qualidade por uma grande quantidade de escolas privadas de graduação e de pós-graduação, visando apenas à certificação do professor, sem responsabilidade pela sua formação.

Outra ação das políticas públicas de formação docente está na oferta de cursos de licenciaturas em educação a distância⁸. Essa modalidade de ensino cresce de forma intensa no contexto educacional devido ao forte incentivo governamental para atender às demandas sociais de ampliação da oferta de vagas e à relativa dificuldade em formação de professores. Atualmente, abrigam o maior percentual de professores em formação que a modalidade presencial. Embora tenha sido alvo de intensa atividade de regulação, a educação a distância (EaD) traz em seu contexto vantagens e questionamentos.

Gatti e Barreto (2009) e Barreto (2008) apontam que a urgência em regular a modalidade de ensino a distância acaba por enfraquecer a própria política de formação docente, pois as pressões oriundas de diversos segmentos representativos, público e privado, no sentido da expansão e da regulamentação, forçam a adoção de medidas que dificultam uma validação qualitativa da formação de professores. Entre estas, podemos destacar a

Nós também olhamos para questões que afetam diretamente a vida diária de todos, como o quanto as pessoas pagam em impostos e segurança social, e quanto tempo de lazer que podem tomar. Nós comparamos como diferentes países »sistemas escolares estão preparando seus jovens para a vida moderna, e como diferentes países» sistemas de pensões vai cuidar de seus cidadãos na velhice.

Baseando-nos em fatos e experiências da vida real, recomendamos políticas destinadas a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Nós trabalhamos com as empresas, através do Business and Industry Advisory Committee to da OCDE, e com o trabalho, por meio do Comitê Consultivo da União do Comércio. Temos contatos ativos, bem como com outras organizações da sociedade civil. O fio condutor do nosso trabalho é um compromisso partilhado para economias de mercado apoiadas por instituições democráticas e voltadas para o bem-estar de todos os cidadãos” Disponível em: <http://www.oecd.org/about/>, acessado em 22/08/2015.

⁸ Pelo fato de a educação a distância (EaD) não ser o objeto central deste trabalho recomendamos as leituras sobre a matéria em Gatti e Barreto (2009) e Barreto (2008).

“ausência de uma fundamentação pedagógica clara para nortear as ações de ensino e aprendizagem” (GATTI e BARRETO, 2009, p.113). Também argumentam as autoras o enfraquecimento do papel da tutoria, o descrevendo como “elo mais frágil” por suas condições precárias de trabalho. Uma vez esse elo frágil posto no processo, fragiliza a mediação e a qualidade da formação do professor. Com a entrada da EaD no sistema privado, precarizam-se as condições de trabalho, abre-se a possibilidade da entrada de instituições mercadológicas e que trabalham com baixo custo e baixa qualidade. Tudo isto produzido e validado como um reconhecimento de igualdade entre a educação presencial e a distância, o que leva a muitas críticas dos educadores nos mais diferentes meios acadêmicos.

Destacamos que a faixa etária média do professor da Educação Básica está entre os trinta e cinco e quarenta anos, em que a maioria são mulheres, arrimo financeiro da família e com dois filhos, o que torna ainda mais difícil obter uma formação continuada (INEP, 2015). A escassez de tempo e de recursos financeiros faz com que esse professor, além das 30 horas semanais dedicadas à docência, busque outras formas de trabalho para complementar a renda. Um detalhe que nos chama a atenção nesse momento é que pela primeira vez na coleta sobre o censo educacional aparece um dado de elevação de número de professores sendo contratados fora do vínculo estatutário, não relacionado ao regime de concurso, nas diferentes esferas da administração pública. Esse número atinge um percentual de aproximadamente um terço dos efetivos. Esse indicador mostra a tendência de precarização da atividade docente no regime de trabalho, gerando insegurança e incertezas por parte desse profissional.

Outro aspecto que contribui para nossa reflexão é que, de acordo com o censo demográfico (IBGE, 2010), os lares brasileiros que têm na mulher o esteio financeiro atingem um índice de 37,4%, o que nos faz refletir sobre as necessidades financeiras da família do professor. Assim sendo, com formação fragmentada, condições precárias de trabalho aliadas às necessidades de sobrevivência sob risco, o professor vem enfrentando muitas dificuldades para realizar seu processo de formação inicial e continuada.

As políticas de formação do professor, desde os anos de 1990 até a atualidade, têm contribuído para que esse profissional encontre dificuldades

para adquirir uma formação sólida para atender à formação de seus alunos. A sólida formação, que em nossa concepção seria motivo de preocupação e deveria nortear as elaborações de políticas públicas que garantissem o desenvolvimento do pensamento teórico do professor, não é objeto de preocupação das políticas educacionais brasileiras. Isso porque, do ponto de vista formativo, como expomos, não se está buscando uma escola voltada para a formação sólida dos estudantes, razão pela qual a formação sólida do professor também não é motivo de atenção. Vislumbra-se uma escola voltada para uma formação que atenda às necessidades do capital, em seu atual estágio de desenvolvimento, sejam elas de formação para o trabalho, ou de amenização dos problemas sociais advindos da exclusão de muitos desse mercado (GALUCH; SFORNI, 2012). Que forma de educação seria coerente com essa perspectiva de formação?

Delors (1998) é claro ao apontar a necessária sintonia entre a finalidade formativa da escola e a concepção de aprendizagem e desenvolvimento em que deve estar assentado o processo de ensino ao assinalar que:

Educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente. Mas os novos métodos procuram favorecer esta adaptação utilizando as tendências próprias da infância como também a atividade espontânea inerente ao desenvolvimento mental, e isto na intenção de que a própria sociedade será enriquecida [...] (DELORS, 1998, p.159).

A proposta que se desdobra dessa proposição coloca o aluno em um lugar de adaptação, em conformidade, acostumado com o modelo de sociedade que está em seu entorno, desigual e sem oportunidades. Ao propor que essa adaptação respeite as tendências da própria infância, desconsidera-se o caráter do ensino que promove o desenvolvimento e deixa os alunos à mercê de uma sociedade que não lhes dá garantia mínima de sobrevivência. Esse ideário “neoconstrutivista” (SAVIANI, 1998) transfere às aptidões maturacionais do aluno a competência individual de assimilar e acomodar os desequilíbrios produzidos pela sociedade, transformando-o em um ser flexível e adaptável.

Esse perfil de aluno coloca o professor em um papel de facilitador do processo de conhecimento e retira dele a necessidade de domínio teórico da

atividade de ensino. O professor, ao promover competências de acordo com as potencialidades do aluno, está com sua atividade norteada pela ideia de professor reflexivo trazida por D. Schön (1980), conceitos esses advindos do modelo neoconstrutivista (SAVIANI, 1998). Assim, o professor assume um papel de organizador de práticas de ensino para seus alunos aprenderem conforme suas possibilidades cognitivas.

Essa “epistemologia da prática” (RODRIGUES e KUENZER, 2007) é constante em muitos dos pareceres e resoluções exarados pelos órgãos oficiais desde 1999. A tendência de se valorizar uma formação apoiada na prática surge no interior da crítica à formação acadêmica, que passa a ser considerada muito teórica, distante das demandas práticas do trabalho docente. Pensava-se que o professor não compreendia os conceitos produzidos na academia e pela forma com que estes eram repassados, em diversas modalidades de formação, chegavam malformados no processo escolar.

Rodrigues e Kuenzer (2007) apontam que na legislação produzida nos pareceres 115/1999, Resolução 01/1999, Parecer 09 e 27/2001, Parecer 01/2002 e Parecer 05/2005 do Conselho Nacional de Educação – CNE –, justificam-se e adéquam-se os documentos normativos de formação docente para o princípio metodológico de “ação-reflexão-ação”, o qual atribui “a prática o critério de formulação da prática a partir da reflexão crítica” (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p.51-52). Esse modo de ação docente esvazia a necessidade de um pensamento teórico científico, levando ao professor apenas a dimensão prática de sua atividade escolar.

Furlanetto (2013) sintetiza as ideias de Schön a partir dos estudos de Facci (2008) sobre o trabalho docente, conforme ilustramos na Tabela 2.

Tabela 2: Praxiologia de Schön

PRAXIOLOGIA PARA REFLEXÃO DE SCHÖN	
Conhecimento na ação	O conhecimento na ação pode ser demonstrado ao se executar uma ação, utilizando os conhecimentos técnicos ou o saber-fazer
Reflexão na ação	Acontece no decurso da própria ação, pois o professor, ao desempenhar sua função, pensa sobre o que faz e atua ao mesmo tempo. Nesse processo não ocorre uma sistematização, pois o

	mesmo ocorre de forma espontânea.
Reflexão sobre a ação	É o momento em que se reconstrói a ação mentalmente para fazer uma análise retrospectiva da mesma.
Reflexão sobre a reflexão na ação	É o processo mais aprofundado da reflexão, no qual o profissional busca compreender as decisões tomadas, utilizando-se como base fundamentos teóricos, podendo descobrir novas e mais adequadas estratégias de ação, com vistas à reconstrução de uma nova teoria para sua prática.

Fonte: Facci (2004, p.48 *apud* FURLANETTO, 2013, p.37).

Ao analisarmos esses princípios, podemos compreender que a proposta de formação de professores reflexivos vem ao encontro de um modelo educacional fundamentado na prática e afastado do aprofundamento dos conhecimentos teóricos. Destacamos nessa proposta a substituição da sistematização do ensino pela espontaneidade, da emergência do imediato sem a atividade de instrução como centro do processo. Ainda nessa proposta, entendemos que o conteúdo de ensino da curiosidade imediata do aluno, o que leva o professor a trabalhar com o improvisado, resultando em soluções aparentes aos problemas do ensino, visto que não há planejamento ou organização e não há compreensão de sua essência, que só pode ser feita pela mediação do conhecimento teórico.

Essa ideia reforça a proposição de Delors (1998) quando manifesta a distinção entre a escola tradicional e a moderna:

A escola tradicional impõe ao aluno a sua tarefa: ela o faz trabalhar. [...] Mas, dentro da lógica do sistema, a atividade intelectual e moral do aluno permanece heterônoma porque ligada à pressão contínua do professor [...] A escola moderna, ao contrário, apela para a atividade real, para o trabalho espontâneo baseado na necessidade e no interesse pessoal (DELORS, 1998, p.155).

Desse modo, o foco do processo de ensino dilui-se na espontaneidade, na iniciativa individual e no interesse dos estudantes, deixando ao largo a apropriação dos conhecimentos científicos que exige sistematização prévia. Na “escola moderna”, defendida no Relatório da Unesco, cabe ao aluno dar o ritmo

de aprendizagem e ao professor satisfazer as suas curiosidades, sem a "pressão contínua do professor" (p.23).

Podemos constatar, de todas as evidências apresentadas sobre as políticas de formação do professor ao longo das três últimas décadas, período no qual os professores que participam desse trabalho estão em processo de formação, que o modelo educacional proposto levou ao enfraquecimento da formação do professor. Em primeiro lugar, por não proporcionar a formação básica adequada, esses professores, enquanto alunos em formação no ensino básico, foram formados dentro da visão proposta pelas políticas do "aprender a aprender" (DELORS, 1998).

As políticas de formação docente propostas para o ensino superior também estão marcadas pelo reducionismo curricular, afastamento da relação teoria e prática, conforme Kuenzer:

As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialistas, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por "percursos" aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior (KUENZER, 1999, p.167).

O princípio aqui marcado faz com que o professor não consiga uma formação que lhe proporcione uma atuação profissional segura. A flexibilidade fará com que ele tenha de buscar no mercado a complementação da formação e, por consequência, a formação continuada surge como alternativa de complementação.

Essas ações políticas afetaram a formação de professores em todos os níveis e áreas de conhecimento e também tiveram impacto na formação do professor alfabetizador. Afinal, a alfabetização tem sido constantemente colocada como meta prioritária nos planos de educação devido à ênfase internacional sobre os indicadores de desenvolvimento. Existe, por parte do governo federal, de acordo com suas atribuições pela Lei de Diretrizes de Base da Educação (1996), um papel a ser cumprido, que é o de assessorar os sistemas de ensino no tocante aos objetivos a serem atingidos. Como a alfabetização é atribuição dos sistemas municipais, o governo federal oferta

apoio mediante programas de formação continuada aos docentes. O que é priorizado na formação de professores alfabetizadores segundo essas propostas?

Nos últimos dez anos, foram ofertados programas⁹ de formação continuada para professores da rede pública de ensino. Os programas de formação, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pro-Letramento, estão tratando especificamente da temática da aquisição da linguagem escrita, nos quais analisamos alguns aspectos que nos permitem identificar o modelo de formação continuada proposto.

O PNAIC é um “compromisso formal assumido pelo governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (MEC, 2015). Esse Pacto inclui a formação docente, materiais didáticos, avaliações e gestão, mobilização e controle social. Voltamos nosso olhar para a formação docente, visto ser esse o objeto desta investigação.

O PNAIC oferece ao professor um curso anual de 120 horas/ano presenciais, coordenados por orientadores de ensino que frequentaram cursos de formação de 200 horas/ano; tais cursos foram ministrados por professores das universidades públicas do Brasil. O foco de suas ações está voltado para:

Os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (MEC/PNAIC, 2015).

Com essa finalidade, cabe ao professor ter conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, saber eleger formas de acompanhar esse desenvolvimento, bem como utilizar recursos didáticos para a melhoria do processo de alfabetização. Toda a formação advinda de uma estrutura de curso com a carga horária de 120 horas, presencial e

⁹ Os programas ofertados pelo Ministério da Educação para a formação docente são: Formação no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor ; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pro-Letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842; acessado em 22/08/2015.

semipresencial, realizado por orientadores de ensino com formação obtida nas universidades públicas, ou seja, a formação não se aprofunda nos saberes teóricos, discutem-se ações alfabetizadoras, modos de se realizar atividades.

Pleiteia-se com essa proposta que o professor consiga trabalhar, cuidar de sua vida particular, planejar o ensino, avaliar as crianças, visto que ao marcar a ideia de formação continuada, afirma-se

A ideia de que não deve existir uma ruptura no tempo de aprender, o tempo de trabalhar, o tempo de descansar ou parar faz com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem um processo contínuo de construção de conhecimento para si, para a vida e para o trabalho. Dentro deste processo de mutação vivenciado nos anos de 1980 e 1990, segundo Veniscotte (2002) surge o conceito de **educação ao longo da vida**, mais precisamente no ano de 1990, que traz, em seu bojo, a questão que a formação continuada promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando também que este traria benefícios para a vida pessoal e social (MEC/SEB, 2012, p.9, grifos nossos).

Esse argumento está em consonância com a proposta da Unesco quando, dentro dos parâmetros neoliberais de educação, propõe “Caminhar para uma sociedade educativa através da educação contínua ao longo da vida, onde a escola transmita o gosto e prazer de aprender, de aprender a aprender, onde cada um seja ora professor ora aluno” (DELORS, 1988, p.18). No texto do PNAIC, destaca-se que tal modelo de formação continuada promove “desenvolvimento econômico e profissional, considerando também que este traria benefícios a vida pessoal e social” (MEC/SEB, 2012, p.18.), em um claro indicativo do predomínio de interesse econômico e profissional em detrimento do individual e social.

Os momentos de formação continuada do PNAIC envolvem diferentes relações entre os participantes. A primeira: relação entre professor formador e orientador de estudos – o professor formador, que realiza formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. A segunda: relação entre orientador de estudos e professor – o orientador de estudos organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em seu município. Entendemos como um grande problema relativo à qualidade nos

conhecimentos científicos ofertados na formação dos alfabetizadores, considerando a maneira pela qual são apresentados, explicados e generalizados, os aprofundamentos são deixados para que o professor os realize, porém as condições para o estudo não são adequadamente ofertadas.

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa surgiu de outro modelo de formação continuada utilizado pelos sistemas públicos de ensino, o Pro-Letramento¹⁰. Esse programa de formação continuada foi precursor dos princípios descritos, a saber, constituir uma necessidade para além da formação inicial e não compensatória, e inclui o professor como:

O sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia (Guia do projeto/MEC, 2012, p. 2).

Entendemos que essas atribuições geram as mesmas dificuldades da aprendizagem docente, pois a cadeia formativa, a carga horária de dedicação e o trabalho baseado nas “experiências e incursões teóricas” atribuem ao professor a responsabilidade de buscar o conhecimento teórico. Deixar para o professor ter de abstrair as ‘suas incursões pela teoria’ e solicitar que ele reflexione sobre as atividades inviabiliza o acesso ao que tem de ser conhecido para efetuar os processos de alfabetização com qualidade.

As atividades de ensino são disponibilizadas aos professores enquanto “projetos de ensino” e fundamentam-se basicamente nas perspectivas apresentadas até o momento, a saber, uma criança que aprenda a aprender e um professor apoiado em uma prática fundada em um conhecimento tácito. Por conhecimento tácito entendemos, na acepção de Rodrigues e Kuenzer (2007, p.54), aquele “conhecimento advindo da experiência do trabalho e, portanto, restrito a formas de saber; destituído de sistematização teórica”. Esse tipo de formação geralmente produz professores fundados na observação,

¹⁰ Pró-Letramento: é um programa de formação continuada para professores que visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, abrangendo as áreas da leitura, da escrita e da matemática básica. Podem participar professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental de instituições públicas de ensino. A formação é realizada a distância, mas conta com atividades presenciais, acompanhadas por orientadores. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação em parceria com universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão de estados e municípios. A Secretaria de Estado da Educação é responsável pela capacitação dos professores orientadores de Alfabetização e Linguagem e de Matemática da rede municipal de ensino. <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=118>

memorização das formas de atividade de ensino dos mais experientes, ou seja, um modo alienado de atividade, pois não existe nesta atividade “categorias teórico-metodológicas” (RODRIGUES e KUENZER, 2007), tornando o professor limitado na sua possibilidade de análise e compreensão do processo de ensino.

No que se referem aos aspectos teóricos metodológicos do ensino, dois estudos contribuem para o entendimento da relação do professor sobre as suas escolhas, os de Carvalho (2008) e Oliveira (2014). O primeiro assinala que as transformações constantes dos processos de organização do ensino voltados à alfabetização contribuíram para o despreparo do professor na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, ressaltando que

Transparece nas opiniões dos professores acerca do processo de alfabetização e do trabalho pedagógico, que é organizado mais em função dos interesses práticos e imediatos das crianças do que com base em uma compreensão científica do papel da alfabetização para o desenvolvimento do psiquismo (CARVALHO, 2008, p.15).

Isto nos faz pensar sobre a criança, o modo como está fazendo a apropriação da escrita, e que a forma como o professor organiza o ensino afasta-se da possibilidade de tanto professor como aluno constituírem a compreensão do papel que a escrita exerce na formação do pensamento teórico.

O segundo trabalho traz importante discussão sobre a escolha metodológica dos professores alfabetizadores, com argumentos que refletem a influência das políticas públicas de formação docente nos posicionamentos de seus entrevistados (OLIVEIRA, 2014). Aponta as incertezas dos pesquisados em organizar a atividade de ensino da alfabetização, reforça que os professores, movidos pelo compromisso de aprendizagem de seus alunos, vão buscando, ao longo da atividade de ensino, transformar metodologicamente sua aula de forma a superar as dificuldades imediatas encontradas pelos alunos frente às atividades. Esse ecletismo metodológico reforça a disposição de não diretividade no planejamento didático.

Oliveira (2014), no curso de sua investigação, argumenta que a formação do pensamento teórico do professor está fragilizada, e que o curso

do ensino está submetido a uma falta de orientação científica do pensamento docente sobre o processo de alfabetização. Conclui que é imperativa “a necessidade de assegurar as condições para que o professor possa beber na fonte do legado deixado pelas gerações anteriores” (OLIVEIRA, 2014 p.3), dialogando com a ciência e contribuindo para a sólida formação do alfabetizador.

Como os programas de formação continuada PNAIC e Pró-Letramento possuem materiais de estudo semelhantes, realizamos uma busca sobre a concepção de aprendizagem da língua e sobre a vinculação entre desenvolvimento psíquico e a linguagem escrita. Verificamos junto aos fascículos iniciais dos dois programas as formas como estavam estruturados e organizados esses conhecimentos e concluímos que os conceitos teóricos relativos à aprendizagem da língua mostram-se ecléticos, pois ora abordam o construtivismo, ora o interacionismo e ainda uma perspectiva inclusivista. Nesses materiais, é valorizada a heterogeneidade dos alunos, mas não é estabelecida uma clara definição sobre como o professor deve atuar para a superação da heterogeneidade, indicando a necessidade de se respeitá-la e não de superá-la.

Essa premissa é contemplada por Oliveira (2014) ao criticar os modelos de materiais ofertados para a formação continuada. Em sua visão, há falta de objetividade didático metodológica, o que acaba por desorientar a prática do professor. Uma vez que a prática esteja desorientada, o professor não possui elementos para refletir sobre ela e direciona sua ação para a solução do imediato, estando privado, assim, de constituir seu pensamento teórico.

Isso expõe as dificuldades enfrentadas pelos professores em desenvolver um pensamento teórico compatível com as práticas de avaliação da linguagem propostas nos fascículos; a necessidade de um aprofundamento sobre os conceitos de aprendizagem da linguagem escrita certamente fará falta ao professor em sala de aula.

Por outro lado, ficam evidenciados a quantidade de materiais de apoio didático, com estratégias de ensino e práticas de sala, bem como os fóruns de discussão e plataformas de informação disponibilizados aos docentes no PNAIC. Nessas práticas, é disseminada uma gama ampla de experiências que são socializadas, levando a compreender os motivos que fazem o professor

reproduzir tais atividades. Em nossa primeira avaliação, esse profissional busca superar seus impasses em sala de aula, mas para isso, um estudo aprofundado dessa reprodução e aplicação de atividades precisa ser realizado de modo mais sistemático.

Assim, as condições atuais da formação do professor, considerando-o como um sujeito que se constituiu nessas políticas de ensino nos últimos vinte anos, nos aponta para um professor carente de formação adequada, de uma proposta de superação de suas dificuldades históricas de formação e de motivos para a transformação de suas práticas. Sendo assim, apresentadas as características da formação do professor alfabetizador e suas carências, devemos considerar o que será necessário para constituí-lo alfabetizador, pois a compreensão tácita dissociada da teoria de alfabetização não permite ao professor a consciência e o domínio de sua própria ação como alfabetizador. Tal fato compromete a possibilidade de realização de ensino humanizador, já que o própria pessoa responsável por sua condução está inserida em uma atividade de trabalho não humanizadora.

2.2 O professor em formação na perspectiva histórico-cultural

Um ponto crucial debatido até o momento, relativo ao problema existente na formação do professor, relaciona-se aos modos como se tem constituído o pensar do professor sobre a atividade de ensino. Nesse sentido, temos de produzir uma superação dos modelos propostos e transformar a prática docente de maneira que o aluno obtenha uma formação humanizadora. Ao propor essa afirmação, estabelecemos o ponto de partida de nosso posicionamento acerca da formação docente.

Firmamos aqui o compromisso estabelecido de que a ação educativa deve estar em consonância com as ideias de Saviani (2008) de ofertar as máximas possibilidades de conhecimento historicamente produzidos aos alunos, oportunizando a estes a possibilidade da formação de suas máximas potencialidades humanas. Também estabelecemos um acordo com a tese de Vigotski (2008) de que somente o ensino devidamente organizado promove o desenvolvimento psíquico necessário ao aluno. Concordamos também que as possibilidades de se organizar a atividade de ensino parte da possibilidade de

articular reciprocamente a atividade pedagógica e psicológica (SAVIANI, 2015) de modo a permitir uma constituição psíquica da realidade objetiva em sua totalidade e contradição, e que isso ocorre em um processo de mediação, de transmissão cultural, ou, segundo Rodrigues e Kuenzer (2007), no trabalho educativo.

No trabalho educativo será constituída a reflexão. A reflexão é habilidade do pensamento constituída historicamente pelo homem em suas formas de atividade típicas sobre a natureza. Reflexão, do ponto de vista filosófico, em conformidade com Abbagnano (2003, p.887), significa “o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações. Esse conceito foi determinado de três maneiras: 1 – como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo; 2 – como consciência; 3 – como abstração”. Daí a preocupação com os sentidos que o termo traz para ser analisado.

Pensamos a existência de um professor que é constituído dentro da ideia do materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS 1999); esse sujeito foi determinado pelas condições objetivas da vida real, em sua materialidade nas suas ações recíprocas com a cultura e a natureza. Aprendeu a pensar nas atividades que foram proporcionadas pelo trabalho educativo ao longo de sua existência objetiva. Sendo assim, o modelo de formação do professor ao longo dos últimos anos tem promovido uma ruptura entre sentido e significado da ação docente (BASSO, 1988), pois leva o professor a condições alienantes de ação, desprovendo de sentido seu trabalho.

Não existe uma reflexão sem uma atividade sobre o meio físico ou social; tal atividade deve possuir uma intencionalidade, ou seja, agimos sobre a natureza coma finalidade de transformar o estado natural (LEONTIEV,1978) para atingirmos um novo estado, produto da ação inicial e que satisfaça uma condição necessária à vida do sujeito. Para agir, necessitamos de referenciais obtidos da experiência que possuímos sobre o alvo da ação; assim, toda ação requer um conhecimento inicial sobre o produto da ação. Se o conhecimento está fundamentado apenas pela observação ou pela vivência presente, podemos chamar esse conhecimento de empírico, porque fundamenta-se no externo da realidade, na existência imediata presente do objeto (DAVIDOV,1988).

Como nos explica Saviani (2015), ao agir sobre a natureza, o homem muda, transforma-se, supera-se como ser natural e transforma a natureza, ou seja, objetifica o natural, usa a natureza como instrumento para suas necessidades. Ao transformar a natureza em objeto, sua intenção de uso do instrumento produzido passa a carregar um projeto de atividade, uma finalidade cultural. Uma vez produzido, esse trabalho intencionado só ganha sua relevância cultural se for apropriado pelo grupo social a que pertence esse sujeito, havendo então uma necessidade de socialização do trabalho.

Dessa maneira, se na atividade sobre o meio existem conhecimentos organizados e sistematizados pela cultura, evidenciando a forma e o modo de ação para se atingir o resultado, esse saber cultural deve estar presente nos elementos que apoiam o sujeito para realizar a ação inicial. Dessa maneira, uma ação orientada pelos conceitos culturais não se trata de conhecimento empírico, mas sim teórico, pois foi organizada por esses conceitos produzidos pelas ações humanas e validados em seu fazer (DAVIDOV, 1988).

Se a ação foi realizada sem uma orientação teórica, sem um fazer culturalmente organizado e aceito, esse fazer torna-se mais complexo para se estabelecer uma reflexão, pois não há uma organização lógica nos procedimentos aplicados, e a reflexão fica limitada à aparência do fenômeno. Por outro lado, se os conceitos sistematizados, científicos estiverem presentes no plano de ação prévio e organizarem a ação desde os seus primeiros atos, a reflexão sobre a ação carregará os saberes organizados e pensados para esse fim, saberes teóricos. Rodrigues e Kuenzer (2007, p.56) declaram que “o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, que é um movimento do pensamento que não se desenvolve espontaneamente, precisando ser aprendido”.

Essa trajetória sobre o modo de agir é muito importante na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000; DAVIDOV, 1986; LEONTIEV, 1978), afinal, entende-se que a trajetória do homem na sociedade não foi constituída ao acaso, mas sim como produto de uma longa trajetória de trabalho social. Dessa maneira, a formação que se deseja para o ato de formar professores é que essa reflexão ultrapasse a dimensão do imediato, da experiência sensível, de uma reflexão sobre a aparência do fenômeno. Busca-se no ato de formar professores a formação de um pensamento que compreenda os significados

das conquistas humanas como um repertório de pensamento teórico, pensamento fundamentado em conhecimentos científicos, que proporciona aos envolvidos condições de abstrair a essência dos fenômenos culturais.

Concordamos, assim, com a tese de superação trazida por Kuenzer (2003) ao tratar da insuficiência da prática, a de que

[...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatividade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento (KUENZER, 2003b, p.14).

Por isso, entendemos que as políticas públicas existentes na atualidade não garantem as condições para a efetivação de uma formação que proporcione ao professor as bases conceituais e meios materiais para a compreensão do processo de apropriação da escrita. Ao incentivar um processo de formação teórica fragmentado, no qual a articulação teórica não está próxima das atividades de ensino propostas, diminuem-se as possibilidades de que o pensamento teórico sistematizado seja desenvolvido.

O conhecimento humano foi produto de ações coletivas e de reflexões coletivas sobre as finalidades de suas atividades (LEONTIEV, 1978). Se toda a riqueza cultural humana, como patrimônio público, foi produzida coletivamente, foi a sua relevância para o grupo social que determinou sua preservação e a necessidade de transmissão para as novas gerações, e gera a necessidade de um professor que tenha a propriedade de ensinar de forma plena, transmitindo a cultura produzida em suas características essenciais.

Saviani (2015, p.36) explica que é “pela mediação dos adultos que em um tempo surpreendentemente curto a criança se apropria das forças essências humanas objetivadas pela humanidade”, humanizando-se. Com isso, chama nossa atenção para a totalidade das possibilidades existentes em cada objeto socialmente produzido. Por essa totalidade existente no objeto (instrumento e significado), o homem projeta sua ação, sua atividade objetivada.

Kuenzer (2003) nos auxilia a pensar quando pontua:

[...] o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados (KUENZER, 2003b, p.14).

Nesse sentido, entendemos o profissional professor como um sujeito criado culturalmente para garantir a transmissão dos saberes produzidos pela humanidade. Pensamos que o professor deve possuir sim uma sólida formação básica, e também que sua formação continuada lhe permita aprofundar teoricamente os conceitos e as formas de ação sobre os conhecimentos socialmente produzidos e necessários para a vida coletiva. Desse modo, o ato de ensinar está relacionado ao fazer do professor, para fazer esse ato e produzir sua intencionalidade cabe ao professor a apropriação científica dos conhecimentos que irá transmitir, bem como dos meios de realizar essa transmissão, afinal, ele deve conduzir as novas gerações ao acesso das conquistas humanas, garantido a apropriação cultural.

Somos favoráveis a Martins (2007, p.24) quando afirma que a formação de professores deve gerar transformações na compreensão desses indivíduos e em seus alunos, visando à "máxima humanização", e que "a apropriação de formas elevadas de conhecimento da vida cotidiana pressupõe um processo em direção do humano genérico". Essa elevação se faz com uma atividade de ensino bem organizada, estruturada e refletida com conhecimentos que elevem os alunos da dimensão aparente da realidade imediata, e mediante um pensamento organizado e teórico, que propicie aos alunos acesso a essas formas plenas de conhecimento. A organização do ensino deve ter o caráter de compreensão dos fenômenos históricos para além da realidade aparente, dessa maneira, a organização da atividade de ensino pelo professor deve oportunizar a constituição de uma aprendizagem que permita desvelar as reais formas de produção da sociedade.

Nessa orientação, cabe ao professor desenvolver um pensamento teórico que possa traduzir tal pensamento em uma organização de ensino que leve seu aluno à apropriação desse conhecimento teórico e seus recursos. O princípio em questão é que a boa aprendizagem organiza o desenvolvimento psíquico dos alunos (VIGOTSKI, 2000).

Dessa maneira, proporcionar condições para o professor organizar sua atividade é determinante para aprendizagem dos alunos. Para isso, devemos proporcionar condições para que o professor possa ultrapassar a dimensão aparente de sua organização de ensino e, mediante um processo de aprendizagem, possa ressignificar sua forma de organizar suas atividades.

Assim, o processo de aprender a organizar o ensino de forma a elevar o pensamento de seus alunos de uma realidade imediata, criando um pensamento preso a essa realidade, torna-se o desafio. O conhecimento teórico sobre a forma de organizar o ensino pode ser o meio de gerar transformações na concepção de ensino pelo professor.

3. A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO DO PROFESSOR

As políticas públicas de formação docente têm encontrado muitas dificuldades em ofertar ao professor uma formação que permite uma atuação profissional consistente, como assinalamos. Esse é um dos aspectos que precisam ser enfrentados se buscamos a melhoria do ensino. É preciso proporcionar uma formação qualificada que possibilite ao docente formar seu pensamento de modo científico e que esse pensamento reverta em melhoria do ensino.

Os modelos propostos de formação, como discutimos em capítulo anterior, deixam o professor sem um modo geral de organização do ensino definido, não proporcionam uma inter-relação efetiva entre a teoria e a prática. Oportunizam a tal professor acesso a materiais e a trocas de experiências, porém a mediação dessa relação com os princípios teóricos que fundamentam essa atividade não é trabalhada de modo efetivo. Esse problema, por diversas vezes, acaba por fragilizar a atividade de ensino e a naturalização das dificuldades encontradas, levando a culpabilizar os alunos por sua desmotivação, pelos transtornos, pelo comportamento disciplinar ou violência entre outras.

O que devemos evidenciar nessa problemática é que a atividade de ensino é a atividade principal pela qual os conhecimentos são transmitidos. Uma compreensão superficial dos conhecimentos necessários à sistematização do ensino aliena a atuação do professor e não oportuniza um aprendizado consciente. O entendimento é que o trabalho educativo assume a perspectiva defendida por Saviani:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática global (SAVIANI, 2008, p.422).

Para atender a essa perspectiva de educação, torna-se necessário que a atividade de ensino seja organizada de modo a humanizar o aluno, sendo

necessário proporcionar condições para que o aluno tome consciência das formas de produção dos saberes. E como bem ressalta Saviani (2008), esse conhecimento foi produzido coletivamente, sua forma de produção permitiu avanços significativos no modo de vida social e, dessa maneira, é relevante ser transmitido às novas gerações. Assim, quando o professor está em formação, necessita compreender as relações de trabalho que produziram esse avanço no meio social, os saberes envolvidos nessa atividade para pensar, organizar e ensinar seus alunos.

Tal correspondência efetiva-se na organização do ensino pelo professor, na qual “a interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos fazem parte da atividade educativa” (MOURA *et al.*, 2010, p.207). Logo, a atividade de ensino necessita ser organizada de forma a cumprir seu objetivo de transmitir os conhecimentos e formar novas habilidades psíquicas nos alunos. Em nosso trabalho de pesquisa, destacamos o papel do professor nessa atividade, pois para tornar-se um, precisa realizar o processo de apropriação da teoria como mediadora da prática, o que o permite fundamentar teoricamente suas ações de ensino.

Para a compreensão dessa organização teórico e prática dialeticamente relacionada, é necessário entender de que forma a atividade humana foi constituída. A Teoria da Atividade de Leontiev (1978) constitui uma base conceitual na perspectiva histórico-cultural que orienta a maneira de organizar a atividade de ensino porque elucida o movimento que constituiu o homem em um ser que transformou a natureza por sua atividade e, dessa transformação, produziu uma série de instrumentos técnicos e simbólicos que habilitam a humanidade.

3.1 A transmissão do conhecimento na perspectiva histórico-cultural

Nos marcos da Teoria Histórico-Cultural, a atividade humana sobre a natureza dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos homens, bem como a seu desenvolvimento individual. Vigotski, em suas primeiras obras, estabelecia as primeiras aproximações entre atividade e consciência, considerando que esta última é formada por meio da internalização das

experiências sociais. O teor do desafio enfrentado por Vigotski é relatado por Davidov:

[...] diante dos psicólogos coloca-se um problema fundamental: encontrar de que maneira a dialética universal do mundo converte-se em patrimônio da atividade dos indivíduos, como estes apropriam-se das leis universais do desenvolvimento de todas as formas da prática social e da cultura espiritual (DAVIDOV, 1988, p.23).

Ao considerar que a consciência humana não está sujeita a determinismos de origem biológica, mas às aquisições da experiência social, resta aos psicólogos que se fundamentam no materialismo histórico-dialético compreender como esse patrimônio da atividade humana se converte em patrimônio individual. Luria informa onde encontrar elementos para compreender esse fenômeno:

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem (LURIA 1981, p.74).

Três características da atividade humana são citadas por Luria (1994) e por Leontiev (1978) para explicar a relação entre a atividade e a formação da consciência: o trabalho social (ou coletivo), o emprego de instrumentos e a linguagem.

Vamos a um exemplo para esclarecer esses conceitos: os cozinheiros de um coletivo de trabalhadores que preparam refeições para seus pares diariamente devem entregar uma quantidade de marmitas para servir determinada demanda; desconsiderando a questão mercantil, podemos verificar as seguintes tarefas: para a realização da atividade, é preciso adquirir os alimentos, processar sua limpeza, prepará-los para o cozimento, efetuar o cozimento do alimento, servir as marmitas, embalar, entregar, receber e limpar o local. Esse ciclo de atividade só se efetua se cada elemento da equipe cumprir a sua atividade de forma que sua tarefa não comprometa a de outrem (trabalho social). Em cada atividade temos uma pessoa com conhecimentos sobre a sua ação e que maneja um determinado tipo de instrumento (produto

de limpeza de alimento, talheres, panelas, fogão, entre outros) e cada instrumento cumpre, nas mãos do trabalhador, sua função no trabalho coletivo. A marmita pronta sendo entregue resulta no fim do trabalho coletivo.

Dentro dessa atividade são necessários um plano de compras, solicitação de pedidos, comunicação entre os pares para dividir as tarefas, contato com o cliente, recebimento dos valores, além das questões mercantis envolvidas. Tais atividades necessitam da linguagem, como um sistema simbólico, para realizar a tarefa sem perder a sua objetividade, e cada membro desse grupo precisa conhecer seu papel, executar segundo o plano e comunicar ao outro a continuidade do processo. Quando os processos são organizados coletivamente e visam a um resultado comum, o envolvimento coletivo e a execução da sua parte da atividade proporcionam o resultado do trabalho que atende ao coletivo.

É exatamente dessa forma de atividade social, em grupo, com a divisão das tarefas e com a produção e uso de instrumentos para atender às necessidades coletivas que abordamos. A ação transformadora da atividade humana, em sua relação com a natureza, gera uma forma de ação orientada para um fim específico. Essa maneira coletiva de ação mediada por instrumentos técnicos (objetos) e por instrumentos simbólicos (linguagem) proporcionou o salto evolutivo nas formas de ação diferenciadas que são executadas pelos homens.

Entretanto, tal ação deriva de uma condição básica para mobilizar a atividade humana: a satisfação das necessidades. Toda ação é produzida pelo grupamento humano para atender a um fim específico, esse fim é a satisfação da necessidade de algo que se encontra fora do corpo, como ar, alimento. Essa necessidade “dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual” (ASBAHR, 2005, p.109), fazendo com que a ação do homem sobre a natureza traduza-se na produção de uma atividade sobre as coisas, os objetos, para satisfazer tal necessidade.

Ao conseguir atingir o objeto, satisfeita a necessidade inicial, essa necessidade retorna, atribuindo à atividade um caráter dinâmico (TALIZINA, 2000). No grupo humano, segundo a autora, diferentemente dos animais, as necessidades sociais comportam componentes elementares (alimentação, sexualidade) e aspectos superiores, espirituais. Quando existe uma relação

entre o produzido, material ou espiritual, e a necessidade, haverá a objetivação da atividade humana. Esse processo determina um avanço social, pois quanto mais objetos criados, mais necessidades, mais atividades. Ao analisarmos esse processo histórico de produção de conhecimentos, este só pode ser entendido dentro das condições históricas de sua produção.

Assim, podemos entender que a necessidade é a condição inicial da atividade; Leontiev declara:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se objetiva nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que estimula (LEONTIEV, 1978, p.107-108).

Então, é pelo objeto que se determina a intencionalidade da ação. No caso de atividades cognitivas ou espirituais, o que foi produzido como conhecimento, produto das necessidades historicamente constituídas, é o motivador da atividade; sobre esse motivo (objeto material ou simbólico) existe uma ação de apropriação (objetivada), uma tomada de posse das propriedades instrumentais e simbólicas geradoras da atividade humana, um conhecimento humano.

De acordo com Asbahr (2005), delineiam-se as relações entre a atividade e motivo e entre as ações com os objetivos. Tomamos por exemplo o uso do garfo: se para necessidade (fome), temos o objetivo (comida); em uma condição histórica (almoçar à mesa), o garfo é o objeto em que se objetiva a ação (prender o alimento para saciar a fome). Para realizar a ação de levar o alimento à boca, é necessário dominar as técnicas de uso do garfo (segurar pelo cabo e usar as pontas para espetar) e a técnica está implícita no ato de comer à mesa. Cada ação organizada para atingir o objetivo é tida como uma sequência de operações (ações técnicas). As ações são consideradas um “[...] processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado [...]” (LEONTIEV, 1978, p.103), logo, estão subordinadas a um objetivo (no sentido de finalidade) consciente.

Essa forma de representar a atividade dos homens frente aos objetos sociais expressa um modo de entender a atividade humana como uma relação na qual um componente da atividade exerce influência sobre o outro componente. Dessa maneira, uma atividade pode se tornar uma ação quando se perde o motivo que dá início à atividade ou, de modo inverso, uma ação, originariamente voltada para um determinado objetivo, pode em seu decurso encontrar sua objetividade em motivo próprio e transformar-se em uma atividade.

Tomamos como exemplo uma ação em que se perde o motivo: em uma turma de primeiro ano, a professora leva para sala um livro de literatura infantil, mostra sua capa e título. A criança fica interessada pelo livro e deseja conhecer a história. Mas ao ter o livro em mãos, percebe que tem um texto muito extenso, esforça-se para ler as primeiras páginas, mas como a decodificação ainda exige dela muito esforço, logo desiste da leitura e abandona o livro ou passa apenas a folheá-lo. Assim, ao não haver interesse em produzir a ação solicitada, o aluno realiza a atividade sem mobilizar sua atenção e pensamento na tarefa. Por outro lado, podemos compreender quando uma ação inicial não é mobilizadora no exemplo: a professora entrega o livro pra a criança, ela simplesmente folheia o livro, mas em seguida a professora começa a falar de como é interessante a história que está naquele livro, lê o título e faz perguntas para a criança sobre o que ela imagina que seja tratado naquela obra, mostra algumas imagens e estimula a criança a imaginar o que está acontecendo naquela cena; aos poucos, a temática da história passa a mobilizar a atenção e a imaginação da criança, que passa sentir a necessidade de ler a obra disponibilizada pela professora.

Essa forma de ver a atividade humana exerce influência sobre como tratamos a organização do ensino. Esses elementos constituintes da atividade, bem organizados, estudados em sua estrutura e em suas relações, orientam a organização de ações sociais que geram motivos de atividade.

Da mesma maneira, ao organizarmos a atividade em suas ações constituintes e o modo como as ações atuam em relação aos motivos, permite compreendermos a organização das operações do pensamento do indivíduo na atividade sobre os motivos. Concordamos com Davidov quando pondera que:

Se utilizarmos intencionalmente o termo 'atividade' a respeito das esferas particulares da vida humana, precisamos compreender claramente que tipo de conteúdo objetivo está envolvido em seus componentes e produtos finais. Ao mesmo tempo, se na vida real que observamos ao nosso redor, não somos capazes de selecionar e definir os componentes que estão envolvidos nas atividades, então não podemos saber como acontecem as reais transformações de uma atividade particular, material ou mental e, conseqüentemente, não devemos aplicar o termo 'atividade' aos eventos observados (DAVIDOV, s.d, p.2).

Podemos entender que a atividade na Teoria Histórico-Cultural é a expressão das formas de organizar as ações e as operações contidas na atividade para que esta última possa ser orientada ao objeto-motivo. Tal estruturação permite que, uma vez analisados e pensados, os elementos constituintes da atividade, retirados das experiências sociais humanas, possam ser reproduzidos, mas para isso, devem ser transmitidos intencionalmente de um grupo que já aprendeu a atividade a outro que deve aprender a atividade. Essa transmissão deve ser constituída de todos os elementos necessários para o entendimento da atividade, pois se algum destes não for contemplado, "não devemos aplicar o termo atividade" (DAVIDOV, s.d, p.2).

Ao pensarmos essa situação, no caso específico da atividade de ensino, ao organizar o ensino a outro grupo, devemos ter clareza do momento em que esse grupo se encontra em seus conhecimentos sobre o objeto da atividade. Os saberes produzidos pelo grupo social serão transmitidos em um processo mediado pelos signos (linguagem) para que o grupo em formação possa desenvolver-se do ponto de vista cognitivo em um processo por meio do qual se "penetra na vida intelectual daqueles que o cercam" (VIGOTSKI, 2000, p.115). O processo, que Vigotski chama de internalização, se dá quando "as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se a partir das relações interpsíquicas (atividade coletiva)" (MOURA *et al.*, 2010, p.208). É por meio do movimento do social para o individual, mediado pela linguagem, que se promove a aprendizagem das experiências sociais humanas.

Retomamos a atividade social do trabalho educativo. Na sociedade, a educação é o processo de transmissão da cultura produzida historicamente. Ela se faz predominante nos espaços escolares, lugar social de transmissão dos saberes sistematizados e organizados, e tem no trabalho do professor,

segundo Asbahr (2005, p.113), “o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humanos-genéricos e os seres humanos em desenvolvimento”. Cabe então ao professor a organização da atividade de ensino, a qual deve ser organizada de forma a produzir a humanidade em cada aluno e levar este último a formar processos psíquicos que ainda não estão formados.

No mesmo sentido, Moura *et al.* (2010, p.207) atribuem à atividade de ensino a “máxima sofisticação inventada” de inclusão de novos sujeitos na sociedade; isto nos leva a pensar que tal atividade deve produzir formas de pensamento teórico nas quais sejam expressos os saberes mais elaborados e metodologicamente organizados, ou sejam, expressem-se de forma científica e produzam pensamentos científicos. Cabe-nos buscar compreender de que forma esses pensamentos contribuem na formação do indivíduo e devem estar presentes na organização da atividade de ensino.

3.2 Formação do pensamento teórico na organização do ensino

Na proposição da Teoria Histórico-Cultural, de que a atividade social humana produz instrumentos técnicos e simbólicos e que estes são apropriados pelos menos experientes, podemos entender que essa aquisição, conforme Moura *et al.* (2011, p.43), “consiste na apropriação das operações físicas ou mentais que nele estão incorporadas por meio de uma atividade prático-teórica”. Decorrente dessa ideia, devemos nos ater a aspectos relacionados com a questão da apropriação das operações.

A produção humana de objetos, mediante o trabalho, tem relação com a satisfação das necessidades da vida coletiva, e à medida que os homens os produzem, o fazem segundo o conhecimento da atividade geradora do produto. Estão implícitos no objeto sua função, seu modo de produção, recursos necessários e forma de utilização. De acordo com Moura *et al.* (2011, p.43), inicialmente os objetos e conhecimentos sobre eles são socializados na própria atividade prática, no uso coletivo e nos modos de comunicação, produzindo uma forma de ação em que a ação direta sobre o objeto permanece materializada. Com o domínio da atividade e com a experiência comunicativa e coletiva, os saberes cognitivos predominam a ação, distanciando-se da

atividade prática, permanecendo no objeto e na linguagem, passando à condição de reproduzir a atividade na ausência da materialidade do objeto e sua expressão.

Como exemplo, podemos utilizar uma bola de futebol: se nos primeiros momentos de sua invenção (bexiga do carneiro inflada e amarrada) servia de um objeto de entretenimento entre os carneiros de animais, ela foi se transformando sem perder sua objetividade, continua a entreter; porém com a participação social no processo de produção e utilização da bola, a ação vai sendo transformada, novas formas de produzir a bola são desenvolvidas, novos objetivos de uso são criados e a bola, ao ser apresentada à criança nos dias de hoje, traz relacionada a sua criação a mesma ideia objetivada. Isto significa que ao produzir e desenvolver objetos, a ação humana se objetiva no objeto, a ideia de seu uso permanece.

Moura *et al.* (2011, p.41) destacam que esses objetos humanos são reproduzidos pelo trabalho em suas propriedades, funções e modos de ação e partilhados aos grupos sociais, o que lhes configura como objetos coletivos. Ao serem partilhados, mediante o uso da atividade conjunta e da comunicação, os conhecimentos afastam-se da atividade, mas permanecem na linguagem e no objeto. Com essa atividade, o fenômeno de objetivação se configura pela transferência da atividade física e mental para o objeto.

Quando vemos os grupos humanos usarem a bola em atividades sociais, percebemos que cada cultura expressa uma forma de uso diferente, gerando novas formas de chutar, arremessar, rebater, etc. Cada grupo social atribuiu ao uso da bola uma forma de entreter o corpo e a mente, de maneira a aliviar as pressões do trabalho. Assim, na bola persiste a ideia original, mas na forma de uso estão mediados intencionalmente os modos de vida coletivos de grupamentos humanos. Ao partilharem, na atividade do jogo, os significados e motivos da atividade, os indivíduos constituem um conhecimento coletivo que serve de referência para a atividade.

Do mesmo modo, as formas de comunicação expressas pela linguagem assumem a função mediadora entre a atividade e o objeto, pois no momento do uso da bola, nas manifestações verbais como nas palavras 'passe', 'chute', 'arremesso' estão contidas as ideias da atividade que foi substituída pelo objeto e pela linguagem, conferindo a essas o papel mediador. Uma vez que todos os

participantes se apropriem desses objetivos, significações e ações, desenvolvem a consciência da atividade.

3.2.1 - O professor como organizador da atividade de ensino

Seguindo esse raciocínio, à medida que os conhecimentos sobre a atividade passam a circular com a linguagem por todos os indivíduos envolvidos e todos conseguem partilhar seus significados, podemos entender que foi criado um conhecimento coletivo da atividade. Ao entender seu papel no trabalho coletivo e organizar a sua atividade individual, com todos os saberes sociais, de forma a todos atingirem o resultado, o sujeito passa a desenvolver a consciência de sua tarefa. Exatamente nessa transição “do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade: a consciência” (ASBAHR, 2005, p.110). Dessa forma, entendemos que existe uma relação de mútua influência entre a consciência e a atividade, pois os conhecimentos produzidos no trabalho coletivo internalizados desenvolvem a consciência individual, e esta, por seu turno, organiza a atividade individual que objetiva a ação em relação ao objetivo coletivo e contribui para que a atividade coletiva seja objetivada, tornando-a intencional e consciente.

Podemos entender que na atividade individual está o reflexo objetivo do trabalho e está a compreensão que o indivíduo faz de seu papel no trabalho. Estamos de acordo com o que Davidov (1988, p.68) afirma, de que “o pensamento de um homem isolado representa o funcionamento da atividade historicamente formada da sociedade, atividade que ele se apropriou”. Assim, o pensamento reflete as transformações que a atividade objetiva imprimiu na sua conduta, e ao usar instrumentos, incorporou a significação da atividade. No caso do jogo com a bola, assumir seu papel frente aos objetivos do jogo. Ao apropriar-se dos conhecimentos sobre a atividade, o sujeito se insere em uma atividade mediada pela comunicação e pela ação, visto que a apropriação depende do processo de transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos.

A relação entre as duas formas de atividade, coletiva e individual, imprime aos sentidos humanos um padrão de movimento, uma ideia de uso, uma objetividade da ação, permitindo que se relacionem a imagem e a ação – a imaginação – na atividade idealizada. Graças à imaginação, objetos laborais e formas de atividade são separadas de acordo com a ideia que se faz da atividade, permitindo um pensamento organizado por classes de atividades. Davidov explica como esse novo comportamento contribui para a transformação da atividade humana:

As representações, inicialmente surgidas na atividade prática das pessoas, começaram a utilizar-se depois nas situações de comunicação verbal. Graças a isso, a elaboração das representações dos objetos com a finalidade de planificar a atividade prática se torna uma ocupação relativamente independente e peculiar de algumas pessoas, as que não participam diretamente na produção material (DAVIDOV, 1988, p.71).

O surgimento de um novo comportamento humano, que tem como objetivo organizar e planificar a atividade, tendo como base a comunicação e o pensamento categorial (por classes e categorias), eleva a conduta humana para além de um modo prático, passa a desenvolver uma forma de representar a realidade na mente. Davidov distingue esse modo de representação em pensamento empírico e teórico:

Assim, em forma racional pode-se expressar o aspecto direto, externo da realidade, sua existência presente que atua como objeto do pensamento empírico. Mas no processo de compreensão também pode ser reproduzida a existência mediatizada, interna da realidade, a que constitui o objeto do pensamento teórico (1988, p.71).

Davidov (1988) expõe as características de cada pensamento produzido pelo trabalho social: o pensamento empírico e o pensamento teórico. O primeiro, determinado predominantemente pela realidade aparente e imediata, é constituído dentro de um conceito da forma “universalmente significativa”, a saber, uma descrição generalizada, abstrata. O pensamento teórico, por sua vez, remete ao conceito específico, no qual se “reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, formados de maneira objetiva e essencial [...] Uma ação mental especial” (DAVIDOV, 1988, p.73). E vai para além da

compreensão, porque permite a reconstituição simbólica de todo o processo a partir da expressão simbólica, mediante os conceitos. Uma forma racional e concreta de unificar a essência do movimento do objeto material.

Essas possibilidades de constituição de modos de pensar estão correlacionadas a duas ações sociais diferenciadas. Uma, retirada diretamente da realidade imediata, e a outra, mediada, obtida pelo processo de pensar a atividade. Para essa tarefa, há de se constituir no trabalho um grupo de pessoas com a função social de realizar a atividade intelectual: essas pessoas devem buscar sua atividade na compreensão dos conceitos produzidos socialmente. Na sociedade, cabe à escola a produção desse tipo de pensamento, conforme Saviani (2008), e ao professor cabe estar preparado para produzir o pensamento teórico em seus alunos. O professor deve instruir os alunos na constituição de conceitos teóricos a partir da sua compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos, para isso deve formar para si o pensamento teórico. Por meio do pensamento teórico o professor desenvolverá habilidades de pensar conceitualmente o particular e o universal, idealizar, mediante a formação de conceitos nos quais as formas objetivas e elevadas da vida estão manifestas em sua essência, o conhecimento científico.

Esse conhecimento só se constitui mediante uma busca constante de uma reflexão sobre os fundamentos essenciais da sua atividade e na construção de um plano de trabalho no qual os conceitos e a atividade estejam de acordo com as condições essenciais de uma tarefa.

3.3 O plano de trabalho como expressão do pensamento docente

Uma vez definido que no sistema social o professor tem a função de trabalhar com o pensamento teórico, devemos entender como este pode organizar o conhecimento para a transmissão dos conhecimentos científicos. O professor, no contexto de seu trabalho, deve promover o desenvolvimento mental de seus alunos, mediando os conhecimentos socialmente produzidos, que refletem a ação transformadora do homem sobre a natureza, e desenvolver a compreensão dos fenômenos em sua essência.

O produto dessas significações deve circular entre os participantes da atividade de ensino de forma que tais significações possam ser apropriadas por

todos e refletidas nas condições concretas de vida de cada indivíduo. Somente a linguagem verbal não suporta o registro de todas as aquisições humanas, dado que:

[...] a linguagem gestual e oral surgida no processo de trabalho, em situações de comunicação imediatas, tornou-se, posteriormente, representações gráficas (pictográficas, ideográficas, fonográficas), o que tornou possível que elas mesmas se convertessem em aspectos relativamente independentes da atividade que lhes deu origem. Todavia, na condição de registro, mesmo se distanciando dos objetos e dos fenômenos representados, continua permitindo a ação humana sobre eles sem que, necessariamente, seja uma ação física, mas sobretudo mental. Em outras palavras, surge a atividade reflexiva mediada pelas representações dos objetos (SFORNI, 2012, p.473).

O surgimento de sistemas de registro gera um novo salto no desenvolvimento psíquico, pois permite a organização e a comunicação das ideias conhecidas aos diversos membros que não participam do processo produtivo na atividade. Para isso, o organizador da atividade de ensino precisa dominar, em cada ação, os mecanismos conceituais e práticos referentes aos conhecimentos socialmente relevantes.

Além de registro das atividades constituídas mediante sua conceitualização, os registros escritos permitem atividades mentais mais complexas, abstrações e objetivações para além da dimensão imediata. Vigotski (*apud* SFORNI, 2012, p. 475) lembra as atividades de se construir, no papel, estratégias, dirigir ações nos mapas como uma nova aquisição de conduta humana baseada apenas na utilização de um sistema de signos.

Davidov esclarece essa questão ao afirmar que:

Os meios artificiais do pensamento ou signos permitem ao homem criar modelos mentais de objetos e atuar com eles planejando, além de os caminhos para solucionar diferentes tarefas. Operar com signos é realizar ações de planejamento durante a organização do comportamento integral. Esta ação... é o componente mais importante da consciência humana (1988, p. 249 *apud* SFORNI, 2012, p.475).

O planejamento, segundo Davidov (2012), é uma ação consciente e reproduz as apropriações conceituais realizadas. Essa atividade sófica se

realiza com a apropriação conceitual, ou seja, teórica, dos conhecimentos relativos à atividade a ser executada, significa a compreensão de todo o processo de produção da atividade conceitual.

Assim, o plano de atividades de um professor no ato de ensino revela a apreensão da sua concepção sobre o conhecimento a ser trabalhado. No ato de planejar, o professor expressa sua compreensão teórica dos fenômenos geradores do trabalho coletivo, sua instrumentalidade, sua significação. Entendemos, dessa forma, que o plano de trabalho de ensino é um instrumento capaz de revelar os conhecimentos científicos apropriados pelo professor e, portanto, passível de revelar sua consciência sobre a realidade.

3.4 Princípios didáticos para a organização do trabalho

Organizar a atividade de ensino requer domínio teórico do conhecimento a ser ensinado e a compreensão conceitual sobre o assunto em questão. A compreensão do conceito a ser trabalhado deve ser consciente para o professor. Como vimos, estar consciente implica estar dialeticamente relacionado com a atividade, dessa forma, ao estar em um plano mental do professor, o conteúdo a ser trabalhado deve compreender toda a dimensão de sua criação, como conhecimento de suas origens na prática social, na atividade coletiva, até sua compreensão conceitual abstrata, seu conceito teórico, e daí, retornando à prática coletiva.

Podemos entender que, por muitas vezes, o plano de trabalho do professor não manifesta seu pensamento teórico sobre a atividade; o planejamento de ensino é realizado como uma ação estanque ou meramente técnica, não vinculada a princípios teóricos que permitiriam a unidade teórica-prática na atividade de ensino. A forma de tratamento dada pelas políticas públicas à didática de ensino e a multiplicação de espaços virtuais de disseminação de atividades de ensino atribuem ao processo de organizar o ensino uma dimensão unicamente técnica. Na concepção de Sforzi (2015, p.378), “o problema não é a técnica em si, mas o uso da técnica da qual se desconhecem a origem, a razão e os resultados”.

Torna-se importante que ao estruturar um plano de atividade de ensino o professor esteja comprometido com os objetivos do ensino e o

desenvolvimento do educando, afinal, o conhecimento a ser desenvolvido deve proporcionar um novo avanço no conhecimento e no modo de pensar do aluno. Conforme Moura,

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão de novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente de formas de apropriação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (MOURA, 2010, p. 207).

Um trabalho sem um objetivo bem definido, sem que se saibam os motivos reais do ensino pode levar o trabalho docente a estar alienado das reais necessidades de aprendizagem do aluno. A formação científica do professor inicia-se pelo aprender “as bases teóricas nas quais as metodologias e as técnicas estão assentadas” (SFORNI, 2015, p.378). Devem estar claras na organização do plano a ideia do produto da atividade de ensino e as ações necessárias para que a atividade atinja essa finalidade.

Ribeiro (2013, p.48) considera que o professor, quando organiza sua atividade de ensino, também está em um processo de se constituir, ele aprende a definir seus caminhos teóricos e práticos, e somente nessa relação forma seu pensamento teórico, conforme ilustramos na Figura 1.

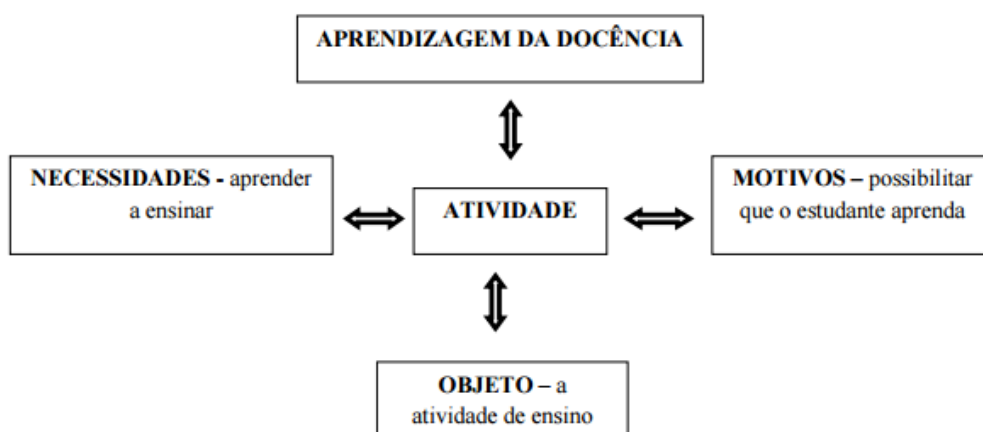


Figura 1: Atividade e aprendizagem da docência

Fonte: Ribeiro (2011, p.48).

Está na atividade de ensino, seu planejamento e sua organização o processo de seleção dos elementos que nortearão a atividade, e o professor, ao dominar o conhecimento teórico, deve selecionar aquele conhecimento que, sob sua orientação, estará ao alcance da compreensão do aluno. No ato de organizar está a atividade de refletir sobre os princípios teóricos, os instrumentos e as condições de pensamento de seus alunos, bem como os propósitos de seu trabalho. Sforzi (2015, p.378) complementa que “a reflexão sobre as ações docentes e discentes, orientadas pelo fim que se deseja atingir, é inerente ao processo de planejamento do ensino”.

Então, cabe a questão: que ações docentes podem ser favoráveis à organização do ensino? Sforzi (2015), com o respaldo de estudos de autores que pesquisam a didática com base na Teoria Histórico-Cultural como Moura (1996, 2001; 2010), Nuñez (2009) e Nascimento (2010), nas obras da psicologia nessa perspectiva (Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin, Davidov e Galperin) e em experimentos didáticos de pesquisa em grupos de trabalho, aponta cinco princípios orientadores para a ação docente. Vamos a eles.

O primeiro diz respeito ao ensino que desenvolve, a saber, apoia-se na ideia de que a organização do ensino deve estar voltada para o próximo desenvolvimento mental do aluno, na constituição de novos processos psíquicos. Ter esse princípio como organizador do ensino implica a realização das seguintes ações: identificar, na formação dos conceitos já apropriados na linguagem pelo aluno, sua referência e experiência conceitual é necessária para dar base ao processo; realizar atividades com o objetivo avaliativo dos conhecimentos e atividades nas quais os conceitos teóricos se expressem nas atividades. Promovem-se, então, situações experimentais para que o aprendiz use esses conceitos em situações de atividade, mobilizando seus processos psíquicos com o objetivo de expressar suas justificativas e explicações. Com as expressões verbais utilizadas pelos alunos é possível averiguar o encaminhamento dos conceitos para formas mais abstratas e generalistas de conceitos ou se permanecem em experiências imediatas.

Considerar o princípio do caráter ativo da aprendizagem exige que durante o ensino os estudantes sejam inseridos em situações de discussão e

sistematização de situações-problema criadas pelo professor. Em tais situações, os alunos devem externar seus conceitos sobre a problemática, extraindo sínteses sobre o problema; essa problemática estabelece a discussão coletiva e maior sociabilidade. Parte-se desse convívio para a solução coletiva dos problemas, gerando divisão de tarefas, e nessa divisão, os diferentes saberes somam-se para a sua resolução, reelaborando os conceitos e as atividades. Feito isso, solicita-se a reestruturação conceitual pelos participantes.

O próximo princípio tem relação com o núcleo do conhecimento, a saber, o conceito fundamental a ser aprendido. O princípio do caráter consciente tem relação com a necessidade de não permitir a dispersão do aluno do aspecto central do estudo para questões periféricas a ele; por exemplo, ao ser utilizada uma figura para destacar uma determinada palavra a ser aprendida, os estímulos visuais da figura desviam a atenção para a gravura e não para a palavra. Cabe ao professor organizar a atividade, fixar o conteúdo nuclear como foco da atenção de seus alunos, evitando que se dispersem, arguir sobre a questão nuclear de forma a trazer a atenção ao conceito, solicitar a expressão dos alunos para o que foi de nuclear mediante a solicitação de verbalizações e discussões argumentativas.

O princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal para a organização do ensino conduz à necessidade de realização de ações que coloquem em interlocução a oralidade, os materiais ilustrativos e textos científicos que fundamentem o conceito. Essa interlocução, ao ser explorada, deve proporcionar aos alunos possibilidades de realização de leituras, registro de ideias em texto escrito, análise e reprodução de materiais ilustrativos decorrentes da discussão. Tais ações, aliadas às explicações e relações entre a linguagem verbal docente e discente, contribuem para elevar o pensamento do plano material ao plano teórico.

Por fim, o princípio da ação mediada pelo conceito traz em cena a organização do conceito no tempo e no espaço de forma lógica e científica, exigindo do professor maior domínio sobre o conceito, sendo necessária de sua preparação com maior cuidado. Considerar esse princípio implica promover circunstâncias em que os alunos possam enfrentar as mesmas condições de percepção do problema, devendo ajudar a colocar o conceito em

suas formas de produção. Uma vez estudada a gênese histórica, o conceito pode ser problematizado de maneira a levar o aluno a realizar atividades de reflexão e análise com auxílio do conceito. Também pode-se levar os alunos a utilizarem os conceitos em novas situações, nas quais coletivamente tenham de trabalhar com a nova aprendizagem. Ao propor tais princípios didáticos, Sforzi (2015, p.394) sinaliza as possibilidades de orientação da tarefa docente.

Temos, neste trabalho, uma investigação sobre as transformações na compreensão do conceito de palavra escrita em professores alfabetizadores. Organizamos a atividade de formação do grupo de professores, sujeitos desta pesquisa, mediante esses princípios de Sforzi (2015) por considerarmos que eles permitem encaminhar uma análise sobre as transformações ocorridas. Entendemos que o processo formativo pode auxiliar na compreensão do processo da aprendizagem do docente e refletir sobre as condições de melhoria da formação do professor, elevando sua compreensão sobre o ensinar.

4. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO

Nesta tese, buscamos investigar que ações formativas podem transformar a atividade docente do alfabetizador. Lembramos que nosso percurso de pesquisa, as necessidades de formação conceitual estão relacionadas diretamente como os motivos desta investigação. As transformações iniciais vindas da formação acadêmica frente às demandas da realidade material, das condições objetivas de vida, promoveram uma contradição conceitual que necessita ser superada. Assim sendo, nesse momento pesquisador e pesquisados são produtos da educação, que na concepção de Vigotski “é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. [...], mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude” (1999, p.99).

Portanto, ambos são produto e produtores de instrumentos psicológicos, “criações artificiais, dispositivos sociais não orgânicos ou individuais; que se destinam ao domínio dos processos próprios ou alheios” (VIGOTSKI 1999, p.93) pelos quais constituirão e são constituídos por outros em sujeitos históricos e culturais, em que o instrumento cultural e o psicológico estão atuando em unidade dialética.

Da mesma maneira, ao retomarmos a discussão sobre a formação do professor alfabetizador e nos confrontarmos como o ensino da palavra escrita, instrumento psicológico em suas múltiplas determinações, nos conduz ao estudo sobre a necessidade de transformar a atividade do professor em busca do ensino adequadamente organizado para a escrita que vise à humanização de outrem.

Para produzirmos uma atividade de ensino adequadamente organizada, precisamos delimitar e direcionar o campo perceptual do professor atuante com a alfabetização para um conceito nuclear, um conceito que expresse em todas as dimensões o cerne fundamental da ação educativa a ser organizada.

Ao organizar um ato instrumental para um determinado fim, delimitando suas características e mobilizando a faculdades mentais de experimentador e experimentando, organizamos um ato artificial com fins psicológicos

específicos, a saber, a compreensão plena dos modos de produção e uso consciente do instrumento. Segundo Vigotski,

[...] no ato instrumental entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida, surge um novo componente intermediário: o instrumento psicológico, que se converte no centro ou foco estrutural, na medida em que determinam funcionalmente todos os processos que dão lugar ao ato instrumental (1999, p.96).

Isso se torna uma operação intelectual, o que, em um processo educacional, trata-se de uma instrumentalidade educativa ou um experimento educativo.

Esse aspecto intelectual, lógico, é firmado por Zankov (1984, p.17) quando relaciona a prática objetiva com a lógica objetiva em “suas relações causais, necessárias e estáveis frente aos fenômenos da realidade objetiva”. Exalta que se faz necessário o “descobrimento da relação objetiva e necessária entre a estrutura de ensino e desenvolvimento psíquico dos escolares”.

Ao considerarmos o percurso teórico realizado até o momento, em que salientamos o conceito da palavra escrita como nuclear para o ensino da linguagem escrita, e que esse conceito não é oportunizado na formação docente de professores, tanto na inicial como na continuada, o que fragiliza as possibilidades de uma organização de ensino fundada em princípios científicos, entendemos que a realização de uma pesquisa experimental, fundada no experimento didático, torna-se ferramenta de investigação que permite uma análise mais acurada da situação.

Zankov (1984) estabelece um ponto de partida para a realização da investigação experimental ao determinar que a análise da prática realizada de modo geral no ensino escolar inicial e suas relações metodológicas devem ser compreendidas para o entendimento do processo de desenvolvimento psíquico dos escolares (ZANKOV, 1984, p.17). Dessa maneira, buscamos no trabalho do professor das séries iniciais da alfabetização realizar a investigação experimental sobre as práticas escolares fundantes da realidade objetiva nas quais as crianças estão inseridas.

Em nosso trabalho, o experimento é a opção metodológica encontrada para analisarmos as transformações históricas no processo de aprender de

professores. Ele é inspirado nos princípios do *método genético experimental* de Vigotski (1993) e no experimento formativo proposto por Zankov quando assinala que

A aplicação do experimento na investigação científica permite estudar as relações de determinadas facetas do processo e achar as causas que condicionam a necessidade de que apareça o fenômeno dado. Desse modo, o experimento permite evidenciar as leis da esfera da realidade objeto de estudo (ZANKOV, 1984, p.21).

Como em nosso trabalho buscamos compreender as transformações que ocorrem no pensamento teórico do professor mediante um experimento de ensino, um “experimento didático” (SFORNI, 2015), planejamos atividades de ensino voltadas especialmente para a investigação do modo de ação docente sobre o processo alfabetizador. Com esse experimento, pretendemos captar o *movimento de mudança* que as atividades podem provocar nos professores, assim o pesquisador atua junto com os pesquisados. Estamos de acordo com Davidov (1988, p.196) quando afirma a necessidade da “intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda”.

Entendemos, corroborando Davidov (1988, p.196), que o experimento didático permite “traduzir a unidade entre a investigação de desenvolvimento das crianças e sua educação e ensino”; em nosso caso, o desenvolvimento dos professores alfabetizadores. Dessa forma, situamos nosso experimento no campo do ensino, visto que por meio dele pretendemos nos valer dos princípios didáticos que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores.

Em nossa pesquisa, temos como fonte de dados as aulas gravadas em áudio e vídeo, materiais escritos e materiais diversos produzidos quer pelo pesquisador, quer pelos professores em seus planos de ensino, nos quais os pensamentos lógico e científico apropriados por todos fixam-se como elemento de constituição da realidade objetiva. Investigamos esses dados coletados no que se referem ao trabalho de quem ensina e do trabalho de quem aprende, pois o foco é a interação entre os processos e a análise em seu movimento de mudança.

Na exposição dos resultados alcançados, optamos pela forma de episódios de ensino, nos quais destacamos os movimentos dos pensamentos

dos envolvidos em um ir e vir que desvelem a formação de um pensamento superior. O termo de episódio de ensino acompanha a proposição de Moura:

[...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser uma afirmação de um participante da atividade não tem impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Este impacto poderá estar revelado em outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p.267).

Os episódios são descritos e organizados em unidades conceituais de análise para melhor categorizá-los. As unidades conceituais de análise seguem o proposto por Nascimento:

[...] em uma pesquisa, aqueles conceitos nucleares e mediadores que referenciam, do início ao fim, as ações de análise do pesquisador e que nos permitem apreender o objeto da investigação em sua totalidade. As unidades conceituais de análise, de certo modo, contribuem para que apreendamos a essência de um conjunto de dados, a unidade que a caracteriza (NASCIMENTO, 2008, p.123).

As unidades conceituais de análise são: o nível de desenvolvimento inicial, a unidade teoria e prática como problema mobilizador da aprendizagem docente e a organização do ensino mediado pelo conceito de palavra escrita.

Para atingir nosso objetivo neste trabalho, devemos organizar essas atividades formativas de modo que elas possam ser analisadas e comparadas em sua historicidade, pela contribuição que essas atividades têm sobre o pensamento do professor, pois segundo Vigotski (1998, p.85-86), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético”.

Entendemos o método na concepção de Kopnin

O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretativas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado por recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com bases naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nela se baseiam e

servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados. O método é heurístico, reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática (KOPNIN, 1978, p.91).

Tendo em mente que os processos de investigação devem ser base e meio de sucessivas análises, temos na reflexão sobre os processos uma necessidade, de forma que a reflexão sobre a teoria e a prática, a práxis, passa a ser orientadora do processo de investigação. Tomamos como referência o que Kuenzer (2007, p.56) propõe para a categoria práxis quando sustenta que

[...] é a sua transformação a partir da atividade crítico-prática, sustentada na categoria práxis, que integra a teoria, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no campo dos fazeres, integração fundamental nos processos de formação humana.

Para tanto, é essencial a apreensão dessa atividade em todas as suas determinações, o que nos leva a uma atividade educativa, em que a mediação, o conhecimento e a experimentação são processo e produto de análise e o papel do ensinar e aprender se entrelaça.

4.1 Procedimentos metodológicos adotados para investigar as ações formativas de transformação

Apresentamos, na sequência, os procedimentos elaborados para investigar as ações formativas que podem transformar a prática docente.

4.1.1 *A formação do grupo de trabalho*

Os professores envolvidos nesta investigação fazem parte do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID –, executado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Campus Regional de Cianorte, PR, no Departamento de Pedagogia. Esse Programa conta com a parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a UEM e a Prefeitura Municipal de Cianorte, que mediante acordo de responsabilidade a Capes presta apoio financeiro, a universidade seleciona

coordenadores de área e são selecionadas por edital as escolas da municipalidade e delas selecionados os professores. Os alunos de iniciação à docência não participam.

Nosso trabalho junto ao Programa desenvolveu-se na coordenação de área desse programa em Cianorte, onde atuamos em dois coordenadores/professores da universidade. Os demais professores envolvidos são de três escolas municipais de ensino infantil e fundamental, supervisores da atuação dos alunos bolsistas. O foco de nosso Programa é a formação do professor alfabetizador, levando em conta o processo de transição entre o ensino infantil e fundamental. Selecionamos para esta pesquisa quatro professores, sendo dois da Educação Infantil e dois do Ensino Fundamental, porém um dos professores do Ensino Fundamental precisou se afastar, permanecendo os outros três.

Os professores desses anos de escolarização foram selecionados para nossa pesquisa por acreditarmos ser a transição das atividades da Educação Infantil para o Fundamental um momento de extrema significação para a criança. A transição da atividade lúdica para atividade de estudo (LEONTIEV, 1978) é o momento que representa a inserção da criança em um novo modo de relação social. Isso faz com que a atuação do professor nesse período tenha uma significação destacada. Os professores, ao serem convidados para comporem nosso estudo, formalizaram seu interesse na participação desta pesquisa.

4.1.2 Perfil dos participantes

As quatro professoras que participam desta pesquisa possuem diferentes trajetórias em sua formação acadêmica. Apresentamos as participantes de forma a permitir sua diferenciação em nossos relatos. Utilizamos como critério a letra “P” para identificar professor e a numeração de 1, 2 e 3 para identificar as professoras às quais fazemos referência, ficando assim “P1, P2, P3, P4”.

P1 é professora de educação infantil e sala de recursos, é pedagoga e possui especialização em Psicopedagogia. Tem 40 anos e possui 18 anos de experiência no magistério. É divorciada e tem filhos.

P2 é professora de primeiro ano do ensino fundamental, fez magistério, Design e Magistério Superior, adaptação Pedagogia, Especialização em Educação Especial; tem 37 anos e atua há 20 anos como professora da rede municipal de ensino. É casada tem dois filhos.

P3 é professora de educação infantil, fez Magistério, Licenciatura em Música e Fisioterapeuta. Cursa especialização em Arte-Terapia. Tem 29 anos de idade e atua na educação há três anos. É solteira e não tem filhos.

P4 é professora com formação em Magistério e Pedagogia, especializada em Gestão e Supervisão e Educação Especial, mestrado em Educação pela UEM. Atua como professora há 14 anos. Tem 30 anos, casada e sem filhos.

4.1.3 A organização do experimento formativo

Para atingirmos nosso objetivo, o de organizar ações que visem transformar a compreensão e a ação do professor alfabetizador, foi necessário conhecermos o modo como os professores sujeitos deste estudo organizavam e planejavam esse trabalho em seu cotidiano, o que realizamos via participação em momentos de discussão entre pesquisador e pesquisados. Esse envolvimento faz parte do procedimento investigativo proposto pelo experimento didático. Na visão de Sforzi (2015, p.380), “o pesquisador planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa”, e torna-se necessário na busca de dados sobre o primeiro momento conceitual, o nível de desenvolvimento inicial, dos docentes.

Davidov (1988, p.196) destaca essa importância ao afirmar que “para o método do experimento formativo é característica a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda [...]”. Desta forma, organizamos nosso experimento tendo como procedimento metodológico a participação com os professores em grupos de estudo e discussão sobre as práticas de ensino da linguagem escrita utilizados por elas em suas atividades escolares.

O convite ao estudo vem das dificuldades encontradas pelo grupo de professoras supervisoras em dar às alunas bolsistas da iniciação à docência uma orientação segura no que observar, planejar a atender às demandas

produzidas em suas atividades em sala. Como coordenador de área do PIBID, perguntamos às professoras se teriam interesse em se prepararem de modo mais aprofundado sobre a questão da alfabetização e de imediato elas aceitaram.

Isso posto, propusemos registrar nossos encontros como forma de acompanhamento coletivo de nossos estudos e discussões. Também solicitamos que, para termos um grupo de estudos, seria importante o conhecimento do pesquisador sobre como cada uma delas organizava-se em relação a suas atividades de sala.

Devido à dificuldade de não sobrepor o horário de aula com o PIBID e as atividades de estudo em grupo, bem como seus horários pessoais, ficou acordado que até a autorização das escolas a conversa sobre os métodos utilizados para organizar o ensino seria feita separadamente com cada professora e, posteriormente, quando realizássemos os estudos iniciais, essa conversa ocorreria no grupo.

Acertamos um encontro mensal de duas horas, nos quais trabalharíamos com práticas de ensino, estudos teóricos e organização da atividade de ensino. Realizamos as entrevistas em dois dias, 14 e 20 de novembro de 2015. As conversas iniciais sobre os modos como cada professor pensa seu trabalho e um estudo relativo aos problemas levantados pelas professoras acerca da temática da alfabetização e seus problemas também aconteceram. Cabe ressaltar que o calendário letivo dos professores municipais se encerrou em dezembro de 2015; sendo assim, foi preciso renegociar as atribuições dos docentes em turmas equivalentes, tarefa em que não obtivemos o devido sucesso. A professora P3 não obteve êxito em sua atribuição para a Educação Infantil, precisou trocar de turma, e por ser licenciada em Artes, foram-lhe atribuídas aulas de educação artística no ano de 2016.

Nas conversas iniciais, solicitamos às professoras que organizassem seu raciocínio a partir de questões relativas ao seu percurso profissional e de que forma organizavam uma atividade de ensino da palavra escrita. Nossa participação inicial foi de conduzir o diálogo de modo a atender à demanda inicial do trabalho, que é compreender o nível de desenvolvimento inicial dos docentes.

Realizadas as entrevistas iniciais, organizamos novos encontros, nos dias 18/02, 10 e 17/03, 07 e 28/04 e 05/05/2016, nos quais buscamos, a partir da análise dos dados da avaliação da alfabetização, iniciar nosso estudo. Foi solicitado pelas professoras que o pesquisador ajudasse na compreensão do problema e a fazer reflexões sobre como esse problema tem relação com suas atividades escolares.

4.1.4 Procedimentos e instrumentos de coleta e apresentação dos dados

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: (a) um questionário de identificação com nome, idade, estado civil, formação, naturalidade e trajetória profissional (Anexo 1); e (b) realização de entrevista (E1) com gravação em áudio, transcritas em sua íntegra na busca de compreender as transformações na compreensão do docente sem perda de informação.

No primeiro momento de trabalho em grupo (G1), apresentamos notícias e dados estatísticos problematizadores, em aplicativos de informática, que abordam o contexto geral de nosso estudo, a aprendizagem da palavra escrita. Ao final do encontro, entregamos uma folha de atividades (FA 1) com questões que propunham a justificativa de discordância e concordância com as questões apresentadas. Essas questões também estão gravadas em arquivos de áudio no intuito de registro da totalidade das informações para que sirvam de referência, comparação e preservação das singularidades dos depoimentos.

Com a finalidade de normatizar a apresentação dos dados, estabelecemos a Tabela 3 para a organização das legendas utilizadas.

Tabela 3: Legendas utilizadas para análise dos dados

Personagem	Entrevista 1 – E1	Grupo 1 – G1	Folha de atividade 1 – FA 1	Conversas coletivas em Grupo- CCG
Moderador – M	M / E1	M / G1	-----	CCGM
Professor 1 – P1	P1 / E1	P1 / G1	P1 / FA1	CCGP1
Professor 2 – P2	P2 / E1	P2 / G1	P2 / FA1	CCGP2
Professor 3 – P3	P3 / E1	P3 / G1	P3 / FA1	CCGP3
Professor 4 – P4	P4 / E1	P4 / G1	P4 / FA1	CCGP4

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Novas siglas podem decorrer dessas iniciais devido a interações e produtos que surjam de outras participações além das colocadas na Tabela 3. Estas estão sempre representadas em negrito e utilizando-se das referências de base do professor (P) ou Moderador (M).

4.1.5 Procedimento de análise dos resultados

Como nosso objetivo neste trabalho centra-se em ações que possam contribuir na formação do pensamento teórico do professor que possibilite a transformação da compreensão e ação, fez-se imperativa a necessidade de observar os registros de forma a compreender o movimento que se estabeleceria no processo de formação do conhecimento teórico pelo professor.

Temos claro que esses registros não são ordenados automaticamente; a forma como nos propomos a coletá-los faz com que apareçam de modo caótico e desprovidos de uma lógica inicial. Assim sendo, devemos ordená-los de maneira a permitir que esse conhecimento, inicialmente produzido, possa ser orientado para a formação de um pensamento teórico estruturado. Concordamos com Moura *et al.* (2010, p.211) de que “o método que permite que se reproduzam teoricamente as formas de representação e contemplação sensorial, o concreto real, é o método de ascensão do abstrato ao concreto”, visto que concordamos sobre a relevância e a necessidade de torná-lo um dos pressupostos lógicos nos quais devem estar assentados princípios didáticos necessários à organização do ensino.

A necessidade de compreender quais ações favorecem a aprendizagem docente movia nossas ações como pesquisador, mas essa não era uma necessidade que poderia mobilizar as professoras. Ao considerar que o objeto do estudo, a palavra escrita, deveria atender à necessidade do grupo de professoras para que o motivo de estudo fosse criado, também servia como motivador de atividade de ensino por parte do pesquisador. Julgamos que a necessidade imediata das professoras do PIBID de proporcionarem, aos alunos de iniciação à docência, práticas de ensino que melhorassem a aprendizagem dos alunos, nelas gerou a necessidade teórica de compreenderem e aprimorarem o modo com que atualmente organizam as suas atividades; dessa

maneira, o objeto de estudo constitui o motivo da própria ação, colocando os professores em atividade no sentido exposto por Leontiev (1978, p.125): “chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo – aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada”. Essa necessidade objetivada nos professores serve de ponto inicial da nossa tarefa de buscar unidades de análise para nosso trabalho. Uma vez que as professoras pesquisadas buscam superar o modo atual de organização de suas atividades de ensino, definimos que nosso primeiro momento de análise se estruturaria sobre o momento inicial em que se encontram as professoras.

Sforni (2015, p.382) identifica “princípios que buscam orientar os professores nos momentos de planejamento, execução e avaliação de ensino”. Esses princípios, fundados nos estudos de Moura (1996; 2001; 2010), Nuñez (2009) e Nascimento (2010), além dos autores da Teoria Histórico-Cultural, auxiliam a análise das unidades escolhidas. Nessa *primeira unidade de análise*, escolhemos o “princípio do ensino que desenvolve” que propõe que “norte seja o próximo desenvolvimento dos estudantes” (SFORNI, 2015, p.382), considerando como estudantes as próprias professoras em formação, o que nos levaria ao levantamento dos conceitos aprendidos por elas e para onde o ensino deveria ser orientado como possível ponto de chegada.

A escolha sobre o momento atual nos remete à compreensão dos princípios da Teoria da Atividade de Leontiev (1978), porque as professoras evidenciaram na formação do grupo suas necessidades de superação do estado atual, motivadas pela melhoria da compreensão sobre sua atuação enquanto docentes. Dessa forma, ao buscarmos compreender como elas entendem o seu momento inicial, os motivos e reflexões que as fazem perceber a atividade de ensino organizada como inadequada, permite-nos propor motivos que levem à necessidade de estudo. Para prender esse processo no tempo de pesquisa, solicitamos às professoras a elaboração de um planejamento de ensino para as suas séries levando em consideração a alfabetização de seus alunos.

Assim, podemos nos remeter a nossa *segunda unidade de análise* – a unidade teórico prática. Posto que há necessidade de superar o momento inicial, podemos propor atividades de estudo teórico prático para proporcionar condições de superação conceitual aos modos de organização da atividade

mediante a apropriação de conhecimentos científicos e a constituição de um pensamento teórico mais elaborado. Assim, nossa segunda unidade passa a ser o estudo teórico prático.

Nos princípios didáticos propostos por Sforzi (2015, p.388, 389), existem dois princípios propícios para analisarmos o estudo teórico prático. O primeiro é sobre “o caráter consciente da atividade” que visa ao trabalho com atividades mobilizadoras dos conceitos teóricos, mobilizando ações mentais para que o foco central da atividade se torne consciente aos docentes. Esse movimento permitiu que a análise estivesse centrada nas explicitações verbais que os docentes realizaram frente ao processo de estudo.

Partindo do pressuposto de que os professores haviam produzido seu planejamento, buscamos apoio nos indicadores de alfabetização funcional (INAF, Instituto Paulo Montenegro), Indicadores Educacionais em Foco (OCDE, março, 2013), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, INEP, 2015), no sentido de discutir e compreender a realidade vivenciada por eles em seu trabalho e a realidade educacional nacional, e ainda buscamos respaldo para nossa análise nos estudos de Luria (1998) e Martins e Marsiglia (2015).

O segundo princípio envolvido é o “da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal” (SFORZI, 2015, p.389), que se expressa na organização e estruturação de atividades via interação entre o modo ilustrativo (material) e verbal das atividades, possibilitando a relação entre concreto imediato e as abstrações expressas nas diferentes ciências. Essa interação se dá com a análise de situações singulares que podem ser explicadas como o uso de referências conceituais e científicas na área de estudo em foco.

Esses dois princípios nos permitem analisar as evoluções no modo de pensar e argumentar dos participantes, registrando e produzindo materiais fundados pelo conhecimento teórico prático-metodológico obtido. Tais princípios didáticos nos permitem chegar à *terceira unidade de análise*, a de compreender, na atividade de organização do ensino pelos docentes, se ficou estabelecida uma organização da “atividade mediada pelo conceito” (SFORZI, 2015, p.390). A unidade de análise de ação mediada pelo conceito nos permite analisar, em nosso caso, o modo com o qual o conceito de palavra escrita ajudou a compreender e como atuar sobre o processo de alfabetização. As ações docentes que orientam são a

- a) compreensão da gênese lógico histórica do conceito, buscando o que é nuclear nele;
- b) a elaboração de problemas desencadeadores com a finalidade de levar os alunos a resolvê-los por meio da mediação do conceito;
- c) inclusão de novos problemas de aprendizagem no final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito (SFORNI, 2015, p.392).

Sintetizamos os momentos de análise na Tabela 4.

Tabela 4: Síntese dos momentos de análise

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO INICIAL	UNIDADE TEÓRICO PRÁTICA	AÇÃO MEDIADA PELO CONCEITO
Pensamento empírico	Mediação	Pensamento concreto
Princípio do ensino que desenvolve.	Princípios: Caráter consciente da atividade; Unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal.	Princípio da ação mediada pelo conceito.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Estabelecidas as unidades didáticas a serem constituídas no experimento, organizamos três eixos sobre os quais nosso objetivo neste trabalho circula, a saber: o eixo da formação inicial e final do professor, a organização inicial e final do ensino e o conceito inicial e final de palavra escrita.

Dessa forma, o princípio do ensino que desenvolve pode ser analisado longitudinalmente, a partir da formação inicial apresentada pelos docentes e suas transformações no decorrer do experimento. Permite fixar o pensamento inicial sobre os conceitos de organização do ensino e o conceito de palavra escrita, acompanhando suas transformações durante o processo de mediação dos conceitos teóricos trazidos nos episódios de ensino, e no percorrer dos episódios entender a contribuição que o conceito de palavra escrita traz para a organização do ensino do professor e para a formação de seu pensamento.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: FORMAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o resultado das ações formativas efetuadas com os professores com o intuito de possibilitar uma transformação em sua atividade de alfabetizar. A ideia de transformação implica mudar a forma inicial, sair do estado em que se encontra, o que necessariamente nos leva ao princípio da atividade. Para podermos sair do lugar onde estamos, passamos necessariamente pela ação de identificar onde estamos, pois essa é a condição inicial para um avanço.

Concordamos com Moura, Sforzi e Araujo (2011, p.42) que a “produção de conhecimento na sociedade moderna está cada dia mais complexa e menos ligada à atividade imediata”, de sorte que o professor, ao atuar com a atividade de ensino, irá refletir as transformações que a sociedade tem imposto aos sujeitos para nela se inserir. Também concordamos com a assertiva de Bernardes (2012, p.80) ao relacionar a atividade de ensino com o lugar social do professor

[...] ao conteúdo histórico de suas ações na execução de sua atividade principal. Vincula-se diretamente ao ato de ensinar os conceitos teóricos e outros elementos da cultura letrada, visando superar os conceitos espontâneos postos nas ações educativas em geral.

Entendemos que o professor precisa estar em movimento de formação, buscar saber o que possui de conhecimento, compreender a necessidade de aprofundar seu conhecimento teórico, pois somente pela atividade de estudo poderá inserir em sua atividade o conhecimento que contém significado social e sentido pessoal.

Para essa tarefa de estudo de propor ações que transformem é necessário, tanto para quem ensina como para quem aprende, apropriar-se dos conhecimentos que possibilitem a transformação. Apropriar-se, segundo Leontiev (1978, p.269), significa a “reorganização dos movimentos naturais instintivos dos homens e a formação motoras superiores” e intelectuais presentes no objeto cultural.

Nesse sentido, nossa análise de dados é apresentada a partir das unidades propostas, a saber, nível de desenvolvimento inicial, unidade teórico-prática e ação mediada pelo conceito, pois entendemos que a partir delas podemos compreender se as transformações que ocorrem na formação do pensamento dos docentes permitem a ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto, teórico.

5.1 – Organização e desenvolvimento das atividades

Neste tópico, discorreremos sobre as ações e operações do processo de organização de atividade que visam mobilizar o pensamento do professor em busca de possibilitar as transformações. Para estabelecermos um plano de estudo e de intervenção, nosso ponto de partida foi identificar que conhecimentos os professores já tinham sobre os conceitos e mobilizar motivos de estudo. Concordamos com Sforzi quando assinala que

Torna-se, então, uma exigência conhecer o nível de desenvolvimento presente dos estudantes para planejar ações adequadas à passagem para o próximo nível. Embora esse nível inicial possa ser identificado por meio de avaliação formal do desempenho dos estudantes, conta-se também com avaliações informais resultantes da observação, da análise de atividades dos estudantes, dos diálogos com a turma, dentre outros procedimentos (SFORZI, 2015, p.382).

Em um primeiro momento, a partir de uma entrevista (anexa) sobre a trajetória de formação individual e as formas de organização de ensino praticadas e concepção de palavra escrita pelos professores, buscamos conhecer a concepção de cada professor sobre organizar o ensino, palavra escrita e sua formação. Objetivamos nessa atividade o trabalho com os princípios didáticos propostos por Sforzi (2015, p.382) do ensino que desenvolve. Esse princípio pretende uma análise do nível de desenvolvimento real de cada participante, mobilizar os conceitos teóricos e proporcionar condições de manifestação dos professores sobre a temática.

As entrevistas ocorreram de forma individual, nos dias 14 e 20 de novembro de 2015, realizadas na sala do PIBID-Pedagogia – CRC –, em horários previamente agendados com os professores que se encontravam em

final de período letivo. Combinamos as datas de retorno e planejamos os próximos encontros para que esse calendário fosse enviado para a Secretaria Municipal de Educação visando à liberação das professoras nas datas definidas, visto que as atividades do PIBID e a do experimento não poderiam ser concomitantes. Dessa forma, acertamos de retomar os estudos no início do calendário do ano letivo de 2016.

Decorrente desse calendário, definimos o segundo momento, realizado em seis episódios de estudo, em encontros quinzenais de duas horas no mês de fevereiro, março, abril e maio de 2016, com a anuência da Secretaria de Educação. Em relação a essa tarefa de estudo, partilhamos o conceito de Aquino (2015, p.5):

Dois aspectos são aqui relevantes; primeiro, a introdução dessa nova unidade de análise significa, em primeiro lugar, que a tarefa de estudo, quando bem elaborada, contém todas as relações e os nexos essenciais da atividade que se pretende formar; a tarefa de estudo ou de aprendizagem é um microcosmo da atividade de estudo e suas adequadas concepção e execução garantem a formação da atividade. Em segundo lugar, essa nova unidade permite precisar ainda mais, neste enfoque, o conceito de estudo. O estudo não é apenas o domínio dos conhecimentos, nem das ações e operações que o aluno realiza para sua apropriação. O *estudo* é a transformação qualitativa da personalidade do aluno, a reestruturação e o desenvolvimento cognitivo-afetivo, intelectual e volitivo de sua personalidade. Na realização da tarefa de estudo, o aluno é sujeito e objeto de sua própria transformação. Durante a execução da tarefa de estudo, o *processo* tem importância singular, pois o processo é produto direto de sua realização. Neste aspecto, a tarefa de estudo se diferencia de outros tipos de tarefas, nas quais o processo é desconsiderado, já que o foco está no resultado.

Solicitamos para esses episódios um plano de ensino dos professores sobre a palavra escrita (anexos) para a turma para a qual lecionaríamos naquele período letivo como objeto do estudo, pois com base nesse plano poderíamos acompanhar as consequências desses encontros de formação .

Por tratar-se de formação continuada aos professores, na primeira reunião de estudo optamos por esclarecer as finalidades do experimento, lendo e conversando sobre as unidades didáticas a serem enfocadas, considerando o ensino que desenvolve, a unidade teórica-prática e a ação mediada pelo conceito. Acreditamos que essa análise inicial ajuda o professor a organizar sua atenção e pensamento, e mobiliza suas funções psíquicas à finalidade

proposta. Desenvolvemos os demais episódios conforme a Tabela 6 utilizando-se dos textos já mencionados, a mediação do pesquisador e os debates entre os participantes.

Tabela 6: Planejamento experimento

Data	Objetivo	Princípio teórico	Planejamento	Execução	Avaliação
18 de fevereiro.	Problematizar	1 e 2	Analisar a organização atual do ensino, e como o conceito se expressa no plano dos professores	Elaboração de plano inicial de ensino da palavra escrita	Análise dos conceitos expressos nos textos
10 de março.	Mobilização conceito nuclear e objetivar a atividade	2, 3 e 4	Atuar nos planos de ensino mediante problematizações e exemplos das atividades sugeridas	Apresentação de atividades e conceitos, apresentação de fundamentos teóricos e textos	Relato verbal da discussão gravada em áudio
17 de março.	Estudar teoricamente os conceitos de palavra e organização da atividade	3, 4 e 5	Estabelecer relação entre a palavra escrita e a atividade de ensino para criança na alfabetização	Estudo de textos	Relato verbal da discussão gravada em áudio
07 de abril	Estudar teoricamente os conceitos de palavra e organização da atividade	3, 4 e 5	Estabelecer relação entre a palavra escrita e a atividade de ensino para criança na alfabetização	Estudo de textos	Relato verbal da discussão gravada em áudio
28 de abril	Avaliar a implicações do trabalho na reestruturação dos planos, bem como nas ações dos professores	4 e 5	Analisar as produções docentes sobre o ensino da palavra escrita	Estudo dos planos de ensino reescritos	Apresentação de plano de ensino. Relato verbal da discussão gravada em áudio
05 de maio	Avaliar a implicações do trabalho na reestruturação dos planos, bem como nas ações dos professores.	4 e 5	Analisar as produções docentes sobre o ensino da palavra escrita	Estudo dos planos de ensino reescritos	Apresentação de plano de ensino. Relato verbal da discussão gravada em áudio

Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim organizada, a análise dos dados apresenta uma dupla característica. A primeira, no que tange à mediação do ensino pelo pesquisador, sua forma de organização, debate e condução do processo de desenvolvimento mental do conceito de palavra escrita acerca da organização dos professores pesquisados. A segunda implica as possíveis transformações ocorridas na organização e no conceito de palavra escrita pelos professores, expressas em suas análises, considerações e planos de ensino reelaborados.

5.1.1 – O primeiro momento

A premissa da contribuição do conceito de palavra escrita na organização da atividade de ensino do professor é a tese na qual nos amparamos e nos debruçamos nesse momento. Partimos da trajetória do pesquisador, marcada por transformações sucessivas na apropriação de conceitos teóricos relativos ao ensino da palavra escrita, que *a priori*, baseou-se na intuição e na prática, para o processo de trabalho sobre a palavra escrita que se materializa no estudo teórico e na reflexão sobre o que é realizado.

Buscar o ponto de partida para iniciar o trabalho com os professores envolvidos nesta pesquisa foi determinante, pois estes se encontravam na posição de orientadores de bolsistas de iniciação à docência e, concomitante a isto, estavam à frente de salas de aula com crianças em fase de alfabetização. Nos momentos de reunião de organização do trabalho, os professores solicitavam orientações sobre como e de que forma organizariam sua atividade de ensino.

No momento atual das professoras, à época da realização desta pesquisa, podemos compreender um pouco do cenário que se nos apresenta. Organizamos esse cenário em três grupos: formação, organização da atividade e linguagem escrita.

5.1.1.1 Formação

Os professores envolvidos no experimento são atuantes em sistema municipal de ensino em região onde o IDEB/INEP (2015) apresenta pontuação de 6,6, considerada satisfatória. São oriundos da classe trabalhadora e formaram-se em escolas públicas, as quais foram constituídas pelas políticas públicas dos últimos 40 anos. Assim, como explicitamos em capítulo anterior, são produto e produtores de um saber advindo das transformações sociais e econômicas decorrentes das políticas educacionais desse período histórico.

Todas as professoras trazem em sua experiência a formação do magistério em nível médio e experiência de sala de aula decorrente das vivências produzidas pelo modelo de formação de professores dessas escolas. Em muitos municípios na região desta tese, o ensino do magistério era exigência inicial para o concurso e habilitação para as séries iniciais, e a exigência de formação pedagógica do professor, estabelecida pela Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) de 1996, mobilizou muitos municípios a incentivar/exigir a formação de seus professores na atuação escolar. Esse fato leva muitos professores a buscar a formação a distância e no Ensino Superior presencial as possibilidades de manutenção na atividade docente; nesse contexto estão inseridos também os professores envolvidos nesta pesquisa.

P2

Eu fiz Magistério e logo que conclui (em 1995) eu passei no concurso da prefeitura (assumi em 1996).

P3

Eu fiz apenas o Magistério e agora estou começando uma pós-graduação em Arte – terapia.

P4

Eu tenho Magistério (fiz a distância com duração de dois anos), em seguida fiz pedagogia na UEM.

Essa formação surge da demanda da “Educação para Todos” (LDB, 1996) e vem suprir as demandas internacionais de adequação da formação docente para os novos modos de produção que se apresentavam. Reflexo dessa conjuntura observamos na fala de P2 quando assinala:

O começo foi muito difícil porque entrei no período Construtivista. A minha formação do Magistério foi Ana

Teberosky, Vigotski, Piaget. Foi uma formação que abolia a cartilha. E quando fui para a escola a escola era baseada em atividades produzidas da cartilha, de sílabas. Fui com uma formação e me debati com outra. O primeiro ano que eu trabalhei foi bem confuso porque eu tentava trabalhar atividades como eu aprendi no Magistério (textos, tirar palavras das histórias), enquanto os outros professores diziam que eu tinha que trabalhar sílabas, então eu acabava pegando algumas atividades dos outros professores e saindo um pouco fora do que eu havia aprendido.

Eu comecei fazendo o que havia estudado no Magistério. Algumas vezes fiquei muito frustrada, porque as professoras mais antigas não faziam o que eu fazia que era trabalhos em grupos, jogos. No entanto, muitas vezes orientada pela equipe eu acabava pegando atividade de colegas, até que no meio do ano eu segui minha linha de trabalho.

P4 também reforça o papel que exercem os mais experientes em sua formação:

Eu penso que foi pelo meu contato com professoras mais experientes, enquanto fui estagiária. Eu lembro que no momento se falava muito do Construtivismo, na questão do professor não intervir, e eu percebi uma grande dificuldade da turma (tinha crianças que chegavam ao final do ano escrevendo só em caixa alta, só escrevendo palavras), e aquelas professoras que tinham uma prática mais tradicional tinham um resultado mais satisfatório, e o ditado era uma prática comum na prática dessas professoras.

Percebemos nitidamente nas narrativas das professoras o quanto as transformações que ocorrem na condução do processo de formação docente determinam muito mais dúvidas do que uma orientação adequada, levando-os a recorrer à intuição e não ao conhecimento para definirem suas ações de ensino.

P1

Essa formação me deixa um pouco confusa. Então utilizo a intuição, o que acredito, o que por experiência deu certo.

P2

Eu acredito que mais pela intuição. Eu tenho a teoria, mas não ficava voltando revisando, e acabava indo encaixando as atividades.

Referindo-se a uma formação oferecida pelo município, com base em materiais didáticos adquiridos para a Educação Infantil, P3 afirma

Essa formação começou só esse ano, em 2012/2013 não teve formação para a Educação Infantil. Começou esse ano porque eles conseguiram comprar apostilas, e trouxeram a autora para dar formação para nós.

Esses dois anos que eu estou dando aulas, foi sem formação alguma, apenas com a bagagem de professora de música e recorrendo a minha mãe e meus tios que são professores também.

A formação apresentada nesses excertos evidencia que esta não serve de referência para a organização do ensino, porque é fundada na prática e em material didático apostilado, modelo que reflete o exposto por Kuenzer (1999) e Gatti (2009) sobre o reflexo da expansão do Ensino Fundamental e a precariedade da formação docente. Assim, a formação dos professores não está orientada para uma regularidade teórico-metodológica, e sim fica ao sabor das mudanças políticas governamentais e das formas de capacitação fragmentadas ofertadas ao docente. É o que revela P1 ao se reportar à descontinuidade dos encaminhamentos teóricos presentes nos cursos de formação continuada oferecidos quando indagada sobre o que mais a confunde ao pensar no planejamento da aula:

P1: Na questão dos conteúdos não me confundo. No entanto, quando vou para cursos de formação, vem um palestrante e fala uma coisa e de repente o palestrante que vem após não dá continuidade a teoria do outro que veio anteriormente. Não há uma sequência, por isso não contribui, não acrescenta, a gente se sente confuso em saber quem ouvir.

Logo vem a intuição, então eu começo a trabalhar de outra forma.

Essas características narradas revelam que as crianças em processo de alfabetização também estão expostas a um ensino orientado pelo conhecimento intuitivo, empírico, continuamente atribuído aos professores menos experientes e em formação inicial. Isso fica evidente na trajetória profissional de P2:

Eu fiz Magistério e logo que conclui (em 1995) eu passei no concurso da prefeitura (assumi em 1996). Inicialmente comecei a dar aulas para a segunda série, depois a maioria das minhas turmas foram primeiras séries.

Como eu fiquei muito tempo como a mais nova na prefeitura, e em algumas escolas eu continuo sendo, geralmente fico com

as séries que sobram. Eu tive segunda série, primeira série, pré-escola, mas a maioria foi primeira série, já me chamaram para trabalhar na sala de informática, já tive quarta série, quinta, já passei por todas as séries.

Mesmo tendo um curso de graduação, especialização e participado de cursos de formação continuada, P3, ao organizar suas aulas, não recorre às teorias pedagógicas ou ao conhecimento produzido e sistematizado no campo educacional, mas à mãe e à psicóloga:

A minha mãe tem 29 anos de educação, e ela sempre diz que tenho que aguçar a criatividade das crianças. Ela me cobra muito, e às vezes quando estava com dificuldades de relacionamentos com as crianças e não sabia como fazer meu papel de mediadora, eu conversava muito com ela. Agora eu converso com uma psicóloga, eu peço a opinião dela porque eu sou uma pessoa muito insegura, que precisa de opiniões. Eu preciso saber como eu devo lidar com crianças menores, como e posso ajudar eles se eu não sei lidar com as situações.

Essas narrativas denotam claramente que os sistemas públicos envolvidos no processo alfabetizador, tais como atribuir aulas de alfabetização a professores novatos, ofertar cursos nos quais os conceitos são tratados de forma generalizada, sem um acompanhamento efetivo ao professor, tornam inviável a alfabetização adequada, cujo reflexo está evidenciado nos indicadores nacionais. Da mesma forma, observamos que esse modelo de formação docente abrangente e o pouco acompanhamento, aliados à pressão por resultados, fazem com que os professores busquem constantemente melhores condições de formação, porém estas não vêm ao encontro de suas expectativas de solução das atividades formativas necessárias.

Podemos então sintetizar que a formação docente carece de direcionamento teórico-metodológico que possa fazer com que o professor se aproprie adequadamente dos conceitos com os quais irá trabalhar. Além disso, as formas de distribuição de encargos aos professores fazem com que ele não permaneça por muito tempo trabalhando com uma mesma série/ano, o que também contribui para pulverizar suas possibilidades de atuação focada em conceitos que viabilizem uma atuação segura e científica.

5.1.1.2 Organização da atividade

As considerações referentes à organização da atividade de ensino partem da possibilidade de entender o modo de pensar, planejar uma atividade levando-se em conta a experiência formativa. Devemos entender o ato de planejar uma atividade do pensamento verbal, por meio do qual expresse os conceitos apropriados sobre os modos de produzir a realidade.

Dessa maneira, solicitamos aos professores que elaborassem um planejamento de ensino da palavra escrita para as turmas que regem. Solicitamos que fosse da mesma forma como registram seus planos de trabalho habituais em suas escolas (planos iniciais anexos 4, 5, 6). Não temos a pretensão de questionar o modelo de planejamento, mas analisar o modo de pensar a atividade de cada professor sobre sua turma.

Escolhemos um excerto da entrevista de P1 que expressa seu modo de organizar inicialmente suas atividades.

M - Quando você começa sua atividade o que você privilegia? Se você estivesse começando hoje o que você levaria para a aula e por onde você começaria seu trabalho com os alunos?

P1 - Hoje quando entro em sala o que pego primeiro é a proposta anual para organizar os conteúdos, para poder elaborar os planejamentos. Se eu tenho que iniciar um conteúdo eu geralmente parto de uma contação de histórias, depois estudamos o autor, interpretamos oralmente, conversamos sobre o que tem a ver com o dia-a-dia da criança e, a partir daí, surgem ideias que vão contemplando os conteúdos propostos.

M - Em que tipo de fontes você busca essas histórias?

P1 - Literatura Infantil, eu gosto muito de trabalhar com literatura, pois a partir dela posso trabalhar outros conteúdos.

M - Porque você trabalha o texto literário e não, por exemplo, um texto comercial, uma propaganda? Por que você acha que literatura é um bom ponto de partida?

P1 - Por que eu acredito que leve a criança a pensar. A última vez trabalhei com a história “Um só minutinho”, que contava a história do aniversário da vovó. Eu pude trabalhar com gêneros textuais (convite), escrevemos uma carta para a vovó. Essa é uma forma de motivar a criança a fazer, é diferente de chegar e só falar que vamos escrever uma carta. A partir desse livro eu trouxe mais duas histórias: “Os guardados da vovó” e “As receitas saborosas”, a “vovó” veio para falar sobre como fazia o

cupcake e outra professora fez o bolo que tinha na capa do livro. Então eu penso que dá significado para a aprendizagem.

M - Você sabe me dizer qual a ideia de linguagem escrita que está por traz de seu trabalho? Há uma teoria?

P1 - Não sei.

M - Você me disse como você organiza sua atividade de ensino. Pelo que você me falou você continua muito intuitiva e não sabe a ideia teórica que está por traz do seu trabalho. Você sabe me dizer qual a grande dificuldade que encontra ao organizar uma atividade de ensino?

P1 - A dificuldade é conseguir atingir as crianças em suas particularidades e dar significado a isso.

M - Para você o que é atingir a criança e dar significado a aprendizagem?

P1 - Atingir a criança é perceber que elas se interessam pelo assunto, que o conteúdo não é abstrato, que elas participam, trazem ideias e experiências. E significativo é ter relevância para elas.

Nesse excerto, P1 assevera que a organização de ensino é uma atividade voltada à transmissão dos conteúdos determinados pelo sistema de ensino, como relata sobre ter a proposta anual da escola do município como ponto de partida para a definição de seu trabalho. Também fica claro, no trecho “*A dificuldade é conseguir atingir as crianças em suas particularidades e dar significado a isso*”, que P1 encontra dificuldades na compreensão das relações existentes entre o ensinar e o desenvolver, visto que afirma sobre sua dificuldade de saber se está atendendo à formação psíquica das crianças.

Outro aspecto a destacarmos relaciona-se com a assertiva dessa professora ao se referir à descontinuidade nos cursos de formação de professores: “*Não há uma sequência, por isso não contribui, não acrescenta, a gente se sente confuso em saber quem ouvir. Logo vem a intuição, então eu começo a trabalhar de outra forma*” (Entrevista P1). As relações possíveis entre os estudos de formação continuada e as práticas de ensino expressam que seu pensamento intuitivo conduz a aula, ou seja, não possui conhecimentos teóricos organizados de forma a encaminhar as relações entre o saber social e o saber das crianças.

Diante disso, entendemos que P1 busca compreender as características de organização de ensino, mas que as condições formativas, de estudo e de trabalho fragmentam a possibilidade de compreensão sobre o lugar do conteúdo no ensino da alfabetização.

Transcrevemos um excerto da entrevista com P2 sobre sua forma de organizar o ensino:

M - Eu vejo que você sempre posta atividades nas redes sociais. Você gosta da Formação Continuada? Costuma sempre fazer?

P2 - Faço todas e gosto, algumas atividades eu percebo que não dá certo, principalmente na Educação Especial. Estou com a Educação Especial e percebo que é muito difícil dar parâmetros, o professor tem que pesquisar ir atrás. O mesmo acontece com a Formação Continuada, muitas vezes só vem com o histórico das necessidades especiais e não dá direcionamento. Agora na alfabetização, está sendo boa, a prefeitura está cobrando bastante, está sendo proveitosa.

Nesse período eu estava com bastante alunos. Então eu peguei uma literatura, e como estava com a maioria dos alunos percebendo silábicas, percebendo sons, mas na hora que iam escrever faltam apenas umas letras então eu precisava trabalhar atividades reconstrução do código. Para iniciar isso como eu tinha que partir de um texto ou uma poesia, peguei uma literatura.

Essa literatura foi sugestão do PNAIC e por coincidência foi o primeiro livro que li, a professora de primeira série me mandou comprar. Ela encaixava bastante para trabalhar Matemática, que era necessário expandir para além do dez, eles precisavam aprender outras numerações, e também outros conceitos matemáticos. Essa foi sugestão do PNAIC, mas muitas vezes eu pesquiso na internet literaturas que correspondam ao que eu quero trabalhar.

Isso eu brinco que eu vou muita pela parte da Ciência, da Matemática e das Artes, eu tenho que me policiar para trabalhar com Geografia e História. Quando eu peguei o livro “A centopeia e seus sapatinhos”, eu pensei em trabalhar números pares, a escrita, a produção de texto, o que é inseto. Eu mesmo vou criando as atividades de acordo com minhas necessidades.

A minha insegurança é no começo do ano, pois não conheço a turma, então fico com um pouco de insegurança. Muitas vezes eu faço atividades sobrando, algumas atividades não se encaixam com o perfil da turma. Mas hoje eu já vou consciente se a atividade vai agitar a turma ou não. Na minha turma apenas um aluno não está totalmente alfabético, mas tem justificativa, ele não foi estimulado, é uma criança bem quietinha, que quando chegou nem conseguia riscar o lápis no papel.

Assinalamos que P2 relata uma energia de trabalho bem acentuada. Pesquisadora ativa de modos de ensino, frequenta os cursos de formação docente ofertados pelo MEC e é muito experiente com classes de alfabetização. Tem boa formação teórica, busca nas orientações sobre alfabetização um modo de atuação seguro, o que lhe confere sempre o benefício da dúvida, perguntando com frequência sobre o certo e o errado.

Embora busque com frequência seu aperfeiçoamento pessoal na organização da prática de ensino, prevalece a atividade prática intuitiva ao conhecimento científico, com uma postura teórica influenciada pelo “aprender a aprender” defendido pelas políticas públicas; adota com frequência as hipóteses das crianças sobre as palavras na alfabetização, o que é demonstrado quando relata sua insegurança quanto ao trabalho inicial com a alfabetização. Marca em seu plano uma orientação construtivista ao relatar os níveis de aquisição de escrita propostos por Ferreiro e Teberoski (1989) e na opção de ensino uma orientação de proporcionar muitas experiências de atividade visando atingir as hipóteses de seus alunos.

Durante a entrevista inicial, P2 ressaltou sua busca constante de práticas de ensino de resultado, ou seja, aquelas a que as mídias sociais atribuem um valor de resolução de problemas com o ensino, e denota sua insegurança por afirmar que não tem certeza em relação a seus resultados sobre os alunos.

Reproduzimos fragmentos da entrevista com P3 acerca de sua forma de organizar o ensino:

M - Hoje, ao pegar uma turma, como você pensa em organizar uma atividade de sala? Ou você espera o movimento da turma para fazer uma atividade?

P3 - Muitas vezes eu penso, mas muitas vezes eu mudo a atividade.

M - Se você quer contar uma história, o que você pensa na hora de organizar essa atividade? Você sai de casa com a atividade organizada ou você busca construir as atividades predominantemente com as crianças?

P3 - Eu saio organizada, eu já sei o que vou fazer, mas, por exemplo, se eu vou contar uma história e vejo que os alunos não prestam atenção, ou que a atividade não está fluindo, eu mudo o plano, crio outra estratégia. Porque na hora, no

momento, não foi possível fazer o que eu imaginei, ou então o tempo foi curto.

M - E como você chegou à história?

P3 - Porque eu quis escolher um tema, eu quis falar sobre um assunto, por exemplo eu escolhi essa semana 4 livros, eu sabia que tinha que trabalhar esquema corporal, então busquei uma história de um netinho que mentiu para a vovó e a vovó descobriu que ele mentiu, então pensei em trabalhar as regras e o esquema corporal. Eu penso intuitivamente, no que eu acho que está precisando trabalhar e o que é cobrado (esquema corporal, cor, figuras geométricas).

M - Quando você vai procurar um material, você procura uma história correlacionada ao plano ou uma história que esteja presa a uma ideia de literatura?

P3 - Eu percebi que estou pegando muita literatura infantil porque estou tendo dificuldade em escolher o que vou ensinar.

M - Que dificuldade você sente? O que falta para você superar sua dificuldade? Onde se localiza essa dificuldade no seu plano? Porque para termos um plano devemos ter uma meta, um objetivo, um lugar para se chegar, você sabe onde quer chegar?

P3 - Eu tenho meu plano, meu objetivo que eu vejo que não é igual o plano que eu devo seguir. Eu quero melhorar a qualidade de vida delas, melhorar elas como pessoas.

M - De onde vem essa ideia?

P3 - Vem da minha vivência, pois na minha formação faltou isso, faltou um professor mais acolhedor, mais humano.

Destacamos que P3 tem apenas a licenciatura em música e o magistério em nível médio como referenciais de docência. Como se trata de professora iniciante nos quadros da rede municipal, foi atribuída a ela a Educação Infantil como sua primeira experiência, e pelas narrativas apresentadas anteriormente acerca de sua formação acadêmica, ela obteve pouca formação específica. Assim, sua organização do ensino ainda é intuitiva e reproduz modelos sem uma compreensão efetiva do que seu papel lhe solicita.

Observamos em suas falas proposições fundadas em sua experiência pessoal e um planejamento intuitivo, no qual o próprio modo de organizar reproduz uma sequência técnica sem estabelecer uma relação entre o desenvolvimento e o ensino. Busca atender um ponto de vista humanista em sua abordagem, o que está de acordo com sua visão intuitiva. A apropriação do conhecimento na e pela criança ainda não está presente em sua objetivação, visando atender às necessidades imediatas do conhecimento infantil.

O sujeito P4 buscou, ao longo de sua trajetória profissional, uma formação teórica e acadêmica mais constante, cursando o mestrado. Isto tem reflexo em sua forma de organização da atividade de ensino.

Os excertos ora representados trazem a representação da organização do ensino de P4.

P4 - Eu gosto muito do ditado, por exemplo, no texto “Raiozinho de sol” eu ditei o texto, parágrafo por parágrafo, acompanhei nas carteiras e registrei no quadro.

M - Essa é uma atividade de que período do ano?

P4 - Final de ano.

M - No começo do ano você também inicia com o ditado?

P4 - Sim, desde o primeiro momento.

M - Por que você escolhe o ditado?

P4 - Porque eu penso que o ditado ajuda a criança adquirir o valor sonoro das letras, das palavras. Ajuda também no trabalho de aglutinação de frases, segmentação. Eu acho que tem resultado, tendo em vista o desenvolvimento de algumas crianças.

M - Quando você pensa no valor sonoro, você remete a que referência? De onde você trouxe essa experiência do valor sonoro?

Destacamos que, nesse momento, P4 faz menção ao fato já relatado de que quando começou a atuar como estagiária, falava-se muito no construtivismo, mas ao agir como era proposto, “não intervir” na produção dos alunos, percebeu que a turma não avançava, então observou que os resultados eram melhores nas turmas em que os professores tinham uma prática mais tradicional. Sem fazer uma afirmação literal, P4 deixa implícito que essas professoras trabalhavam com o valor sonoro para alfabetizar os alunos, o que para ela era a razão de terem resultados mais satisfatórios.

M - Como você iniciaria um trabalho no seu primeiro dia de aula com o ditado?

P4 - Eu diria que é para eu analisar como eles estão escrevendo, para eu poder me planejar, sabendo as letras e as sílabas que eles conhecem.

M - Dentro desse princípio, você faz uma coleta de informação para procurar saber o que cada criança já escreve. Por que você pensa que você tem que saber o que elas escrevem?

P4 - *Para eu saber as letras que elas conhecem. No entanto, mesmo que já dominam eu retomo, começo tudo novamente.*

M – *Basicamente, você procurou trabalhar com palavras da categoria animal para ver o que eles reconheciam. Você chegou a esta ideia como?*

P4 - *Pelo fato de ser um desenho que tem uns peixinhos, uns aquários. O que organizou minha atividade foi à própria imagem do desenho.*

M - *Como você apresenta o ditado para as crianças num segundo momento? Quando você sai da palavra para o texto? O que te leva a chegar a um texto?*

P4 - *É uma marcha didática que herdei da prática. Eu penso que tem uma organização em relação a isso. Eu começo trabalhando as vogais, explorando as vogais em textos, em seguida eu trabalho com cada letra do alfabeto, com pequenos textos, faço ditado com as letras que estou trabalhando. Pode-se dizer que eu parto das unidades menores, eu não consigo deixar de lado os princípios do método sintético.*

M - *O seu ponto de partida é a sílaba, a letra, a palavra, a frase ou o texto?*

P4 - *A letra. Na verdade, eu exploro mais o que eu quero, que é a escrita, mesmo que eu esteja trabalhando com o texto, eu exploro a letra, a sílaba ou a palavra.*

Notamos em suas falas e no plano inicial de P4 uma objetivação metodológica no trabalho pedagógico, marca uma posição influenciada pelos modelos de ensino construtivista e princípios de organização voltados para uma aproximação entre o desenvolvimento e o ensino da escrita. Trabalha mais próximo a uma concepção de linguagem escrita ao relacionar textos e marcha sintética, bem como ao argumentar a favor de uma apropriação significativa.

Observamos que as professoras entrevistadas buscam atividades que possam atingir seus alunos, materiais ou referências de colegas de atividades que julgam resolutivas. Não há o entendimento do ensino pelo conteúdo nuclear, a saber, a necessidade de aprendizagem da criança, apenas a temática dada pelo livro, seu valor sonoro para determinada palavra norteia o trabalho a ser desenvolvido, o que a criança realiza orienta o trabalho do professor. O conteúdo de ensino não está vinculado ao desenvolvimento do psiquismo, muito menos dos modos de produção da humanidade. A

organização do ensino apresenta-se descontextualizada dos processos de formação humana.

5.1.1.1.3 Linguagem Escrita

No conceito de linguagem escrita buscamos concepção de linguagem escrita e de palavra escrita que o professor possui. Entendemos que esse conceito é nuclear para uma prática alfabetizadora. Ao compreendermos a escrita como produto da atividade coletiva do trabalho, esta ocupa o lugar de conteúdo de ensino, trata-se de uma apropriação fundamental para a formação psíquica da criança.

Apresentamos alguns excertos relativos à questão obtidos nesse primeiro momento:

M - Você sabe me dizer qual a ideia de linguagem escrita que está por traz de seu trabalho? Há uma teoria?

P1 - Não sei.

M - Você consegue dizer para mim o que é linguagem escrita?

P2 - A representação da comunicação por meio de sons e símbolos.

M - Para uma criança o que seria linguagem escrita?

P2 - É um meio de se comunicar. Eu trabalhei com listas de compras, fomos ao mercado comprar, eles viram que não tinha como fugir do que está escrito. Em uma história eles percebem que a escrita está representando o que está na imagem.

M - O que é linguagem escrita para você?

P3 - Eu sei que no meu planejamento tem oralidade, linguagem oral e escrita, para mim a escrita é a própria escrita, é ler e escrever. Depois que comecei a trabalhar com a Educação Infantil que eu fui descobrir que é conversar, saber se expressar, é olhar um desenho e interpretar, mas ainda está enraizada uma ideia escolar.

M - O que você acha que é para a criança a linguagem escrita?

P3 - A visão que eu tenho é que é um monte de letrinhas espalhadas, mas eu sempre falo para eles que o livro tem letras, que eles aprenderão letras e conseguirão ler. Sempre estímulo para que eles tenham vontade de aprender.

M - Qual a sua concepção sobre escrever?

P4 - *Penso que é conseguir materializar esse simbolismo de segunda ordem que é a escrita alfabética.*

M - *Você sabe o que é um segundo simbolismo?*

P4 - *Ele não representa diretamente. A primeira ordem seria o desenho.*

M - *Nenhuma atividade tem sentido se ela não estiver organizada por um plano, e esse plano é iluminado por um conceito. [...]. Eu preciso saber como você pensa os conceitos para saber como intervir. Entre o planejamento/ação e produção são várias etapas onde o conceito se efetiva. Por que a criança precisa dominar um sistema de representação?*

P4 - *Porque vivemos em uma sociedade onde a escrita se encontra por toda a parte, para ela interagir com essa sociedade culturalmente letrada ela tem que dominar essa escrita.*

M - *Então você começa fazendo um nivelamento e usa algumas folhas impressas com desenhos, com ideia de explorar quais palavras?*

P4 - *Nomes de animais, mas inclui sílabas canônicas (consoante e vogal) e também para observar o que elas não sabem das sílabas não canônicas (mais complexas).*

M - *E isso você fez a partir de um ditado, você pegou essa imagem, mas explorou o registro da sua oralidade? Como você transpõe essa atividade para um texto?*

P4 - *Na verdade eu não fiz esse trabalho voltado para um texto, só trabalhei o ditado de palavras para observar o domínio deles em relação à escrita.*

M - *Você consegue definir linguagem escrita?*

P4 - *Eu acho que a questão do escrever faz parte da linguagem escrita. A questão do processo inicial, talvez a questão dos gêneros literários seja uma forma mais ampla de como essa linguagem escrita esteja impressa na sociedade. Ela não se limita a questão da aquisição do código, mas na maneira como a criança vai fazer um texto, ou como os textos estão colocados na sociedade, é uma coisa mais ampla.*

M - *No seu entender o que representa a linguagem escrita para a criança?*

P4 - *Se eu digo para a criança que linguagem escrita é formada por letra, acho que ela vai construindo isso na mente dela. De repente, ela mistura letras com símbolos, mas se eu direciono ela vai começar a mudar isso na mente dela.*

Na leitura desses excertos, observamos que os professores têm diferentes conceitos objetivos sobre a linguagem escrita ou sobre a função da palavra escrita. Há insinuações teóricas em P2 quando afirma que “a

representação da comunicação por meio de sons e símbolos”, e P4, ao se referir sobre “que é conseguir materializar esse simbolismo de segunda ordem que é a escrita alfabética”, o que contrasta com os conceitos apresentados por P1, que relata não saber, e P3, que não consegue expressar um conceito, mas impressões “é conversar, saber se expressar, é olhar um desenho e interpretar” retiradas dos planos de ensino municipais. A base conceitual da comunicação está presente nas falas de P2, P3 e P4, mas seu significado e função para o psiquismo não estão evidenciados.

Observamos a aproximação teórica ao conceito na fala de P4, influenciada pelos cursos de formação continuada, quando assevera que *“A questão do processo inicial, talvez a questão dos gêneros literários seja uma forma mais ampla de como essa linguagem escrita esteja impressa na sociedade. Ela não se limita a questão da aquisição do código, mas na maneira como a criança vai fazer um texto, ou como os textos estão colocados na sociedade, é uma coisa mais ampla”, reflexo possível dos cursos de formação continuada ofertados*. Todavia, notamos que tem dúvidas em relação à conceituação diante da necessidade de aprendizagem da criança quando declara: *“eu digo para a criança que linguagem escrita é formada por letra, acho que ela vai construindo isso na mente dela. De repente, ela mistura letras com símbolos, mas se eu direciono ela vai começar a mudar isso na mente dela”*. Ao afirmar que o processo se dá *“de repente”*, P4 indica que o modo de transmissão histórica da escrita ainda gera dúvidas.

As professoras buscam nas atividades saber o que a criança pensa das letras, textos e palavras, mas o significado que cada um desses elementos tem na constituição da linguagem e a função da palavra não pode ser observado na fala das professoras. Essa necessidade demanda a organização de uma formação conceitual que leve os professores à compreensão da contribuição do conceito da palavra escrita na organização do ensino de alfabetização.

Tomando como referência os princípios didáticos de nossa atividade de ensino, trabalhamos o que cada professor apresenta de apropriação sobre os conceitos de organização do ensino e palavra escrita. Relacionamos, assim, o nível atual e os conceitos a serem mobilizados por seu pensamento e sua escrita quando solicitamos o plano de ensino e com a entrevista atuamos com o modo de pensar a atividade e conceito pelo professor.

Na transição para o segundo momento de trabalho, devido às férias dos professores, deixamos questões para serem mobilizadoras dos estudos a serem realizados em nosso retorno (questionário anexo), as quais deveriam ser retomadas na véspera de nosso primeiro encontro e serviriam para organizar os conceitos a serem discutidos na sequência. Com essa atividade, mobilizamos a atividade para a continuidade do trabalho, e planejamos para o segundo momento o princípio da unidade teórica-prática e a ação mediada pelo conceito.

5.1.2 – O segundo momento

Como pontuamos, o experimento didático de trabalho foi organizado em três unidades de análise, a saber: o nível de desenvolvimento inicial, a unidade teórica-prática e a ação mediada pelo conceito. Essas unidades estão em constante movimento ao longo de cada episódio do experimento (AQUINO, 2015). Nos episódios buscamos explorar os eixos da análise dos conceitos da palavra escrita e da organização da atividade de ensino. Assim, organizamos cada episódio de forma a estabelecer um movimento entre as unidades de análise e os eixos conceituais.

O segundo momento de trabalho fundou-se na mobilização dos docentes para os problemas enfrentados no processo de alfabetização. Como combináramos, organizamos nossa atividade de maneira a compreender o momento que estudaríamos. Existe a necessidade de mobilizar as ações e operações para o conhecimento a ser apropriado, e buscamos na leitura do texto de Sforzi (2015), “Interação entre a didática e a Teoria Histórico-Cultural”, o norte dos princípios que nos mobilizariam para a compreensão do estudo.

Marcamos uma atividade conjunta para discussão sobre o problema do analfabetismo funcional dos alunos das escolas brasileiras. Realizamos esse trabalho mediante a apresentação de textos estatísticos, gráficos, comentários de analistas referentes aos motivos do analfabetismo funcional, conforme citamos.

Objetivamos, com essa atividade, levar as professoras ao princípio proposto por Sforzi (2015, p.387) do caráter ativo da aprendizagem. Nesse momento, pretendemos trabalhar com situações-problemas, desenvolver

diálogos entre os participantes e estabelecer uma síntese dos conceitos analisados.

5.1.2.1 – Episódios de ensino

Os episódios realizados com os professores nesse trabalho foram produzidos em reuniões quinzenais de duas horas, gravadas em áudio. Os fatos não são abordados de forma linear, a saber, descrever e analisar momento a momento, mas estabelecemos uma relação entre as categorias de análise e os eixos de estudo como apontamos. Assim, julgamos que a formação docente, em seu processo de desenvolvimento, as falas docentes expressas em uma organização conceitual, os movimentos de reorganização da atividade de ensino e a transformação do conceito de palavra escrita em suas características de avanço e retrocesso podem ser melhor analisados. Organizamos esta análise em movimentos expressos em itens, como seguem.

5.1.2.1.1 – Movimento da formação docente

As dúvidas e questões apontadas nas narrativas realizadas no primeiro momento pelas professoras foram utilizadas como mobilizadoras para a sequência do trabalho. Por diversas vezes, estas pontuaram a dificuldade de se obter uma formação que as orientassem para atender à demanda alfabetizadora. Uma dessas narrativas é a do desencontro entre as práticas de ensino, sua organização e a aprendizagem do aluno. Embora todas estabeleçam em suas falas que buscam a formação, que *“tem de ir atrás”* (P2), ressaltam que enfrentam dificuldades em explicar aos alunos a necessidade de escrever, ou conforme a fala da professora P3: *“eu falo para elas (para as crianças) que na sociedade tudo é escrito, mas o que ela sente eu não sei”*, o que expressa a dificuldade de apropriação pela professora sobre os motivos e necessidades de se alfabetizar no momento em que foi arguida pelo mediador acerca do significado que a escrita teria para a criança. Sua resposta parece revelar uma compreensão de que falar de significado da escrita para a criança é o mesmo que tratar da singularidade de cada criança, daquilo que subjetivamente cada criança pensa ou sente em relação à escrita. Entendido

do modo como expressa a professora, esse conceito fica no campo da subjetividade, cujo acesso torna-se quase impossível ao docente; o significado da escrita para a criança não é visto como um conhecimento teórico sobre a criança em geral, sobre o significado da escrita no interior de uma cultura grafocêntrica em geral. No entanto, é esse conhecimento geral, que é abstrato, que permite ao professor reconhecê-lo na singularidade de cada criança. Isso ocorre quando essas abstrações tornam-se mediadores da relação do professor com os fenômenos concretos envolvidos na aprendizagem da escrita.

No que se refere ao entendimento da criança sobre a função da palavra escrita e a compreensão que o docente faz desse conceito, a fala de P4: *“eu digo para a criança que a linguagem escrita é formada por letras, acho que ela vai construindo isto na mente dela”* demonstra a opção de ensino pela face fonêmica do código escrito, mas há insegurança sobre o que a criança deve compreender desse código. Complementa P4: *“de repente, ela mistura letras e símbolos, mas eu direciono e ela vai mudar na mente dela”* o que torna o processo ‘mágico’. Notamos que as professoras procuram compreender os processos instrumentais e simbólicos relacionados à apropriação da escrita, evidenciando que elas buscam produzir uma atividade significativa para os alunos.

Essas formas de agir e pensar parecem amparadas nas representações produzidas pela relação direta com o concreto descrita por Davidov (1989, p.82): *“perante o homem, o concreto real aparece, no começo, como o que é dado sensorialmente”*, ou seja, uma representação da realidade de forma imediata, como se o entendimento geral esclarecesse a totalidade. Mas ressalta o autor: *“a contemplação e a representação não podem estabelecer o caráter interno destas conexões”* (p.82), o que leva os professores à necessidade de aprofundar seus conhecimentos em busca de um pensamento teórico, isto é, *“elaborar os dados da contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir unilateralmente os sistemas de conexões internas que originam o concreto dado, descobrir sua essência”* (DAVIDOV, 1988, p. 82).

Propusemos às professoras que buscassem nos estudos dos textos apresentados, (Luria, 1994; Martins e Marsiglia, 2015) , a orientação teórica dos conceitos que pretendemos estudar, além do texto de Sforni (2015), e

propusemos ainda a constituição de um estudo coletivo que viesse ao encontro da superação das dúvidas apresentadas no primeiro momento.

Podemos analisar a mobilização provocada pelo conceito de palavra escrita no experimento nesse excerto:

M: No plano tem o objetivo geral do experimento que diz que meu objetivo é investigar a contribuição do conceito de palavra escrita nuclear. Eu tenho que escolher um conceito para trabalharmos, pois, alfabetização não é um conceito, alfabetização é um tema, dentro da alfabetização eu preciso escolher um conceito que eu vou chamar de conceito nuclear, que é um conceito chave para nós trabalharmos.

É preciso focar nesse conceito e vocês vão me ajudar, pois isso que está em jogo na minha análise do plano de vocês, na organização da atividade de vocês. Vamos tentar entender como esse conceito aparece nos planos, na organização da atividade de ensino de professores que atuam na alfabetização. A P3 pode me dizer assim: “Mas eu não estou com a turma de alfabetização”, mas você atua com alfabetização porque a arte é uma linguagem e se a criança não trabalhar com o conceito de linguagem ela não se alfabetiza, seja na música, seja para ler um quadro, para ler um texto, para a matemática, pois o conceito de alfabetização é o domínio do pensamento teórico sobre os símbolos, não é o ato de escrever, é muito mais, é quando a palavra assume a função do pensamento, a palavra externa assume função no pensamento que é esse conceito de palavra escrita.

P3 – Então esse conceito da palavra escrita não é a palavra em si, pode ser um símbolo que vem antes da palavra?

M – É um símbolo, exatamente a função simbólica.

P3 – Eu imaginei a palavra.

M – É que a gente materializa exatamente por isso. Esse conceito nosso nuclear vai passar nesse e nesse texto e independente do modo de pensar de cada um sobre alfabetização esse conceito está em todos vocês. Não tem como separar porque isso é da linguagem, não é do método, nem a técnica isso é da linguagem. Veja o que estamos discutindo é o que é linguagem escrita, não é qual é o método nem a melhor concepção, é o porquê eu tenho que saber ler e escrever enquanto sujeito no mundo e o que isso gera sobre mim. O caminho é um método e todo mundo vai lançar mão e recursos metodológicos, mas saber o que eu quero fazer com a linguagem é uma coisa de construção teórica que cada um tem que ter. Eu venho sondando vocês e cada uma tem uma visão diferente sobre o termo palavra escrita, você acabou de falar o seu. Ela (P2) nos últimos encontros também vem marcando claramente o conceito de palavra escrita. Outras vezes eu conversei aqui na universidade com P4 a ideia que ela tem de

palavra escrita. São pessoas que tem o mesmo lugar social, o mesmo trabalho, trabalham com o mesmo objeto, mas com modos de olhar e significados diferentes para esse conceito. Precisamos entender que o nosso ponto de partida é o que significa uma palavra escrita, porque vocês escrevem? Quando eu dou folha e papel para vocês o que vocês escrevem? O que você diria?

P3 - Para não se perder, e não esquecer.

M – Então você começa a definir uma função para a palavra. Por exemplo, você anotou uma palavra, quando você lê um tempo depois, imagine três meses depois, o que essa palavra permite para você? Se você anotou “Fernando”, “Reunião”, “grupo”, “experimento”, daqui um ano você está mexendo nas tuas coisas e você pega aquela folha e pensa “Nossa faz um ano que estive conversando. Nossa eu lembro quem estava na sala, eu lembro a roupa que cada um estava, lembro como o Fernando organizou a sala, lembro do salgadinho, do livro, lembro do material. Um ano depois aquela palavra conseguiu evocar na mente uma possibilidade de retomar conceitos e histórias, todo um núcleo de acontecimentos que fez aqui, e era uma palavra escrita. Então como é bom ensinar isso para uma criança, poderia ser uma música, uma melodia, poderia ser aquele quadro famoso, que a gente olha e já consegue identificar o autor só pelo estilo. É como uma impressão simbólica. Então essas ferramentas simbólicas, são para lá de pedagógicas, elas são ferramentas psicológicas. E é exatamente essa ideia de ferramentas psicológicas que é o meu questionamento na tese, porque a gente consegue trabalhar a ferramenta linguística no método e as vezes a gente até consegue trabalhar a ferramenta social, por exemplo, faça um bilhete, escreva uma carta, observe um cartaz, um rótulo, mas o que é a palavra enquanto ferramenta psicológica? E nós temos o desafio de investigar juntos. Eu tenho que passar o que eu sei para vocês e vocês tem que testar cada uma com sua experiência se isso que eu estou propondo vai fazer diferença na hora de lidar com a criança. Então esse é o nosso experimento, não é vocês o experimento. Nós temos que criar um desafio, será que a nós compreendendo claramente o conceito nuclear de palavra escrita e colocando esse conceito no plano faremos uma aula melhor planejada? Eu posso avaliar o desenvolvimento do meu aluno, saber se ele está aprendendo de maneira diferente, será que isso preenche algumas lacunas como aquelas assim: será que ele está aprendendo? Será que ele está retendo o que eu falei? Por que ele não está aprendendo? Essas eram perguntas que eu fazia lá no meu consultório. Nós temos no nosso trabalho no dia-a-dia a mesma pergunta de maneiras diferentes, de lugares diferentes e o que nos une é um único conceito nuclear “o que é a palavra escrita?”, todas as dimensões desse conceito “palavra escrita”.

P3 – Quando você fala de ferramenta psicológica, isso não fica claro para mim, por exemplo, eu li e lembrei que tal dia

aconteceu isso, mas e para meu aluno que no caso, a gente quer saber se ele está aprendendo ou não, como a ferramenta psicológica vai funcionar?

No movimento de formação dos professores, evidenciamos nessa ação formativa a ação de levar as professoras à reflexão sobre o conceito de palavra escrita e na forma como a qual cada professor deve buscar seus referenciais e dúvidas para poder fazer sua reflexão. Nesse momento, transitamos para a categoria de unidade teórico-prática por mobilizar o professor a tomar consciência de sua atividade e de sua necessária formação. Referimo-nos a um princípio ativo da aprendizagem, pensando que é preciso que ações mentais sejam realizadas pelo estudante, pois não se forma o pensamento teórico apenas transmitindo o conteúdo teórico de maneira passiva, ao conteúdo deve estar aliada a forma de pensar teoricamente, por isso o sujeito deve estar ativo no processo, ser exposto a situações que exigem reflexão, análise e planejamento mental mediados pelo conceito. Concordamos com Sforni (2015 p.386) quando sustenta que "esse princípio tem por base a compreensão de que, mediante o ensino, desenvolvem-se, conjuntamente, forma e conteúdo do pensamento

Assim, o diálogo das professoras pela explicação e exemplificação assume um caráter mobilizador das suas funções psíquicas, trazendo elemento para a organização de conceitos pelo aprendiz.

No diálogo em entre o mediador e as professoras, isto também se evidencia:

M - Vou escrever outra palavra aqui na folha: quantas coisas você evoca com essa palavra (chocolate)? Experiência sensorial, experiência física, experiência afetiva, e eu coloquei aqui um conjunto de letras, quando você aprende o que é uma palavra escrita, muito mais que a face pedagógica, ela tem uma experiência psicológica. Você consegue ter sensações, emoções, memórias.

P3 - Eu já pensei um monte de coisa.

M – Isso é o que chamamos de funções mentais superiores, ou funções complexas, pensamento verbal, porque isso é só um símbolo, ele nem é o objeto ele não tem o cheiro, não tem a cor, não tem nada do objeto, não tem o gosto, não tem as suas histórias com ele. Mas com esse instrumento psicológico, com essa palavra muito mais do que ela escrita, muito mais do que

a caneta que escreve, ela representa seu universo de conhecimento.

P3 – *É quando a criança está na frase concreta?*

M – *Por que a criança chegaria na frase concreta? Você já parou para pensar nisso? O que é uma frase concreta?*

P2 – *Tudo tem que pegar, ela é sensorial, todas as experiências dela não têm o abstrato. Ela tem que sentir, pegar, tocar, visualizar. Ela já coloca o emocional no objeto, na figura, necessitando dessa busca.*

P3 – *E mesmo assim ela vai conseguir decodificar as letras mesmo estando nessa fase?*

P2 – *Ela vai começar aos pouquinhos, vai associando, fazendo relações.*

M – *Onde você vai encontrar isso aqui? Encontra-se na experiência física, existe um conceito que diz que precisamos aprender pelo mundo interno a realidade externa. Esse é um conceito clássico, que eu construo internamente a realidade objetiva, eu construo na subjetividade a realidade objetiva. Então como eu vou construir o gosto, a sensação, se eu não fui à realidade material concreta objetiva. Por exemplo, alguém já comeu sapoti? Alguém sabe o que é sapoti?*

Todas - *Uma fruta.*

M – *Mas a palavra agora te dá toda uma ideia do que é um sapoti. Você consegue colocar ela em um nível de conceito, você consegue colocar ela em um conceito teórico em uma classificação, mas eu te peço: “desenhe o sapoti”.*

P3 – *Eu não sei.*

M – *Porque a gente não pode desenhar? Porque a gente não teve a experiência física, nós somos adultos, pensa na criança, como é que ela vai escrever uma palavra, falar de um objeto se ela não conhece? Então olha como a palavra oral na educação infantil e a materialidade vão ajudar a criança construir o pensamento sobre a palavra escrita.*

P2- *E a criança que tem mais contato com esse mundo tem mais facilidade. Uma tem mais facilidade, outras não. Eu tive aluna há muito tempo, que não sabia o que era cadeira porque na casa dela só tinha banco, não sabia o que era prato porque na casa dela não tinha, comia-se em potinhos. Não comia com talheres, então não sabia o que era garfo, colher. O mundo dela estava cru, sem informações.*

M – *Por falta de materialidade. Olha o porquê a gente falava da importância das experiências que vocês faziam lá na Educação Infantil. “Rolou” na internet a história do pai que mostrava um Shampoo Seda para a criança e perguntava Se = Se, Da = da,*

e no final o menino falava Shampoo. A experiência material concreta é de que aquilo é um shampoo, não é a palavra escrita.

P3 – Eles fazem isso mesmo.

M – Claro que fazem, nós temos que entender porque ela faz isso. Ela faz isso porque ela não tem a experiência simbólica. A palavra não é uma ferramenta psicológica que faz evocar, pensar, quem fez ela pensar? O objeto, não foi à palavra. Está começando a ficar um pouco mais claro a ideia de palavra na condição de ferramenta psicológica. Isso para a gente é chave, porque vocês vão trabalhar com a formação da palavra

P2 – Você usou esse exemplo do shampoo e eu vi na internet. O período que eu fiz magistério foi um período extremamente construtivista. Esses vídeos com essas explicações eram dessa época, do objeto que a criança lê e fala que é outra coisa.

M – Quando eu falei para você o que é um instrumento psicológico você teve clareza do que eu queria dizer, ou você se perguntou que função é essa que o M está inventando agora?

P2 – Ficou claro.

M – Porque ela está posta claramente nos textos da perspectiva histórico cultural e eles são claros de que um dos problemas que nós enfrentamos é que a gente trabalha com a função social e com a função técnica, o método. Mas nós não conseguimos trabalhar com a função psicológica, não estou generalizando, nós sabemos que tem professores que avançam nisso pela própria experiência e pelo próprio estudo. Vocês também têm uma vivência.

P2 – Então, professor. Estamos trocando pela internet os planos as atividades, as experiências e eu não começo como as outras professoras, pela vogal (A, E, ...) separado e elas me questionam direto. Será que é errado o jeito que eu faço? Porque muitas vezes eu não fico focando, eu vou falando e apresentando aos poucos, no nome da criança, no mês, no título da história que estamos trabalhando e a gente vai identificando. Mas não vou focando uma a uma. Isso só acontece mais para frente. Eu começo resgatando a história da humanidade como te falei que comecei pelos dinossauros aí mostro qual é o título aí encontramos as vogais. Faço exercício de voz no início eu coloco vogais ou outras letras o “R” o “S” e vou explicando. No dinossauro eu já apresentei o D o I e já disse que fazia DI. Eu vou apresentando assim, mas quem pega meus planejamentos me questiona e critica.

M – A crítica é porque ninguém sabe.

P4 – *Eu vejo assim, às vezes parece que você joga tanta coisa para a criança que ela não consegue assimilar com tanta velocidade. Eu falo por mim.*

Nesses diálogos, no debate entre as professoras, a busca de hipóteses que mobilizam o pensamento para o problema e a ação do mediador em organizar as primeiras sínteses para seus colegas exprime o caráter ativo da aprendizagem proporcionado pela mediação docente. Esse aspecto encontra fundamento em Davidov (1988, p.77) quando justifica as ações mediadoras humanas ao afirmar que “todos os tipos de atividade espiritual do ser humano, entre eles a científica, não são realizados por indivíduos isolados, mas constituem processos sociais”.

Para melhor compreensão do conceito de palavra escrita, realizamos a leitura e discussão do texto de Luria sobre o desenvolvimento da escrita. O estudo desse texto fez P4 realizar o mesmo experimento apresentado pelo autor com seus alunos para conhecê-los melhor, já que estava vivenciando uma nova situação. P4 assinala: *“é a primeira experiência que eu tenho na escola com a maioria de crianças da zona rural, eu sempre trabalhei com crianças da zona urbana. À tarde eu também trabalho com primeiro ano, e eu percebo uma diferença muito grande entre as crianças da tarde e as da manhã que em sua maioria são da zona rural.”* Com base no experimento realizado com seus alunos, P4 passa a compreender o processo de apropriação do conhecimento da escrita. Assevera: *“Eu não sei o que se passou na cabecinha dela. Eu penso que ela está percebendo que a escrita pode ser percebida como recurso para a memória, não sei. O que em chamou também bastante atenção foi esse menino V. Eu ditei árvore e ela colocou as vogais, pode ver que ele só usou vogal. Eu falei “V, o que foi que a professora pediu para você escrever?” Ele não falou as palavras ele disse simplesmente as vogais “a, e, i, o, u”, foi aquilo que ele ouviu. Será que ele sabe que a escrita pode ser um recurso que pode está sendo utilizado”.* Aqui, a forma de conceituar e realizar atividades relativas ao que o conceito teórico orienta, evidencia a presença do conceito mediando o pensamento do professor.

Uma vez estabelecidas a reflexão sobre o texto e a discussão conceitual, partimos para a relação entre os planos elaborados e a fundamentação teórica na busca de aperfeiçoar os conceitos apresentados,

levando ao professor alfabetizador ascender a uma forma de pensamento mais elaborado, o pensamento teórico e racional orientado pelo conceito. Novamente Davidov (1988, p.85) nos auxilia a conhecer esse processo ao enfatizar que “o mecanismo de ascensão é a revelação das contradições dentro da relação determinada na abstração inicial. Teoricamente é importante encontrar e designar tais contradições”.

Podemos exemplificar as contradições conceituais nesse excerto:

M - A tua dificuldade mesmo é de entender a teoria na prática e essa dificuldade tem a ver com o que a gente está falando, você está dentro da sala de aula e você acaba na dúvida só dando aula, e não trabalhando o que a gente tem como ideia de teoria. Você estava falando para mim que você até conseguia ler um texto e entende-lo, mas não conseguia ver o texto funcionando. Como você está vendo isso mesmo incluindo as coisas de agora, sem problema nenhum.

P3 - Eu estou percebendo que realmente é possível. Como você falou, eu li o texto e entendi mas como vou colocar isso em prática? Esse pensar em colocar em prática é que estava sendo difícil, que eu não estava conseguindo entender. Quando você foi falando para eu perguntar o que eles gostam, o que eles fazem e a partir disso coloca o conhecimento científico, o conhecimento do currículo, você vai estar trabalhando o currículo e não vai estar presa ao currículo, aí eu consegui ver as possibilidades, pois quando eu olhei no currículo eu pensei “nossa a história da arte é enorme. Como eu vou trabalhar tudo isso?”. Então agora eu vi que através de uma música eu consigo trabalhar outras expressões artísticas, visuais, de teatro e de dança, dentro do mesmo contexto e que eu não vou ficar presa no currículo com medo de não conseguir dar conta do conteúdo, porque eu vou dar conta, a partir do que eles conhecem.

Ao nos referirmos a uma reflexão sobre a preocupação de P3 em trabalhar com o que os alunos já vivenciam, sugerimos que buscasse uma atividade para os alunos dentro do princípio do nível de desenvolvimento inicial para que pudesse organizá-la em direção ao conteúdo tomado da referência dada na atividade realizada com os alunos. Posto isto, prosseguimos:

M – Então só para pontuar, se a gente fosse voltar para o nosso texto (Sforni, 2015) sobre planejamento, o ensino do conhecimento parte de eu conhecer o modo de pensar do outro. Então quando a gente diz qual é a experiência do outro, não é a prática, são os conceitos, que conceitos esses alunos têm sobre o conhecimento. Eles têm que ter alguns conceitos e

vocês começam a ver na literatura aquilo que a gente chama de pensamento prático, conceito espontâneo, eles não são organizados para serem pensados, assim como a gente está falando agora, por exemplo, eu estou tendo o conceito teórico, eu tenho meu conceito prático, mas eu não consigo articular a minha prática com o conceito teórico, assim o que a gente está fazendo aqui é buscando a ligação entre o conceito prático e o conceito teórico.

O que eu estou buscando fazer é levar vocês do conhecimento espontâneo ao conhecimento científico, a partir de um conceito nuclear. O que é o conceito nuclear? A questão entre o pensamento simbólico, o pensamento conceitual expresso na palavra escrita. Essas são questões que são importantes para a gente ir se percebendo nisso, essa aproximação é o trabalho que nós estamos fazendo. O que você consegue ver diferente é o que está no meu plano vamos dizer assim que é onde eu consigo chegar. Quero que vocês consigam ver as possibilidades.

Mais alguma coisa que você lembra achou interessante do que a gente tinha visto de lá para cá?

P3 - Na verdade, só confirmando o que você falou do conceito, que a partir do concreto que eles têm, vai para o abstrato.

M - Sim, é a ideia do pensamento teórico, você só pode pensar sobre o que você conhece. Materialidade ou concreto. Eu só posso abstrair a partir do momento em que eu conheço, eu não posso falar daquilo que não conheço. Agora, eu posso espontaneamente expressar o meu desconhecimento, eu posso dançar rap, eu posso fazer o ritmo da música, eu posso produzir ritmo, mas eu não sei qual é o fundamento disso.

P3 - Que é a parte histórica.

M - Que é o conhecimento teórico.

Esse momento de intervenção com P3 nos revela o diálogo com o mediador no sentido de evocar a forma do pensamento envolvido na aprendizagem dos alunos. Denota a importância do conceito nuclear estar bem determinado, orientado pela queixa de P3, para estabelecer uma relação entre sua dificuldade em apropriar-se das formas de pensamento teórico no plano de ensino e na objetividade do conceito.

Marcamos também no diálogo a dificuldade de estabelecer mediação conceitual entre o conteúdo e P3. Em diferentes oportunidades ao longo da atividade com as professoras, estabelecer o movimento de ascensão conceitual revela a dificuldade tanto do mediador como de P3 em apropriar-se adequadamente do conceito. Quando P3 pondera “*que é a parte histórica*”, a

resposta do moderador é: “*Que é o conceito teórico*”, carece de um enlace com a fala de P3. Evidenciamos que por muitas vezes entendemos que os conceitos estão circulando adequadamente entre os interlocutores, mas ao realizar a análise posterior ao momento falado, percebemos que a compreensão de um difere do entendimento do outro.

Analisamos o mesmo enfoque da contradição conceitual com outra professora, a P4:

P4 – No encontro anterior eu apresentei um pouco de uma angústia que tem acontecido comigo, porque é a primeira experiência que eu tenho na escola com a maioria de crianças da zona rural, eu sempre trabalhei com crianças da zona urbana. À tarde eu também trabalho com primeiro ano, e eu percebo uma diferença muito grande entre as crianças da tarde e as da manhã que em sua maioria é da zona rural. Eu me queixei porque eu sinto que muitas crianças não têm os conceitos básicos, que eu pensei que eles teriam se apropriado na pré-escola, mas agora eu tenho que trabalhar com elas a questão do espaço, em cima, em baixo, e eu percebo que as crianças da zona rural têm pouco acesso tem pouco acesso a escrita. Com a turma da tarde se eu trago algum assunto, alguma ideia, o diálogo flui com facilidade, as crianças dizem às coisas que eles sabem, mas as da zona rural eu sinto que não sei se eu posso usar o termo, elas trazem uma linguagem mais limitada.

M – E que tipo de conceitos elas trazem da palavra?

P4 – São crianças assim, que eu vejo que não veem muita TV, que brincam mais.

O texto do Luria me deixou bem inquieta, tanto que eu senti a necessidade de fazer o experimento com as crianças. Eu percebi que eu tive algumas crianças que eu fiz a primeira sondagem no dia 26/02 e algumas crianças pictóricas aqui da escola rural, já na outra escola não havia nenhuma criança pictórica. Como eu estou trabalhando com vogais, eu ditei palavras que iniciam com vogais, então algumas desenharam. Eu disse “a professora irá falar cinco palavrinhas e quero que vocês escrevam, registrem, eu falei árvore e alguns desenharam, falei também, escola, irmão, ovo, unha”. Depois eu fiz uma nova sondagem com as mesmas palavras e essa menina aqui me surpreendeu de tal forma porque ela conseguiu registrar bem, mas não é só o caso dela, essa menininha também ela desenhou o que eu escrevi, só que quando eu ditei novamente as palavras, ela percebeu que ela não pode mais desenhar, ela precisa escrever. Eu até fiz essa atividade que o Luria fez de retomar, perguntar aquilo que foi dito para ver se essa criança se recorda. Eu perguntava na intenção de não interferir “você se lembra do que a professora pediu para você escrever? Se lembra, não, eu tentei evitar as

palavras lembrar e recordar, para não ficar aquela coisa meio de memória. Eu disse assim: “o que foi que a professora pediu para você escrever?” Então essa menininha por exemplo, desenhou a primeira vez, mas eu fiz a atividade, aqui na primeira eu não perguntei, porque eu não tinha lido o texto, na verdade eu já li esse texto há algum tempo, mas com outros olhos. Ela fez assim “unha” e apontou apenas para a unha, só que é uma menina que o mundo ela não sabe, veja que ela colocou a letra inicial mas ela sabe que a palavra árvore tem mais letras, então ela sentiu a necessidade de copiar a palavra “sondagem”, que estava no quadro aí “escola” ela fez o “e” mas ela sabe que não ia usar só uma letra então ela sentiu necessidade de copiar mais coisas, “irmão” ela colocou “professora”, o ovo ela colocou só o “o” mas ela viu que não podia ser só uma letra e copiou o resto e unha ela fez o “u” e fez o “n”.

M - O “u” quase lembra unha.

P4 - *Eu não sei o que se passou na cabecinha dela. Eu penso que ela está percebendo que a escrita pode ser percebida como recurso para a memória, não sei.*

O que em chamou também bastante atenção foi esse menino Vitor Hugo. Eu ditei árvore e ela colocou as vogais, pode ver que ele só usou vogal. Eu falei “Vitor Hugo, o que foi que a professora pediu para você escrever?” Ele não falou as palavras ele disse simplesmente as vogais “a, e, i, o, u”, foi aquilo que ele ouviu. Será que ele sabe que a escrita pode ser um recurso que pode estar sendo utilizado.

M – *Então será que se você chegasse agora, dias depois, e mostrasse só isso aqui e perguntasse “o que você escreveu aqui naquele dia”? Será que ele olhando para isso, ele diria assim “aqui era árvore”, “aqui era unha”, “aqui era ovo”. Quando você após a atividade, você traz a atividade novamente e ele lê, Luria deixa claro isso, você precisa incluir atividades de leitura agora, porque a leitura vai ajudar no reconhecimento da palavra. Então se ele chegasse e lhe dissesse assim “ah eu me lembro, você falou aqui da unha”, aí você pergunta “como você sabe que é unha” aí ele responde “pelo jeito do u”. Ele já está criando aquilo que a gente está estudando que é a necessidade de criar uma insinuação, uma marca que é o que é a palavra escrita, uma marca que vai te evocar a ideia. Essa é a questão que estava no espaço de preenchimento, você realmente tem crianças com diferentes caminhos, com diferentes forma de representar a ideia, a atividade de leitura e escrita que vai ser trabalhada com elas é que vai fazer essa coisa da insinuação, da recordação, do se remeter a uma nova estratégia, a pensar na palavra escrita, o apoio da figura de ver.*

P4 – *E no caso, por exemplo, essa menina que eu vi assim, em nenhum momento ao pedir “o que foi que a professora pediu para você escrever?” Ela não olhou, ela só falou árvore e tentou lembrar, ela não apontou a palavra. E eu tive crianças,*

por exemplo, que colocou só uma letra e ela apontou, ela só colocou uma letrinha e falou “você mandou eu escrever árvore e escola”, já outras que foram até melhor na escrita não fizeram isso.

M – É aquilo que você mostrou na outra menina, ela não tem noção da palavra escrita. Qualquer palavra escrita pode representar qualquer coisa, ao passo que aquele que já faz uma marca, já usa melhor a palavra escrita, porque aquela marca mesmo que não pareça é já a palavra, já traz toda a ideia, quem está mais na pré-escrita na verdade é aquele que faz uma pequena insinuação e lembra, e não quem fica procriando palavra porque ele só está naquele âmbito de reprodução.

P4 – Isso, isso me deixa tão inquieta, essa questão da reprodução. E uma das coisas que eu queria te falar, esses dias eu fui surpreendida, tanto que mandei para você a mensagem [mensagem enviada por celular com imagem da atividade das crianças em atividade na sala e comentário da orientadora] . Aquilo me deixou também um pouco inquieta. A orientadora, veio na minha hora-atividade, e como eu sou nova aqui na escola rural, ela disse que são crianças que não tem muito acesso à escrita, então eu tinha que trabalhar a função social da escrita, com rótulos, com panfletos. Depois eu comecei a me questionar, se isso iria resolver, eu fiquei com aquilo na cabeça. Após ler o texto do Luria vi que a função social da escrita está um pouco equivocada se for colocada hoje, porque aqui está dizendo que a princípio, ela tem que ser compreendida para a criança como uma auxílio para a memória, aquilo que eu posso registrar, não é só isso que está sendo usado na sociedade, mas será que ela está sabendo o que é essa escrita, que é um código que está registrando uma coisa, uma marca, para se lembrar de algo.

M – No texto da Lígia Márcia Martins traz uma passagem do Vygotsky que eu acho que é importante a gente lembrar, daquilo que é a relação entre pensamento e linguagem. O Luria também faz isso quando ele fala da história da escrita em uma tese, que diz o seguinte: “então podemos entender que a escrita surgiu de problemas lógicos e concretos”. Veja se eu for pensar no que eram problemas lógicos, era uma atividade de pensamento, por isso que a escrita é uma invenção, a música é uma invenção, a pintura é uma invenção, ela surge de um problema lógico do cotidiano, de um problema que é experimentado. O que eu acho interessante é a gente voltar a pensar nessa ideia, no que é a união entre palavra e pensamento, para eu ter um pensamento eu tenho que ter um trabalho, eu tenho que ter uma atividade, e esse trabalho tem que gerar dúvidas, eu preciso achar um jeito de tentar fazer melhor.

Eu vou dizer assim, que a tua pergunta hoje foi à questão fundamental, eu preciso fazer melhor o meu conteúdo. Você tem um problema no seu trabalho.

P4 – *Você fala de problema de trabalho eu fico pensando uma coisa, retomando o conceito de palavra porque, essa menina, por exemplo, ela teve um avanço, mas ela não recorreu então [referindo-se ao fato de sua aluna não recorrer as letras], eu fiquei pensando que se eu ficasse retomando meu trabalho nas sílabas, eu não vou ajudar a superar essa questão, tem que trabalhar a palavra porque ela vai reproduzir também mecanicamente. Como eu coloquei lá na atividade em trabalhar o “d”, eu posso trabalhar, mas ela tem que ter a noção da palavra senão ela não vai ter consciência.*

M – *Isso é um ponto comum nos dois autores (Luria e Vigotski), à palavra é o microcosmo do pensamento. A fusão se estabelece de tal modo que é na palavra que se evidencia esta união. Se eu vou depois segmentar ou se eu vou significar, eu só posso segmentar ou significar a partir da palavra.*

P4 - *Isso está ficando mais claro depois de ver o texto (Luria, 1988) e fazer com as crianças. Então eu vi que eu preciso trabalhar a palavra.*

M – *De onde surge a palavra. Até me lembro de que a gente pontuou isso no encontro passado, reproduzir o trabalho social da onde surge a palavra. Claro que aqui é um pouco romântica a ideia de criança da área rural. Talvez não seja mais assim, hoje eu precisaria saber como é. “Filho vai lá e recolho o ovo, filho vai lá e solta à galinha”, eu sei que hoje não deve ser mais assim, mas vamos imaginar que fosse assim, ele tem a atividade, ele tem a rotina e ele tem que ter nessa atividade, nessa rotina os problemas para elencar, “o que eu vou fazer primeiro, o que eu vou fazer segundo, o que eu vou fazer terceiro”. Então como que eu posso fazer o caminho de forma que eu tenha menos trabalho e maior funcionalidade, porque eu vou começar uma ordem no pensamento e palavra vai ser um signo que me ajuda a organizar a atividade. Isso é o que a gente chama de problematizar e por lógica por pensamento associado à palavra. Aquele conceito que era a princípio espontâneo ele precisa ter uma organização no pensamento. Os dois falam isso, você só vai chegar a essa possibilidade com a imaginação, com o desenho, com a possibilidade de fazer insinuações que substituam o pictográfico pela letra. Essas questões, que, por exemplo, que quem vai alfabetizar tem que chegar, e o que está sendo interessante é isto. Você chegou a uma turma diferente da que você imaginava, então qual é o dilema da alfabetização? O dilema da alfabetização talvez esteja no conceito. Você de certa forma, pôs o conceito. Qual é o conceito que você tem que trabalhar com eles?*

P4 - *Conceito de palavra.*

Aí ele entra também no texto da Marta (Sforni) . A questão que me chamou a atenção são várias. Eu penso assim, que fazendo essa atividade eu consegui de certa forma analisar a zona de desenvolvimento próximo das crianças, mas são várias coisas muito diferentes aqui aí que fico preocupada em começar por onde. Olha tem uma que está sabendo escrever,

mas eu tenho uma que só está identificando(que fez uma marca no papel), ele está conseguindo fazer uma marca e se recordar, mesmo que seja só a inicial.

Nesse excerto do experimento, o diálogo entre o moderador e P4 busca no princípio didático de unidade entre o plano material e o materializado debater os aspectos pertinentes ao que Sforni (2015, p.390) propõe, a saber:

Em síntese, podemos destacar algumas ações docentes motivadas pelo *princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal*:

- a) organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita);
- b) uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento.

As relações entre as atividades realizadas pelo professor alfabetizador, mediadas pelo conceito de palavra escrita, expresso nos textos usados para orientar o pensamento inicial dos docentes, vai ganhando outra significação. Já os elementos retirados do estudo e dos problemas enfrentados por P4, em nova forma de atividade com os alunos, expressam ao final do debate a necessidade do conceito teórico até então não utilizado.

Os dois exemplos anteriores, P2 com sua dúvida conceitual e P4 estabelecendo relações conceituais, revelam avanço na formação do pensamento conceitual desses professores e mostram a mobilização psíquica que a formação didaticamente organizada pode promover no psiquismo do aprendiz.

Esse processo de ascensão do pensamento do professor impõe um novo desafio, a saber, o proposto por Sforni (2015, p.391) como uma ação mediada pelo conceito, ou conseguir elaborar objetivamente uma nova ação didática na qual os conhecimentos obtidos na formação docente se expressem da melhor forma. Se o que foi objeto de reflexão e análise durante as sessões de estudo foi apropriado pelas professoras, é então esperado que seu planejamento mental seja alterado. Davidov (1988, p.126) esclarece em que consiste o planejamento mental como parte do pensamento teórico: “consiste na busca e construção de um sistema de possíveis ações e na definição de uma ação otimizada, que esteja de acordo com as condições essenciais de uma tarefa”.

Em síntese, apoiada nesse conceito de Davidov, Sforzi (2015) nos propõe que as ações docentes devem passar a ser orientadas pela necessidade histórico-cultural do conceito, ou seja, os motivos e necessidades humanas surgidas desse conhecimento devem estar evidenciados nas ações dos professores. Outro aspecto é a inserção desse conceito em atividades de estudo para seus alunos e por fim, organizar novas atividades fundadas no modelo de pensamento constituído.

As apresentações dos professores de seus planos de ensino nos ajudam a compreender melhor esse momento; nele surgem as dificuldades e as dúvidas, bem como os avanços produzidos pelo experimento, ao longo dos encontros, na formação dos professores.

Vamos a um exemplo:

M - Eu vou dar o exemplo do dia que eu pedi para as minhas crianças no atendimento, eu disse:

- Pegue seu penal e vamos para a sala.

Quem é do sul sabe que penal é o estojo. Veja como é interessante.

P4 – Eu já não saberia.

P3 – Eu já ouvi falar.

M – Veja como é interessante hora que eu falei “pegue o penal e saia” todas vocês pararam no branco como se assim, o que eu imagino com isso? Como é que vocês agiriam se eu saísse da sala e esperasse vocês lá fora?

P4 – Uma olharia para a cara da outra e diria o que é isso?

M – Está vendo como a palavra pode ser extremamente ingrata e é uma questão de posicionamento de onde eu estou com minha turma e onde a criança está com a cultura dela. Então essas possibilidades de a gente materializar a imaginação e a criatividade o Lúria vem falando que criando as necessidades de imaginação isso vai te ajudar nesse primeiro movimento do plano.

Agora eu vou dar um tempinho no seu para ver os dos outros.

P4 – Mas eu não terminei.

M – Eu sei.

P2 – Professor, acho que eu fiz errado.

M – Não é uma questão de certo ou errado, mas é uma questão de entender esse movimento.

P2 – *O meu livro (Nicolau tinha uma ideia) é abstrato o negócio da ideia.*

M – *Mas as ideias vão surgir de onde?*

P3 – *Depois que o M. fala fica tão fácil.*

P2 – *O duro é por no papel na hora que gente vai dar aula a gente faz mais coisas, mas não coloca no papel.*

M – *Mas isso que eu acho importante por isso que o plano era fundamental.*

P2 – *Eu montei um plano em cima do plano que eu tinha feito e fui mudando algumas coisas. Não sei se está certo, fiz como se fosse um plano que faço básico para minha sala, não faço cheio de estratégia, é como eu faço para minha sala.*

M – *Só para gente ter uma noção comparando algumas coisas assim, como é que você começou por que depois dá para gente ir voltando algumas coisas assim, ir discutindo o todo mais coletivamente como é que você pensou no início?*

P2 – *Eu pensei trabalhar a história da escrita realizando a interpretação oral da literatura infantil, compreender o significado da palavra ideia, instigar os estudantes para o surgimento de diferentes ideias, trabalhar a coordenação motora e o esquema corporal por meio de desenho e pintura, identificar as vogais e montar e desmontar palavras. Esse é um dia, eu fiz três dias então o livro “Nicolau tinha uma ideia”, foi que eu trabalhei no começo do ano para trabalhar a história da escrita, ele vai mostrando que as pessoas só tinham uma ideia na cabeça.*

M – *Então vamos explorar um pouquinho dentro do mesmo princípio. Volte na primeira página veja (imagem do personagem com um balão de escrita e seu pensamento representado) a ideia já surgiu, ela não foi criada. Então como que eu materializo? Eu vou imaginar que isso é uma ideia, então você já vai trabalhar o balão, com a linguagem do balão que é uma linguagem escrita também. Veja que quando a gente chega à abstração a ideia está só no pensar, o teu texto no planejamento (P2) está mais na abstração pois a ideia do Nicolau é um pensamento, o dela (P4) tem mais riqueza de concretizações por causa dos bichos que são substantivos concretos, não que não dê para aproveitar, porque eu posso aproveitar o desenho.*

P2 – *É que eu não coloquei no plano, mas eu montei uma pastinha com as atividades, com o pensamento, expliquei o balão, fiz com as bolinhas, “olha esse é o balão de pensamento”, mostrei os gibis que é o balão de conversa, fiz uma aula de leitura dando gibis, mostrando vários tipos de balão, balão com aqueles pontinhos de interrogação de bravo.*

Fiz uma exploração com eles, não pus no plano agora, mas a questão da ideia como ela é abstrata.

M – Se eu for voltar à questão de como a ideia surge, ela surge em um trabalho coletivo. Eu gosto muito do filme “Os croods” aquele filme é lindinho para trabalhar a ideia.

P2 – Eu passei, é lindo. Ele começa com a invenção dos nomes, a invenção do criar as coisas.

M – O problema surge, ou seja, a realidade material surge e cria um impasse, cria um problema, se a gente for seguir a lógica do Luria, o que ele colocava para os alunos fazerem o registro?

P4 – Situações problemas.

M – Então eu estou reproduzindo a mesma ideia lógica do aparecimento da escrita, porque o meu núcleo, o meu conceito nuclear é fazer o meu aluno ter necessidade de saber o que é uma escrita, uma palavra escrita. Se o meu pensamento é esse, se eu quero que ele aprenda registrar uma palavra eu tenho que criar o problema do registro, mas para isso eu preciso saber o que ele já registra. São coisas que estão certas dentro do geral, mas eu perguntaria no seu [planejamento] se o primeiro momento não seria pensar onde se tem ideias de que maneira se tem ideias?

P2 – A gente fez esse diálogo na sala, como que a gente tem ideia? Da onde surge? Que pensamento? Por que eles tiveram esses pensamentos? Porque não existiam as coisas, que a ideia do Nicolau é a roda para facilitar a vida de todo mundo. Depois eu fiz uma atividade de pensamento: quantas coisas que inventaram com a roda para facilitar? Por que inventaram a roda? A roda facilita em quê? Fica mais pesado? Fica mais leve? Então pegamos as mochilas de rodinha, pegamos carrinho e mostrei objetos.

M – Nossa você pegou uma riqueza enorme.

P2– Eu trabalhei bastante. Eu não conseguia mais sair da literatura, mas aqui eu não escrevi tudo isso.

Nesse exemplo, destacamos uma das necessidades que buscamos atender, o plano habitual de ensino dos professores serve apenas de guia ao raciocínio, o que está no plano orienta o pensamento dos docentes e as condições materiais determinam as transformações na dinâmica da aula que o professor elege ao longo de seu trabalho. Mas fica claro que o pensar mais dedicadamente sobre o conceito a surgir no plano orienta e mobiliza as ações dos professores para práticas educativas mais elaboradas e dirigidas pelo conceito nuclear. Assim, buscamos estabelecer uma relação entre o conceito e

a forma de organizar as atividades no plano como organizador das ações educativas dos professores.

Salientamos também que, na medida em que há intervenções do mediador, os questionamentos apresentados por ele aos professores passam a obter respostas com o que foi debatido e estudado. Observamos esse fato nos exemplos de atividades correlatas ao trabalho dos professores, nos quais a palavra aparece como núcleo do planejamento, por exemplo, “roda”, em torno da qual voltou-se a atenção da professora e dos alunos no trabalho com a literatura.

Entendemos assim que a formação dos docentes propicia análise e reflexão sobre as ações práticas, mediadas por conceitos teóricos, e contribui para o professor elaborar um plano de trabalho mais consciente e concede ao professor uma flexibilidade de pensamento nas atividades cotidianas.

5.1.2.1.2 – Movimento da organização da atividade de ensino

O movimento que abordamos neste subitem traz em sua conceituação questões que permearam o experimento. Quando a concepção de Vigotski (1989) de que o “ensino adequadamente organizado” promove o desenvolvimento psíquico é apresentada às professoras, surgem muitas dúvidas entre as práticas de ensino convencionais e a necessidade de organização do ensino de conceitos.

Na rede municipal em que as professoras atuam, é prática comum que a definição do conteúdo a ser trabalhado em cada componente curricular seja feita pela equipe de ensino da Secretaria de Educação, conforme orientação do PNAIC.

Podemos entender essa questão nos seguintes momentos dos professores: P1, quando relata que seu primeiro passo é buscar na proposta anual da Secretaria os conteúdos. Já P3 dialoga com o mediador:

M - Como é cobrado?

P3 - Tem um planejamento que eu tenho que seguir.

M - Esse planejamento vem da secretária?

P3 - *Sim, vem da secretaria da escola. É um plano com conteúdo que tenho que seguir. Eu tenho uma rotina, cada dia tem uma coisa como ir à biblioteca, sair para brincar na quadra, etc.*

Da mesma forma, P2 relata a influência das formações contidas no PNAIC em sua forma de organizar a atividade de ensino.

M - *O que você leva em conta para organizar uma atividade como essa?*

P2- *Nesse período eu estava com bastante alunos. Então eu peguei uma literatura, e como estava com a maioria dos alunos percebendo silábicas, percebendo sons, mas na hora que iam escrever faltam apenas umas letras então eu precisava trabalhar atividades reconstrução do código. Para iniciar isso como eu tinha que partir de um texto ou uma poesia, peguei uma literatura.*

M - *Como você chega a uma literatura? Você pesquisa? Você tem uma ideia de um tipo de literatura que você quer? Onde você acha o tema e o interesse por um determinado livro para escolher?*

P2- *Essa literatura foi sugestão do PNAIC e por coincidência foi o primeiro livro que li, a professora de primeira série me mandou comprar. Ela encaixava bastante para trabalhar Matemática, que era necessário expandir para além do dez, eles precisavam aprender outras numerações, e também outros conceitos matemáticos. Essa foi sugestão do PNAIC, mas muitas vezes eu pesquiso na internet literaturas que correspondam ao que eu quero trabalhar.*

M - *Então você se guia pelos conteúdos, e busca sempre um referencial de leitura?*

P2- *Isso eu brinco que eu vou muita pela parte da Ciência, da Matemática e das Artes, eu tenho que me policiar para trabalhar com Geografia e História. Quando eu peguei o livro “A centopeia e seus sapatinhos”, eu pensei em trabalhar números pares, a escrita, a produção de texto, o que é inseto. Eu mesmo vou criando as atividades de acordo com minhas necessidades.*

M - *Então você pega os conteúdos que você quer trabalhar e vai dando uma forma de acordo com o seu tema?*

P2- *Eu vou aprendendo à medida que eu vou ensinando.*

As formatações gerais de propostas de trabalho por gestores levam a uma maneira de ação docente na qual a formação do pensamento teórico não

está relacionada ao ato do professor pensar e refletir sobre o seu trabalho; assim, a ação de planejar deixa de ser formativa para o próprio professor. O ato de pensar e planejar uma atividade de ensino pelo professor passa a ocupar o lugar de trabalho pouco valorizado na prática escolar, servindo para que o ato de elaborar o plano se torne uma rotina burocrática e reprodutiva.

Davidov (1988, p.70-72), ao explanar sobre as origens do pensamento planejado pela atividade laboral social, expõe que

A elaboração das representações dos objetos com a finalidade de planificar a atividade prática se torna uma ocupação relativamente independente e peculiar de algumas pessoas, as que não participam diretamente na produção material.

O ato de planejar, quando não produzido pelo executor do plano, remete a uma forma de pensamento que o autor chama de “laboral-social”, na qual a abstração e a generalização de conceitos preponderam a atividade racional teórica. Destacamos que essa forma de pensamento abstrata serve como meio para a produção do planejamento, mas que ela não produz alterações no objeto se não for submetida à análise das condições em que o trabalho se efetua. Davidov declara (1988, p.71) que “na construção e modificação do projeto da coisa surge a compreensão propriamente racional do objeto da atividade”.

Isto posto, na medida em que os planejamentos chegam orientados pelos gestores nas escolas, cabe aos professores planejar seus procedimentos de ensino que não se apoiam nos conceitos de “compreensão racional do objeto da atividade”; porém, considerando que os procedimentos são as ações que precisam ser realizadas para que uma atividade atinja o seu fim, a compreensão racional do objeto da atividade se impõe como condição para que as ações estejam em sintonia com a atividade. Como essa atividade não é pensada pelo próprio professor, restando-lhe apenas selecionar os procedimentos, nem sempre esses procedimentos são guiados pela compreensão do objeto da atividade. Desse modo, fazem uso de atividades de ensino para a realização de um projeto que não lhes pertence, e sim pertence a outro, as atividades de ensino sugeridas são utilizadas sem uma vinculação direta com o produto da atividade do pensamento necessário na organização

do ensino. Kuenzer (1999) refere-se a esse modo de trabalho como um “trabalho alienado de um professor sobrando”.

O movimento de organizar o ensino deve buscar, dessa forma, a constituição de um pensamento racional, teórico que permita a constituição da compreensão do objeto de maneira mediatizada, interna e próxima à realidade de quem organiza o ensino. Kuenzer (1999) salienta a necessidade de ser essa atribuição do professor para que a sua formação possa produzir uma atividade emancipatória. Assim, consideramos que o plano de ensino pode ser um dos elementos que expressa a existência ou não de uma visão de totalidade do professor sobre a atividade de ensino, já que, em tese, nele estão presentes os objetivos, ou seja, a intencionalidade e as ações para atingir esses objetivos. Orientados por essa intencionalidade é que se definem as ações adequadas para cada fim. E o que antecede a intencionalidade de cada conteúdo a ser ensinado? O “produto” da atividade de ensino, ou seja, o tipo de homem que se deseja formar. Quando estamos tratando do conceito de palavra escrita, assumimos uma forma de pensar o homem em suas máximas potencialidades de utilização da escrita. Não buscamos a forma técnica do plano, mas sim as ações mentais e as operações do professor sobre o conceito trabalhado, a saber, a palavra escrita.

Os planos de ensino apresentados inicialmente pelos professores refletiram as características de uma tarefa escolar voltada a ações realizadas com a finalidade de produzir uma tarefa prática, não vinculada aos significados do conteúdo de ensino, e não à produção de uma tarefa de ensino, na qual a organização das ações visam produzir a compreensão dos significados existentes no conteúdo necessário para a formação humana. Em nosso entendimento, a própria linguagem usada nos planos mostra que este se trata de uma atividade voltada para dar subsídio ao andamento dos conceitos de ensino de quem o planejou, os gestores escolares. A descrição verbal impessoal do texto – conhecer a criança; incentivar a criança a construir autonomia; explorar a leitura e escrita do nome; proporcionar alegria, etc. – indica um distanciamento entre o objetivo e as necessidades dos alunos, e mostra uma escrita para atender à demanda das atribuições exigidas pelo sistema escolar. Esse modo de ação não proporciona a compreensão social que os conceitos devem produzir na mente do aluno.

Davidov (1988, p.75) rebate esse momento, impessoal e desvinculado de agir, quando assinala que “o indivíduo deve atuar e produzir as coisas segundo os conceitos que, como normas, já existem anteriormente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se deles”. Nesse sentido, quando o professor reproduz modelos sem que consiga estabelecer uma relação entre a atividade de ensino e o desenvolvimento das crianças, está manifestando uma maneira de organizar o ensino desvinculado do pensamento teórico. Em relação às características da forma de expressão do pensamento teórico do professor ao organizar sua atividade de ensino, Davidov (1988, p.77) enuncia que o plano organizado teoricamente “idealiza os aspectos experimentais da produção dando-lhes, inicialmente, a forma de experimento cognitivo objetual-prático e, depois, de experimento mental, realizado em forma de conceito e por meio deste”.

Ao realizar o trabalho com os princípios didáticos, percebemos que sua utilização como categorias de análise nos proporcionou avanços e limitações. Houve um debate com as professoras relativo ao texto "Interação entre didática e a teoria histórico cultural", de Sforni (2015), e apresentamos o planejamento de experimento realizado pelo mediador (anexo) para discussão.

Reproduzimos a seguir diálogo que exprime nossos debates teóricos e estudos:

M – O meu objetivo para vocês é: vamos começar a pensar nisso no plano. “Como eu faria”? Que objetivo eu traria? Partindo do que eu quero chegar onde e com que ferramentas?

Porque hoje, P3, no começo disse que a prefeitura te manda pronto. Ela manda o planejamento anual que tem que ser seguido, quer dizer tem que ser seguido não, mandam seguir, mas é só mais a questão pedagógica. Nada do psicológico, só pedagógico, de que letra eu começo, qual letra vai.

Veja como é interessante, é um ideal. É um prescritivo. Eles não sabem quais são os alunos que você tem.

P2 – A gente transforma em uma coisa para toda a rede.

M – Então, está vendo, há uma generalização por cauda dos indicadores de desenvolvimento, IDH, IDEB, Prova Brasil, mas, está generalização amplia a distância entre o que se almeja e a realidade.

P4 – É bem distante, eu estou sentindo isso.

P3 – A gente percebeu isso nos planos.

M – *Agora nós vamos ter que ir para o plano para pensar esse plano. Como eu posso aperfeiçoar organizar sem perder o foco do que eu preciso fazer nesse primeiro momento.*

P2 – *E as pessoas são altamente influenciáveis. Na escolha do livro didático eu percebi isso. Eu fui lá e fiquei brigando sozinha, porque o livro que mandaram para a gente foi implantado.*

Enquanto alfabetizadora é difícil, enquanto design que eu estudei a visualização do livro é uma bagunça. Você pegou o livro, analisou?

P4 – *Eu vi um que chegou segunda.*

M – *É eu acho que é um problema que a gente vai enfrentar. Vocês têm um ano para isso.*

P2 – *Sabe o que eu entendi? A ferramenta psicológica é entrar no mundo daquela palavra.*

M – *Exatamente, só que parece muito fácil.*

P2 – *Não é fácil porque a palavra tem muitos sentidos.*

M – *Exatamente.*

P2 – *E para cada um pode ter um sentido.*

M – *A gente pode estudar isso posteriormente ao experimento, isso não implica na questão. Mas existem dentro da questão fundamental as atividades principais, então, por exemplo, cada período da vida social, existe uma atividade predominante, por exemplo, a atividade de estudo é uma atividade que você tem, por exemplo, acima dos cinco anos, na sociedade brasileira, na nossa organização social. Com 5/6 anos é a transição entre o lúdico e o estudo, são as nossas atividades principais. Claro que essa transição não é dada por uma cronologia, por um tempo “Agora você fez seis anos então larga essa brincadeira e venha estudar”. Então esse lúdico vai percorrer o caminho do estudo e para alguns vai gerar crises.*

P4 – *Mas essas crises são por causa dessas mudanças, dessa transição?*

M – *Dessa mudança da organização do ensino e da atividade.*

P2 – *Olha o sofrimento que é a saída da primeira infância.*

P4 – *É um desafio.*

Nesse momento, percebemos que a mobilização do pensamento das professoras frente à necessidade de voltar-se a um plano de trabalho direcionado a sua organização do ensino, à análise das condições de recebimento do material pronto e à reflexão sobre os problemas enfrentados por elas gera uma mobilização psíquica em busca de uma organização pessoal de seu próprio trabalho

Pontuamos que as professoras se encontram em um processo de enfrentamento das contradições entre o que têm e o que necessitam, e isto se torna fundamental para a transformação de seu pensamento no que se refere à compreensão sobre o processo de ensinar. Ao constatarem suas dificuldades e desafios, as funções psíquicas das professoras estão mobilizadas para a superação das contradições existentes entre o seu modo de trabalhar e o modo necessário para atingir suas finalidades com o ensino. Assim, conforme Davidov (1988, p.85), podem vir a ascender a uma forma de pensamento mais elaborado; essas contradições, além de evidenciar as limitações de seu momento atual, impelem a atividade da organização do ensino pelas professoras a “buscar nelas (contradições) o procedimento e a forma de tal resolução”.

Podemos observar outra síntese referente à organização do ensino no diálogo transcrito na sequência, em que o moderador conversa com as professoras sobre as características dos textos contidos nas músicas e comportamentos nas escolas.

M - Quando você domina o conceito do conteúdo, a sua aula sai melhor, em tese que eu estou falando é isso, só que a gente não está sendo preparado para isso, dá trabalho não é mesmo P1?

Mas eu volto a dizer, gente, dá trabalho, mas é mais gostoso a gente se envolve mais, agora não vai atingir todo mundo porque veja de onde cada um vem a três encontros nosso passado você estava falando da Baile de favela.

P3 – Eu perguntei o que o pai e a mãe fazia, qual era a profissão? Perguntei o que eles queriam? Então a gente vê que o contexto deles é este mesmo, só tem este tipo de músicas das rádios e programas de TV.

M – Eles podem ver aquilo que a objetividade os permite ver. Quem vai conseguir ver Tarsila quando você vê baile de favela? Você vive a festa da favela? Então a transformação é uma transformação que você faz por meio da organização da atividade, não vai querer que seja mágico “deixe de ver festa de favela e só veja Tarsila, deixe de ver filme dublado para ver filme legendado”, isso tem exercício.

P3 – E a pessoa tem que querer também.

P4 – Tem que criar os motivos e necessidades.

M – Tem que criar os motivos e necessidades, achar onde é a necessidade, que é a ideia dos projetos de leitura. A gente fez um projeto de contação de história onde entra o projeto de

leitura? A partir da ideia de palavra, então eu tenho que também pensar na atividade de leitura, como que eu vou ver, como que eu vou trabalhar, é bem legal, claro que no começo vamos sofrer um monte, a gente vê de um jeito simples e você vai ter que reelaborar tudo aquilo que você faz. Para mim uma aula expositiva é ótimo você pega os slides põe no quadro se alguém prestou atenção prestou se não prestou problema é dele, agora você ficar acompanhando é muito mais difícil desprende uma energia brutal de exemplo, de comparação, de retomada, de mudar o raciocínio. Então é um exercício constante, mas você vê a reposta quando você começa a colocar em prática então o desafio desse nosso trabalho é que a gente busque uma prática de alfabetização para a gente mudar aquele quadro inicial que a gente viu, pelo menos a nossa realidade, vamos fazer a nossa parte dentro desse processo, essa é a tese fundamental que estamos discutindo.

P2 – E nós estamos indo no caminho certo? É assim? Nós que estamos no primeiro ano.

M – Eu vou dar a resposta sim.

P2 – É nesse sentido?

M – Eu acho que sim, até agora os elementos que a gente tem discussão sim, porque eu li os primeiros documentos de vocês e vocês fizeram planejamento como a gente faz em um primeiro momento, é um planejamento de prestar contas, não é um planejamento de pensar. Agora vamos retomar aquele plano, como a gente planejava sem planejar?

P2 – Muitas vezes a gente não coloca as pesquisas todas que fazemos no planejamento.

P4 – Não que você não diga outras coisas, mas de repente falando por mim não que eu não vou dizer o que é o bode (livro a bota do bode), por exemplo, mas eu foquei o que para mim era importante não que eu não poderia dizer outras coisas, mas a princípio foi aquilo que eu pensei que fosse importante a decodificação, a leitura e a escrita. Não esse movimento de pensamento de partir da palavra, dessa importância de partir da palavra, mas na escrita mesma das letras.

M – Como se fosse um ato mecânico de escrever.

P4 – Uma reprodução mecânica.

M – Uma técnica de escrever, é muito mais que uma técnica ele tem que ter o sentido das coisas.

Nesses excertos, há mais um avanço sobre o produzido anteriormente, quando na relação entre o moderador e as professoras vão surgindo as reflexões acerca dos conceitos trabalhados e se entende a mudança da professora na forma de pensar a atividade vivenciada até então. A P4 busca compreender as relações entre o conhecimento, os modos de vida do aluno e

a produção da atividade de ensino e inicia sua trajetória na formação do pensamento teórico.

As professoras passam a compreender que os conceitos trazidos de forma generalizada pelos planejamentos institucionais devem ser revisados e dimensionados aos modos de vida de seus alunos (necessidades e motivos), e para tanto é necessário retomar o plano e organizar a atividade de acordo com os momentos de apropriação de seus alunos. Isto é o princípio do avanço ao pensamento teórico definido por Davidov (1988) quando assevera que

Se o fenômeno ou objeto é tomado em unidade como o todo, se é examinado em sua relação com outras manifestações, com sua essência, com a origem universal (lei), trata-se de um conhecimento concreto, mesmo que seja expresso com a ajuda dos signos e símbolos mais 'abstratos e convencionais' (DAVIDOV, 1988, p.87).

Avançamos assim para a reescrita dos planos de ensino que foram produzidos no primeiro momento. Com base nesses planos, produzimos um último momento de debate sobre o que foi a atividade reorganizada nos novos planos. Dentro da proposta de trabalho que desenvolvemos, o plano de trabalho reorganizado deve evidenciar a transformação das formas de pensamento das professoras mediante as atividades desenvolvidas. Mostramos que inicialmente o trabalho das professoras prendia-se à dimensão do imediato, da atividade prática e propusemos um trabalho de formação conceitual em busca da formação de um pensamento concreto, mediado por um conceito teórico.

Compreendemos esse processo tal como Davidov:

No processo de ascensão do concreto mental e, dentro dele, em forma de conceito teórico, ocorre uma reelaboração de todo o conjunto de dados reais sobre sistemas integrais. Fora deste processo o conceito teórico simplesmente se converte em uma palavra, que fixa certa representação geral como soma dos traços particulares externos do objeto (DAVIDOV, 1988, p.87).

Entretanto, não temos a pretensão de atestar que os planos de ensino alcançaram tamanha amplitude. Na realidade produzida nesse experimento didático, suas condições objetivas de produção proporcionaram a mediador e professoras avanços na compreensão e na organização da atividade de

ensino. Não há pretensão também de avaliar com esse trabalho o mérito de atingir ou não o pensamento teórico: procuramos identificar que ações formativas promoveram esses avanços.

Da mesma forma, o mediador, em suas condições objetivas de produção, busca superar sua própria compreensão do fenômeno, visto que também é produto e produtor desse trabalho. Essa questão fica evidenciada na dificuldade encontrada, em alguns momentos, pelo mediador em produzir a devida reflexão com as professoras, pois muitas vezes interfere em suas falas, respondendo antecipadamente a questões que deveriam ser mais problematizadas, sem propiciar o tempo necessário à formação da ação mental das docentes. Tomamos por exemplo o diálogo com P2, que ao ser indagada sobre a atividade estar certa ou errada, sobre o caminho a ser seguido, antecipa-se e responde, sem provocar a análise da própria professora sobre a adequação ou não de sua atividade tendo em vista os conceitos estudados.

Em outro momento, quando se estabelece o diálogo entre P2 e P4 sobre os motivos e necessidades de aprender, o mediador assume a explicação da dúvida, evitando que o debate entre as professoras evoluísse em busca de uma análise mais aprofundada, e também não instigou esse mesmo aprofundamento. Isto nos leva a refletir, na condição de mediador e pesquisador, sobre o lugar do mediador no controle da atividade de ensino, na qual o pensamento teórico deve estar presente não apenas no conteúdo ensinado, mas na forma de condução desse conteúdo, que deve ser permeada por operações próprias desse pensamento: a reflexão, a análise e o planejamento mental das pessoas que estão em formação.

Ao apresentar os planos reelaborados¹¹ (anexos 7, 8, 9) pelas professoras, buscamos compreender a importância da organização da atividade de ensino como mobilizadora de funções psicológicas e, certamente, como uma atividade de desenvolvimento do pensamento teórico.

Em uma intervenção ocorrida com as professoras, podemos destacar a reflexão:

¹¹ Na entrega dos planos reescritos, o professor P1 necessitou afastar-se por questões de saúde, e P3 ao ser relocada para o ensino de artes durante o experimento, solicitou reescrever para sua atividade com quarto e quinto ano.

M – *A gente começa a querer produzir o resultado sem pensar na organização da atividade, e coitada das crianças, então eu volto a dizer que eu me preocupo com isso, independente da prefeitura querer resultado querer número, quem quer que seja, eu fico pensando o que vai ser dessas crianças lá fora? Vão ler o que? Não vão saber nem ler seu contrato de trabalho.*

P4 – *Só vão saber fazer X.*

M – *Vão aceitar qualquer coisa. Como a gente está vendo hoje, então isso faz parte do papel da educação, de construir uma leitura e uma escrita consistente.*

P2 – *E construir um querer nas crianças, que ela falou. Ontem eu estava tentando construir o querer no meu filho. Minha filha em tudo ela fica com os olhinhos ligados e o meu filho já é mais na dele, então eu tento tomar leitura dele porque ele tinha que ler na escola palavrinhas soltas, bem tradicional. Eu falei para ele assim:*

-Vai ter caça ao tesouro e agora não é mais com desenhos como no ano passado. Agora vão ter escritas, como você vai ler se você não quiser ler estas palavras e aprender? E ele já ficou todo interessado, já queria saber o que iria ganhar. Depois eu fiquei pensando, agora não vai ter caça ao tesouro porque eu inventei à toa, mas ele começou a ter interesse na leitura, então eu fui contar uma história que é bem bobinha, e as palavrinhas de lá ele não quer ler porque são palavrinhas como cabo, que tem o C e o B.

P4 – *É porque é uma coisa que não tem sentido.*

P2 – *Depois eu fui contar uma literatura que é “O dragão que comia palavras”, e tinha lá o dragão tentando comer a palavra caverna, eu o mandei tentar ler o que estava escrito, então ele se esforçou e conseguiu, mas não queria ler cabo, boi. Está vendo tem que criar o interesse.*

M – *Essa é a ideia geral da literatura, é uma ferramenta assim como a brincadeira. A gente fala do lúdico muitas vezes, mas o lúdico pode trazer uma infinidade de riquezas que eu posso trazer para o conteúdo, agora o meu pano de fundo é a mobilização das funções superiores, eu tenho que mobilizar o pensar, o imaginar, o registrar, eu conseguindo fazer o que você fez, o mobilizar a leitura, mobilizar essa mobilidade, vai saindo a necessidade e o interesse.*

As professoras evidenciam em seus diálogos que a forma anterior de organização carecia de um sentido maior para elas, agora buscam aplicar as ideias de necessidades, motivos, interesse e significação como orientadores da aprendizagem das crianças.

Em outro momento da intervenção, salientamos o seguinte diálogo:

M – P1.

P1 – *Então M eu fiz um planejamento com música, mas assim o que é difícil, é que quando eu começo a escrever para trazer para você, me vem um monte de dúvidas até na hora de aplicar o plano, por exemplo, porque isso não ocorria antes. Eu vou ensinar música eu elejo algumas músicas, peço para eles também, por exemplo, a música igreja, que eu falei na outra aula. São muitas palavras que são importantes porque a letra diz “essa é a igreja, acesso à torre, abro a porta não tem ninguém”, então dá para trabalhar conceito da palavra ninguém, e muita gente que tem lá, têm os dias da semana, quais os dias da semana? Dá para colocar tudo isso no quadro, mas eu parti das músicas, que nós cantamos essas músicas e agora eu sinto a necessidade de trabalhar o conceito da palavra música e trazer a história da música. (busca um pensamento teórico)*

M – *Você está falando de qual ano?*

P1 – *Do pré, na oralidade, sabe de jogar no quadro as palavras, por exemplo, eu coloco lá igreja, “ah tudo tem um nome”, então hoje é a música do pato, “olha o nome do pato”, e quando eu não coloco eles perguntam:*

- Professora não vai colocar o nome do pato?

Mas vem um monte de ideias e eu fico com vontade de perguntar para você.

M – *Pergunta.*

P1 – *Mas você vai ter que continuar acompanhando.*

Esse diálogo expressa que as atividades formativas do experimento visando à organização do ensino vêm mobilizando as formas de pensar e agir das professoras, mostra o interesse em buscar um ensino melhor organizado e evidencia a necessidade de acompanhamento do docente. Davidov (1988, p.89) declara que formar o pensamento teórico é um processo de “reflexão, graças a qual o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e com eles medeia uma com outras, desentranhando assim suas relações internas”.

5.1.2.1.3 – Movimento da formação do conceito de palavra escrita

A intenção de investigar a formação docente, mediante um experimento formativo, sobre a palavra escrita faz-nos lembrar da função da palavra e da escrita para Vigotski:

Na consciência a palavra é precisamente aquilo que, segundo na expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

A consciência se reflete na palavra como sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2001, p.486).

Ao estabelecer para palavra seu vínculo com a produção humana, Vigotski atribui ao caráter da transmissão cultural seu único meio de transmissão, o ensino. Assim, ensinar a palavra é ensinar a ser humano.

Quando Vigotski (2001, p.486) define que a palavra “é o pequeno mundo da consciência” e que consciência, dentro do princípio marxista é “a vida tornada consciente”, está atribuindo à educação o caráter formador do psiquismo. Dessa maneira, ao ensinar a palavra o professor está formando o pensamento e a linguagem em seu aluno. No caso da palavra escrita, “função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 1994, p.144) se efetiva quando existe “uma habilidade para usar alguma insinuação [...] como signo funcional auxiliar” e a aprendizagem desta habilidade é usada para fins psicológicos, a saber, “recordar, transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 1994, p.146).

Nesse contexto, quem ensina tem necessariamente de objetivar em sua ação pedagógica não apenas a instrumentalidade técnica da escrita, sua face formal, mas também deve mediar as formas sociais de uso e desenvolver as habilidades psíquicas decorrentes desse processo. Isso confirma o que Davidov (1988) revela sobre a formação de um pensamento científico:

Todos os tipos de atividade espiritual do ser humano, entre eles a científica, não são realizados por indivíduos isolados, mas constituem processos sociais. Possuem procedimentos e meios, formados historicamente e socialmente, de construção, operação com os objetos, para sua idealização, fixação e transformação (DAVIDOV, 1988 p.77).

O uso da palavra escrita deve conter em seu exercício ações do pensamento, conceitos da linguagem e modos de usos socialmente relevantes. Isto faz com que a atividade do professor que ensina a criança a escrever

tenha, em toda sua forma de organizar o ensino, os conceitos teóricos que estão envolvidos no ato da escrita.

Neste trabalho investigativo, analisamos as ações formativas que podem possibilitar ao professor compreender a exata dimensão que está envolvido no desenvolvimento psíquico da criança e a dimensão conceitual que a palavra escrita exerce sobre a formação omnilateral do sujeito. No primeiro momento de coleta de dados dos professores envolvidos, pontuamos sobre a constituição, por eles, de um pensamento empírico e generalizante sobre o conceito de palavra escrita. Na continuidade desse movimento, evidenciamos a evolução que esse conceito obteve no psiquismo dos professores e as possibilidades que esse novo conceito tem para sua organização do ensino. Na sequência, analisamos algumas situações.

No segundo encontro, em março, debatíamos a apropriação da palavra escrita e P4 assim se posicionou:

P4 – Isso, isso me deixa tão inquieta, essa questão da reprodução da escrita. E uma das coisas que eu queria te falar, esses dias eu fui surpreendida, tanto que mandei para você a mensagem. Aquilo me deixou também um pouco inquieta. A orientadora, veio na minha hora-atividade, e como eu sou nova aqui na escola rural, ela disse que são crianças que não tem muito acesso à escrita, então eu tinha que trabalhar a função social da escrita, com rótulos, com panfletos. Depois eu comecei a me questionar, se isso iria resolver, eu fiquei com aquilo na cabeça. Após ler o texto do Luria vi que a função social da escrita está um pouco equivocada se for colocada hoje, porque aqui está dizendo que a princípio, ela tem que ser compreendida para a criança como uma auxílio para a memória, aquilo que eu posso registrar, não é só isso que está sendo usado na sociedade, mas será que ela está sabendo o que é essa escrita, que é um código que está registrando uma coisa, uma marca, para se lembrar de algo.

M – No texto da Lígia Márcia Martins traz uma passagem do Vygotsky que eu acho que é importante a gente lembrar, daquilo que é a relação entre pensamento e linguagem. O Luria também faz isso quando ele fala da história da escrita em uma tese, que diz o seguinte: “então podemos entender que a escrita surgiu de problemas lógicos e concretos”. Veja se eu for eu for pensar no que eram problemas lógicos, era uma atividade de pensamento, por isso que a escrita é uma invenção, a música é uma invenção, a pintura é uma invenção, ela surge de um problema lógico do cotidiano, de um problema que é experimentado. O que eu acho interessante é a gente voltar a pensar nessa ideia, no que é a união entre palavra e pensamento, para eu ter um pensamento eu tenho que ter um

trabalho, eu tenho que ter uma atividade, e esse trabalho tem que gerar dúvidas, eu preciso achar um jeito de tentar fazer melhor.

Eu vou dizer assim, que a tua pergunta hoje sobre a reprodução da escrita pela criança foi à questão fundamental, eu preciso fazer melhor o meu conteúdo. Você tem um problema no seu trabalho.

P4 – Você fala de problema de trabalho eu fico pensando uma coisa, retomando o conceito de palavra porque, essa menina, por exemplo, ela teve um avanço, mas ela não recorreu as marcas feitas por ela no papel então, eu fiquei pensando que se eu ficasse retomando meu trabalho nas sílabas, eu não vou ajudar a superar essa questão, tem que trabalhar a palavra porque ela vai reproduzir também mecanicamente. Como eu coloquei lá na atividade em trabalhar o “d”, eu posso trabalhar, mas ela tem que ter a noção da palavra senão ela não vai ter consciência.

M – Isso é um ponto comum nos dois, Luria e Vigotski, à palavra é o microcosmo do pensamento. A fusão se estabelece de tal modo que é na palavra. Se eu vou depois segmentar ou se eu vou significar, eu só posso segmentar ou significar a partir da palavra.

P4 - Isso está ficando mais claro depois de ver o texto do Luria e fazer com as crianças. Então eu vi que eu preciso trabalhar a palavra.

Nesse momento, podemos analisar a contribuição da mediação conceitual na formação do conceito em P4: o fato de possuir fontes de estudo a faz buscar realizar o experimento sugerido por Luria e vai formando seu conceito à medida que o aplica e reflete sobre sua atividade de ensino.

Em um novo dia de trabalho ainda sobre o conceito de palavra escrita, encontramos a seguinte situação:

P2 – Mas aí vem a pergunta: “Como você vai trabalhar a palavra, a palavra vai ter um significado psicológico e a criança vai conseguir pensar”?

M – No meu entender a origem da palavra é histórica.

O Luria fala em um trecho do texto “talvez as raízes da palavra escrita tenha surgido nos problemas lógicos. ”

Por quê? Porque a lógica é uma forma de pensamento. A palavra surge para completar o pensamento, quando o pensamento se sobrecarrega de informação. Quando o pensamento em trabalho se sobrecarrega da informação, eu preciso de um signo auxiliar, um recurso que me justifique a necessidade de registrar o pensamento e o trabalho. Vocês conseguiram entender isso?

Vamos pensar de novo. Eu comecei a trabalhar a atividade, a criança começou a brincar, “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, vamos montar isso, vamos montar aquilo, vamos fazer o problema”. Ela vai começar a dizer “ai como eu lido com essas informações todas?”

P4 – *Então quando eu crio uma necessidade, de certa forma, eu crio uma necessidade psicológica na criança?*

M – *Exato. Como? Onde? Na própria atividade.*

Nesse excerto do experimento, estabelecemos um diálogo sobre a inserção da palavra em atividades nas quais as crianças estão envolvidas. Luria (1994), ao escrever sobre as condições em que a criança escreve, argumenta sobre a necessidade de funcionalidade da atividade e a possibilidade de a criança controlar seus comportamentos. Assim, se a atividade gera motivos e necessidades, existem possibilidades da compreensão da criança sobre o escrever.

Na sequência dos trabalhos, já no mês de abril, iniciamos o estudo com as professoras com a pergunta sobre o trabalho anterior (de março):

M - *Então o conceito fundamental que temos aqui é o conceito de palavra escrita, o que a gente já conversou sobre palavra escrita? O que é uma palavra escrita.*

P2 - *Representação.*

P4 – *Representa ideias, conceitos.*

M – *Que ela é predominantemente um instrumento psicológico.*

P4 – *Desde que ela esteja contextualizada, porque se você trabalhar com ela isoladamente, não vai exercer essa função.*

Observamos que a ideia proposta para a elaboração do conceito de escrita estava evoluindo, tomando forma. Então, o movimento de formação de conceito em cada etapa faz com que as professoras apresentem algumas sínteses:

P4 – *Eu confesso que eu tinha até uma visão simplista, não sabe o que seria o conceito, a importância do conceito, mas na teoria. Eu pensava assim, o importante é a criança aprender a ler e escrever, se ela dominar isso bem, eu posso estar trabalhando essas outras coisas depois, mas pensando sempre no depois, sempre no próximo passo, mas não pensando isso como antes que é meu movimento de pensamento, que é o que é importante nesse desenvolvimento, colocar essas operações mentais ativas, mas pensando nisso sempre depois, e não antes, em planejar isso antes.*

M – *É, mas tem que pensar antes.*

P4 – *Sim, mas eu pensava assim, se a criança dominou a leitura e a escrita, ler e interpretar um texto... Mas não é para interpretar eu também preciso saber conceito.*

M – *Claro, eu vou dizer assim, é como um arranque, é como descer de um ônibus andando, se você empurrar todos do ônibus andando, tem pessoas que vão ter o preparo físico para correr o suficiente, outros vão tropeçar e cair, já vão levar uns, dois três juntos, mas cada um vai se comportar conforme suas possibilidades. Então quando você mobiliza o coletivo na verdade você vai criando condições para que as pessoas venham para a atividade juntos. Essa mobilização, essa provocação, essa contextualização, a gente chama contextualização, mas essa palavra vulgarizou, na verdade é você colocar as funções mentais em aquecimento para elas se movimentarem junto com a aula.*

P4 – *Então eu acho que tinha uma clareza do que é conceito na teoria, mas pensando nisso lá na criança que já sabe ler e escrever e não pensando nesse processo inicial. Eu ficava muito focada na questão das letras, em trabalhar silabação e depois a formação das palavras. Mas agora estou vendo que tenho que partir das palavras, como você disse o que vem primeiro as letras ou as palavras? As palavras.*

As letras vieram depois da necessidade do homem registrar aquilo que ele fala a linguagem oral. Então se eu quero reproduzir esse movimento da humanidade na criança, eu tenho que partir da palavra e vejo mais a necessidade de estar seguindo, por exemplo, o alfabeto se eu quero ensinar lá a palavra, trabalhar eu até posso trabalhar a sílaba igual você disse lá do Camilão (Livro Camilão o comilão), posso até trabalhar a família silábica, a consciência fonológica, mas não tem necessidade de sempre começar pelo B e depois pelo C, uma sequência alfabética, eu sinto isso agora porque eu não fiquei fazendo isso até esse momento que eu trabalhei com as crianças alfabetização.

A atividade de alfabetizar, mediada pelo conceito de palavra escrita, ganha sentido e as preocupações relativas ao processo de desenvolvimento psíquico da criança mediado pelo ensino passam a se constituir. Nitidamente, as reflexões voltam-se para o processo de organizar a atividade de ensino, as professoras foram mobilizadas de modo diversificado nos temas estudados para utilizar o conceito em sua atividade docente.

Assim sendo, podemos analisar as implicações que os conceitos produziram sobre os planos de ensino das professoras. No encontro de maio, último realizado com as professoras, discutimos sobre as atividades elaboradas em cada plano. A cada questão que as professoras apresentavam para

explicar suas atividades no plano, observamos a forma como cada uma o planeja. P4, por exemplo, relata que *“eu tentei colocar os tópicos, mas depois eu fui vendo que na verdade é um conjunto. É que aquilo que você disse não são passos na verdade. Na verdade, eu acabei nem colocando objetivos e estratégias. Eu fui pensando tentando descrever o planejamento, mas isso eu posso fazer depois”*. P4 gradativamente percebeu que a organização das atividades poderia estar descrita no plano (Plano 2, P4, anexo 8).

P3 pensa diferente sua forma de organizar a aula quando assinala: *“Eu montei um plano em cima do plano que eu tinha feito e fui mudando algumas coisas. Não sei se está certo, fiz como se fosse um plano que faço básico para minha sala, não faço cheio de estratégia, é como eu faço para minha sala. [...] Eu pensei trabalhar a história da escrita realizando a interpretação oral da literatura infantil, compreender o significado da palavra ideia, instigar os estudantes para o surgimento de diferentes ideias, trabalhar a coordenação motora e o esquema corporal por meio de desenho e pintura, identificar as vogais e montar e desmontar palavras. Esse é um dia, eu fiz três dias então o livro “Nicolau tinha uma ideia”, foi que eu trabalhei no começo do ano para trabalhar a história da escrita, ele vai mostrando que as pessoas só tinham uma ideia na cabeça”*. Essa professora optou por não produzir um novo plano, mas admite sua reelaboração com pequenas diferenças ao primeiro plano (Plano 2, P2, Anexo 7), como no caso das atividades e no uso das palavras como ideia de registro.

Quando P2 trabalha com o seu plano, ela narra *“A gente fez esse diálogo na sala, como que a gente tem ideia? Da onde surge? Que pensamento? Por que eles tiveram esses pensamentos? Porque não existiam as coisas, que a ideia do Nicolau é a roda para facilitar a vida de todo mundo. Depois eu fiz uma atividade de pensamento: quantas coisas que inventaram com a roda para facilitar? Por que inventaram a roda? A roda facilita em quê? Fica mais pesado? Fica mais leve? Então pegamos as mochilas de rodinha, pegamos carrinho e mostrei objetos. Eu trabalhei bastante. Eu não conseguia mais sair da literatura, mas aqui eu não escrevi tudo isso”*. Mostra a forma como a qual inseriu a palavra em uma atividade em que a realidade poderia ser percebida e imaginada. Finaliza com uma atividade lúdica em que os seus

alunos montam uma caverna na sala e vão registrar suas ideias nas paredes com desenhos e palavras. Relata:

P2 - O meu objetivo de pegar essa literatura e fazer essa atividade, é entender que gente registra com símbolos, que registra as ideias, que por isso surgiu a escrita e querer que eles comecem a enxergar os símbolos que muitas vezes não enxergavam, nós até saímos nas ruas, pegamos rótulos para eles entenderem que o mundo, diz que é assim que as pessoas se expressam, que deixam suas marcas, que alguns já morreram e deixam suas marcas para a gente.

M – Eu vou fazer uma pergunta agora: isso sempre foi uma coisa muito constante na sua prática ou ela teve muita influência do que a gente conversou?

P2 – Teve um pouco de influência da conversa. Minha prática mudou bastante desde quando eu comecei.

P3 vem constituindo seu pensamento em outro ritmo, e vem inserindo em seu plano elementos de organização e de conceitos de palavra, conforma nos mostra o relato sobre seu plano:

P3 - Eu planejei de acordo com aquilo que a gente estava conversando, só que o que eu penso Fernando, uma avaliação minha, eu consegui entender o que você falou, a questão da palavra escrita, mas a minha dificuldade é como colocar isso em arte e eu ainda estou naquela fase de que eu não consegui achar alguma coisa que desse interesse para os alunos apesar de ter pego a música que eles gostam eu não consegui tirar esse gancho da música. Eu percebi o seguinte, eu compreendi e eu consigo entender o planejamento da forma que tem que ser feita, eu analisar o que eu estou fazendo, fazer o que estou fazendo com condições de pensar e saber o que estou pensando, ter domínio daquilo no meu pensamento, mas eu não consegui aplicar isso.

M – Devido o salto que você deu do ano passado para esse ano.

P3 – Sim, foram muitas transformações então está meio complicado, mas eu estou mais ou menos compreendendo e pelo que eu entendi eu fiz algo ideal ainda não fiz algo real.

Entendemos que para P3 o percurso de aprendizagem é mais complexo por causa de sua formação e trajetória profissional, mas no acompanhamento da discussão sempre busca a compreensão do conceito e encontra suas dificuldades devido à pouca experiência com o trabalho docente. Seu plano de

trabalho (Plano 2, P3, anexo 9) demonstra dificuldades em transpor suas ideias para um instrumento em que possa organizar sua atividade.

Na continuidade da narrativa de P3 sobre o plano, podemos evidenciar seus avanços quando relata que

P3 - Eu fiz aquilo que a gente tinha combinado. Pedi para eles listarem as músicas que eles gostavam, eles listaram. Então eu pensei no seguinte, para questão de registro fazer um gráfico com eles com as preferências musicais, para focar a palavra escrita, a necessidade da escrita, porque aquilo que você falou: “ah professor é chato escrever, tem que escrever?”, depois eu pedi para que eles desenhassem o que eles entendessem da letra, e realmente constatei que eles entenderam, eles sabiam por que eles falaram “é besteira o que eu vou desenhar, você quer que eu desenhe a besteira?” Eu falei que ele podia desenhar o que entendeu. Engraçado foi que eles não desenharam a besteira, eles desenharam pessoas, a maioria desenhou um rapper cantando e as pessoas lá no show, porque eles ficaram com vergonha, mas eles sabiam.

Notamos que a condução de P3 com os alunos se deu no sentido de extrair a produção escrita, mesmo que encontrasse resistência e que estes, ao se depararem com motivos de escrever, produziram desenhos e textos.

P1, professora experiente e com prática no trabalho, evidencia suas dúvidas para abandonar suas posições sobre o modo como produzia seu trabalho. Em seu relato, expressa insegurança em seu plano com o pré-escolar: *“Eu fiz um planejamento com música, mas assim o que é difícil, é que quando eu começo a escrever para trazer para você, me vem um monte de dúvidas até na hora de aplicar o plano, por exemplo, porque isso não ocorria antes. Eu vou ensinar música eu elejo algumas músicas, peço para eles também, por exemplo, a música igrejinha, que eu falei na outra aula. São muitas palavras que são importantes porque a letra diz “essa é a igrejinha, acesso à torre, abro a porta não tem ninguém”, então dá para trabalhar conceito da palavra ninguém, e muita gente que tem lá, têm os dias da semana, quais os dias da semana? Dá para colocar tudo isso no quadro, mas eu parti das músicas, que nós cantamos essas músicas e agora eu sinto a necessidade de trabalhar o conceito da palavra música e trazer a história da música”. Demonstra em sua narrativa a intenção de trabalhar com as palavras*

e vê a potencialidade que isto traz, mas não consegue traduzir em uma atividade segura de sua parte.

Pontuamos que essa discussão se mostrou mais consistente na solicitação do mediador em pegar seu plano de trabalho reelaborado. P1 pediu para levar o plano para casa para definir melhor seu planejamento e posteriormente não enviou o trabalho. Durante a apresentação de seu planejamento, relatava que *“no pré-escolar, na oralidade, sabe eu gosto de jogar no quadro as palavras, por exemplo, eu coloco lá igrejinha, “ah tudo tem um nome”, então hoje é a música do pato, “olha o nome do pato”, e quando eu não coloco eles perguntam: - Professora não vai colocar o nome do pato? Mas vem um monte de ideias e eu fico com vontade de perguntar para você (mediador). Mas você vai ter que continuar acompanhando”*.

Desse modo, percebemos que as apropriações do conceito nos planos de trabalho de cada professora resultaram em formas diferenciadas de apropriação, porém fica evidente que o trabalho resultou na mobilização das suas concepções referentes ao processo de ensino da escrita, provocada pelo conceito de palavra escrita. Essa mobilização, por sua vez, faz com que tivessem a necessidade de repensar a forma e o conteúdo da atividade de ensino que realizam.

6. O MOVIMENTO DO MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Ao final da escrita desta tese, em janeiro de 2017, encontramos-nos no momento de percorrermos o caminho que deu início à produção deste trabalho sobre a organização do ensino pelo professor alfabetizador, momento de análise do movimento que teve início em 2013. Percorremos quatro anos! Crianças e professores envolvidos, alunos da universidade em processo formativo, professor pesquisador na busca de respostas para questões produzidas por uma vida de questionamentos e preocupações.

No dia que antecedeu à escrita destas considerações, na lida diária de professor pesquisador do Ensino Superior, formador de professores que serão responsáveis por humanizar crianças, uma sequência de eventos de trabalho contribuiu significativamente para a elaboração deste texto: reunião de Conselho na universidade pela manhã, organização do trabalho com professores do PIBID à tarde, e aula com alunos de graduação à noite. Rotineiro?! Com certeza, não! Mas os acontecimentos que se produziram no dia permitem-nos uma análise do período de produção compreendido entre 2013 e 2017.

Iniciamos esta pesquisa em um momento de efervescência acadêmica, havia indícios de fontes de recursos para a educação, abriam-se oportunidades para o trabalho docente, eram criadas oportunidades para a formação profissional. Políticas públicas de Educação Básica foram implantadas, mesmo que a serviço de um modelo de produção capitalista, para o atendimento da criança a partir de quatro anos, com debates sobre a obrigatoriedade de atendimento em berçário e creches.

Chegamos a 2017 na contramão desse movimento inicial, a destituição jurídico-parlamentar de um governo legitimamente eleito e a constituição de um modelo de governo capitalista e conservador produziram uma série de incertezas sobre o que pretendemos com o trabalho empreendido nesta pesquisa em sua amplitude. Perdas de direitos, recursos, intolerância ideológico social, violência e submissão assumem um protagonismo nesse

modelo comprometido de denúncias, de governança! A classe trabalhadora passa a ser esmagada pela força do produtivismo capitalista.

Esta apresentação se faz necessária para entendermos de que modo as ações formativas produzem transformações nos processos de ensino de professores na alfabetização. Buscamos criar um contexto para a análise entre as questões universais, particulares e singulares deste trabalho. Prendemos inicialmente estas considerações na rotina que se apresenta cotidianamente na formação de professores, pois ela será nosso fio condutor. Considerar o movimento do trabalho dos professores sem colocar as dimensões do particular e do universal restringe a análise desta pesquisa.

O panorama no qual apresentamos nossas considerações parte do momento inicial de um dia de trabalho na universidade, já referido. A reunião do Conselho Interdepartamental foi marcada pela rotina de análise dos processos das relações de trabalho, porém estas evidenciam um aumento da disputa pelas oportunidades de recursos e possibilidades de aperfeiçoamento profissional que tem sido constantemente precarizadas pelas políticas restritivas impostas no novo modelo de gestão governamental. Finalizamos a reunião com uma série de informes sobre perda de condições de trabalho e financiamento da universidade, tais como cortes de recursos, direitos adquiridos historicamente e forma de trabalho, todas produzidas em meio a cobranças de manutenção de produtividade e excelência na sobrecarga de trabalho do professor.

No momento da tarde desse dia de trabalho universitário, houve a reunião de planejamento do PIBID, em que, reunidos com os professores e bolsistas, reduzidos pelos cortes impostos pelas medidas governamentais ao programa, duas das quatro professoras iniciais, professoras participantes deste trabalho de formação, alunos de iniciação à docência e professor coordenador e responsável buscamos uma forma de pensar como aplicar ao planejamento anual de atividades as condições de trabalho que nos são dadas e proporcionar aos alunos em sala de alfabetização uma apropriação da linguagem escrita que lhes permita serem protagonistas no cenário social.

No período da noite desse mesmo dia de trabalho universitário, em sala de aula, dialogamos com os alunos o fim do segundo semestre letivo de 2016, e alunos e professor nos encontrávamos exauridos devidos às lutas sociais,

duas greves e várias paralisações que enfrentamos diante das condições políticas e econômicas da universidade que se precariza a cada dia.

Nessas condições atuais, sintetizadas em um exemplo de um dia de rotina na universidade, devemos considerar válida a hipótese de que o professor bem formado conceitualmente modifica sua forma de organizar o ensino da alfabetização? A resposta antecipadamente é: sim! Há uma considerável modificação na forma de pensar o ensino. Em que análise nos baseamos para tal posicionamento?

Buscamos, em um movimento entre o particular-singular-universal, entender como este trabalho possibilita transformações na organização do ensino do professor alfabetizador. Começamos com as singularidades desta pesquisa.

Em P2, podemos observar que houve algumas mudanças na forma de pensar o ensino. Em seu plano inicial, P2 centrava sua ação predominantemente em um processo de alfabetização focalizado na letra e sua face fonêmica; as ações entre o nome, a letra e a literatura não apresentavam-se integradas e os recursos de ensino mantinham essa separação, sem a unidade trazida pela palavra. Em seu plano final, reelaborado, observamos a inserção da palavra como elemento integrador da face fonêmica e semântica da linguagem escrita, denotamos preocupação em incluir atividades que explorem a integração entre a literatura, a oralidade e o sistema gráfico de escrita. Em sua exposição do plano reelaborado, P2 demonstra como suas dúvidas e incertezas quanto à forma de utilizar as atividades ganharam em significação e possibilitam pensar na mobilização de seus alunos na apropriação da linguagem escrita.

P4 já tinha uma prática em que manifestava a preocupação em alfabetizar de um modo mais integrado entre a literatura e a face fonêmica da palavra e acreditava que o caminho de alfabetização seria uma indução do pensamento da escrita pelo fonema e grafema; as ações formativas voltadas para o conceito da palavra escrita, de certa maneira, vieram ao encontro da compreensão que ela já tinha sobre a aprendizagem, visto que sua formação acadêmica havia oportunizado uma formação mais conceitual. Entretanto, ficam evidentes na reelaboração de seu plano, o plano final, a influência determinante da face fonêmica com a semântica, o processo fonêmico

integrado à produção textual e as atividades de ensino organizadas para mobilizar o pensamento da criança em necessidades e motivos de escrita. Essa diferença fica mais clara em sua exposição oral, em que revela ter tomado consciência das ações que já realizava, sem que compreendesse claramente a sua importância para a formação dos alunos.

P3, por ter um percurso formativo diferenciado (música, fisioterapia), por iniciar sua atuação com a Educação Infantil e, posteriormente, ter de trabalhar com o Ensino Fundamental em educação artística, devido a atribuições escolares, apresentou um plano inicial marcado pela reprodução de modelos determinados pelo sistema municipal, não apresentava uma concepção de linguagem ou de desenvolvimento e mal organizava suas atividades, conforme declarou no processo formativo. Seu primeiro planejamento não refletia um modo de pensar, apresentava-se alienado de uma proposta organizada e de um pensamento objetivo, sua insegurança e incerteza, suas dúvidas eram compensadas com as leituras e debates, durante os quais buscava anotar e comentar os conceitos. No plano reelaborado e redirecionado para alunos de educação artística, de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, em disciplina de duas horas semanais, apresenta inicialmente um avanço em sua forma de conceber o plano, os conteúdos relativos à sua disciplina passam a dialogar com gêneros textuais e evidencia uma preocupação em inserir seu aluno em um pensamento integrado à realidade cultural presente em seu cotidiano e às expressões mais elaboradas de cultural artística. Isso denota uma compreensão de homem e mundo mais elaborada o que não se expressava em um primeiro momento.

P1, ao longo do processo, foi a menos influenciada pelo trabalho. Não por interesse ou possibilidades, mas ao longo do experimento teve muitos imprevistos pessoais e profissionais que ocasionaram seu afastamento de três dos seis encontros, fragmentando sua compreensão e prejudicando sua imersão na atividade formativa, o que culmina com a não entrega de seu plano reelaborado. No entanto, em diversos momentos do evento de estudo, suas falas expressavam seu interesse e seus motivos, e constantemente solicitava o acompanhamento do mediador em situações cotidianas, solicitando orientação as suas atividades cotidianas fora do estudo formativo. Relata que os conceitos trabalhados têm modificado seu modo de trabalho, como expresso

em análise anterior, porém não temos como dimensionar esse efeito em seu planejamento final devido ao fato de este não ter sido entregue.

Da mesma forma, enquanto mediador/pesquisador tivemos nossa compreensão mobilizada pela atividade investigativa, como expressamos historicamente, pois nossa relação com a organização do ensino era fundada em atividades terapêuticas e de formação de professores. Ao imergir na organização deste estudo, a apropriação de novos conceitos relativos à organização e à didática nos permitiu atribuir um novo conceito e modo de ação ao que possuíamos previamente, e isso reflete na própria condução desta pesquisa. Por diversas vezes, encontramos dificuldades em conter nosso ímpeto explicativo e inibíamos ou interferíamos nos pensamentos dos professores, dificultando a formação de raciocínios próprios. Nossa compreensão dos conceitos envolvidos na atividade formativa pode ser melhor significada e possibilitou melhor amplitude do processo no momento de escrita efetiva porque as atribuições cotidianas da universidade fragmentam as possibilidades de uma compreensão mais elaborada.

A organização e a aplicação deste trabalho nos remete ao apontamento trazido por Vigotski:

Porque perceber as coisas de outro modo significa ao mesmo tempo adquirir novas possibilidades de atuação a respeito delas. Como o tabuleiro de xadrez: o vejo de outra maneira e jogo de outra maneira. Ao generalizar o próprio processo de atividade adquiro a possibilidade de adotar uma atitude distinta a respeito dele (VIGOTSKI, 2001, p.213).

Essa singularidade dos envolvidos nos possibilita pensar em generalizações do processo. As atribuições sociais nas quais cada professor está envolvido, seja em seu trabalho, seja em sua vida pessoal, ficam diretamente relacionadas às possibilidades de compreensão de novos conceitos. Todos os que estão trabalhando na educação têm sido atingidos pela precarização dos modos de vida produzidos pelo sistema produtivo. O estudo sobre a organização do ensino permite compreender a necessidade de políticas que facilitem o planejamento do ensino, permite perceber que não é a permanência do professor em sala, sem sua hora de pensar e organizar sua

atividade, que possibilitará melhorar as condições de aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

Do mesmo modo, políticas de formação docente, tais como PIBID, são instrumentos valiosos para a qualificação do professor. Como citamos no início desta seção, ao estar com os professores P1 e P2, remanescentes dos cortes financeiros do programa e os alunos de iniciação, compreender o processo de alfabetização os mobiliza para a atividade de ensino. Embora não tenha sido objeto deste estudo, porém produto dele, no planejamento que estava sendo elaborado no trabalho com os professores do PIBID para o ano de 2017, os professores solicitaram que o que estudaram no grupo formativo fosse repassado aos alunos de iniciação e foram além, pediram que seja estendida a oportunidade de estudo e planejamento a todos seus colegas da rede de ensino municipal, em um evento formativo.

Nesse momento, retomamos o objetivo e a hipótese desta pesquisa, a saber, investigar se as ações formativas favorecem a transformação na atuação do professor alfabetizador, orientados pela hipótese de que ações formativas, voltadas para o ensino do conceito de palavra escrita e sua implicação no desenvolvimento mental da criança, aplicadas na organização do ensino em situação real, provocam mudanças na forma de pensar e atuar do professor como alfabetizador é válida. Mas quais foram essas ações?

Temos claro que a aprendizagem conceitual exerce papel determinante na transformação do professor; neste estudo, o conceito de palavra escrita oportunizou aos professores possibilidades de compreender sua atuação na sala de aula valendo-se da concepção de palavra como instrumento psicológico para as crianças. Dessa forma, esse conceito deve estar presente na formação básica e continuada dos professores, pois permite dar sentido às atividades de ensino.

Destacamos também a contribuição desta investigação para a organização do ensino de alfabetização, pois ao planejar-estudar-conceituar-replanejar sua atividade de ensino proporcionou aos professores potencial de compreender a importância dos princípios didáticos. Esse movimento de trabalho organizado oportuniza a ação mediada pelo conceito e a possibilidade de transformação das práticas de ensino, costumeiramente ofertadas em formação continuada em que se expressa a ideologia do aprender a aprender.

Supera-se dessa maneira a expressão tecnicista aplicada aos modelos de formação docente, unem-se dialeticamente atividade de ensino, conceito e planejamento, potencializando a ação do professor.

Retomamos a ideia do jogo de xadrez trazida por Vigotski (2001, p.213): “Como o tabuleiro de xadrez: o vejo de outra maneira e jogo de outra maneira”.

Assim, quando nos defrontamos com os obstáculos trazidos pelos modos de produção capitalista, que busca transformar a educação em mercadoria e flexibiliza as condições de acesso e oferta de uma educação que viabilize a formação omnilateral do sujeito, nos leva à necessidade de resistência e enfrentamento. Isto só é possível com a formação humana, como contemplado pelos autores aqui estudados, em suas máximas potencialidades (SAVIANI, 2008), um professor que tenha uma formação que lhe permita pensar e transformar por seu trabalho educativo (KUENZER, 1999, SFORNI, 2015) e um sujeito consciente de suas ações (VIGOTSKI, 2001; DAVIDOV, 1988; LURIA, 1988).

Pensar o humano nesta sociedade exploradora requer coragem e determinação, e isto só se obtém com conhecimento e luta, como no poema de Brecht:

Nossos inimigos dizem: A luta terminou.
Mas nós dizemos: ela começou.

Nossos inimigos dizem: A verdade está liquidada.
Mas nós dizemos: Nós a sabemos ainda.

Nossos inimigos dizem: Mesmo que ainda se conheça a verdade
Ela não pode mais ser divulgada.
Mas nós a divulgamos.

É a véspera da batalha.
É a preparação de nossos quadros.
É o estudo do plano de luta.
É o dia antes da queda
De nossos inimigos.

Bertolt Brecht (1898-1956)

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**, Martins Fontes, São Paulo, 2003.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**, 4.ed, Campinas, Autores Associados. 2006
- ANTUNES, R. **As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 25, p. 335-351, 2004.
- AQUINO, O. F. **A concepção didática da tarefa de estudo: Dois modelos de aplicação**. 37^a. Reunião Nacional da ANPEd; 04-08 de outubro de 2015 – UFSC - Florianópolis - SC
- ARAUJO, E. S. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente na escola pública**, Tese de doutorado, USP, São Paulo, 2003.
- ASBAHR, F. S. F. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Revista Brasileira de Educação, maio – agosto, no.29, 2005.
- BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno Cedes, vol. 19, no.44 Campinas – abril - 1988.
- BEATON, G. A. **La persona en lo histórico Cultural**. São Paulo, Linear B, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação, Planilhas para download. Brasília, MEC-INEP 2015.
- BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica** Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 35, n.3, p. 463-478, set/dez. 2009.
- CASASSUS, J. **A reforma educacional da América Latina no contexto da globalização**. Cadernos de Pesquisa, no 114; p.7-28, novembro/2001.
- CARVALHO, D. C. **A relação psicologia e alfabetização sob a ótica dos professores**. 23^a. Reunião Anped - 2008.
- COELHO, M.I.M.C. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- DAVIDOV, V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Habana: Pueblo Y Educación, 1982.
- DAVIDOV, V. **O que é a verdadeira atividade de aprendizagem**, Tradução de Cristina Pereira Furtado do texto 'What is real learning activity' de V. Davidov, para Mestrado em Educação da UCG, Revisão de Jose Carlos Libâneo e Raquel A. M.M. Freitas, s.d.

DAVIDOV, V. **Problems of Developmental Teaching**: the experience of theoretical and experimental psychological research. Soviet Education, New York, v. XXX, n. 8, 1988.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO. Ed. Cortez, SP, 1998.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Caderno CEDES. Campinas. V. 19, n.44, 85-116, 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Autores Associados, Campinas, 2008.

FERREIRA, A. B. H., **Mini Aurélio**, 7a. Ed. Editora Positivo, Curitiba, 2004.

FIORI, J. L. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, M.T.C.; FIORI, J. L. (Orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 6ª. Ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. (Org.), **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século, 9. ed, Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

FURLANETTO, F. R. **O Movimento de mudança no sentido pessoal na formação inicial de professores**. Tese de Doutorado, USP, SP, 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. In: Elma Júlia Gonçalves de Carvalho; Rosângela Célia Faustino. (Org.). **Diversidade cultural**: políticas e práticas educacionais. Maringá: EDUEM, 2012, p. 95-116.

GATTI, B; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília, UNESCO. 2009

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação**: A constituição da identidade do professor sobrance. In: Educação e Sociedade. Ano XX, no.68 – dez 1999.

KUENZER, A. Z. **Competência com Práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p.43-69, jan/abr. 2003b.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológico da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.), **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. 9.ed, Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, consciência y personalidad**. Ediciones Ciencias del Hombre, Buenos Aires, 1978.

LOVE, R. J., WEBB, W.G. **Neurologia para los especialistas del habla y del lenguaje**. Editorial Medica Panamericana. Buenos Aires, 1988.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferencias de A. R. Luria. Artes Medicas, Porto Alegre, 1987.

LURIA, A. R. **El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta**. Ed. Tekne, Buenos Aires, 1966.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**, EdUSP, São Paulo, 1981.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N., **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 143-190.

LURIA, A. R. Cérebro humano e atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1994. P. 191-224.

LURIA, A.R, YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre, Artes Medicas, 1987.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de doutorado, UNESP – SP, 2001.

MARTINS, L. M. **A Formação Social da Personalidade do professor: Um enfoque vigotskiano**. Autores Associados, Campinas, 2007.

MARX, K., ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. Editora Hucitec, São Paulo 1999.

MCLANE, J.B. A escrita como um processo social. In: MOLL, L. C., **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica**. Artmed, São Paulo, 2002

MEC - Brasil, INEP - **Sinopse do censo dos profissionais do Magistério da Educação Básica**, 2003. Brasília – DF 2006.

MEC- Brasil, SEB – **Pro Letramento: Guia Geral**. Brasília 2012.

MEC – Brasil, SEB. **Pacto Nacional para alfabetização na idade certa**. disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> acesso em agosto de 2015.

MENDONÇA, F. W. **A apropriação da linguagem oral e escrita no processamento do transtorno auditivo central** - estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. 2005.

MENDONÇA, F. W. **Produção de queixas de linguagem escrita no contexto de um posto de saúde e o papel que a educação exerce sobre sua atenuação**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, Curitiba, 2009.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, 2006 disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf ; acessado em agosto de 2015.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; ARAÚJO, E. S. **Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino**. Revista teoria e pratica da educação, v.14, n.1, p.39-50, jan-abr 2011.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; MORETTI, V.D.; PANOSSIAN, M.L.; RIBEIRO, F. D. **Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem**, Revista dialogo educacional, v.10, num 29, jan-abr, p 205-229, PUC- Pr. 2010.

MOYSES, M.A.A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Mercado das Letras. Campinas. 2001.

NASCIMENTO, C. P. A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural. Dissertação de Mestrado, USP. São Paulo, 2010.

NUÑES, I.B., **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**, Liber livros, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, T. F. M. **Manifestações de Professoras sobre as escolhas metodológicas para alfabetização em escolas da rede do município de São Paulo**. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2014, Fortaleza. XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2014.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. Tese de doutorado. UNB, Brasília, 2010.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 2007.

RIBEIRO, F. D.; MOURA, M. O. **Aprendizagem docente na formação inicial de professores de matemática: contribuições da teoria da atividade**, Anais do XI Encontro Nacional de educação matemática, Curitiba, PR., jun. 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, Autores Associados, Campinas, 2ª. Ed., 2008

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural** Germinal: Marxismo e educação em debate. V.7 n.1 p. 26-43, Salvador – junho/ 2015

SFORNI, M. S. F. **Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência**, in: Libâneo, J.C.; Alves, N. (Org.) **Temas de pedagogia. Diálogos entre didática e currículo**, Cortez, SP, 2012, p. 469-488.

SFORNI, M. S. F. **Didática e teoria histórico cultural: Marcos teórico metodológicos para organização do ensino e conteúdos escolares**, tese livre docência Unicamp Campinas 2014.

SFORNI, M. S. F. **Interação entre didática e teoria histórico cultural**, Educação e realidade, Porto Alegre v.40, v.2 p. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, M. S. F. ; GALUCH, M. T. B. **Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade**. In: Lizete Shizue Bomura Maciel; Nerli Nonato Ribeiro Mori. (Org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. 1 ed. Maringá: EDUEM, p. 117-134, 2009.

SFORNI, M. S. F. **Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência**. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 469-488.

SVIETKOVA, L. S. **Rehabilitacion en caso de lesiones focales del cerebro**, Ed Pueblo e Educacion, Havana – Cuba, 1985.

TALIZINA, N. F. **Manual de Psicologia Pedagógica**, Editora Universitaria Potosiana San Luis de Potosi, Mexico, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**, Martins Fontes, São Paulo, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, Martins Fontes São Paulo, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: tomo III**. Madri: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: tomo IV**. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, junho 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na infância: ensaio psicológico**, ensaios e comentários SMOLKA, A.L.: Tradução PRESTES Z., Ática, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R., **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. **Fundacion Infancia y aprendizaje**, Buenos Aires 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Sobre a análise pedológica do processo pedagógico**. Tradução de Zoia Prestes do original russo O pedologuitcheskon analize padagoguitcheskogo protsessa, publicado no livro VIGOTSKI, L.S. **Psirrologia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004, p.479 -506.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N., **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 103-117.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**, Editora Progresso, Moscou, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTERIO DE ENTREVISTA

18

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**APÊNDICE I**

- Roteiro da Entrevista I

1. Caracterização do docente

- a) Nome;
- b) Idade;
- c) Profissão;
- d) Naturalidade;
- e) Estado civil;
- f) Filhos; idade;

2. Dados biográficos.

Comente sobre:

- a) Sua trajetória educacional;
- b) Como foi sua formação universitária;
- c) Onde estudou;
- d) Primeiras experiências na função docente;
- e) Formação continuada;
- f) Experiência com linguagem escrita;
- g) Atuação com as séries iniciais;

APÊNDICE II

- Roteiro da Entrevista II

1. Como organiza a atividade de ensino?
2. Estabelecimento de correlações teórico práticas?
3. Dificuldades encontradas com a docência de alfabetizar?
4. O que faz como que algumas crianças não aprendam a escrita?

Você concorda com as frases abaixo ou qual a sua ideia. Justifique:

- a) O homem é um sujeito histórico;

- b) A consciência humana é formada socialmente;

- c) A educação é um processo de apropriação da experiência social da humanidade;

- d) O psiquismo humano desenvolve-se como resultado da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos;

- e) A formação psíquica das pessoas surge primeiramente por um processo de troca interpessoal e posteriormente torna-se um processo pessoal;

- f) A apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada por outras pessoas.

ANEXO 2 - PLANO DOS EPISÓDIOS.

Planejamento do Experimento

O Experimento deve ter a participação ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda (Unidade no psiquismo docente, sua educação e seu ensino); atenção a dados do ensinar e do aprender dos alunos e do próprio professor.

A organização deve estar voltada a formar o pensamento teórico do professor, fundada em princípios didáticos que orientem o planejamento, execução e avaliação.

- 1- **Ensino que desenvolve**: A zona do próximo desenvolvimento, experiência de cada um em suas condições concretas, busca do real em cada aluno. O planejamento inicial de uma atividade de ensino serve como avaliação do nível real de cada professor; identificar os conhecimentos; baseados em aspectos comuns aos professores. O levantamento inicial seleciona o conteúdo a ser abordador (diferenças no aprendizado da linguagem escrita, a regionalização para a realidade dos professores, e a constatação de que os resultados, embora em destaque, não são qualitativos); organiza a atividade de ensino baseando-se nas características comuns do grupo frente ao objetivo de ensino e essas características norteiam a ação do ensino. O objetivo do ensino deve mobilizar as FPS. Sua compreensão deve ser verbalizada e esta deve indicar, em atividades, em que sentido estão sendo conceituadas teoricamente.
- 2- **O caráter ativo da aprendizagem**: Unidade entre pensamento e linguagem (definição e processos mentais) em unidade com o experimentador; a apropriação lógico-histórico da apropriação do conhecimento; necessidades e motivos não são dados *a priori*, insere-se o estudo no horizonte investigativo, situações problema que instigam ações mentais, mobilizar o trabalho coletivo para solucionar a situação, elaborar sínteses conceituais pelos alunos professores.
- 3- **O caráter consciente**: manter o foco da atenção ao núcleo central do conteúdo; conteúdo pode ter sido percebido e não conscientizado, mobilizar as FPS para o conteúdo central, assim o conteúdo central e suas razões mobilizam a consciência e permitem a abstração. A mediação docente do aluno assume papel importante.
- 4- **Unidade entre o plano material e o verbal**: Mediação da linguagem verbal na mediação dos processos de abstração entre abstrato/concreto ou concreto/abstrato, a utilização de materiais teóricos e o ensino pelo professor, a interação entre os saberes;
- 5- **Ação mediada pelo conceito**: No planejamento de ensino, cabe prever a contextualização do conceito, seu movimento lógico histórico de elaboração, inserir os sujeitos em atividades que proporcionem a vivência com a geração do conceito. Tarefas que façam a pessoa aproximar-se do conceito. Compreensão do modo pelo qual foi gerada a necessidade do conceito na atividade social. O professor deve estar apropriado desse movimento e atuar de forma a levar a apreensão do conceito como instrumento do pensamento e apreensão da realidade pelo conceito. São as transformações das ações dos alunos mediadas pelos conceitos que levam ao aprender.

Objetivo Geral do Experimento

Investigar a contribuição do conceito de palavra escrita (nuclear) exerce na organização da atividade de ensino de professores atuantes na alfabetização.

DATA	Objetivo	Princípio teórico	Planejamento	Execução	Avaliação
18 de fevereiro	Problematizar	1 e 2	Organizar atual do ensino, e como o conceito se expressa no plano dos professores	Elaboração de plano inicial de ensino da palavra escrita	Análise dos conceitos expressos nos textos
10 de março	Mobilizar ao conceito nuclear e objetivar a atividade	2, 3 e 4	Atuar nos planos de ensino mediante problematizações e exemplos das atividades sugeridas	Apresentação de atividades e conceitos, apresentação de fundamentos teóricos e textos	Relato verbal da discussão gravada em áudio.
17 de março	Estudar teoricamente os conceitos de palavra e organização da atividade.	3, 4 e 5	Estabelecer relação entre a palavra escrita e a atividade de ensino para criança na alfabetização	Textos de estudo	Relato verbal da discussão gravada em áudio.
07 de abril	Estudar teoricamente os conceitos de palavra e organização da atividade.	3, 4 e 5	Estabelecer relação entre a palavra escrita e a atividade de ensino para criança na alfabetização	Textos de estudo	Relato verbal da discussão gravada em áudio.
28 de abril	Avaliar a implicações do trabalho na reestruturação dos planos, bem como nas ações dos professores.	4 e 5	Analisar das produções docentes sobre o ensino da palavra escrita.	Estudo dos planos de ensino reescritos	Apresentação de plano de ensino. Relato verbal da discussão gravada em áudio.
05 de maio	Avaliar a implicações do trabalho na reestruturação dos planos, bem como nas ações dos professores.	4 e 5	Analisar das produções docentes sobre o ensino da palavra escrita.	Estudo dos planos de ensino reescritos	Apresentação de plano de ensino. Relato verbal da discussão gravada em áudio.

ANEXO 3 - PLANEJAMENTOS DE ENSINO – PRIMEIRO MOVIMENTO P4

ESCOLA MUNICIPAL CASTRO ALVES – EIEF

TURMA: 1º ANO C

PROFESSORA: ...

PLANO DE AULA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LETRA B

O processo de ensino da letra B se iniciará com a narrativa “A BOTA DO BODE” (anexo), contada com o apoio do projetor.

Roteiro de atividades

- 1- Explorar, oralmente, a capa do livro, os autores, o conteúdo da história, os personagens ...;
- 2- Entregar o texto “A bota do bode” impresso e solicitar aos alunos que circulem as palavras BOTA e BODE. Em seguida, pedir que desenhem a história no caderno;
- 3- Apresentar a letra **B** (fôrma maiúscula) **b** (fôrma minúscula) e destacar que as palavras BODE e BOTA iniciam com B;
- 4- Escrever no quadro a letra B com cada uma das vogais, dar exemplos de palavras que começam com a letra B (retomar a história) e destacar a sílaba inicial (**BOTA**, **BODE**...). Em seguida, os alunos deverão registrar as palavras no caderno;
- 5- Atividade impressa para a discriminação de palavras que iniciam com a letra B (anexo). Escrever as palavras identificadas no quadro, destacar a sílaba inicial e solicitar aos alunos que registrem as palavras na atividade;

- 6- Atividade impressa com figuras e respectivos nomes escritos, faltando a letra B e algumas vogais. Os alunos deverão completar as palavras, copiá-las no caderno e destacar a sílaba inicial.

ANEXO 4 - PLANEJAMENTO DE ENSINO – PRIMEIRO MOMENTO P2

ESCOLA MUNICIPAL LIDIA USUY OHI - Ed. Infantil e Ens. Fundamental

PLANO DE AULA
1º ANO A

ESCOLA MUNICIPAL
LIDIA USUY OHI

DATA: 15 DE Fevereiro - segunda-feira
CONTEÚDO: Coordenação Motora, orientação espacial, nome.

OBJETIVOS:

- ✓ Trabalhar a coordenação motora por meio de modelagem;
- ✓ Explorar a leitura e escrita do nome;
- ✓ Ter noções de orientação espacial;

ROTINA:

- Oração
- Relaxamento
- Exercício de voz
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)
- Roda de conversa

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Conversar com as crianças dando as boas vindas;
- ✓ Fazer a apresentação da professora e montar o nome no quadro imantado;
- ✓ Explicar a importância do nome e que pessoas, ruas, cidades, objetos, tudo tem nome.
- ✓ Deixar os crachás espalhados pelo chão e pedir para cada aluno encontrar o seu, fazer a apresentação.
- ✓ Conversar com as crianças sobre as iniciais de seus nomes, perguntando qual o primeiro som de cada nome, para identificar melhor iremos bater palmas identificar o som.
- ✓ Pintar no crachá de vermelho a primeira sílaba do nome que representa o primeiro som,
- ✓ Entregar outra folha com o nome da criança, pedir para que ela identifique novamente o primeiro som e pinte de vermelho, e o restante das letras pintar de azul.
- ✓ Conversar com os alunos sobre como são as pessoas, cada um é de um jeito, mesmo possuindo partes do corpo semelhantes... Ilustrar no quadro uma criança (cada aluno desenhando uma parte), instigar os alunos a contar uma história sobre essa criança, dar nome a ela, perguntar o que gosta, onde estuda, quantos anos tem.
- ✓ Depois de colar o nome dos alunos no caderno, pedir para que eles façam um autorretrato, num espaço determinado por um retângulo.
- ✓ Pintar a capa do caderno.



PLANO DE AULA

1º ANO A

DATA: 16 DE fevereiro - terça-feira

CONTEÚDO: História do Planeta; valor sonoro e vogais

OBJETIVOS:

- ✓ Trabalhar a memória e a imaginação;
- ✓ Trabalhar valor sonoro e vogais;
- ✓ Trabalhar a coordenação motora por meio da pintura e desenho;
- ✓ Explorar a escrita do nome, primeira letra, última letra e quantidade de letras.

ROTINA:

- Exercício de voz
- Música (Eu conheço um jacaré)
- Crachás
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)
- Roda de conversa

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Conversar com as crianças sobre como era o nosso planeta antes das pessoas existirem;
- ✓ O que tinha no Planeta Terra; (mostrar o globo terrestre e explicar que é uma representação do nosso planeta);
- ✓ Mencionar a existência dos Dinossauros e que não haviam pessoas no nosso planeta, No data show mostrar uma animação explicando os dinossauros;
- ✓ Conversar sobre a palavra DINOSSAURO conversar sobre o som da primeira sílaba do dinossauro DI... Relembrar os sons das vogais e identifica-las na palavra dispostas no quadro negro. Mostrar para as crianças que a primeira letra da palavra que é o D junto com as demais vogais formam novos sons como DA - DE - DO - DU;
- ✓ Depois receberão um texto para saber um pouquinho sobre os dinossauros, nessa folha terá a palavra DINOSSAURO impresso e seguirão as instruções: pintar a primeira sílaba de vermelho, as vogais de verde;
- ✓ Fazer um desenho representando a ERA DOS DINOSSAUROS.



PLANO DE AULA

1º ANO A

DATA: 17 DE fevereiro - quarta -feira

CONTEÚDO: coordenação motora; vogais, literatura infantil, história da escrita.

OBJETIVOS:

- ✓ Trabalhar a história da escrita,
- ✓ Realizar a interpretação oral da literatura infantil,
- ✓ Trabalhar a coordenação motora por meio de desenho e pintura;
- ✓ Identificar palavras e vogais.

ROTINA:

- Música
- Crachás
- Exercício de voz
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)
- Roda de conversa

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Explicar para as crianças que iremos estudar a história de pessoas que viveram num período bem antigo, assim iremos conhecer algumas histórias para poder entender como era essa época.
- ✓ Contar para os alunos (usando data show) a história "Nicolau tinha uma ideia" - Ruth Rocha, trabalhar com as crianças a Pré-história, falar como o homem vivia e se comunicava antes de conhecer a escrita e os números, levar os alunos a refletir sobre a vida nesse período e o quanto eles tiveram que usar o pensamento para evoluir e chegar ao mundo de hoje.
- ✓ Fazer uma dinâmica de desenho, cada criança se direciona no quadro-negro e desenha uma parte do corpo do Nicolau, trabalhando assim o esquema corporal.
- ✓ Desenhar no A4 a parte da história que mais gostou também identificar a palavra NICOLAU no título da história circulando-a, depois pintar de vermelho as vogais presentes no título.

ESCOLA MUNICIPAL LIDIA USUY OHI - Ed. Infantil e Ens. Fundamental



PLANO DE AULA

1º ANO A

DATA: 18 DE fevereiro - quinta-feira

CONTEÚDO: coordenação motora; literatura infantil, história da escrita, esquema corporal.

OBJETIVOS:

- ✓ Trabalhar a história da escrita,
- ✓ Realizar a interpretação oral da literatura infantil,
- ✓ Trabalhar a coordenação motora e o esquema corporal por meio de desenho e pintura;

ROTINA:

- Música
- Crachás
- Exercício de voz
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)
- Roda de conversa

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Contar novamente a história "Nicolau tinha uma ideia" utilizando o data show, conversar com as crianças sobre as inúmeras ideias que temos e pensar nas maneiras de registrar essas ideias.
- ✓ Fazer uma dinâmica pedindo para as crianças fecharem os olhos e terem uma ideia, depois pedir para pensar em um símbolo e registrar no quadro.
- ✓ Relembrar a história perguntando qual foi a primeira ideia de Nicolau e registrar por meio de símbolos.
- ✓ Depois colar a foto do rosto da criança, e pedir para que ela complete o corpo trabalhando o esquema corporal e em seguida registrar a sua ideia.

DATA: 18 DE fevereiro - quinta-feira

OBJETIVOS:

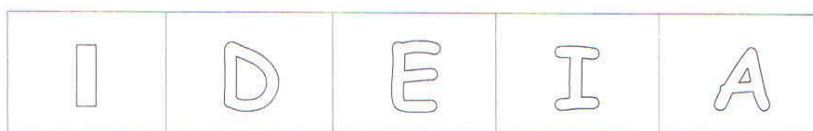
- ✓ Trabalhar a história da escrita,
- ✓ Realizar a interpretação oral da literatura infantil,
- ✓ Compreender o significado da palavra ideia,
- ✓ Instigar os estudantes para o surgimento de diferentes ideias,
- ✓ Trabalhar a coordenação motora e o esquema corporal por meio de desenho e pintura;
- ✓ Identificar as vogais.
- ✓ Montar e desmontar a palavra.

ROTINA:

- Música
- Crachás
- Exercício de voz
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)
- Roda de conversa

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Contar a história "Nicolau tinha uma ideia" utilizando o livro de Literatura.
- ✓ Conversar com as crianças sobre as inúmeras ideias que temos e pensar nas maneiras de contar essas ideias.
- ✓ Fazer uma dinâmica pedindo para as crianças fecharem os olhos e pensar na ideia que Nicolau teve depois pedir para eles pensarem em alguma ideia que combine com a ideia de Nicolau.
- ✓ Chamar um estudante à frente para expressar sua ideia sem usar as palavras, pode ser por gestos ou símbolos e pedir para que os outros descubram.
- ✓ Conversar com os estudantes a importância da palavra falada e escrita, que os gestos e símbolos, muitas vezes não são bem interpretados.
- ✓ Depois de registrar a data no caderno, entregar a palavra IDEIA.



- ✓ Conversar com os estudantes a respeito da palavra ideia.

- ✓ Listar no quadro os diferentes objetos com rodas - junção da ideia de Nicolau com a dos educandos.
- ✓ Pintar as vogais de vermelho e a consoante de azul.
- ✓ Recortar e montar a palavra ideia.
- ✓ ilustrar o objeto que pensou.

NICOLAU TINHA UMA IDEIA
RUTH ROCHA

ERA UMA VEZ UM LUGAR ONDE CADA PESSOA SÓ TINHA UMA IDÉIA NA CABEÇA.

JOÃO TINHA UMA IDÉIA ASSIM: #####

MARIA TINHA UMA IDÉIA ASSIM: *****

PEDRO TINHA UMA IDÉIA DESSE JEITO: !!!!!!!!!

E MANUELA TINHA UMA IDÉIA DESSE JEITINHO: ++++++

UM DIA APARECEU UM HOMEM CHAMADO NICOLAU.

A IDÉIA DE NICOLAU ERA ASSIM: ????????

LOGO QUE NICOLAU CHEGOU, FOI PROCURAR JOÃO.

E CONTOU SUA IDÉIA A ELE.

E JOÃO FICOU COM DUAS IDÉIAS NA CABEÇA: # ? # ? # ?

JOÃO CONTOU A IDÉIA DELE PARA NICOLAU.

E NICOLAU FICOU COM DUAS IDÉIAS NA CABEÇA. ## ? ## ? ##

AÍ, NICOLAU FOI CONTAR SUA IDÉIA PARA MARIA.

E MARIA FICOU COM DUAS IDÉIAS NA CABEÇA. ****?****?

E CONTOU A NICOLAU A IDÉIA DELA.

NICOLAU FICOU COM TRÊS IDÉIAS NA CABEÇA. ???****###??*??*###

NICOLAU FALOU COM PEDRO, COM MANUELA E UMA PORÇÃO DE GENTE MAIS.

NICOLAU FICOU CHEIO DE IDÉIAS.

E AS IDÉIAS DE NICOLAU COMEÇARAM A SE MISTURAR UMAS COM AS OUTRAS E A FORMAR MUITAS OUTRAS IDÉIAS.

ENTÃO, AS PESSOAS COMEÇARAM A ACHAR QUE ERA MUITO DIVERTIDO TER MUITAS IDÉIA NA CABEÇA.

COMEÇARAM A PROCURAR NICOLAU PARA ELE CONTAR AS IDÉIAS QUE ELE AGORA TINHA.

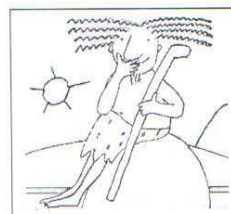
E TODO MUNDO FOI FICANDO COM UMA PORÇÃO DE IDÉIAS NA CABEÇA.

AÍ, CADA UM RESOLVEU TRAZER OS FILHOS PARA O NICOLAU CONTAR SUAS IDÉIAS.

NICOLAU TEVE QUE ARRANJAR UM LUGAR GRANDE, ONDE ELE PUDESSE CONTAR ÀS CRIANÇAS AS SUAS IDÉIAS.

E NAQUELE LUGAR, AGORA, TODO MUNDO TEM UMA PORÇÃO DE IDÉIAS.

COMO VOCÊ, QUE TAMBÉM CONVERSA COM OS OUTROS, OUVES AS IDÉIAS DELES E APRENDE UMA PORÇÃO DE IDÉIAS NA ESCOLA."



DATA: 19 DE fevereiro - sexta-feira

OBJETIVOS:

- ✓ Relembrar a literatura infantil,
- ✓ Trabalhar a reconstrução do código,
- ✓ Trabalhar a coordenação motora por meio de desenho e pintura;
- ✓ Trabalhar a coordenação motora ampla e equilíbrio.

ROTINA:

- Música
- Crachás
- Exercício de voz
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Relembrar a história e as ideias que tiveram na aula anterior.
- ✓ Conversar com os estudantes a importância das ideias, que a partir dos pensamentos sobre alguma necessidade, as pessoas inventam objetos, descobrem remédios para doenças, inventam receitas de acordo com a necessidade de cada um.
- ✓ Registrar a data no caderno.
- ✓ Escrever como título IDEIAS DA HUMANIDADE.
- ✓ Listar juntamente com a turma cinco ideias que se tornaram invenções que foram e são muito importante para nossa vida.
- ✓ Ex - Luz - Geladeira - Carro - Entre outros.
- ✓ Ilustrar essas ideias

SEGUNDO MOMENTO:

- ✓ Brincar no pátio de amarelinha, onde também trabalhamos números e coordenação motora ampla, equilíbrio.

DATA: 22 DE fevereiro - segunda-feira

OBJETIVOS:

- ✓ Trabalhar a história da escrita.
- ✓ Trabalhar dramatização.
- ✓ Trabalhar a reconstrução do código.
- ✓ Trabalhar diferentes tipos de moradia.

ROTINA:

- Oração, música.
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)
- Ler o alfabeto
- Alfabeto concreto

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Conversar com as crianças sobre como seria morar numa caverna, como seria se nós tivéssemos que viver como as pessoas daquele período, será que seria legal? O que iria faltar? Será que iriam gostar? Como seria se comunicar se não tivéssemos ideias na cabeça, se não conseguíssemos conversar e como iríamos registrar os acontecimentos sem saber escrever.
 - ✓ Vamos relembrar a história do Nicolau que *conta que um sujeito chamado Nicolau chega num lugar onde cada pessoa tem só uma ideia na cabeça e ele também. Vivia cada um com a sua única ideia.*
 - ✓ A conquista da linguagem oral é um marco no desenvolvimento do homem. Ela possibilita dentre outras coisas, que o homem planeje suas ações e a solução para um problema antes da sua execução. Falar, conversar é algo aprendido na cultura. A linguagem oral e escrita é uma construção social. Não falamos apenas porque temos os órgãos reprodutores da fala. Ouvimos as pessoas falarem e assim as imitamos.
- OBS: explicar que quem não escuta não consegue falar mesmo possuindo os órgãos reprodutores da fala.
- ✓ Montar uma caverna e dramatizar a Era das Cavernas, colocando roupas e registrando os símbolos das histórias inventadas por eles nas paredes da caverna.

SEGUNDO MOMENTO:

- ✓ Registrar a data no caderno

- ✓ Falar a palavra caverna, usar as palmas para identificar as sílabas, contar a quantidade de sílabas da palavra e a quantidade de letras.
- ✓ Identificar o som da primeira sílaba e pintar de vermelho e identificar a última sílaba e pintar de azul, escolher outra cor para pintar a sílaba do meio.
- ✓ Recortar a palavra, montá-la novamente no caderno.
- ✓ Relembrar que a caverna era a moradia das pessoas da pré-história.
- ✓ Listar no quadro outros tipos de moradias dos dias de hoje.
- ✓ Pedir para os alunos ilustrar as moradias no caderno.

CA	VER	NA
----	-----	----

ANEXO – 5 PLANEJAMENTO DE ENSINO PRIMEIRO MOMENTO P3

PLANO DE UNIDADE

Duração: 15 de Fevereiro à 04 de Março de 2016.

Turma: Educação Infantil (4 a 5 Anos) - Escola Municipal Dom João Bosco.

Tema: Palavra Escrita.

Conteúdo: Linguagem oral e escrita, Matemática, Música, Coordenação motora ampla e fina, Equilíbrio, natureza e sociedade.

Objetivos: Conhecer a criança, a história de seu nome e seu significado;

Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;

Incentivar a criança a construir sua identidade e autonomia;

Ampliar suas possibilidades de comunicação e expressão;

Explorar elementos da música para se expressar e interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;

Construir uma relação afetiva com a escrita a partir do nome;

Identificar nomes dos colegas;

Escrever o seu nome utilizando crachá;

Compreender que as letras formam outras palavras além do próprio nome e a importância da leitura e da escrita.

Compreender que as letras formam outras palavras além do próprio nome e a importância da leitura e da escrita.

Plano de aula: Primeiro dia na escola 15-02-2016

Tema: Conhecendo a Escola, a professora e meus amigos de sala.

Conteúdo: Linguagem oral e escrita.

Objetivos: Promover a integração entre as crianças e ambiente escolar;

Trabalhar a linguagem oral; estimular a motricidade fina;

Recursos: Passeio pela escola, livros literários, rádio, CD, giz.

Metodologia: Acolher as crianças.

Apresentar-me, cantar músicas que eles já conheçam e pedir que cantem juntos. Fazer uma roda no chão, perguntar o nome de cada criança, qual a idade, se já estudou, onde, e etc.

Recolher o material. Questionar as crianças como se pode fazer para que se saiba a quem pertence cada material. Quem sabe escrever seu nome?

Observar quem sabe e quem não.

No quadro o nome do livro e ler a história e conversar sobre o que vamos fazer na escola. Quem são as pessoas que trabalham nela, a atividade que cada um exerce dentro da escola, e perguntar se eles querem conhecer essas pessoas.

Para isto precisamos nos organizar em filas e explicar a necessidade da mesma.

Escrever no quadro a palavra ESCOLA e depois fazer o passeio pelas dependências da escola e apresentar os seus funcionários.

Roda de conversa sobre o lanche. É a hora de se alimentar e ir ao banheiro, a professora também vai comer e depois vem buscar vocês na fila.

Lanche.

Relembra a história e desenha a sua escola numa folha sulfite com giz de cora.

Música: Eu conheço um jacaré que gosta de comer escondo seu nariz, não o jacaré come seu nariz e o dedão do pé...

Brincadeira: o pegou Pedro pão lá na casa do João. Quem eu? Sim você. Eu não. Então quem foi? Foi o José.

Aos comandos da professora que contando uma historia vai pedindo para fazerem cobrinhas, bolinhas, amassar, esticar e dobrar a massinha e após pedir que se façam com a massa de modelar.

Plano de aula 16-02-2016

Tema: Cuidado e capricho com o material.

Conteúdo: linguagem.

Objetivos: conscientizar as crianças da importância do cuidado do material.

Recursos: CD, rádio, livros literários, almofadas, tapete, giz e quadro.

Metodologia: Roda de conversa sobre os cuidados com o material escolar.

Realizar a leitura do texto: O caderno (Ricardo Azevedo) e após colar o texto no caderno e desenhar este texto.

O CADERNO

CABE TUDO NUM CADERNO:
 CABE O DESENHO DO MUNDO,
 CABE O CÉU CHEIO DE ESTRELAS,
 CABEM AS CIDADES E AS RUAS,
 CABEM AS FLORES DO JARDIM,
 CABE DESENHO DE BICHO,
 CABE, SIM, LETRA DE MÚSICA,
 CABE MINHA ASSINATURA,
 CABE VINTE TITELONIS,
 CABE RICADO PARA AMIGO,
 CABE FOTO DE CANIÓR,
 CABE SEU FIGURINHA,
 CABE O EMBLEMA DO TIME,
 DESENHO DE CORAÇÃO
 E ATÉ SOBRA UM CANTINHO
 PARA FAZER MINHA LIÇÃO.

Título do livro: Meu material escolar.

Editora: quinteto editorial.

Autor: Ricardo Azevedo

Lanche

Além do caderno temos mais materiais escolares, vocês vão falar e a professora vai escrevê-los no quadro. Vamos agora contar quantos listamos. Também temos uma canção que fala do caderno e da vida escolar. Vamos ouvi-la e depois dançar no ritmo desta canção.

O Caderno

Composição: Toquinho / Mutinho

Sou eu que vou seguir você

Do primeiro rabisco até o be-a-bá.

Em todos os desenhos coloridos vou estar

A casa, a montanha.

Duas nuvens no céu

E um sol a sorrir no papel...

Sou eu que vou ser seu colega

Seus problemas ajudar a resolver
 Te acompanhar nas provas Bimestrais,
 você vai ver
 Serei, de você, confidente fiel
 Se seu pranto molhar meu papel...
 Sou eu que vou ser seu amigo
 Vou lhe dar abrigo se você quiser
 Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
 A vida se abrirá num foroz carrossel
 E você vai rasgar meu papel...
 O que está escrito em mim comigo ficará guardado
 Se lhe dá prazer
 A vida segue sempre em frente
 O que se há de fazer...
 Só peço, à você um favor, se puder
 Não me esqueça num canto qualquer... (2x)

Cantinho da leitura: preparar um lugar especial da sala com tapete, almofadas, muitos livros e clássicos infantis. Deixar as crianças fazerem a sua leitura.
 Contar uma história que a maioria escolher.
 Brincar com bolinhas de meia, jogar no cesto, para cima para o colega e de maneira livre.

Plano de aula 17-02-2016

Tema: Construindo combinados da sala de aula e a rotina.

Conteúdo: Linguagem oral e escrita.

Objetivos: Trabalhar com as regras e combinados da sala, Incentivar a linguagem oral, escrita e corporal;

Recursos: Cartolina, rádio, CD, giz, corda.

Metodologia: Rotina - Acolhida das crianças com música:

Boa tarde

Boa tarde minha gente trá-lá-lá-lá

Acabamos de chegar trá-lá-lá-lá

Quem tiver coração triste

Que se alegre pra cantar

Pois estamos na escola

Nossa vida é estudar (Ritmo da música: Fui no Itororó)

Calendário no quadro, Alfabeto cantado e Chamada. Lembrar o que fizemos ontem. Vamos brincar com o Jogo do certo ou errado? (o que é legal de ser feito e o que não é legal fazer) usar o sinal de positivo com o polegar.

Avaliar juntamente com os alunos algumas atitudes dentro da escola fazendo o gesto com o polegar:

Cumprimentar os colegas e o professor;

Chegar atrasado as aulas;

Chegar às aulas na hora certa;

Impurrar os coleguinhas;

Pedir licença para passar, quando o colega estiver à sua frente;

Conversar com o coleguinha durante as aulas;

Fazer a tarefa de casa com capricho;
 Brigar com os colegas;
 Cuspir no chão;
 Guardar os objetos escolares com capricho;
 Rabiscar as paredes e carteiras;
 Jogar o lixo dentro do cesto de lixo.
 Fazer atividades com zelo e capricho.
 Jogar lixo ou resto de merenda no chão.

Estabelecer os combinados junto com as crianças a partir da leitura do texto:

BOAS MANEIRAS (Craça Batifuci)

Nossos pais sempre ensinaram,
 Que devemos nos comportar,
 E ser crianças educadas,
 Para elogios ganhar.

Bom dia! Boa tarde!
 Devemos sempre falar
 Aos professores e colegas
 E a todos em qualquer lugar!

Obrigado! Por favor!
 Vamos sempre dizer.
 Para que todas as pessoas
 Venha a nos favorecer.

Montar um painel, distribuir desenhos das regras para as crianças pintarem e escrever com elas os combinados da sala.

Lanche.

Música: Palavrinhas Mágicas.

Brincadeiras: corda, andar frente-trás, lateral-direita lateral-esquerda, costas, cobrinha, passar por cima por baixo, observar quem já sabe pular corda.

Plano de aula 18-02-2016

Tema: identidade.

Conteúdo: Linguagem oral e escrita.

Objetivos: estimular a curiosidade da origem de seu nome e de sua função social;

Recursos: Cartolina, rádio, CD, giz.

Metodologia: Rotina - Acolhida das crianças com música: Boa tarde, Calendário, Alfabeto cantado no quadro e Chamada. Cantar a música: cabeça, ombro, joelho e pé. Mostrar o crachá, ler o nome e entregá-lo à criança. Fixar um cartaz na sala com nomes das crianças. Perguntar as crianças quem sabe por que tem esse nome, quem escolheu e o seu significado. No final da aula entregar um questionário sobre a história do nome da criança. E pedir para os pais pesquisarem o significado do nome.

Escrever no quadro o nome de cada criança, colocá-las diante do espelho e estimular a observação de suas características. Incentivá-las a perceber e a identificar as semelhanças e as diferenças de cada um.

Explorar as preferências das crianças relacionadas aos alimentos, brinquedos, animais e brincadeiras.

Perguntar a idade das crianças e demonstrar na parede o número que a representa. Escrever o algarismo e como representamos por meio da palavra este número.

Lanche.

Brincar de "Vamos passear no bosque?", trocar a palavra Lobo pelo nome da criança.

Vamos passear no bosque

Enquanto seu lobo vem

Seu lobo está em casa?

Tá...

O que está fazendo?

Estou acordando...

Vamos passear no bosque

Enquanto seu lobo vem

Seu lobo está em casa?

Tá...

O que está fazendo? (Estou escovando os dentes... Estou tomando banho... Estou botando a roupa... Estou colocando os sapatos... Estou vestindo o casaco... Estou botando a gravata... Estou penteando o cabelo...)

Vamos passear no bosque

Enquanto seu lobo vem

Seu lobo está em casa?

Tá...

O que está fazendo?

Está abrindo a porta...

Aqui saem todas as crianças correndo e o lobo atrás, até pegar uma, que será o lobo na vez seguinte.

Ilustrar a brincadeira e tentativa de escrita da primeira letra do nome.

Plano de aula 19-02-2016

Tema: Nome.

Conteúdo: Linguagem oral e escrita.

Objetivos: estimular a escrita de seu nome

Recursos: Fotos de crianças de várias etnias, espelho, giz de cera e papel craft.

Metodologia: Rotina - Acolhida das crianças com música: Boa tarde Calendário, Alfabeto cantado e Chamada. Cantar a cantiga folclórica "A canoa virou", até que todos aprendam a cantar, e na estrofe: Se eu fosse um peixinho/ Eu soube nadar/ Eu tirava a (nome da criança) / Lá do fundo do mar. Após de aprenderem a cantiga organize as crianças em uma roda e, no meio, coloque os crachás com os nomes. Inicialmente, acompanhando os versos da cantiga, fale o nome do aluno e peça a ele para retirar seu próprio crachá.

ANEXO 6- PLANEJMANETO DE ENSINO PRIMEIRO MOMENTO P1

PLANO DE AULA PRÉ C DA ESCOLA MUNICIPAL CASTRO ALVES-
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIRA SEMANA DE AULA

Segunda:

Objetivo: Proporcionar aos alunos alegria, no primeiro dia de aula.

- Acolhida aos pais e crianças
- Apresentação de cada criança com a musiquinha: Acanoa virou.
- Roda de conversa.
- Contação de história :ISTO É AMOR(SAM WILLIAMS)
- Dinâmica do abraço do colega.
- Entrega de Crachás com nomes.
- Atividade de pintura a guache de um painel da releitura do livro.
- Exposição do painel
- Jogos de encaixe

PLANO DE AULA PRÉ C DA ESCOLA MUNICIPAL CASTRO ALVES-
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Terça:

Objetivo: Despertar o senso de organização e socialização e desenvolver a capacidade de identificar seu nome próprio.

ACOLHIDA: Música

Roda de conversa no tatame

*DECLAMAÇÃO DA POESIA :
Todo mundo tem um nome.*

- Dinâmica do crachá .

- Destacando o cada Criança no quadro.
- Pintura com giz de cêra de desenho impresso.
- Roda de conversa sobre os cuidados e organização que se deve ter com "tudo e todos".
- Disposição e organização dos materiais no armário e na sala com as crianças.
- Movimento: dança.

**PLANO DE AULA PRÉ C DA ESCOLA MUNICIPAL CASTRO ALVES-
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

QUARTA-FEIRA

Objetivo: Despertar o senso de organização e socialização ,bem como ,desenvolver a capacidade de identificar seu nome próprio.

Oração/música

Passeio pela escola e apresentação do espaço e da comunidade educativa..

Roda de conversa sobre a importância de manter organizada a sala e os cuidados com o material.

Pintura com giz de cera de desenho impresso (ESCOLA).

Jogos em dupla com alfabeto móvel (procurar as letras do nome do crachá da dupla valendo um bombom. No segundo momento montagem livre com o alfabeto.

ANEXO 7 - PLANOS DE ENSINO – MOVIMENTO FINAL P2

DATA: 18 DE fevereiro - quinta-feira

OBJETIVOS:

- ✓ Trabalhar a história da escrita,
- ✓ Realizar a interpretação oral da literatura infantil,
- ✓ Compreender o significado da palavra ideia,
- ✓ Instigar os estudantes para o surgimento de diferentes ideias,
- ✓ Trabalhar a coordenação motora e o esquema corporal por meio de desenho e pintura;
- ✓ Identificar as vogais.
- ✓ Montar e desmontar a palavra.

ROTINA:

- Música
- Crachás
- Exercício de voz
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)
- Roda de conversa

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Contar a história "Nicolau tinha uma ideia" utilizando o livro de Literatura.
- ✓ Conversar com as crianças sobre as inúmeras ideias que temos e pensar nas maneiras de contar essas ideias.
- ✓ Fazer uma dinâmica pedindo para as crianças fecharem os olhos e pensar na ideia que Nicolau teve depois pedir para eles pensarem em alguma ideia que combine com a ideia de Nicolau.
- ✓ Chamar um estudante à frente para expressar sua ideia sem usar as palavras, pode ser por gestos ou símbolos e pedir para que os outros descubram.
- ✓ Conversar com os estudantes a importância da palavra falada e escrita, que os gestos e símbolos, muitas vezes não são bem interpretados.
- ✓ Depois de registrar a data no caderno, entregar a palavra IDEIA.



- ✓ Conversar com os estudantes a respeito da palavra ideia.

DATA: 18 DE fevereiro - quinta-feira

OBJETIVOS:

- ✓ Trabalhar a história da escrita,
- ✓ Realizar a interpretação oral da literatura infantil,
- ✓ Compreender o significado da palavra ideia,
- ✓ Instigar os estudantes para o surgimento de diferentes ideias,
- ✓ Trabalhar a coordenação motora e o esquema corporal por meio de desenho e pintura;
- ✓ Identificar as vogais.
- ✓ Montar e desmontar a palavra.

ROTINA:

- Música
- Crachás
- Exercício de voz
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)
- Roda de conversa

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Contar a história "Nicolau tinha uma ideia" utilizando o livro de Literatura.
- ✓ Conversar com as crianças sobre as inúmeras ideias que temos e pensar nas maneiras de contar essas ideias.
- ✓ Fazer uma dinâmica pedindo para as crianças fecharem os olhos e pensar na ideia que Nicolau teve depois pedir para eles pensarem em alguma ideia que combine com a ideia de Nicolau.
- ✓ Chamar um estudante à frente para expressar sua ideia sem usar as palavras, pode ser por gestos ou símbolos e pedir para que os outros descubram.
- ✓ Conversar com os estudantes a importância da palavra falada e escrita, que os gestos e símbolos, muitas vezes não são bem interpretados.
- ✓ Depois de registrar a data no caderno, entregar a palavra IDEIA.

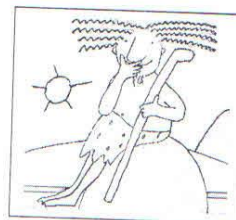


- ✓ Conversar com os estudantes a respeito da palavra ideia.

- ✓ Listar no quadro os diferentes objetos com rodas - junção da ideia de Nicolau com a dos educandos.
- ✓ Pintar as vogais de vermelho e a consoante de azul.
- ✓ Recortar e montar a palavra ideia.
- ✓ ilustrar o objeto que pensou.

NICOLAU TINHA UMA IDEIA
RUTH ROCHA

ERA UMA VEZ UM LUGAR ONDE CADA PESSOA SÓ TINHA UMA IDÉIA NA CABEÇA.
 JOÃO TINHA UMA IDÉIA ASSIM: #####
 MARIA TINHA UMA IDÉIA ASSIM: *****
 PEDRO TINHA UMA IDÉIA DESSE JEITO: !!!!!!!!!
 E MANUELA TINHA UMA IDÉIA DESSE JEITINHO: +++++++
 UM DIA APARECEU UM HOMEM CHAMADO NICOLAU.
 A IDÉIA DE NICOLAU ERA ASSIM: ???????
 LOGO QUE NICOLAU CHEGOU, FOI PROCURAR JOÃO.
 E CONTOU SUA IDÉIA A ELE.
 E JOÃO FICOU COM DUAS IDÉIAS NA CABEÇA: # ? # ? # ?
 JOÃO CONTOU A IDÉIA DELE PARA NICOLAU.
 E NICOLAU FICOU COM DUAS IDÉIAS NA CABEÇA. ## ? ## ? ##
 AÍ, NICOLAU FOI CONTAR SUA IDÉIA PARA MARIA.
 E MARIA FICOU COM DUAS IDÉIAS NA CABEÇA. *****
 E CONTOU A NICOLAU A IDÉIA DELA.
 NICOLAU FICOU COM TRÊS IDÉIAS NA CABEÇA. ???*****###???*****###
 NICOLAU FALOU COM PEDRO, COM MANUELA E UMA PORÇÃO DE GENTE MAIS.
 NICOLAU FICOU CHEIO DE IDÉIAS.
 E AS IDÉIAS DE NICOLAU COMEÇARAM A SE MISTURAR UMAS COM AS OUTRAS E A
 FORMAR MUITAS OUTRAS IDÉIAS.
 ENTÃO, AS PESSOAS COMEÇARAM A ACHAR QUE ERA MUITO DIVERTIDO TER
 MUITAS IDÉIA NA CABEÇA.
 COMEÇARAM A PROCURAR NICOLAU PARA ELE CONTAR AS IDÉIAS QUE ELE AGORA
 TINHA.
 E TODO MUNDO FOI FICANDO COM UMA PORÇÃO DE IDÉIAS NA CABEÇA.
 AÍ, CADA UM RESOLVEU TRAZER OS FILHOS PARA O NICOLAU CONTAR SUAS IDÉIAS.
 NICOLAU TEVE QUE ARRANJAR UM LUGAR GRANDE, ONDE ELE PUDESSE CONTAR ÀS
 CRIANÇAS AS SUAS IDÉIAS.
 E NAQUELE LUGAR, AGORA, TODO MUNDO TEM
 UMA PORÇÃO DE IDÉIAS.
 COMO VOCÊ, QUE TAMBÉM CONVERSA COM OS OUTROS, OUVES AS IDÉIAS DELES E
 APRENDE UMA PORÇÃO DE IDÉIAS NA ESCOLA."



DATA: 19 DE fevereiro - sexta-feira

OBJETIVOS:

- ✓ Relembrar a literatura infantil,
- ✓ Trabalhar a reconstrução do código,
- ✓ Trabalhar a coordenação motora por meio de desenho e pintura;
- ✓ Trabalhar a coordenação motora ampla e equilíbrio.

ROTINA:

- Música
- Crachás
- Exercício de voz
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Relembrar a história e as ideias que tiveram na aula anterior.
- ✓ Conversar com os estudantes a importância das ideias, que a partir dos pensamentos sobre alguma necessidade, as pessoas inventam objetos, descobrem remédios para doenças, inventam receitas de acordo com a necessidade de cada um.
- ✓ Registrar a data no caderno.
- ✓ Escrever como título IDEIAS DA HUMANIDADE.
- ✓ Listar juntamente com a turma cinco ideias que se tornaram invenções que foram e são muito importante para nossa vida.
- ✓ Ex - Luz - Geladeira - Carro - Entre outros.
- ✓ Ilustrar essas ideias

SEGUNDO MOMENTO:

- ✓ Brincar no pátio de amarelinha, onde também trabalhamos números e coordenação motora ampla, equilíbrio.

DATA: 22 DE fevereiro - segunda-feira

OBJETIVOS:

- ✓ Trabalhar a história da escrita.
- ✓ Trabalhar dramatização.
- ✓ Trabalhar a reconstrução do código.
- ✓ Trabalhar diferentes tipos de moradia.

ROTINA:

- Oração, música.
- Contagem dos alunos
- Calendário
- Tempo
- Ajudante do dia (ordem alfabética)
- Ler o alfabeto
- Alfabeto concreto

PRIMEIRO MOMENTO:

- ✓ Conversar com as crianças sobre como seria morar numa caverna, como seria se nós tivéssemos que viver como as pessoas daquele período, será que seria legal? O que iria faltar? Será que iriam gostar? Como seria se comunicar se não tivéssemos ideias na cabeça, se não conseguíssemos conversar e como iríamos registrar os acontecimentos sem saber escrever.
- ✓ Vamos relembra a história do Nicolau que *conta que um sujeito chamado Nicolau chega num lugar onde cada pessoa tem só uma ideia na cabeça e ele também. Vivia cada um com a sua única ideia.*
- ✓ A conquista da linguagem oral é um marco no desenvolvimento do homem. Ela possibilita dentre outras coisas, que o homem planeje suas ações e a solução para um problema antes da sua execução. Falar, conversar é algo aprendido na cultura. A linguagem oral e escrita é uma construção social. Não falamos apenas porque temos os órgãos reprodutores da fala. Ouvimos as pessoas falarem e assim as imitamos.

OBS: explicar que quem não escuta não consegue falar mesmo possuindo os órgãos reprodutores da fala.

- ✓ Montar uma caverna e dramatizar a Era das Cavernas, colocando roupas e registrando os símbolos das histórias inventadas por eles nas paredes da caverna.

SEGUNDO MOMENTO:

- ✓ Registrar a data no caderno

- ✓ Falar a palavra caverna, usar as palmas para identificar as sílabas, contar a quantidade de sílabas da palavra e a quantidade de letras.
- ✓ Identificar o som da primeira sílaba e pintar de vermelho e identificar a última sílaba e pintar de azul, escolher outra cor para pintar a sílaba do meio.
- ✓ Recortar a palavra, montá-la novamente no caderno.
- ✓ Relembrar que a caverna era a moradia das pessoas da pré-história.
- ✓ Listar no quadro outros tipos de moradias dos dias de hoje.
- ✓ Pedir para os alunos ilustrar as moradias no caderno.

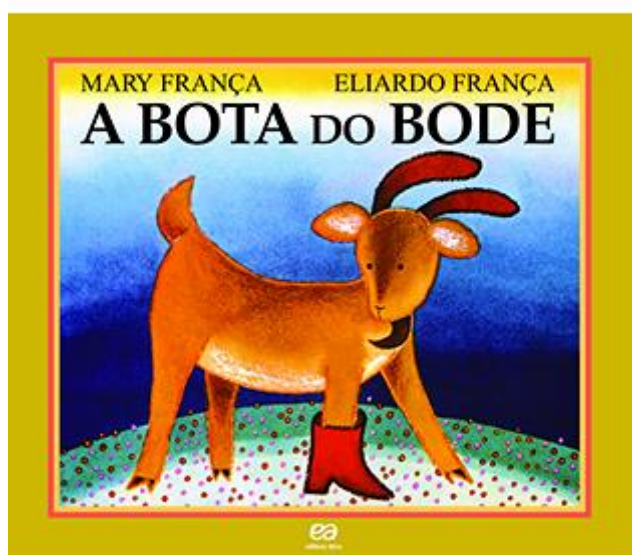
CA	VER	NA
----	-----	----

PLANO DE AULA PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

SÉRIE DE APLICAÇÃO DO PLANEJAMENTO: 1º ANO C
(SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)

O planejamento se inicia com a história: A BOTA DO BODE, de Mary França e Eliardo França.

- ✓ Mostrar a capa do livro e questionar os alunos se conhecem o animal e sabem o que é o objeto na pata dele.



- ✓ Apresentar a ideia de palavra escrita, relacionando a ilustração com o título; destacar os nomes dos autores.
- ✓ Contar a história com o recurso do vídeo projetor e questionar o conteúdo do texto durante a sua leitura.
- ✓ Interrogar sobre quais os animais que aparecem na história e onde podemos os encontrar. Exemplo: esses animais podem viver no sítio (experiência concreta dos alunos que vivem na zona


rural). Cada animal tem um nome (registrar o nome de cada animal no quadro). **Compreensão do conceito de palavra escrita, como mecanismo criado pela humanidade para registrar o nome de “coisas”;**

- ✓ Entregar a história impressa e solicitar aos alunos que circulem as respostas das questões registrando-as no quadro. Em seguida, registrar, no caderno, a quantidade de palavras encontradas no texto:

A BOTA DO BODE


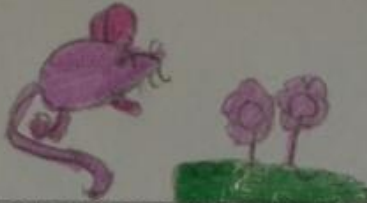


MARY FRANÇA E ELIARDO FRANÇA

O BODE VIU UMA BOTA.
 O BODE COLOCOU A BOTA NUMA PATA.
 E FICOU MUITO GOZADO!
 UMA BOTA NUMA PATA
 E TRÊS PATAS SEM BOTAS!
 O BODE DEU A BOTA PARA O RATO.
 E O RATO SUMIU NA BOTA.
 O RATO DEU A BOTA PARA O GALO.
 E O GALO NÃO ANDOU COM A BOTA!
 O GALO DEU A BOTA PARA O GATO.
 O GATO FALOU:
 - A BOTA É UMA BOA CASA!
 - UMA CASA? - FALOU O GALO.
 VEIO A GATA E FALOU:
 - UMA CASA PARA OS NOSSOS FILHOTES!



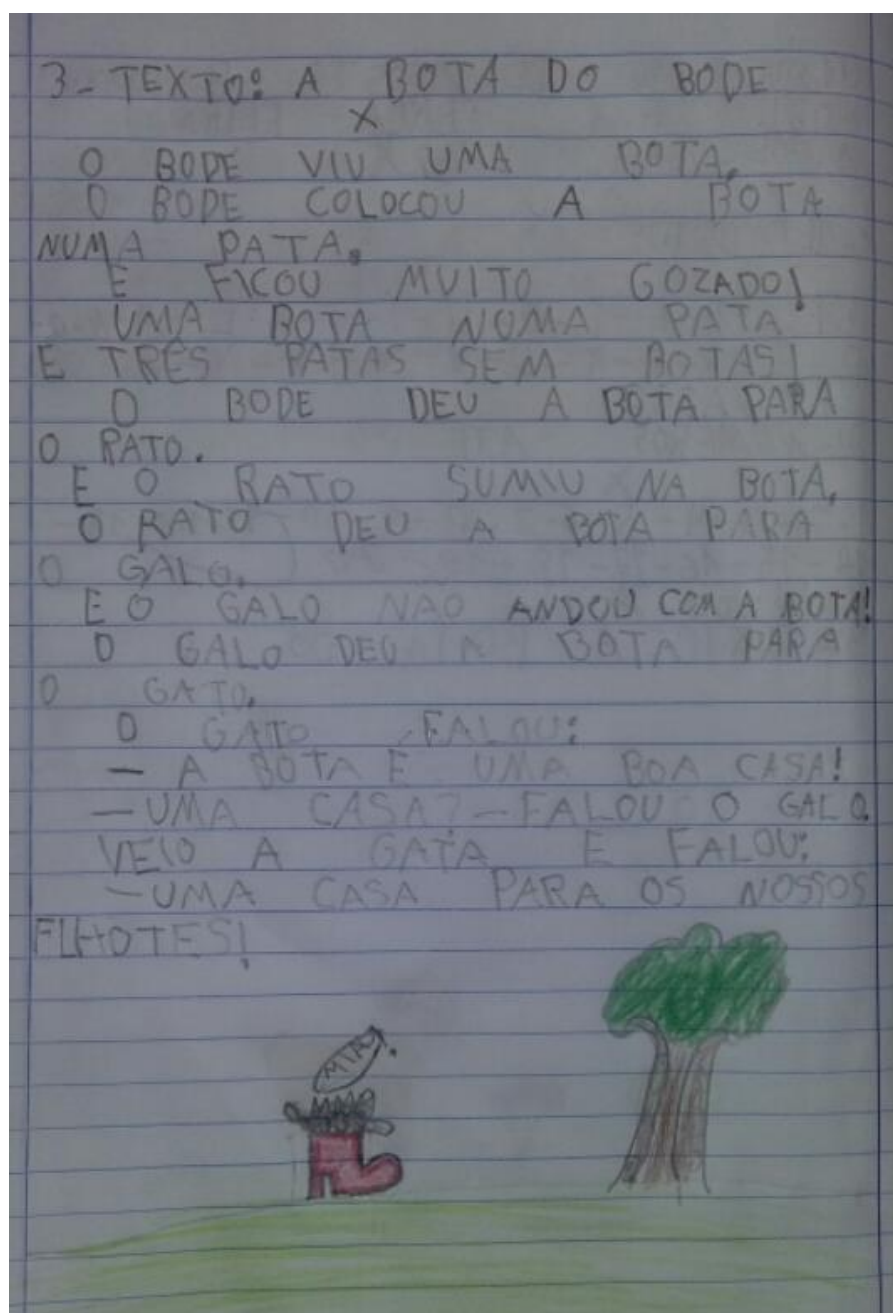
BOTA 11 PALAVRAS
 RATO 3 PALAVRAS
 GALO 4 PALAVRAS
 GATO 2 PALAVRAS
 GATA 7 PALAVRAS
 BODE 4 PALAVRAS

SOFIA CORREIA DA SILVA

DESENHO	PALAVRA
<p>O QUE O BODE ENCONTROU?</p> 	BOTA
<p>PARA QUEM O BODE DEU A BOTA?</p> 	RATO
<p>PARA QUEM O RATO DEU A BOTA?</p> 	GALO
	GATO

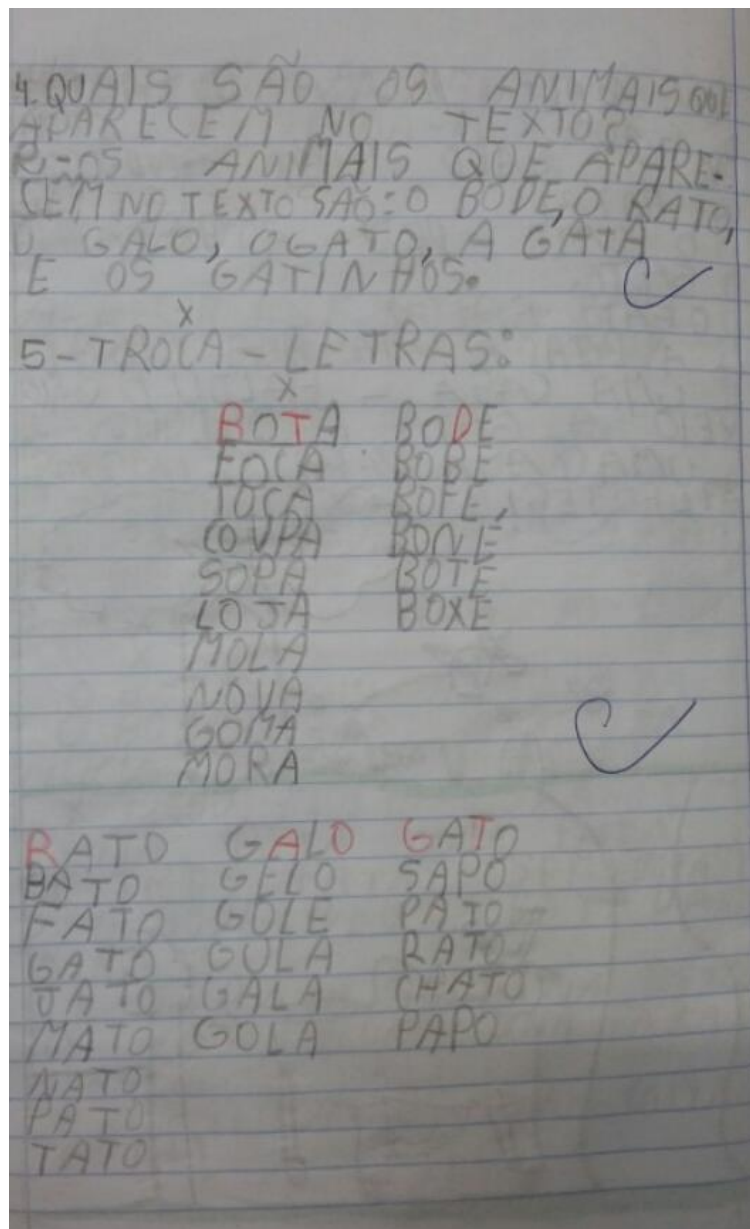
Necessidades e motivos para escrever e compreensão do conceito de palavra escrita, como mecanismo criado pela humanidade para registrar o nome de “coisas”.

- ✓ Solicitar aos alunos que circulem a palavra BODE no texto, comparar com palavra BOTA e questioná-los quanto à letra inicial, letra final, sílaba inicial e sílaba final de cada palavra.
- ✓ Substituir a palavra bode do título, com o nome dos animais que aparecem no texto. Para isso, interrogar as crianças: “Como ficaria o título da história se no lugar do desenho do bode, na capa do livro, aparecesse o rato? ” A bota do rato... (necessidades e motivos para escrever. O registro foi realizado no quadro).
- ✓ Cópia do texto no caderno, para a compreensão de como a escrita deve ser organizada: uso do parágrafo, direção da escrita - da esquerda para a direita -, respeito às margens, segmentação de palavras, uso dos sinais de pontuação.



- ✓ Questionar novamente os alunos para o registro no caderno:
Quais são os animais que aparecem no texto?
- ✓ Formação de novas palavras: JOGO DO TROCA-LETRAS

BOTA	BODE BOBE BOFE BOLE BONÉ BOTE BOXE	RATO	GALO	GATO



Na questão elaborada (exercício número 4), a criança deve elaborar resposta completa, porque assim as palavras se estruturam de modo complexo, não isolado (palavra solta), mas dentro de um contexto. Isso auxilia na formação de um pensamento mais elaborado.

A atividade “Troca-letas” visa a realização de algumas operações independentes para a apropriação da linguagem escrita, como: aquisição do valor sonoro e combinações de letras utilizadas para registrar uma palavra.

- ✓ Questionar os estudantes: onde podemos encontrar a palavra bode? (Vivência social do aluno)
- ✓ Apresentar panfletos, por meio do vídeo projetor, onde existe a necessidade de se escrever a palavra bode, se referindo ao animal (Vivência da palavra no contexto social).







Banca de carnes do
Zé Maria

Carne de Sol, Porco Caipira, mocotó,
Carne de Bode, linguiça caipira etc.

banca 119 **Tel. 9672 6466**

- ✓ Questionar os estudantes: Onde podemos encontrar a palavra bota? (Vivência social do aluno)
- ✓ Apresentar panfletos, por meio do vídeo projetor, onde existe a necessidade de se escrever a palavra bota (Vivência da palavra no contexto social).



BOTAS
Diversos estilos

COTURNO, CANO CURTO, MONTARIA,
SALTO ALTO OU OPEN BOOT.

CLIQUE AQUI e escolha o modelo que mais combina com você!



o melhor da
Liquidações
BOTAS



CANO CURTO

1

ORCADE
 De R\$ 329,90
 Por R\$ 197,94



2

ORCADE
 De R\$ 369,90
 Por R\$ 221,94





BOTAS

A combinação com saia,
principalmente as saias rodadas
ficam um charme e super fashion.

ARRASE!



► **BOTAS DAKOTA**
OUTONO/INVERNO 2012

Diga sim para todos os estilos.
Diga sim pra você.



Bota Country

- ✓ Questionar os alunos para o registo: O que o gato fez com a bota?
- ✓ Em seguida, falar sobre a relação entre o gato, a gata e os gatinhos (família) e solicitar aos que ilustrem a sua casa e a sua família.

O QUE O GATO FEZ COM A BOTA?

RESPOSTA: O GATO FEZ DA BOTA UMA CASA PARA
OS SEUS FILHOTES.

DESENHE A SUA CASA E A SUA FAMÍLIA:



- ✓ Para analisar o desenvolvimento da escrita em cada criança, propor a reescrita da história "A BOTA DO BODE".

Enumere a história de acordo com o texto e escreva o que acontece em cada cena.

1



BODE VIU UMA BOTA
DEU PARA O GALO

4



O GALO COLOCOU A BOTA
E NÃO

5



O GATO FALOU O GALO FICOU
UMA BOA CASA PARA OS
FILHOTES

3



O RATO SUMIU NA BOTA

2



O BODE FICOU MUITO GOZADO!
UMA BOA NUMA PATA
ELAS PATAS SEM BOTAS

6



E US SÃO UMA FAMÍLIA.

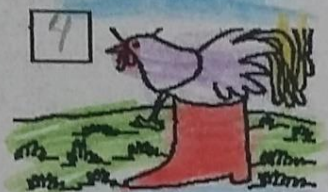
ANA LUIZA

Enumere a história de acordo com o texto e escreva o que acontece em cada cena.



1

O BODE VU UM BOTA
O BODE COLOCOU A BOTA



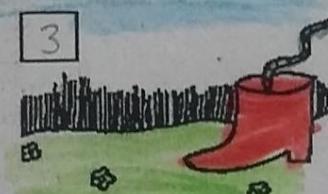
4

E O RATO DEU A
BOTA PARA O GALO



5

E O GALO DEU A
BOTA PARA O GATO



3

E O BODE DEU A
BOTA PARA O RATO



2

E O BODE FICOU
MUITO GOZADO



6

E O GATO FALOU A
BOTA E UM BOVA CAZA

Enumere a história de acordo com o texto e escreva o que acontece em cada cena.

1



O BODE VIU UMA
BOTA E COLOCOU A BOTA

4



O GALO NÃO ANDOU
COM A BOTA. O GALO DEU A

5



BOTA PARA O GATO

3



E O RATO FEZ UM SUJÁ NA
BOTA. O RATO FEZ

2



O BODE COLOCOU A BOTA
NUMA PATATE E FICOU GOZANDO.

6



A BOTA VIROU UMA
CASA PARA OS FILHOTOS

Enumere a história de acordo com o texto e escreva o que acontece em cada cena.



O BODE VIU UMA BOTA



O GALINÃO COSEDIU
A DADO BOTA



O GATO AXOU BOTA
UMA BOACAZA



ORATOSUMIUN ABOITA




O BODE FICOU ZADO




ABOTAVIRO UMA CAZA
PARA OSFILOTE


- ✓ Na intenção de dar continuidade ao conceito “casa” e apresentar aos alunos outro gênero literário, trabalhar com o poema “A casa e o seu dono” de Elias José.
- ✓ Destacar o emprego de estrofes, versos e rimas.
- ✓ **Em relação ao destaque sobre o uso das rimas no texto, há a possibilidade de potencializar a compreensão da ideia de palavra, para além de instrumento que nomeia “coisas”, mas que traz harmonia, ritmo em um texto. A rima é a união entre duas ou mais palavras com repetição de sons idênticos. Isso possibilita o processo de apropriação do valor sonoro, já que é possível comparar a coincidência fonética entre as palavras.**
- ✓ Interpretação do poema; apresentação do conceito de casa, os tipos de casa, a desigualdade social revelada nos diferentes formatos de casa, por meio da exposição de imagens.

A CASA E SEU DONO


1 ESSA CASA É DE (CACO) 

2 QUEM MORA NELA É O (MACACO) 


3 ESSA CASA TÃO (BONITA)

4 QUEM MORA NELA É A (CABRITA) 


5 ESSA CASA É DE (CIMENTO)

6 QUEM MORA NELA É O (JUMENTO) 


7 ESSA CASA É DE (TELHA)

8 QUEM MORA NELA É A (ABELHA) 


9 ESSA CASA É DE (LATA)

10 QUEM MORA NELA É A (BARATA) 

11 ESSA CASA É (ELEGANTE)


12 QUEM MORA NELA É O (ELEFANTE) 

13 E DESCOBRI (DE REPENTE)

14 QUE NÃO FALEI EM CASA DE (GENTE) 

ELIAS JOSÉ

1°C



3-TEXTO: A CASA É O SEU
DADO
 ESSA CASA É DE CACO
 QUEM MORA NELA É O MACAPO

ESSA CASA TÃO BONITA
 QUEM MORA NELA É A BELEZA

ESSA CASA É DE VIENTO
 QUEM MORA NELA É O SOMENHO

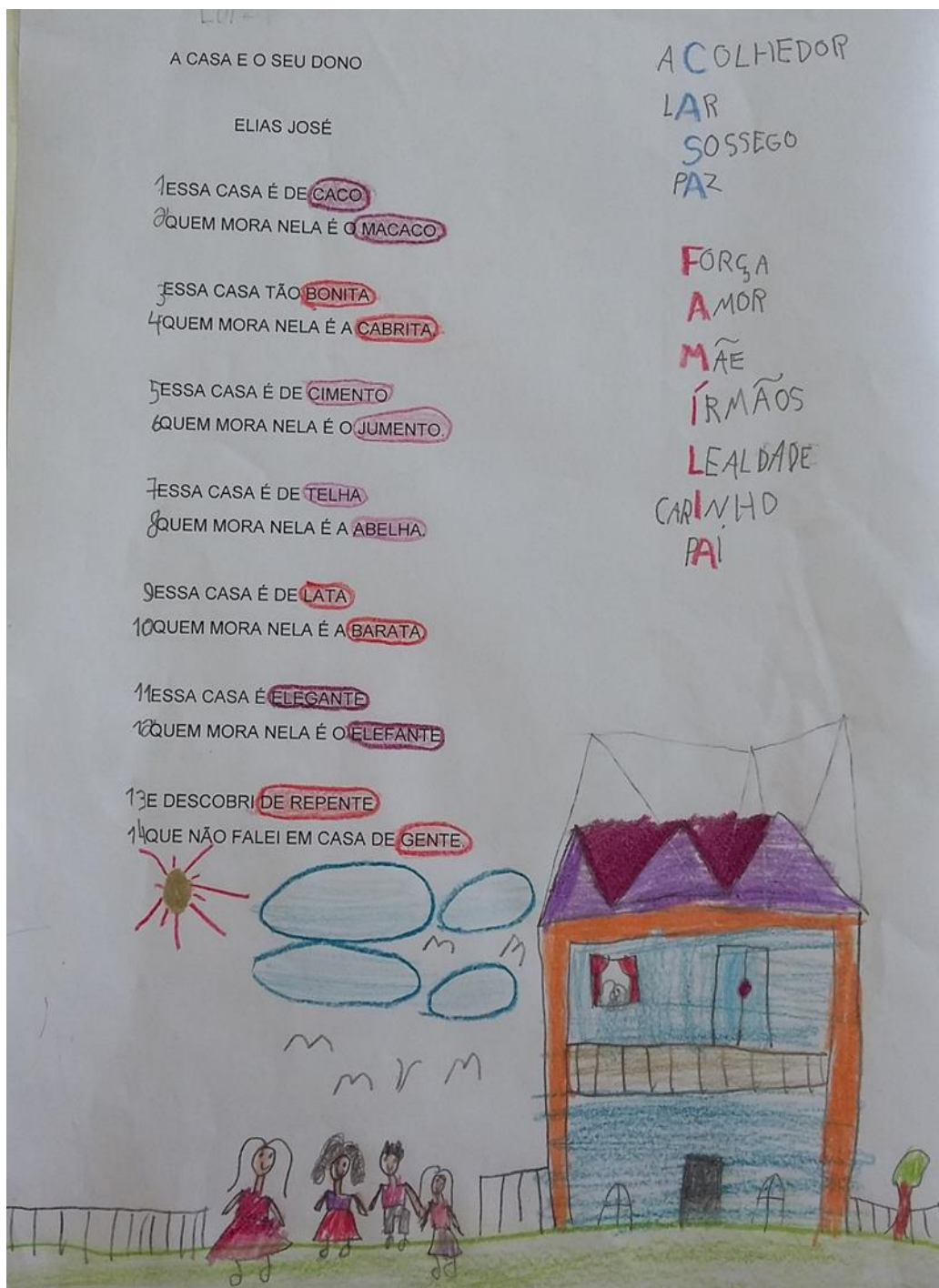
ESSA CASA É DE ELHA
 QUEM MORA NELA É A VELHA

ESSA CASA É DE LATA
 QUEM MORA NELA É A BARATA

ESSA CASA É ELEGANTE
 QUEM MORA NELA É O ELFANTE

E DESCOBRI DE REPENTE
 QUE NÃO FALEI EM CASA REPENTE

AUTOR: ELIAS JOSÉ



- ✓ Produção de acróstico coletivo com as palavras casa e família.
- ✓ Exposição de imagens, para a leitura, sobre a necessidade humana de se escrever casa no contexto atual: Exibição de páginas de classificados de jornais eletrônicos e impressos para a venda e/ou aluguel de casas.

ANEXO 9 - PLANOS DE ENSINO – MOVIMENTO FINAL P3

ESCOLA MUNICIPAL DOM JOÃO BOSCO - EIEF.

DISCIPLINA: ARTE - TURMA: 4 E 5 ANO- 2 horas semanais.

PLANO DE UNIDADE - TEMA: PALAVRA ESCRITA

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia
Percepção auditiva;	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar-me da realidade musical das crianças; - Observar o que eles entendem da letra da sua música favorita; - Mostrar o contexto pessoal do artista que a maioria deles escolheu; 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de nome de músicas ou interpretes ouvidas por eles; - Papel, lápis, borracha e lápis de cor. - Data show; - Pen drive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntando e escrevendo no quadro quais as músicas que eles gostam de ouvir. - Numa folha sulfite pedir para que desenhem o que entendem da letra da música. - Passar o vídeo com entrevista do cantor e autor da música que a maioria escolheu e conversar com eles sobre.

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo; - Melodia; - Letra; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar e construir o ritmo funk em sala; - Parodiar a letra; 	<ul style="list-style-type: none"> - Percussão corporal; - instrumentos de percussão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir o ritmo funk com o corpo e registrar a execução com símbolos escolhidos em conjunto, depois executar o ritmo com instrumentos de percussão e registrar individualmente; - Questioná-los sobre o conteúdo da letra em grupo de 3 ou 4 propor a construção de uma parodia e apresentá-la ao grupo.

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia
Arte das ruas	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e experimentar esta arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel cráfiite, tinta guache e pincel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar onde tem na nossa cidade arte nas ruas; Mostrar imagens dessa arte e discutir sobre sua necessidade e contribuição; - Construir uma maquete do bairro da escola e fazerem arte onde gostariam que houvesse.

ESCOLA MUNICIPAL DOM JOÃO BOSCO - EIEF.

DISCIPLINA: ARTE - TURMA: 4 E 5 ANO- 2 horas semanais.

PLANO DE UNIDADE - TEMA: PALAVRA ESCRITA

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia
Percepção auditiva;	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar-me da realidade musical das crianças; - Observar o que eles entendem da letra da sua música favorita; - Mostrar o contexto pessoal do artista que a maioria deles escolheu; 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de nome de músicas ou interpretes ouvidas por eles; - Papel, lápis, borracha e lápis de cor. - Data show; - Pen drive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntando e escrevendo no quadro quais as músicas que eles gostam de ouvir. - Numa folha sulfite pedir para que desenhem o que entendem da letra da música. - Passar o vídeo com entrevista do cantor e autor da música que a maioria escolheu e conversar com eles sobre.

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo; - Melodia; - Letra; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar e construir o ritmo funk em sala; - Parodiar a letra; 	<ul style="list-style-type: none"> - Percussão corporal; - instrumentos de percussão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir o ritmo funk com o corpo e registrar a execução com símbolos escolhidos em conjunto, depois executar o ritmo com instrumentos de percussão e registrar individualmente; - Questioná-los sobre o conteúdo da letra em grupo de 3 ou 4 propor a construção de uma parodia e apresentá-la ao grupo.

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia
Arte das ruas	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e experimentar esta arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel cráfiite, tinta guache e pincel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar onde tem na nossa cidade arte nas ruas; Mostrar imagens dessa arte e discutir sobre sua necessidade e contribuição; - Construir uma maquete do bairro da escola e fazerem arte onde gostariam que houvesse.

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia
- Arte nas ruas; - Escultura.	- Conhecer vida e obra de Aleijadinho; - Construir uma escultura;	- Vídeo; - Argila ou massa de modelar;	- Mostrar um vídeo das obras de Aleijadinho, demonstrando que sua arte está exposta na rua e é patrimônio cultural; - Hoje seremos escultores contratados pela prefeitura para colocarmos na nossa maquete esculturas. Faça a sua.

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia
- Letra; - Melodia;	- Conhecer músicas que fazem crítica a sociedade e governo;	- Rádio, Cd	- Na música baile de favela o autor falava sobre o que? Em outros rimos onde podemos encontrar esse mesmo tipo de questionamento? -Depois de ouvir a musica Roda Viva de Chico Buarque o que entendeu sobre? Analisar a letra. Que ritmo e instrumentos eram usados? - mostrar um pouco da bibliografia e obra de Chico Buarque. E voltar a analisar a letra se necessário. O que aconteceu nos anos 60?