

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Anna Helena Altenfelder

O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa
Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar.

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadora ou eletrônicos.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada,

Fernando, por ter, como sempre, incentivado, apoiado e compartilhado meus projetos.

Felipe, Paula e André, meus filhos; Herculano e Anna Maria, meus pais; Anna Lúcia, Anna Regina, Anna Cecília e Anna Maria, minhas irmãs; pela atenção e carinho.

A todos os amigos queridos que me incentivaram e partilharam comigo este momento.

Aos meus companheiros do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), pelo apoio, e em especial à Profa. Dra. Maria do Carmo Brant Carvalho, pela leitura dos originais e sugestões dadas, e ao Prof. Dr. Maurício Érnica, à participação na banca examinadora.

A todos os professores participantes da pesquisa, que, ao compartilhar conosco suas reflexões, sentimentos e impressões, tornaram possível a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar, por toda a orientação dada.

À Profa. Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis, Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Profa. Dra. Maria Teresa Assunção Freitas e Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite, pelas valiosas contribuições dadas a este trabalho.

RESUMO

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, uma iniciativa do Ministério da Educação, promove um concurso de textos para alunos do ensino básico. Faz parte das ações do programa o envio de um material de orientação para o professor, a fim de auxiliar os alunos a elaborar e aperfeiçoar os textos que irão concorrer.

O objetivo deste trabalho é apreender e analisar em que medida as orientações teóricas e as atividades propostas neste material, os *Cadernos de Orientação para o Professor*, afetam a prática e concepções do professor sobre o ensino de produção de texto.

O foco do estudo é, portanto, a atividade e o desenvolvimento da consciência do professor e, para melhor compreender tais fenômenos, recorreu-se à psicologia sócio-histórica de L. S. Vigotski e seus seguidores. Nesta perspectiva, é apresentada a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano, enfatizando-se as categorias *atividade, consciência e mediação*. Discute-se, também, a função social da escola, as relações entre ensino e desenvolvimento e os diferentes aspectos que caracterizam e constituem a atividade docente.

A pesquisa envolveu 356 professores de todo o Brasil, participantes da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, realizada em 2006, que responderam a um questionário enviado a todas as escolas inscritas.

Para a análise dos dados, foi feito um esforço de apreender o conjunto de significados expressos pelos participantes. Para tanto, tendo como ponto de partida as respostas dadas às diferentes perguntas do questionário, foi feito um esforço de organizá-las em núcleos de significação que pudessem revelar os movimentos feitos pelos participantes da pesquisa ao enfrentar a tarefa de realizar com seus alunos a sequência didática proposta no material enviado.

Foi possível, assim, apreender as emoções vividas pelos professores no enfrentamento da tarefa de orientar seus alunos a produzir textos, geradoras de novas necessidades, que configuraram os motivos que os levaram a superar dificuldades e obstáculos e possibilitaram, por um lado, romper com concepções, crenças, posturas e maneiras de atuar e, por outro, descobrir novas formas de pensar, agir e sentir não só o ensino da produção de texto, mas a atividade docente em um sentido mais amplo, ou seja, construir novas significações para seu papel de mediador.

Palavras-chaves: atividade docente, função social da escola, desenvolvimento da consciência, mediação, formação continuada, significações.

ABSTRACT

The Olympiad of Portuguese Language *Escrevendo o Futuro*, is an initiative of the Ministry of Education and promotes a text contest for elementary school students. The program includes a guidance material for the teachers that helps the students to develop and improve the texts that will compete.

This study aims to understand and analyze how the theoretical approaches and the activities proposed in this material, *Teachers' Orientation Books* affect the practice and the comprehension of teaching text production.

Therefore, the focus of this study is the activity and development of the teacher's consciousness. For a better understanding of this phenomenon, the discussion was based upon the socio-historical psychology of L. S. Vygotsky and his followers. In this perspective, it is presented the genesis and development of the human psyche, emphasizing the activity categories, consciousness and mediation. Social function of schools, the relationship between education and development and the different aspects that characterize and constitute the teaching activity is also discussed.

The research involved 356 teachers from all over Brazil, contestants of the 3rd Olympiad of Portuguese Language, held in 2006, who have answered questionnaire that was sent to all registered schools.

An effort to capture the range of meanings expressed by the contestants was made for data analysis. Taking the answers to the different questions in the questionnaire as a starting point, it was made an effort to organize them into clusters that could reveal the movements made by the teachers to face the task of teaching their students text production, supported by the didactic sequence proposed in the submitted material.

Thus, it was possible to apprehend the experienced emotions by teachers in facing the task of guiding their students to produce texts, which have generated new needs that have given the reasons that led them to overcome difficulties and obstacles that allowed them, on one hand, to break with the concepts, beliefs attitudes and ways of acting and, on the other hand, discover new ways of thinking, acting and feeling, not only the teaching of text production but the teaching activity in a broader sense, in other words, it was possible for the teachers build new meanings for his role as mediator.

Keywords: teaching activity, school's social function, development of consciousness, mediation, continuing education, meanings.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
1. <i>Delimitação do tema e justificativa da pesquisa.....</i>	1
2. <i>Relevância social e científica.....</i>	4
3. <i>Objetivos da pesquisa e organização do trabalho.....</i>	12
Capítulo I - Fundamentos Teórico-Metodológicos.....	14
1. <i>A psicologia sócio-histórica.....</i>	15
2. <i>Atividade, consciência e mediação.....</i>	16
3. <i>Objetivação e apropriação ou subjetivação.....</i>	24
4. <i>Pensamento e palavra.....</i>	27
5. <i>Função social da educação escolar.....</i>	31
6. <i>Ensino da leitura e da escrita.....</i>	38
7. <i>Atividade docente.....</i>	47
8. <i>Implicações Metodológicas.....</i>	60
Capítulo II - A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.....	66
1. <i>Apresentação.....</i>	66
2. <i>Histórico.....</i>	67
3. <i>Organização e metodologia.....</i>	67
4. <i>Os Cadernos de Orientação para o Professor.....</i>	70
Capítulo III - Planejamento e realização da pesquisa.....	76
1. <i>Critérios para escolha dos sujeitos e elaboração do instrumento de pesquisa.....</i>	76
1.1 <i>Desafios iniciais e estabelecimento dos critérios.....</i>	76
1.2 <i>Validação do instrumento escolhido e dos critérios para a escolha dos sujeitos.....</i>	78
1.3 <i>Análise preliminar dos dados obtidos para validação final dos sujeitos.....</i>	80
2. <i>Apresentação dos sujeitos da pesquisa.....</i>	82
Capítulo IV- Análise dos dados.....	91
1. <i>Considerações iniciais.....</i>	91
2. <i>Etapas percorridas para a construção dos núcleos de significação.....</i>	93

2.1 Primeira etapa: Leitura e análise de 100 questionários.....	93
2.2 Segunda etapa: Leitura e análise dos demais questionários.....	96
3. <i>Análise dos Núcleos de Significação</i>	99
3.1 Núcleo 1: Enfrentamento da tarefa- descobertas e realizações.....	100
3.2 <i>Núcleo 2: Descobertas e Mudanças</i>	102
Considerações Finais	139
Referências Bibliográficas	152
Anexo 1	161
Anexo 2	164
Anexo 3	165
Anexo 4	182
Anexo 5	188

Introdução

1. Delimitação do tema e justificativa da pesquisa

Nos últimos anos, o foco de minha atuação profissional tem sido a formação continuada de educadores e a produção de material de apoio e publicações especializadas para o professor de ensino fundamental. O exercício dessa atividade produz constantemente dúvidas e inquietações, bem como a necessidade de compreender melhor os processos de aprendizagem dos professores, os afetos envolvidos e as interações que ocorrem nas diversas instâncias de formação.

Nesse sentido, em minha dissertação de mestrado (ALTENFELDER, 2004) fui impulsionada a realizar uma pesquisa que tinha como objetivo apreender os sentidos que o professor atribui aos processos de formação continuada pelos quais passou.

Partindo do pressuposto de que os sentidos são constituídos com base nas experiências e relações vividas pelo sujeito, inserido em um meio histórico e cultural, usei como unidade de análise a palavra com significado. A partir disso, empreendi esforços em buscar indicadores que permitissem, em um movimento interpretativo/construtivo, compreender as determinações e os aspectos volitivos, afetivos e cognitivos que produziram os sentidos que os participantes do estudo atribuem aos processos de formação continuada.

Sem deixar de considerar que os sentidos, certamente, são únicos e pessoais, desvelar os sentidos que as professoras entrevistadas atribuem à formação continuada permitiu-me discutir alguns aspectos passíveis de trazer contribuições a todos que planejam, organizam ou coordenam processos de formação continuada.

As falas dos participantes da pesquisa apresentaram questões e propuseram reflexões que revelam a necessidade de repensar as interações estabelecidas entre formadores e professores.

Nessa direção, apontam para a importância de romper a dicotomia entre aquele que sabe e aquele que faz, para construir, conjuntamente, um projeto que realmente possibilite o desenvolvimento profissional.

Da análise das falas dos entrevistados emergiram também aspectos que, a meu ver, são essenciais considerar em processos de desenvolvimento profissional, como a articulação entre atividade docente e formação continuada, o trabalho coletivo na escola como possibilidade de formação continuada, a importância do coordenador pedagógico no processo e o desejo e a necessidade que os professores têm de serem olhados, ouvidos e respeitados, inclusive na processualidade da constituição das formas de pensar, agir e sentir a atividade docente.

Em síntese, as inquietações e indagações produzidas durante a elaboração de minha dissertação produziram novas necessidades que me motivam, neste momento, a aprofundar o estudo e a pesquisa na área.

Segundo González Rey (2001, p. 09), a condição e o momento atual da ação do sujeito expressam, o tempo todo, sentidos subjetivos procedentes das áreas diferentes de sua experiência social. Dessa forma, não posso deixar de considerar, também, como elemento constitutivo de minha motivação para aprofundar a pesquisa em formação continuada, as experiências mais recentes vividas em minha atividade profissional.

Nos últimos anos, tenho trabalhado como formadora, pesquisadora e gerente de projetos no Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), ONG sediada em São Paulo que tem como missão contribuir para o desenvolvimento humano e comunitário sustentável por meio da concepção e implementação de metodologias e programas no âmbito das políticas públicas de educação, cultura e assistência social.

Para tanto, o CENPEC produz, publica e dissemina estudos e materiais de apoio a diferentes agentes educacionais e desenvolve processos de formação que, ao propiciar recursos instrumentais para a atuação educativa, possibilitam a integração de conhecimentos acadêmicos aos desafios da prática cotidiana.

Em suas ações, o CENPEC desenvolve projetos em conjunto com o poder público e outras organizações da sociedade civil. É nesse contexto que é realizada a coordenação técnica da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro,¹ uma

¹ O capítulo III deste trabalho – “A Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro” – apresenta e detalha o histórico, objetivos, fundamentação teórica, metodologias e estratégias da Olimpíada.

iniciativa do Ministério da Educação em parceria com a Fundação Itaú Social, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) e o Canal Futura.

O objetivo da Olimpíada de Língua Portuguesa é possibilitar uma ampla mobilização de alunos, professores e escolas em prol da melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita. Para tanto, promove-se um concurso bienal de textos, há o desenvolvimento de ações de formação docente e publicação de materiais que visam disseminar novos conhecimentos e práticas eficazes para um ensino mais efetivo da leitura e da produção de texto.

Desde o início, faço parte da equipe que concebeu, elaborou e desenvolveu a Olimpíada, atuando como coordenadora de diferentes ações, formadora e autora de materiais de orientação para os professores participantes.

Faz parte das ações das Olimpíadas a elaboração de três *Cadernos de Orientação Para o Professor*: **Pontos de vista**,² sobre a escrita de artigos de opinião; **Poetas da escola**,³ para a produção de poemas; e **Se bem me lembro**,⁴ para a escrita de memórias, criados como material de formação à distância, que orienta, passo a passo, a produção de textos em sala de aula. Os cadernos **Poetas da escola** e **Se bem me lembro** são de minha autoria.

Os *Cadernos de Orientação para o Professor* contêm fundamentos teóricos e, aproximadamente, dez oficinas práticas para serem coordenadas pelos professores, com a participação dos alunos, ao longo de algumas semanas. Ao elaborar o material, procurou-se criar uma articulação entre os fundamentos teóricos e a prática de sala de aula.

Vários depoimentos de professores participantes, assim como estudos feitos com pelos organizadores da Olimpíada, apontam que os manuais colaboram significativamente para a prática docente. No entanto, permanece a necessidade de pesquisas que ajudem a compreender melhor as formas como os materiais afetam as concepções dos professores acerca do ensino da leitura e da escrita, identificando fatores que podem ser aprimorados ou que são explicativos dos sucessos e das dificuldades encontradas, qualificando a estratégia de ensino adotada nos materiais.

² AMARAL; GAGLIARDI, 2002, 2004, 2006 e 2008.

³ ALTENFELDER, 2002, 2004, 2006 e 2008.

⁴ ALTENFELDER; CLARA, 2002, 2004, 2006 e 2008.

A partir dessa constatação, pude delimitar meu problema de pesquisa na seguinte questão: em que medida as orientações teóricas e as atividades propostas nos *Cadernos de Orientação para o Professor* da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro afetam a prática e as concepções dos professores sobre o ensino de produção de texto?

2. Relevância social e científica

A Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro abrange grande número de professores de escolas públicas de todo o Brasil. Em 2008, 130.650 professores, de 55.570 escolas, localizadas em 5.445 municípios, que representam 98% dos existentes no país, inscreveram-se e receberam os *Cadernos de Orientação para o Professor*.

A abrangência geográfica e a diversidade dos docentes participantes, em relação à idade, gênero, formação, tempo de magistério e características das escolas e municípios em que lecionam justificam a presente pesquisa, uma vez que torna possível ouvir as vozes de professores que atuam em diferentes condições e contextos.

Por outro lado, essa pesquisa justifica-se por endermos que ainda são necessários, no atual contexto da educação brasileira, estudos e investigações acerca de formação e trabalho docente, principalmente aqueles que podem ampliar a compreensão sobre a atividade docente e as formas de pensar, agir e sentir do professor.

As mudanças econômicas, sociais e políticas que a sociedade atual vivencia são de grande complexidade. Nesse contexto, Tedesco (2006, p. 331) alerta para o “déficit de sentido” de todas essas mudanças, propondo uma ampla discussão a respeito, uma vez que é importante ter clareza de para onde vamos e aonde queremos ir.

As transformações sociais podem levar os indivíduos a uma sociedade com altos graus de desigualdade, exclusão e marginalidade, ou a uma sociedade mais justa, inclusiva e que garanta a todos os seus cidadãos o direito de uma vida digna. Essa opção, que, no entender de Tedesco, não é técnica, mas política e ética, esteve presente

ao longo da história da humanidade. O que é novo, no contexto atual, é o papel da educação na configuração de um ou outro caminho.

Se educação e conhecimento sempre foram importantes, no novo capitalismo são cruciais. A educação, hoje, deve estar a serviço da construção de uma sociedade que respeita a diversidade ao mesmo tempo que elimina a desigualdade, pois “*no hay posibilidades de inclusión plena sin acceso a una educación de calidad*” (TEDESCO, 2006, p. 332).

Na mesma direção, Nóvoa (2007) afirma existir apenas uma maneira de inclusão: conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. Segundo o autor:

A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 2007, p. 12)

O pesquisador português detecta também uma tendência terrível na educação: escola para meninos ricos, centradas na aprendizagem, e escola para meninos pobres, centrada em tarefas sociais e assistenciais. Nesse sentido, alerta: “se não formos capazes de reverter esse ciclo, prestaremos o pior serviço possível às causas da inclusão e às dos mais desfavorecidos” (NÓVOA, 2007, p. 6).

A partir disso, é possível compreender por que o sistema público de ensino tem como tarefa ensinar bem, responsabilizar-se sobre os resultados e garantir a aprendizagem de todos os seus alunos. Porém, mesmo que diferentes setores da sociedade já partilhem essa compreensão, efetivamente, essa ainda não é uma realidade em nosso país.

Nas últimas décadas, o Brasil vem conquistando grandes avanços com o aumento da inclusão das crianças nas escolas. No entanto, como aponta Campos (1999), a expansão de vagas foi acompanhada da perda de qualidade. Mesmo que, em anos mais recentes, seja possível observar avanços na qualidade da educação pública, ainda são muito grandes os desafios nesse sentido.

Franco e outros (2007) mostram que o debate sobre o tema da qualidade da educação brasileira não é novo. A literatura especializada,⁵ já há muito tempo registra

⁵ TEIXEIRA DE FREITAS, 1957; LOURENÇO FILHO, 1965; FERNANDES, 1966; LANGONI, 1973; HASENBALG; VALLE SILVA, 1991; RIBEIRO, 1991; TEIXEIRA, 1997).

problemas de desigualdade no acesso e na qualidade da educação de nossas crianças e jovens. A novidade é recolocar este tema no contexto da universalização do acesso à escola da população de 7 a 14 anos que ocorreu na década de 1990.

Além disso, a partir dessa época, passamos a contar também com avaliações nacionais que permitem um melhor acompanhamento da qualidade da educação, revelando de modo inequívoco a gravidade do problema.

Em 2007, na continuidade das políticas de avaliação do ensino básico, foi criado, pelo Ministério da Educação, o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).⁶ Calculado a partir de dois fatores – rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho no Saeb e Prova Brasil⁷ –, esse indicador ilustra claramente os imensos desafios que ainda temos em relação à qualidade da educação em nosso país.

Os dados divulgados pelo MEC em 10 de junho de 2008⁸ revelam que, em uma escala de 0 a 10, o IDEB Brasil 2007 das primeiras séries do Ensino Fundamental é 4,2; das séries finais do Ensino Fundamental, 3,8, e do Ensino Médio, 3,5.

Embora esses índices mostrem avanços na educação brasileira em relação aos anos anteriores e estejam acima da meta pretendida pelo MEC para 2007 (3,9 para as séries iniciais do Ensino Fundamental; 3,5 para as finais e 3,4 para o Ensino Médio), ainda configura-se uma situação preocupante, considerando-se que a média estabelecida como desejável, 6,0 – nota obtida pelos estudantes de países desenvolvidos –, só foi atingida por apenas 782 escolas (1,2% do total) e 54 municípios (aproximadamente 1% do total).

Refletir acerca das condições necessárias para garantir uma educação de qualidade para todos implica considerar vários fatores, entre eles a influência da formação docente e das condições objetivas de trabalho do professor, que podem melhorar ou agravar a situação do ensino em nosso país.

⁶ Cf. <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13>.

⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Fonte: MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>.

⁸ Fonte MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resultado_ideb2007.pdf>.

Para avançar na reflexão sobre formação e atividade docente, focos de nossa pesquisa e, em nosso entender, fator decisivo para uma educação de qualidade, é interessante se deter sobre o estado do conhecimento da área, pois, como nos mostra Andrade (2007, p. 1), “é necessário conhecer os balanços feitos anteriormente para que possamos compreender a construção do conhecimento sobre formação de professores e possamos avançar no conhecimento das pesquisas sobre o tema”.

Não se pode negar que, nos últimos anos, é possível verificar um grande aumento nas pesquisas sobre educação. Em um levantamento sobre o estado do conhecimento dessa área, Andrade (2007) identifica um crescimento dos programas de pós-graduação e de trabalhos realizados.

Em seu estudo, a pesquisadora mostra que, entre 1990 e 1998, foram defendidas 6.244 dissertações e teses em 37 programas de pós-graduação em educação do Brasil. Já nos anos posteriores (1999 a 2003), foram produzidos 8.280 trabalhos em 58 programas.

O estudo de Andrade mostra, também, uma mudança em relação aos temas e subtemas. De uma maior concentração de investigações sobre formação inicial, mais recentemente o foco de interesse tem sido questões relacionadas à identidade e à profissionalização docente.

De forma complementar, Mancebo (2007) identifica que na década de 1970 os pesquisadores se preocupavam, sobretudo, com a natureza do trabalho docente, sua organização e gestão da escola. Os anos 1980 trouxeram os aspectos culturais, raciais ou étnicos, as relações de gêneros e as questões da subjetividade docente. Nos anos 1990, a ênfase deu-se na investigação sobre formação docente e sua profissionalização.

Atualmente, a autora identifica que os textos trazem à tona, entre outras preocupações, questões da formação universitária, carreira profissional, caminhos da identidade profissional, empobrecimento da noção de conhecimento, excessiva valorização da epistemologia da prática e o enaltecimento das competências na formação.

Apesar do aumento significativo do número das pesquisas, da ampliação e diversificação do foco dos estudos, abrangendo os diferentes aspectos envolvidos na formação e na atividade docente, ainda são muitas as dificuldades e os impasses encontrados na escola, nos processos de ensino–aprendizagem e na caracterização da identidade do professor, como mostra a própria produção científica da área.

Nessa direção, Marin e Giovanni (2006), com base em estudos feitos, identificam, já nos anos 1970 e 1980,⁹ um agravamento da inadequação e um “aligeiramento” da formação docente que trazem, como decorrência, professores recém-formados que apresentam, entre outras questões, falta de conhecimento da realidade escolar do alunado, estando ausentes as competências básicas para ensinar.

Além disso, foram identificados as pesquisadoras identificam outros fatores que comprometem a qualidade da educação, como a intensificação da divisão do trabalho na escola, acompanhada da perda do saber fazer, além de impasses e inadequações curriculares e administrativas.

As autoras apontam, também, que estudos e pesquisas publicados na década de 1990 e início dos anos 2000 em importantes periódicos, como *Cedes*, *Educação e Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista Brasileira de Educação*, *Série Ideias*, e em anais dos principais eventos da área, como Anped, Endip, CEPFE e outros, reiteram e aprofundam as mesmas denúncias e constatações das décadas anteriores.

Mais recentemente, Tedesco (2006) alerta que devemos assumir o problema da debilidade de nosso saber profissional, que produz um fenômeno mencionado por vários autores: a teoria educacional está se separando da prática. O autor afirma que temos teorias sem base empírica e trabalho prático sem fundamentação teórica. Os professores dizem: “*el que sabe soy yo, porque soy el que estoy haciendo las cosas*”. No entanto, não têm fundamento teórico para sistematizar e explicar o que fazem. Por outro lado, a produção teórica carece de apoio empírico e produz-se teoria sem considerar o que acontece na sala de aula.

Recente pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC),¹⁰ que analisou currículos de cursos de Pedagogia e Licenciaturas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, assim como as exigências feitas nos concursos públicos para professores em todo o Brasil, revela com clareza a situação descrita por Tedesco, acerca da pouca articulação entre teoria e prática na formação docente.

⁹ GOUVÊA (1970); GATTI; ROVAI (1977); GATTI; ROVAI; PARO (1977); GATTI; BERNARDES (1977); BRANDÃO (1982); MELLO ET AL. (1982, 1984); MATURANO (1984); NOVAES (1984); FERNANDES (1986); CANDAU; LELIS (1983); LELIS (1983); MEDIANO (1988); GIOVANNI ET AL. (1988; 1989); MARIN ET AL. (1990); FUSARI; CORTESE (1989); TANURI (1988; 1989; 2000); ANDRÉ; FAZENDA (1990); PIMENTA (1990).

¹⁰ GATTI; NUNES, 2009.

A análise dos currículos dos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental inicial, mostra que, embora exista uma preocupação por parte das instituições que seus alunos reflitam sobre o porquê ensinar, existe pouca preocupação que os futuros professores aprendam o quê e como ensinar.

Ao se considerar o conjunto das disciplinas, evidencia-se uma predominância nas abordagens de caráter mais descritivo, com menor preocupação de relacionar teoria e prática. A maioria das disciplinas propostas nos diferentes cursos tem um caráter de formação genérica, ou seja, a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Como afirmam as autoras do estudo:

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (2009, p. 69)

Em relação aos concursos públicos para docentes, constatou-se, também, que questões referentes a fundamentos da educação e sobre a prática docente são praticamente ausentes. Na maioria das vezes, são exigidos conteúdos teóricos sem uma preocupação de articulá-los com aspectos relevantes para a educação, a escola ou a sala de aula. São muito poucas, também, as questões relativas à didática específica ou metodologias de ensino e a imensa maioria dos itens exigidos tem um enfoque apenas teórico, ou seja, a relação teoria-prática não se acha contemplada.

A análise dos currículos de cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas revelam a mesma situação. Na maior parte dos ementários analisados, não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência).

Nos concursos para esse segmento de ensino, os itens abordados referem-se, em sua maioria, aos conteúdos teóricos da própria disciplina e somente poucas questões referem-se aos fundamentos da educação e prática docente, ou seja, não existe uma preocupação de articular o conhecimento específico da área com aspectos relevantes para a educação, a escola e a sala de aula.

Esse quadro evidencia que não se pode culpar o professor pelas graves questões presentes na educação brasileira, muito menos pela deficiência de sua formação inicial e pelas condições adversas de trabalho que encontra para desempenhar sua atividade. No entanto, como aponta Dias da Silva:

Não é raro que, no Brasil, ainda continuemos a presenciar análises que explicitam os professores como eternos “bodes expiatórios” (GATTI, 1992; PERRENOUD, 1993), ao invés de procurarem analisar e compreender uma “cultura docente em ação” e seu papel para a transformação da escola. (DIAS DA SILVA, 1998)

Nos últimos anos, mesmo considerando que as pesquisas e os artigos produzidos tenham começado a mostrar o professor sob uma nova ótica,¹¹ não conseguimos, ainda, reverter o quadro apontado pela autora. Situação mais grave é que, atualmente, o discurso da “culpa dos professores” extrapolou o meio educacional e tomou conta da grande mídia. É possível observar, por exemplo, nos jornais de maior circulação em São Paulo, um número crescente de notícias, reportagens e mesmo artigos e análises de especialistas, principalmente da área de Economia, apontando o professor como o principal – quando não o único – responsável pelo fracasso de seus alunos, ou prescrevendo formas de como deveria ser a atuação docente.

Como alertam Garcia, Hypolito e Vieira (2005), os discursos produzidos socialmente acerca das formas de os professores ser e agir não levam em conta que os interesses, a própria formação e até mesmo que as condições de trabalho dos professores são profundamente diferentes, dependendo da posição profissional e institucional, do lugar onde atuam e do que ensinam.

Nessa direção, os autores afirmam que um caminho produtivo para as pesquisas seria “buscar as diferenças e as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho” (Garcia, Hypolito e Vieira, 2005, p. 54).

Mancebo (2007, p. 478), também contribui para essa discussão, ao afirmar que é importante considerar que as adversidades no trabalho docente se concretizam nos diversos espaços escolares de modo múltiplo, heterogêneo e até contraditório. Sendo

¹¹ ALMEIDA (2006); ALMEIDA; BIAJONE (2008); BORGES (2004); FANFANI (2007); GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA (2005); GATTI (1998); LUDKE; BOING (2004); MANCEBO (2007); SAMPAIO; MARIN (2004); ROLDÃO (2007).

assim, não podem ser tomadas “como um destino, a se abater exteriormente sobre os indivíduos.”

Por sua vez, Dias da Silva (1998), a partir de Giroux (1987), alerta para a necessidade de reconhecer “valores, ideologias e princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores”, mostrando a importância de considerar os professores não como meros executores, mas como intelectuais.

A autora destaca, ainda, que as investigações não podem reduzir os professores – seu trabalho e papel – a simples “aplicadores” de materiais didáticos, cautela com a qual concordamos e que julgamos imprescindível em toda pesquisa na área da educação e em especial no presente estudo, dado seus objetivos e a natureza dos dados a serem analisados. Nessa direção, aponta que é preciso considerar o professor um ser de saber e fazer,

Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. (DIAS DA SILVA, 1998)

A partir do exposto, da revisão da literatura feita e de nossas próprias convicções, podemos afirmar que ainda são relevantes novas pesquisas na área, desde que levem em conta a necessidade de considerar, compreender e respeitar as necessidades dos professores, vendo-os como parceiros na construção desse saber.

Concluindo, justifica-se o presente trabalho por permitir a compreensão de diferentes aspectos constitutivos da formação e do trabalho docente.

Para tanto, pretende-se adotar uma perspectiva teórico-metodológica que possibilite uma análise que considere os diferentes aspectos que constituem a atividade docente, bem como o professor como sujeito que atua em seu ambiente sociocultural ao mesmo tempo que é afetado por ele.

A psicologia sócio-histórica de Vigotski, Leontiev e seus seguidores, ao romper com as dicotomias interno e externo, objetivo e subjetivo, social e psicológico, e ao possibilitar o estudo da gênese e o processo do desenvolvimento do fenômeno a ser

compreendido, constituindo categorias que podem descrevê-lo, explicitá-lo, e explicá-lo em sua totalidade, favorece a compreensão do pensar, agir e sentir dos professores, permitindo, como aponta Gatti (1996), possíveis alternativas de interlocuções com os professores, mais objetivas e menos idealizadas e prescritivas.

Para ampliar as discussões sobre atividade docente e formação continuada, utilizaremos os estudos de: Almeida (2006); Dias da Silva (1998); Fanfani (2007); Fortes (2008); Garcia; Hypolito; Vieira (2005); Gatti (1996, 2004 e 2009); Mancebo, Marin; Giovanni (2006, 2007); Mancebo (2007); Morgado (2005); Mellouki; Gauthier (2004); Nóvoa (2007); Roldão (2005 e 2007); Sampaio; Marin (2004); Severino (2008) e Tedesco (2006). Tratam-se de autores que, embora não sejam seguidores da escola de Vigotski e Leontiev, ultrapassam visões objetivistas e idealistas, considerando, em suas reflexões, o contexto sócio-histórico no qual os professores estão inseridos, assim como uma interação não mecanicista dos múltiplos fatores constitutivos de sua atividade.

3. Objetivos da pesquisa e organização do trabalho

Uma vez delimitado o problema de pesquisa e considerando a relevância social e científica do tema, foi estabelecido o seguinte objetivo para este estudo: apreender e analisar em que medida as orientações teóricas e as atividades propostas no *Cadernos de Orientação para o Professor* da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro afetam a prática e concepções do professor sobre o ensino de produção de texto.

Para tanto, partiremos das significações produzidas pelos professores acerca dos conteúdos dos *Cadernos*, ou seja dos significados compartilhados por um coletivo marcado por uma cultura comum, que envolve crenças, valores, hábitos, formas de dizer, de ser e estar na atividade, e que, portanto, são prenes de sentido.

A partir do estabelecimento dos objetivos e pressupostos teórico-metodológicos, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

- ♦ **Introdução** – apresentação do percurso feito para delimitação do tema, do problema e objetivos da pesquisa, sua relevância social e científica;

- ◆ **Capítulo I: Fundamentos teórico-metodológicos** – apresentação dos fundamentos da psicologia sócio-histórica, enfatizando as categorias, consciência, atividade, mediação, assim como a relação entre pensamento e palavra. A partir desses pressupostos, discute-se a importância e o papel da educação e as características, gênese e desenvolvimento da atividade docente;
- ◆ **Capítulo II: Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro** – apresentação do histórico, organização, metodologia, estratégias e pressupostos teóricos da Olimpíada de Língua Portuguesa e apresentação dos *Cadernos de Orientação para o Professor*;
- ◆ **Capítulo III: Planejamento e realização da pesquisa** – apresentação dos critérios e procedimentos utilizados na escolha dos sujeitos instrumentos de pesquisa e processo de coleta de dados;
- ◆ **Capítulo IV: Análise dos dados** – apresentação do processo de elaboração dos núcleos de significação que permitiram compreender o fenômeno estudado;
- ◆ **Considerações finais** – resgate do caminho percorrido, conclusões do estudo e contribuições.

Capítulo I – Fundamentos Teórico-Metodológicos

Os dados de uma pesquisa, independentemente de seus aspectos quantitativos ou qualitativos, não falam por si próprios. A voz que emerge da investigação é a do pesquisador, que deve ter sólida base teórica para sair do senso comum e produzir um conhecimento com rigor científico. Nessa direção, ao se empreender um trabalho dessa natureza, é preciso, antes de qualquer coisa, definir os pressupostos que orientarão o estudo, que é sempre uma escolha do pesquisador e revela suas crenças e valores.

Neste estudo, o objetivo é investigar em que medida um material de apoio didático impacta a prática e as concepções dos professores sobre o ensino da produção de texto para seus alunos. Preocupamo-nos, assim, com o desenvolvimento da consciência e com a atividade do professor e, para melhor compreender tais fenômenos, recorreremos à psicologia sócio-histórica, uma vez que concordamos com Freitas (2006), quando afirma:

É necessária à Educação uma Psicologia que não reduza o pedagógico ao psicológico, mas que neste incorpore o social, o cultural e o histórico. Nesse sentido, o conhecimento da evolução do desenvolvimento humano e do processo de apropriação do saber pelo homem se constitui em uma das contribuições que a Psicologia pode oferecer à Educação. O aspecto cultural precisa ser incluído como um elemento no processo de desenvolvimento do ser humano, compreendendo a dinâmica interna das relações pessoais e de como elas são medidas pela cultura. (FREITAS, 2006, p. 37)

Cabe ressaltar que, entendemos que uma teoria não é o resultado da produção isolada de um único indivíduo, nem mesmo de um grupo, mas uma síntese de valores e ideias que circulam em determinado tempo e em dado contexto sócio-histórico. Dessa forma, como aponta Antunes (2005):

Não se encontra a psicologia, seus produtores e reprodutores isolados temporal, espacial e socialmente; longe estão de qualquer forma de neutralidade ou acima das ideias e práticas que permeiam a sociedade da qual fazem parte. (ANTUNES, 2005, p. 108)

A partir das premissas anteriormente expostas, nosso objetivo neste capítulo é, inicialmente, apresentar a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano com base

na psicologia sócio-histórica, enfatizando as categorias *atividade* e *consciência*, sem deixar de considerar a relação de interdependência entre elas, pois tratá-las separadamente é seguir na contramão do pensamento dialético que orienta a abordagem escolhida.

Em seguida, discutiremos a função social da escola, destacando as relações entre ensino e desenvolvimento. Ressaltaremos o papel do professor, sua atividade, as possíveis formas de alienação do trabalho docente e o papel da cotidianidade nesse contexto. Finalmente, apresentaremos as implicações metodológicas decorrentes da perspectiva adotada.

1. A psicologia sócio-histórica

Vigotski e seus parceiros de pesquisa A. N. Leontiev e A. R. Luria, na antiga União Soviética, no início dos anos 20 do século passado, desenvolveram, a partir do materialismo dialético, estudos sobre a gênese, o desenvolvimento e os conteúdos do psiquismo humano, dando origem à psicologia sócio-histórica. Tais estudos foram ampliados por novas gerações de pesquisadores russos, como Elkonin, Galperin, Levina e Davídov.

Os trabalhos da *troika* – como era denominado o grupo formado por Vigotski, Leontiev e Luria –, também foram difundidos, com ampla repercussão de adesão, na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina. A partir dessa expansão, especialistas em suas teorias destacaram-se em diversos países.

No Brasil, seus estudos chegaram a partir dos anos 1970 e se intensificaram na década de 1980, com grupos de pesquisa em importantes centros acadêmicos, como Unicamp e PUC-SP. Atualmente, é possível encontrar uma vasta bibliografia nacional orientada por essa perspectiva.

A psicologia sócio-histórica, ultrapassando visões objetivistas e idealistas, não considera o homem como simples reflexo do meio, tampouco dotado de estruturas inatas a serem desenvolvidas, mas um indivíduo inserido em um contexto sócio-histórico e que, em sua atividade, mediada pelos objetos construídos pela humanidade

em relação com outros homens, constitui-se como ser humano ao mesmo tempo que constitui o seu meio.

Como complementa Vigotski:

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal [...]. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. (VIGOTSKI, 2000^a, p. 80)

Na mesma direção, Leontiev aponta ser a partir da atividade social, principalmente o trabalho, que o indivíduo se apropria da cultura material e simbólica produzida e acumulada ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, constituindo a sua consciência que, segundo o autor, “é a história concreta do psiquismo humano” (LEONTIEV, s/d, p. 94).

A tarefa da Psicologia, nessa perspectiva, é estudar a gênese e o processo de desenvolvimento do fenômeno, constituindo as categorias que podem descrevê-lo, explicitá-lo e explicá-lo em sua totalidade, uma vez que, como afirma Aguiar (2001b, p. 95), “é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico”.

Destacamos, assim, três categorias fundamentais para compreender o fenômeno que queremos investigar neste estudo: atividade, consciência e mediação, entendendo que categorias “são construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e historicidade” (AGUIAR, 2001b, p. 95).

2. Atividade, consciência e mediação

Para melhor compreender essas categorias, sua interdependência e em que medida uma determina a outra, é importante resgatar a gênese do desenvolvimento humano em sua historicidade.

Como aponta Leite (2006, p. 23), a partir de uma concepção vigotiskiana pode-se conceber quatro planos de desenvolvimento que estão em contínua interação e que, a partir disso, constituem o desenvolvimento humano: a filogênese, plano da espécie humana; a ontogênese, plano do indivíduo/organismo individual da espécie; a sociogênese, plano do grupo cultural; e a microgênese, plano dos processos e experiências vividas por cada um, da singularidade.

O psiquismo humano tem no cérebro a base biológica do seu funcionamento; no entanto, a plasticidade¹² desse sistema possibilita que, na e pelas relações com o mundo, o homem possa construir e modificar seu funcionamento psicológico.

O homem transforma-se, assim, de sujeito biológico em sujeito sócio-histórico, a partir da sua inserção na cultura, entendida como “o grupo social que fornece aos indivíduos um ambiente estruturado, pleno de significados socialmente compartilhados, o que também inclui aspectos afetivos” (LEITE, 2006, p. 23).

Dessa forma, toda a transmissão das novas aquisições humanas se dá não só pelo código genético, mas, principalmente, pelo processo social e coletivo da educação e transmissão cultural.

Como complementam, Kahhale e Rosa,

Tal processo de humanização se dá em grupo e se desenvolve ao longo do tempo. Ele inaugura um tempo histórico, qualitativamente diferente do tempo dos ciclos da natureza. Tempo histórico como expressão do processo de construção do mundo material e simbólico, que os humanos foram configurando ao longo do tempo. (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 34)

De fato, ao longo de seu desenvolvimento histórico, a espécie humana, na e pela atividade do trabalho, passa, coletivamente, na relação com outros homens, a produzir meios para satisfazer suas necessidades, como armas de caça para alimentar-se.

Instrumentos e relações sociais foram, assim, adquirindo uma existência objetiva tanto simbólica como materialmente. Nesse processo, a relação objetivada do homem com a natureza passa, também, a ser subjetivada, e, portanto, a transmissão das aquisições humanas não se dá apenas pelo código genético, mas, sobretudo, nos e pelos processos sociais de transmissão de cultura.

¹² LEITE, 2006, p. 22, a partir de OLIVEIRA, M.K. *Vigotski: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 24.

Em outras palavras, a realidade objetiva, ao ser subjetivada, se transforma, representa o objetivo no subjetivo, ou seja, representa uma forma própria e singular de existência do mundo exterior no interior. Dessa forma, o psiquismo humano pode ser considerado como produto do desenvolvimento histórico, sendo, ao mesmo tempo, social, pessoal e singular.

É fundamental destacar, nesse processo, o papel da linguagem, que nasce a partir da necessidade de comunicação, e constitui-se, segundo Leontiev (s/d, p. 76), em marco fundamental no desenvolvimento humano. Na mesma direção, afirma Vigotski:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 2000a, p. 33)

A comunicação, todavia, não é a única função desempenhada pela linguagem, que está relacionada, também, com a consciência e o próprio pensamento humano, permitindo ao homem substituir a realidade imediata e concreta pelo signo e, a partir disso, planejar e antever a própria atividade. Como aponta Leontiev,¹³ a linguagem é também:

[...] Um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam 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. (LEONTIEV, s/d, p. 94)

Sintetizando o já discutido, podemos afirmar que o homem nasce como ser biológico com uma história filo e ontogenética e, mediante sua inserção na cultura, constitui-se em sujeito sócio-histórico, em um processo de apropriação e subjetivação no qual desempenha um papel ativo e interativo e pelo qual constitui a própria consciência, que é sempre única e singular.

Nesse processo, como afirmam, Kahhale e Rosa:

¹³ As relações entre pensamento e linguagem serão detalhadamente discutidas mais adiante, ao enfocarmos o papel dos signos na constituição da consciência.

Consciência e atividade se constituem mutuamente (na medida em que a consciência se produz a partir da atividade humana, a qual é necessariamente atividade consciente, dotada de sentido e de intencionalidade). (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 34)

Como vimos, ao longo do seu desenvolvimento, o homem rompe com o aqui e agora por meio da construção de instrumentos, da linguagem e de outros signos, ou seja, sua relação com o mundo e sua própria atividade não é direta e imediata, mas sim mediada.

Para Vigotski (2000a, p. 72) a diferença entre a atividade imediata e a mediada está no uso de instrumentos e signos¹⁴ construídos socialmente, na interação e comunicação entre os homens e na própria possibilidade da consciência humana de refletir sobre si mesma e sobre a sua prática.

Dessa forma, para avançarmos na compreensão das relações entre homem, mundo e constituição da consciência, temos outra categoria que é central na teoria sócio-histórica e, portanto, importante de ser entendida: a mediação, que pode ser considerada o traço fundamental da atividade humana.

Como explica Silva (2007), a palavra “mediação” tem diferentes significados, até mesmo na Psicologia. Concordando com a autora, é importante, antes de prosseguirmos nossa discussão sobre atividade e consciência, explicitar nosso ponto de vista.

Na perspectiva sócio-histórica, compreende-se a mediação como “um construto intelectual e um traço constitutivo da realidade concreta, uma categoria ontológica e histórica, que expressa as relações que o homem edificou com a natureza e as relações sociais daí existentes” (SILVA, 2007, p. 35).

A categoria mediação é central na obra Vigotski e, conseqüentemente, na psicologia sócio-histórica. Nessa perspectiva, entendemos que a relação homem-mundo é sempre mediada, destacando-se, nesse processo, o papel dos signos, especialmente da linguagem no desenvolvimento das funções superiores e constituição do sujeito.

¹⁴ Vigotiski, ao diferenciar instrumentos e signos, aponta que ambos foram criados ao longo da história do desenvolvimento humano, mas têm funções diversas. Por sua vez, os instrumentos agem sobre o ambiente e têm como função modificar os objetos. Os signos agem sobre os indivíduos, conferindo às funções psicológicas formas novas e superiores. A analogia básica entre os dois é a função mediadora. OBS: Esta discussão será retomada e aprofundada mais adiante, neste capítulo.

Podemos compreender, assim, que essa categoria permite ultrapassar uma relação direta entre objetos e processos a partir da utilização de um elemento ausente até então. Como aponta Severino:

[É] uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garanta sua efetivação, dando-lhe concretude. (SEVERINO, 2002, p. 44).

Evidencia-se, portanto, a importância dessa categoria, que, segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 225), atua como “centro organizador” da relação do homem com o mundo e que, em nosso entender, também guarda relação de interdependência com as categorias atividade e consciência, na medida em que uma constitui a outra.

Nesse contexto, podemos afirmar que a relação do homem com o real não é direta e mecânica, mas mediatizada pela atividade que, por sua vez, tem a mediação da linguagem e das relações sociais, em um movimento dinâmico e dialético.

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado nas e pelas relações que o homem estabelece com os outros homens ao compartilharem sentidos e significados sobre os objetos culturais.

Compreender que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelos outros e pela cultura a partir de uma instância que relaciona objetos, processos e situações e que, muito além de ligar elementos entre si, constitui-se como centro organizador da relação do homem com o mundo, implica pensar nos processos de transmissão da cultura e entender o papel da escola e da educação no desenvolvimento do sujeito.

A categoria mediação, torna-se, então, fundamental para o presente trabalho, uma vez que ilumina o entendimento da relação entre professor, aluno, materiais didáticos e conhecimento.

Apesar de aprofundarmos essa discussão, posteriormente,¹⁵ ao discutirmos de forma mais específica a atividade docente, consideramos fundamental afirmar nesse momento o que entendemos por mediação nas relações professor-aluno.

Na literatura e no próprio discurso dos educadores, ao se descrever ou explicar aspectos da natureza da função docente ou orientar a prática de sala de aula, é recorrente

¹⁵ Ver página 48

expressões que utilizam a palavra “mediar” e seus derivados, como “papel de mediador do professor”, “importância da mediação entre sujeito e objeto de conhecimento”, “professor como mediador da leitura”, entre outros.

Em nosso entender, é importante ressaltar que, nesse contexto, os entendimentos do que seja a mediação são diversos, desde reflexões com embasamento teórico sólido e que contribuem significativamente para a compreensão da importância dessa categoria na atividade docente, até enunciados vagos, que traduzem o senso comum, ou posturas espontaneistas que acabam por descaracterizar a função social do professor.

Desse modo, consideramos importante afirmar nossa posição, esclarecendo que, quando falamos em professor mediador, consideramos um sujeito que, em sua atividade profissional, faz uso de signos e instrumentos produzidos socialmente, na interação e comunicação com os alunos, refletindo sobre si mesmo e a sua prática.

Estamos considerando, ainda, que o professor, como membro mais experiente da cultura e possuidor de conhecimentos específicos do que ensinar e como ensinar, constitui-se como organizador da relação do aluno com os objetos de conhecimento, dando concretude, viabilizando e garantindo o processo de aprendizagem.

Como ressalta Leite (2006), é importante afirmar que os efeitos da mediação não são somente cognitivos, mas também, e ao mesmo tempo, afetivos. Para o autor, “esses efeitos subjetivos determinarão as futuras relações que se estabelecerão entre o sujeito e os objetos de conhecimento” (LEITE, 2006, p. 26). Em outras palavras, a qualidade da mediação é um fator fundamental, uma vez que pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem e levar o aluno tanto ao sucesso como ao fracasso.

Enfim, entendida dessa forma, a categoria mediação ultrapassa, como aponta Fortes (2008, p. 12), o sentido de “influência” ou “através”, o que permite superar a dicotomização feita habitualmente entre fenômeno e essência, forma e conteúdo, subjetividade e objetividade, significado e sentido, indivíduo-sociedade- gênero humano etc. O que, no nosso entender favorece visão menos naturalizante dos fenômenos e permite compreender de forma mais ampla as diferentes relações que se estabelecem entre o indivíduo, o mundo e a cultura.

Para avançar nessa compreensão, é importante considerar a relação entre os motivos e os fins da atividade e como essa relação, ao deixar de ser imediata e passar a ser mediada pelas relações sociais, é constitutiva da consciência.

Os animais, ao caçarem para comer, têm uma relação direta entre o conteúdo da atividade (caçar a presa) e o motivo pelo qual o fazem (satisfazer a fome). No processo evolutivo da humanidade, na medida em que os homens passam a caçar coletivamente, essa relação deixa de ser imediata e passa a ser mediatizada pelas relações sociais. A partir da divisão do trabalho, a atividade passa a ser composta por várias ações: um indivíduo espanta a caça para um local mais propício de ser abatida pelos companheiros; outros abatem o animal e outros, ainda, acendem o fogo para assar a carne.

Algumas dessas ações, como acender o fogo, aparentemente não guardam relação direta e imediata com o motivo (satisfazer a fome). Outras, como no caso do homem que espanta a caça, são até antagônicas com o motivo. Para ganhar sentido, tais ações precisam ser compreendidas no conjunto da atividade, pois é a partir disso que cada indivíduo pode fazer a ligação entre o motivo (o que gera a ação) e o objeto da ação (o seu fim), possibilitando à consciência fazer a distinção entre o mundo e suas impressões interiores.

Como explica Leontiev:

A consciência humana fará doravante a distinção entre a atividade e os objetos. [...] Consequentemente, o alimento pode ser distinguido, entre outros objetos da atividade, não apenas “praticamente”, mas, também, “teoricamente”; isto quer dizer que ele pode ser conservado na consciência e tornar-se ideia. (LEONTIEV, s/d, p. 87)

A partir das considerações feitas, podemos afirmar que a atividade é a forma pela qual o sujeito se relaciona com o mundo – tanto o externo como o interno –, concretizada por meio de ações sempre suscitadas por necessidades e motivos, gerados nas e pelas relações sociais. Toda a atividade é orientada por um objeto, seu verdadeiro motivo, e responde sempre a uma necessidade que deve ser entendida como um estado dinâmico do sujeito, associado a sua atuação em uma atividade concreta. As necessidades, são portanto, produzidas social e historicamente.

Afirmamos, assim, que, ao se encontrar com a realidade, o sujeito percebe ou significa objetos, ações, outros sujeitos; enfim, “algo possível” de satisfazer suas necessidades. A partir disso, as necessidades podem se configurar em motivos para a ação, ou seja, os motivos não estão dentro ou fora do sujeito, mas são produzidos no encontro com a realidade social.

Como explica Silva:

Não há atividade sem motivo; ele pode não ser conhecido, consciente para o sujeito que executa a atividade, mas subjetivamente há um motivo que está “objetivamente oculto” e que pode ser desvelado. (SILVA, 2007, p. 42)

É importante frisar, também, que a atividade de cada indivíduo é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho. Sendo assim, considerando que a gênese e constituição da consciência se dão na atividade, podemos afirmar que a uma dada realidade social corresponde uma forma específica de consciência.

No entanto, é importante lembrar que essa relação entre vida social e atividade não pode ser entendida de forma mecânica, como um simples movimento do externo para o interno pois, como explica Aguiar (2001b, p. 98), “o plano individual não constitui uma mera transposição do social; o movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito, contém a possibilidade do novo da criação”.

Nessa perspectiva, a consciência de cada indivíduo se constitui na relação com o social, mas guarda sua singularidade, capacidade de produzir o novo. Assim, cada indivíduo é social e, ao mesmo tempo, único, singular e histórico, uma vez que “indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro” (AGUIAR: OZELLA, 2006, p. 224).

É importante ressaltar, ainda, que a consciência, como nos ensina Leontiev, não é imutável e deve ser considerada, “no seu devir e no seu desenvolvimento”, ou seja, devemos levar em conta seu caráter de incompletude, de não alcançar jamais um estado definitivo, ou seja, sua processualidade.

Assim, podemos afirmar que a consciência, constituída na e pela atividade, é um processo sempre em construção que abriga o social transformado em psicológico, gerando as formas, únicas e singulares, de pensar, sentir e agir do indivíduo.

Nessa direção, é fundamental compreender o desenvolvimento da consciência, ou seja, como o homem, objetivando sua subjetividade e subjetivando a objetividade, constrói seus registros, configurando a realidade. Para tanto, é importante nos deter na análise dos processos de objetivação e apropriação.

3. Objetivação e apropriação ou subjetivação

Já apontamos anteriormente que, como resultado da atividade humana, os instrumentos, as relações entre os homens e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva. Leontiev, com base em Marx, chama esse processo – que se refere à produção e à reprodução da cultura material e não-material da humanidade – de objetivação.

O processo oposto e complementar da objetivação é o de apropriação ou subjetivação. Segundo o autor, este é um processo ativo – pois é preciso que o indivíduo realize uma atividade que reproduza os traços essenciais da cultura acumulada no objeto –, sempre mediatizado pelas relações humanas e que possibilita, no indivíduo, a reprodução de aptidões e funções historicamente constituídas.

Por sua vez, a partir do processo de apropriação/subjetivação, o homem produz objetivações como as ciências, as artes, a escrita, que materializam, em si, o trabalho, as faculdades e aptidões humanas desenvolvidas ao longo da história e que são, ao mesmo tempo, a síntese dessa própria história.

É na e pela atividade externa, portanto, que se criam as possibilidades de construção da atividade interna. Vigotski contribui para a compreensão desse processo, com o conceito de internalização que, para ele, é “a reconstrução interna de uma operação externa”, ou seja, uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. A partir disso, postula a lei de desenvolvimento geral, segundo a qual:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas

(interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico). (VIGOTSKI, 2000a, p. 75)

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base a operação com signos que, segundo o autor, “conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2000a, p. 54).

Como já afirmado anteriormente, desde os estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico, os homens inventaram e utilizaram instrumentos para se relacionar com o meio. Mais ainda, criaram, também, estímulos artificiais ou autogerados – os signos – como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico: utilizar, por exemplo, nós ou entalhes na madeira para ampliar a memória.

O signo, como aponta o autor:

Age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. (VIGOTSKI, 2000a, p. 70)

O instrumento age sobre o ambiente e tem como função modificar os objetos. Já as diferentes formas de atividades que usam signos – como o desenho, escrita e o sistema de numeração – têm a função de ação reversa, isto é, agem sobre o indivíduo, o que confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores. O que cria a analogia básica entre instrumentos e signos é a função mediadora que caracteriza ambos: a ferramenta orienta a atividade externa do sujeito; os signos, as atividades internas.

A atividade mediada produz importante mudança nas funções psicológicas:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (VIGOTSKI, 2000a, p. 73)

Segundo o autor, nesse contexto, ao nos referirmos à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica, podemos utilizar o termo “função

psicológica superior”, ou “comportamento superior”, cuja origem se dá nas relações entre indivíduos humanos e é, portanto, sócio-histórica, diferentemente dos processos elementares, com origem biológica.

Dessa forma, as funções psicológicas superiores, características exclusivas dos humanos – como a atenção, a memória e a abstração –, resultam da interação dos sujeitos com o mundo, interação mediada pelos signos, que, ao ser internalizados, como afirma Aguiar (2001b, p. 101), “se tornam instrumentos subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo”.

Podemos afirmar, assim, que a consciência, um processo sempre em elaboração, que abriga os registros que o homem faz de suas experiências e relações como o mundo, constitui-se nos próprios signos, sendo assim a consciência é semioticamente estruturada.

Para aprofundar a reflexão sobre seu processo de constituição, deve-se levar em consideração um de seus instrumentos fundamentais: a linguagem. Como a consciência e o pensamento, ela está intrinsecamente relacionada à atividade de trabalho e à comunicação entre os homens.

Como já afirmamos, Leontiev aponta que a linguagem não tem só função de comunicação, mas é também meio e forma da consciência e do pensamento humano. Vigotski, a partir de suas pesquisas, também evidencia o papel da linguagem no desenvolvimento da criança, ressaltando sua função planejadora e organizadora do pensamento, além de ser o meio pelo qual a criança entre em contato com o conhecimento historicamente produzido.

Como aponta Freitas,

Vigotski, ao falar de linguagem, estava interessado em um modelo de produção do pensamento no qual a linguagem tem um lugar determinante, desempenhando funções específicas, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano. (FREITAS, 2006, p. 99)

4. Pensamento e palavra

Ao estudar a linguagem como constitutiva do sujeito, Vigotski deu especial atenção para a forma como ela se conecta ao pensamento. Para o autor, as relações entre o pensamento e a linguagem surgem e se constituem no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana e, portanto, são a chave para a sua compreensão, uma vez que “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2001, p. 486).

Nesse sentido, ao explicar a gênese e a historicidade das relações entre o pensamento e palavra, a psicologia sócio-histórica desvela a complexidade, a inter-relação e o dinamismo desse processo, contribuindo para a melhor compreensão da processualidade da consciência.

Ao se verificar o início do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, não se encontra nenhuma interdependência específica entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra; ao contrário, observa-se, concomitantemente, a existência de um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. Pensamento e palavra não são, portanto, ligados por um elo primário. A conexão surge, modifica-se e amplia-se ao longo do desenvolvimento de ambos.

A ausência de um elo primário, contudo, não significa que a conexão entre pensamento e linguagem só possa existir como ligação externa entre dois tipos diferentes da atividade de nossa consciência:

Seria incorreto conceber o pensamento e a linguagem como dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos de sua trajetória, entrando em interação mecânica. (VIGOTSKI, 2001b, p. 396)

O autor encontrou no significado da palavra a unidade de análise para estudar as relações entre o pensamento e a linguagem, uma vez que este representa “um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 150).

Considerando que a palavra desprovida de significado deixa de ser palavra e passa a ser um som vazio, o autor afirma o significado como “traço constitutivo

indispensável da palavra”, identificando-o, assim, como fenômeno do discurso. Por outro lado, caracteriza o significado como fenômeno do pensamento ao afirmar que significado e generalização são sinônimos e que toda generalização, toda formação de conceitos são atos específicos e autênticos do pensamento. Podemos concluir, portanto, que o significado é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso e um fenômeno do pensamento.

Como afirma Vigotski:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 398)

Vigotski aponta que essa tese, comprovada pelas experimentações realizadas, é importante na teoria que desenvolveu. Ressalta, porém, que a principal descoberta está no fato de os significados das palavras se desenvolverem, modificarem-se, tanto no processo de desenvolvimento da criança como a partir dos diferentes modos de funcionamento do pensamento.

Esse caráter mais dinâmico do que estático dos significados da palavra só se tornou possível a partir da definição da natureza do próprio significado, que se “revela na generalização que está contida como um momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização” (VIGOTSKI, 2001 408). Desse modo, segundo o autor, o pensamento verbal parte de generalizações primitivas, até chegar ao nível dos conceitos mais abstratos.

O caráter mutável e inconstante do significado da palavra possibilita que a relação entre pensamento e palavra seja um processo vivo, dinâmico, que surge ao longo do desenvolvimento e se modifica, implicando um movimento contínuo entre pensamento e palavra. Como explica Freitas,

Nesse processo, a relação pensamento e palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir. (FREITAS, 2006, p. 95)

Os significados, dentro de sua inconstância e dinamicidade, devem ser considerados como produções históricas e sociais que se referem aos conteúdos instituídos, fixos, compartilhados entre os homens, que permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências. Para avançar nessa discussão, contudo, é importante fazer a correlação entre significado e sentido da palavra.

Vigotski (2001, p. 465), ressalta a importante contribuição de Paulham, que introduziu a discussão da diferença entre sentido e significado da palavra ao explicar que o sentido de uma palavra é soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência.

O sentido caracteriza-se por ser uma formação fluida, complexa, com zonas de estabilidade diversas e variadas. Para Vigotski (2001, p. 465), “o significado é apenas uma dessas zonas de sentido, que a palavra adquire em um determinado contexto, uma zona mais estável, uniforme e exata”.

Ao tomarmos a palavra, no léxico, de forma isolada, ela tem apenas um significado, “mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo no qual o significado é apenas mais uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Rey (2004), partindo da consideração de que a ideia de sentido foi ignorada ou omitida na tradução ocidental de Vigotski e também na própria psicologia soviética e, mais ainda, que Vigotski não teve tempo para desenvolver as consequências e as diferentes alternativas teóricas possíveis do termo “sentido”, amplia esta discussão.

Para o autor, apesar de Vigotski não ter desenvolvido a categoria sentido em sua obra, o que o educador russo escreveu revela consistência suficiente para se deixar “aberta uma alternativa teórica que incluía a possibilidade de desenvolver uma teoria da subjetividade de uma perspectiva histórico-cultural” (REY, 2004, p. 51).

Rey aponta que essa categoria, na obra de Vigotski, revela-se como a unidade constitutiva da subjetividade, “capaz de expressar processos complexos de subjetivação naquilo que tem de dinâmico, irregular e contraditório” (REY, 2004, p. 51). O sentido não omite o objetivo, mas representa o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico, de modo a unir inseparavelmente a produção subjetiva a uma história e a um contexto social.

A categoria sentido possibilita, ainda, ultrapassar o entendimento da psique com uma resposta ao meio, com reflexo objetivo, permitindo compreender que o sujeito se organiza nas suas condições de vida social sem que seja, contudo, um efeito linear dessas condições. Nessa perspectiva, o social constitui-se em uma força ativa e geradora de sentido de forma permanente, sendo impossível separar o sujeito do social, o que não significa, contudo, que o social seja determinante causal e externo da produção de sentidos.

Em nosso entender, as contribuições de Rey são importantes, pois ilustram que a consciência não é constituída apenas do cognitivo e do intelectual, mas também das emoções, fato já anunciado pelo próprio Vigotski.

O pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da consciência, que o motiva, que abrange nossos pendores e necessidades, nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência, afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porque na análise do pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 479)

Temos, portanto, duas categorias – significado e sentido – importantes para compreender a relação entre pensamento e palavra como constitutiva da consciência. É importante ressaltar que, apesar de serem diferentes e de não perderem sua singularidade, ambas “não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe sem a outra” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

A partir delas, é possível compreender que a atividade humana é sempre significada, uma vez que:

O homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados. Nessa perspectiva, Vigotski (2001) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento mas a sua significação, que tem o poder de transformar o natural em cultural. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226)

Os significados são, assim, o ponto de partida para compreender a consciência humana; os sentidos, por sua vez, são o caminho para zonas mais fluidas, complexas, que revelam os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência de cada um, destacando a singularidade do sujeito.

Em síntese, a partir do exposto até agora, podemos afirmar que, para a psicologia sócio-histórica, o homem é um ser ativo, social e histórico e, a partir dessa condição e da sociedade na qual está inserido, processualmente constitui suas formas de pensar, agir e sentir, ou seja, sua consciência.

Com base nesses pressupostos, podemos avançar e compreender a importância e o papel da educação, considerando que, para se apropriar do que foi alcançado ao longo do desenvolvimento histórico e criar novas funções psíquicas, é necessário que o homem participe das diversas atividades da sociedade, mediadas pelos fenômenos e instrumentos da cultura nas e pelas relações com outros homens pois, como afirma Vigotski, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (2000a, p. 40).

Como complementa Leontiev,

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, s/d, p. 285)

5. Função social da educação escolar

Como podemos constatar a partir do exposto acima, cada nova geração, participando das diversas formas de atividade social, na e pela relação com outros homens, por meio da linguagem, apropria-se dos objetos e fenômenos criados historicamente ao longo do tempo, formando seu pensamento e seu saber que, por sua vez, serão apropriados pela geração seguinte, em um movimento contínuo.

Nesse sentido, Leontiev esclarece que a educação assumiu historicamente e assume, hoje, as mais variadas formas, desde a imitação dos atos do meio, características da criança e das primeiras etapas do desenvolvimento histórico da humanidade, até formas mais complexas e especializadas como a educação escolar (LEONTIEV, s/d, p. 290-1).

É importante ressaltar que temos consciência que, ao analisarmos criticamente a experiência histórica dos processos educativos e de transmissão da cultura, incluindo aí

a escola, constaremos que desempenharam, em determinados cenários, tempos e lugares, função de reprodução ideológica, contribuindo para manter as relações sociais vigentes.

No entanto, acreditamos que tal fato não compromete e muito menos inviabiliza o papel potencial da educação de transformar as relações sociais. Na verdade, o processo educativo tem em seu âmago a contradição de ser conservador e, ao mesmo tempo, trazer a possibilidade da transformação.

Dessa forma, sem desconsiderar tal contradição, iremos nos referir aqui a um processo educacional que se identifica com os interesses da maioria da população e que, portanto, “se legitima como mediação para a construção da cidadania” (SEVERINO, 2008, p. 126)

Nessa perspectiva, é importante refletirmos sobre a especificidade da educação na sociedade brasileira atual, considerando as mudanças sociais e culturais ocorridas nos últimos anos e, a partir disso, reconhecer as possíveis formas e espaços de aprendizagem.

Pensar nessa direção significa, em nosso entender, considerar alternativas integradas e, assim, compreender que, para além da escola, existem outros espaços de aprendizagem que não são instâncias opostas e contraditórias a ela, mas que, muito pelo contrário, podem compor e complementar a educação escolar.

Nessa perspectiva e levando-se em conta não só a dimensão cognitiva do sujeito, mas também as afetivas, biológicas, motoras, além do contexto sócio-histórico, a educação ganha um sentido multissetorial, de composição de estratégias e alternativas de políticas públicas, que apontam para o desenvolvimento de ações em rede.

Comprendemos, assim, que a articulação de diferentes organizações e serviços de um determinado território pode dar oportunidade para crianças e jovens circularem em espaços distintos e interagirem com diversos atores sociais, o que possibilita o desenvolvimento de um processo educativo que favorece a ampliação do universo cultural, bem como o desenvolvimento de diferentes linguagens: oral, escrita, corporal, artística, digital, entre outras.

Cabe destacar aqui que, nesse contexto, não podemos deixar de considerar o avanço das tecnologias de informação e comunicação que não só ampliam tempos e

espaço de aprendizagem, como também produzem modificações nos modos de aprender dos sujeitos.

Embora este não seja o foco do presente estudo, não queremos deixar de abrir um parêntese para registrar que temos clareza de que não é mais possível pensar educação e escola sem considerar as possibilidades oferecidas pelas diferentes mídias, bem como as profundas modificações advindas delas nas diferentes esferas sociais. Esse é um desafio do nosso tempo e, embora avanços tenham sido feitos, como educadores, ainda temos muito o que caminhar nessa direção.

Retomando, entendemos e reconhecemos que na sociedade atual existem diversos e novos espaços de aprendizagem que precisam ser considerados e pensados. Com isso, no entanto, não deixamos de reconhecer o papel fundamental e privilegiado da escola.

Entendemos que a escola, em uma sociedade democrática, é a responsável por garantir que as gerações mais jovens tenham a oportunidade de se apropriarem dos instrumentos culturais básicos que permitem compreender a realidade social e promover o seu desenvolvimento. Assim, a escola tem um papel importante, que é o de possibilitar que todas as crianças e jovens tenham oportunidades mais iguais, tendo papel fundamental na minimização das diferenças sociais dadas pelas famílias de origem.

Reafirmamos, assim, que, do nosso ponto de vista, a escola, na sociedade brasileira atual, tem como tarefa ensinar bem, responsabilizar-se sobre os resultados e garantir a aprendizagem de todos os seus alunos. Para tanto, é preciso ultrapassar as esferas cotidianas e desenvolver um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para o fim específico de promover a apropriação dos instrumentos culturais, concretizados e organizados no currículo escolar que, como aponta Severino (2008, p. 122), é “a mediação substantiva privilegiada da formação educacional humana”.

Por se tratar de uma prática cultural produtora de significados que se dá na trama das relações sociais, o mesmo autor aponta que o currículo é enviesado por conflitos de poder (SEVERINO, 2008, p. 122).

Assim, entendemos o currículo como um conjunto de experiências teóricas e práticas que um dado sistema educacional seleciona entre inúmeras possibilidades existentes, a partir de crenças e valores, e que pode potencialmente ir ao encontro das

necessidades e interesses dos alunos e favorecer a formação de identidades plurais, questionadoras e críticas, ou, pelo contrário, ser alheio à realidade do aluno e manter situações de exclusão e desigualdade produzidas pelas relações sociais.

Sendo assim, acreditamos que o currículo deve partir sempre da realidade, interesse e necessidades dos alunos. O ponto de partida é o que o aluno já sabe e as práticas sociais do seu ambiente; no entanto, é preciso ir além, trazendo novos e diversos elementos da cultura produzida pelos homens ao longo do tempo, incluindo não só os conhecimentos técnicos, científicos e das diferentes linguagens, mas também aspectos éticos e estéticos.

Como ressalta Severino:

O currículo é mediação substantiva de encontro, de experiências significativas que são revivenciadas mediante o resgate, pela memória, dos sentidos inscritos na cultura objetivada e pelo suscitar dos sentidos de que as pessoas são portadoras. (SEVERINO, 2008, p. 116)

Vigotski contribui para pensarmos o tipo de educação escolar que queremos e, conseqüentemente, qual o currículo necessário, ao apontar que:

O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, este não acompanha aquele como uma sombra que acompanha o objeto que a projeta. (VIGOTSKI, 1991, p. 49)

De seu ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento e das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1991, p. 49).

Partindo da inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o autor ressalta o papel fundamental do aprendizado escolar nesse processo e, para elaborar as dimensões desse aprendizado, formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Esse conceito determina dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o de desenvolvimento real, “isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da

criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 1991, p. 49). Em outras palavras, indica o que as crianças conseguem fazer por si mesmas.

Nessa direção, Vigotski nos desafia a pensar que “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 1991, p. 49).

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por aquilo que a criança soluciona de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pela solução de problemas orientados por um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes, é chamada por Vigotski de Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1991, p. 113).

Entender a articulação e inseparabilidade dos processos de apropriação do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento, possibilita compreendermos que a função da educação escolar é propiciar, ao mesmo tempo, a assimilação dos conteúdos e o desenvolvimento das capacidades e habilidades do pensamento.

Pensar a escola a partir desta premissa significa compreender que a apropriação do conhecimento deve ser a base e a referência da atividade escolar, rompendo a dicotomia entre conhecimento formal e capacidades e habilidades de pensamento ainda presentes no discurso e na prática educacional brasileira.

Ainda é comum entre educadores a ideia de que o papel da escola é facilitar o desenvolvimento das capacidades de pensamento e que as atividades devem ter como centro apenas o fazer do aluno. Tal fato leva a discursos e posturas que defendem concepções como “aprender a aprender” ou que o meio e fim da escola é a “formação de indivíduos críticos, conscientes e criativos”.

Tais discursos e posturas, muitas vezes assumidos pelos professores e sistemas de ensino e até mesmo veiculados na literatura de forma hegemônica e sem uma maior reflexão,¹⁶ acabam por favorecer um esvaziamento dos conteúdos curriculares, gerando o perigo de se cair em um espontaneísmo, ou seja, em uma prática educativa baseada em ideias gerais e imprecisas e que, por isso, deixa de ser intencional e dirigida para

¹⁶ Cf. SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ Soc* set/dez 2004; 25(89):1203-25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>.

um fim específico, o que acaba por não promover a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos.

Certamente não estamos defendendo aqui uma educação centrada na simples transmissão de conhecimentos nem deixando de reconhecer a validade e importância de favorecer o desenvolvimento da capacidade dos alunos de buscar novos conhecimentos, de resolver problemas, de construir novas e próprias formas de expressão.

Trata-se, sim, de resgatar o sentido desse discurso e o valor dos conteúdos escolares para o desenvolvimento do pensamento dos alunos, ressaltando que não é possível formar um pensamento crítico e criativo ou um sujeito capaz de compreender e intervir na sua realidade a não ser a partir da apropriação de instrumentos culturais básicos, que dão a sustentação e possibilidade para que isso aconteça.

Assim, entendemos que a escola não deve se centrar em currículos estanques e alheios aos interesses e necessidades do aluno, bem como não deve adotar uma postura de não intervenção em nome de “favorecer a aprendizagem”, relegando a um plano de menor ou nenhuma importância a transmissão do conhecimento socialmente construído.

Construção e transmissão do conhecimento devem ser entendidos como processos interdependentes que devem ser considerados de forma articulada, e não excludente. Desse modo, a escola não deve ser concebida como um espaço que apenas cria condições ou favoreça a aprendizagem do aluno mas, sim, como instituição que planeja, organiza e se responsabiliza por essa aprendizagem.

É importante ressaltar que não estamos falando de qualquer conteúdo ou que a simples prescrição de um currículo garanta a aprendizagem, mas, como aponta Silva, de conteúdos que possibilitam o conhecimento da realidade e promovam o desenvolvimento humano de tal forma que leve os indivíduos à emancipação.¹⁷

Se o professor, ao transmitir o conhecimento, tiver em sua ação esse fim, levará o aluno a refletir sobre si e a realidade que o cerca, propiciará a esse aluno aprender valores éticos que visam ao bem comum, que possibilita o rompimento, ou pelo menos o questionamento da lógica do capital. Isso porque nenhum conhecimento é neutro, destituído de intencionalidade e o mesmo ocorre com a transmissão dele. (SILVA, 2007, p. 143)

¹⁷ A emancipação humana é entendida pela autora no sentido marxista do termo e se refere à possibilidade de o indivíduo se desenvolver plenamente, pertencendo ao gênero humano de modo livre, sendo dono de sua própria história e dispondo de condições materiais para satisfazer as suas necessidades, bem como a de todos os homens (SILVA, 2007, p. 141-53).

Assim, reconhecemos o caráter político da educação e a escola como espaço de crítica e promoção do desenvolvimento humano que se dá, entre outras ações educativas, a partir da transmissão do conhecimento.

É fundamental considerar também, como aponta Leite (2006), que a afetividade também está presente nas relações de ensino, sendo preciso superar visões dualistas da educação que promovem uma cisão entre cognição e afeto:

As condições de ensino, incluindo a relação professor-aluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não podemos mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo. (LEITE, 2006, p. 33)

A partir das considerações apresentadas acima, é possível afirmar que, em nosso entender, a educação é uma forma universal do desenvolvimento humano, inseparável do meio cultural, que tem como função impulsionar o desenvolvimento do aluno, possibilitando a apropriação e a reprodução da cultura historicamente construída e que envolve não só as condições objetivas – aspectos materiais, estruturais e institucionais, mas também, e ao mesmo tempo, as subjetivas.

Em síntese, concordamos com Severino quando afirma que a educação deve ser assumida como:

Prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. (SEVERINO, 2008, p. 126)

6. Ensino da leitura e da escrita

Ao discutirmos a função social da escola, optamos por uma abordagem mais ampla, sem nos determos especificamente nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. No entanto, considerando nossos objetivos de pesquisa, pensamos ser importante fazer uma breve reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita no contexto escolar.

Não se pretende aprofundar a discussão nesse campo, embora ele seja importante, mas sim situar o leitor, apresentando uma síntese das nossas concepções.

Cabe destacar que pensamos o ensino da leitura e da escrita a partir da visão já apresentada, que não concebe o homem como simples reflexo do meio, tampouco dotado de estruturas inatas a serem desenvolvidas, mas inserido em um contexto sócio-histórico e que, em sua atividade, mediada pelos objetos construídos pela humanidade em relação a outros homens, apropria-se da cultura material e simbólica produzida ao longo do tempo.

Entendemos também que as aquisições culturais humanas são apropriadas pelas novas gerações nos e pelos processos sociais, sendo a escola uma importante instância para este fim, uma vez que tem como tarefa transmitir os conhecimentos socialmente construídos, entre eles as diferentes linguagens.

Assim, considerando a linguagem como uma objetivação construída socialmente e que tem enorme importância no desenvolvimento do psiquismo humano, é preciso que o indivíduo se aproprie das características das diferentes formas de linguagem, na e pelas relações com outros membros mais experientes da cultura.

De fato, a criança se apropria da linguagem em diferentes espaços e esferas sociais, mas a escola é, no nosso entender, um espaço privilegiado para essa aprendizagem, uma vez que pode, ao romper com as esferas cotidianas, possibilitar a apropriação de diferentes gêneros de textos que não são reiterativos no dia a dia e na realidade do aluno, mas que são importantes para o exercício da cidadania.

Nessa direção, nos últimos anos, diversos autores¹⁸ têm apontado que o ensino da leitura e da escrita deve estar voltado para os diferentes usos e funções que a leitura e escrita têm em nossa sociedade, ou seja, na perspectiva do letramento.

Pensar o ensino da leitura e da escrita nessa direção implica considerar os aspectos sócio-históricos da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, as aprendizagens e habilidades adquiridas por cada sujeito, bem como as práticas sociais a que o indivíduo tem acesso a partir do momento que adquire a condição de letrado.

De fato, o letramento, entendido como “um estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 39), dá um novo lugar social ao sujeito ao possibilitar novas formas de se relacionar com o mundo, como os outros e com os bens culturais. Enfim, “a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.” (SOARES, 1998, p. 39)

Dessa forma, entende-se que, para o sujeito compreender e intervir na realidade social, em uma cultura letrada, é preciso apropriar-se de diferentes gêneros de discurso. Em outras palavras, não basta ser alfabetizado e conhecer algumas regras gramaticais; é preciso ler, compreender e produzir um número considerável dos textos que circulam socialmente.

Nessa perspectiva, evidencia-se o papel da escola de ensinar e garantir que todos os seus alunos aprendam a ler e a escrever os gêneros discursivos necessários para participar da vida social de forma crítica, consciente, podendo atuar com autonomia.

São diversas as opções teóricas metodológicas que influenciaram e ainda influenciam o ensino da leitura e da escrita em nossas escolas. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), desde a década de 1980, circula no Brasil a ideia de que o texto é a base de ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, conforme se pode constatar em várias propostas curriculares de programas de diferentes estados do Brasil.

No entanto, ao longo desse período, o texto foi tomado como objeto de uso, e não de ensino, uma vez que as práticas de ensino da leitura e produção se guiavam muito mais pelas formas e conteúdos do que pelas finalidades do texto.

¹⁸ Leite (2005), Kleiman (1995), Rojo (1998), Soares (1998), Tofuni (1995), entre outros.

A partir do final dos anos 1990, os programas e propostas curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, modificaram o enfoque do ensino de texto e de seus usos em sala, revelando, nas palavras das autoras, “uma virada discursiva ou enunciativa”.

Na nova perspectiva, forma e conteúdo são importantes, mas só podem ser determinados a partir do funcionamento social e contextual do gênero discursivo. Como apontam Rojo e Cordeiro:

Trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11)

As situações de produção e de circulação dos textos, assim como a significação que nelas é forjada, passam a ter importância considerável. Dessa forma, a noção de gênero do discurso, conforme proposto por Bakhtin, traz uma contribuição significativa para orientar o ensino da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, compreende-se que a linguagem está relacionada a todos os campos da atividade humana. Nesses diferentes contextos, o emprego da língua se dá por meio de enunciados orais e escritos, enunciados que refletem, segundo Bakhtin,

As condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2006, p. 261)

Uma vez que não se esgotam as possibilidades da “multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2006, p. 261) e que cada campo desta atividade se desenvolve e se torna mais complexo, a riqueza e diversidade desses enunciados são infinitas.

Sendo assim, o uso da linguagem amplia-se na mesma medida em que as atividades que o homem desempenha ao longo de seu desenvolvimento se diversificam. Como afirma o autor, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2006, p. 265).

Bakhtin denomina de gêneros do discurso os tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados nas diferentes esferas de atuação do homem, considerando que se constituem em “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2006, p. 268).

O autor chama a atenção para a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso orais e escritos, explicando que neles devemos incluir desde as breves conversas do cotidiano, os relatos do dia-a-dia, as propagandas, romances, crônicas, até os textos científicos nas suas mais variadas manifestações.

Nessa direção, aponta para a diferença entre os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos), ressaltando não ser esta apenas uma diferença funcional.

Os gêneros primários, orais e escritos, formam-se nas condições da comunicação discursiva imediata do cotidiano, como o bate-papo informal, o bilhete e o telefonema pessoal.

Já os gêneros secundários – como romances, dramas, teses de doutorado e pareceres jurídicos – surgem “nas condições um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 261263).

A partir disso, é possível pensar que os gêneros primários são apropriados nas situações cotidianas do dia a dia sem que seja necessário planejamento ou desenvolvimento de estratégias específicas para tanto. Já os gêneros secundários necessitam de uma situação intencional e organizada de ensino para serem apropriados, sendo papel da escola promover e garantir essa aprendizagem.

A abordagem bakhtiniana tem trazido importantes contribuições para o ensino da leitura e da escrita no Brasil; no entanto, é importante ressaltar, como apontam Rojo e Cordeiro (2004), que, apesar da crescente produção teórica, nessa perspectiva, sobre o ensino de texto, os professores apresentam muitas dúvidas quanto a como efetivamente ensinar a leitura e a produção de texto a partir dos gêneros. Para as autoras, tratam-se de “dúvidas sobre o modo de pensar e o modo de fazer esse ensino de novos objetos” (ROJO; CORDEIRO 2004, p. 12).

Nossa experiência mostra que, em anos mais recentes, embora mais familiarizados com a perspectiva de ensino por meio dos gêneros, os professores, em sua maioria, ainda encontram um grande desafio para concretizá-la em sala de aula, o

que demanda, em nosso entender, a produção de subsídios para orientá-los em suas ações.

Vários autores, no país e no exterior, têm desenvolvido estudos e propostas de orientação para o ensino de texto a partir da teoria bakhtiniana, como Broncard, Dolz, Schneuwly, em Genebra e Brait, Faraco, Geraldi, Goulart, Machado e Rojo, no Brasil.

Tais propostas e perspectivas têm divergências importantes entre si, principalmente em relação ao modo como o gênero é introduzido na escola, e os encaminhamentos didáticos que transformam o gênero de referência em objeto de ensino e aprendizagem.

Como, devido às condições concretas de tempo e foco, não é possível determinarmos nessa discussão no presente estudo, optou-se por apresentar as ideias de Dolz e Schneuwly (2004), não só por considerarmos sua relevância, consistência e pertinência para o ensino da leitura e da escrita, como também porque é a perspectiva que orienta teoricamente as propostas dos *Cadernos de Atividades do Professor*, da Olimpíada de Língua Portuguesa, foco dessa pesquisa.

Para Dolz e Schneuwly, a escola, na sua missão de ensinar os alunos a escrever, ler e falar, sempre trabalhou com gêneros. Contudo, não se pode deixar de considerar a particularidade desse trabalho, uma vez que há um desdobramento: nas ações de aprendizagem, o gênero deixa de ser apenas instrumento de comunicação para constituir-se, ao mesmo tempo, em objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, “torna-se gênero para aprender, embora continue sendo gênero para comunicar” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 81).

De fato, o gênero trabalhado na escola é uma variação do de referência, ou seja, daquele que circula em outras esferas sociais, variação construída a partir de objetivos de ensino-aprendizagem. Como afirmam os autores, “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem. O que muda são os tipos e os graus de variação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 82).

É importante considerar, nesse contexto, que a introdução de um gênero na escola é sempre uma decisão didática, para atingir objetivos precisos de aprendizagem. Para os autores, esses objetivos devem ser sempre dois: em primeiro lugar, aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo, compreendê-lo, apreciá-lo e saber produzi-lo

fora da escola; em segundo, desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero em questão e possam ser transferidas para outros.

Nessa direção, os pesquisadores suíços apontam para a importância da precisão ao se definir as dimensões ensináveis de um gênero para favorecer a apropriação deste como instrumento e possibilitar, assim, o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele associadas. Para os autores, “o objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 89).

Apontam, também, que os gêneros podem ser considerados como “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” ao estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os gêneros funcionam “como um modelo comum, como uma representação integrativa que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade que compartilham as mesmas práticas de linguagem” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004a, p. 74).

Ao atravessar a heterogeneidade das práticas de linguagem, o gênero faz emergir toda uma série de regularidades no uso. Dolz e Scneuwly (2004a) afirmam que “são as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes” (p. 75).

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento é considerado como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, os autores apontam duas noções fundamentais no processo de apropriação da linguagem oral e escrita pela criança: as práticas e as atividades de linguagem.

O conceito de prática de linguagem refere-se “as dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004a, p. 71).

Sendo assim, para compreender o funcionamento da linguagem como prática social, é preciso analisar “suas variações e diferenciações a partir da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004a, p. 73).

A natureza das práticas sociais é heterogênea, assim como seus papéis, normas, ritos e códigos não são estáticos, mas dinâmicos e variáveis. Como afirmam os autores a partir de Bautier, as práticas sociais de linguagem “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004a, p. 73).

Para explicar a dimensão da atividade, os autores partem da concepção de Leontiev, afirmando que, dentre as diferentes atividades humanas, a de linguagem

Funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação- comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, ela atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento. (DOLZ; SCNEUWLY, 2004a, p. 73)

Orientando-se também pela perspectiva de que as atividades podem ser decompostas em ações que, não articuladas diretamente aos motivos, são orientadas por objetivos intermediários, os autores afirmam que “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade linguística)” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004a, p. 74).

Ambas as noções são fundamentais, uma vez que, para Dolz e Schneuwly, é no espaço situado entre elas que se dá a aprendizagem da linguagem. Os autores afirmam que “nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004a, p. 75).

O que vai promover a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares são os gêneros, considerados pelos autores também como um “megainstrumento” que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004a, p. 75).

Os gêneros orais e escritos, por seu caráter intermediário e integrador, constituem referência fundamental para a construção da atividade de aprendizagem, uma vez que, ao se constituírem em ponto de comparação que situa as práticas de linguagem, “abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004a, p. 74).

Para os autores, uma proposta de ensino de leitura, escrita e expressão oral deve criar contextos de produção precisos e realizar exercícios múltiplos e variados, uma vez que “é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004b, p. 96).

Para tanto, apresentam como elemento-chave um procedimento que denominam de sequência didática, “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004b, p. 97).

A finalidade de uma sequência didática é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, especialmente aqueles com os quais tem pouca experiência, ou aqueles que são mais difíceis de serem acessados espontaneamente. Assim, a principal função de uma sequência didática é prover aos alunos acesso à práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis, permitindo-lhe escrever ou falar mais adequadamente em uma dada situação de comunicação.

Os autores propõem uma estrutura básica para as sequências didáticas, que tem como objetivo orientar, organizar e dar subsídios concretos para o trabalho do professor. O primeiro passo é a apresentação da situação de produção, na qual é descrita de maneira detalhada, pelo professor, a tarefa que os alunos irão realizar. Esse momento visa expor os alunos a um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final e, para tanto, é necessário apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

A segunda etapa é a produção inicial, ou primeira produção, na qual os alunos farão uma tentativa de elaborar um texto no gênero proposto, para, a partir disso, verificarem as capacidades que devem ser desenvolvidas para que possam dar conta da tarefa que virá pela frente. Como apontam os autores, “essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004b, p. 98).

A etapa seguinte, os módulos, possibilita trabalhar os problemas detectados, na medida que consta de várias atividades de observação e análise de textos do gênero escolhido, tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem

comum entre o professor e seus alunos, para que possam comentar e criticar as produções. Nas palavras dos autores:

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. (DOLZ; SCNEUWLY, 2004b, p. 106)

Para finalizar a sequência, é realizada a produção final, que oportuniza ao aluno por em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do percurso e ao professor realizar uma avaliação a partir de critérios definidos em uma grade construída a partir durante a própria sequência, ou seja, de critérios explicitados por ele e compreendidos pelos alunos e que permite, além da observação das aprendizagens feitas, o planejamento da continuidade do trabalho.

Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. (DOLZ; SCNEUWLY, 2004b, p. 107)

Os autores apontam, ainda, para a necessidade de revisão do texto, lembrando que todo texto permanece provisório enquanto estiver submetido a um trabalho de reescrita; nesse sentido, enfatizam que o aluno deve aprender que escrever também inclui o reescrever. Para eles, “podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita” (DOLZ; SCNEUWLY, 2004b, p. 112).

Para finalizar, é importante considerar, conforme já apontado anteriormente, que não podemos esquecer a dimensão afetiva nos processos de ensino aprendizagem, pois é ela que “possibilita o acesso da criança ao universo simbólico da cultura, dando origem à atividade cognitiva e estimulando seu avanço” (GROTTA, 2006, p. 195).

Sendo assim, é importante considerar que a afetividade expressa pelo professor ao mediar as interações do aluno com a linguagem escrita é constitutiva dos significados e sentidos que o aluno irá construir sobre si mesmo como sujeito leitor e escritor, sobre seu processo de aprendizagem e sobre o próprio objeto de conhecimento, ou seja o

sucesso ou o fracasso do aluno não é de responsabilidade apenas deste último, mas também é produzido entre outras instâncias, no e pelo próprio processo de ensino e aprendizagem, tendo a mediação do professor um papel fundamental.

Evidencia-se, assim, a importância do professor como mediador no ensino da leitura e da escrita, uma vez que, “os efeitos da mediação não são somente cognitivos, mas simultaneamente, afetivos, e esses efeitos subjetivos determinarão as futuras relações que se estabelecerão entre o sujeito e os objetos de conhecimento” (LEITE, 2006, p. 26).

7. Atividade docente

Para complementar a reflexão sobre o papel da educação, nos deteremos em uma análise mais cuidadosa das características da gênese e do desenvolvimento da atividade docente, uma vez que concordamos com Severino (2008, p. 116) quando este afirma que “é na prática de seus profissionais que a educação ganha corpo e realidade histórico-social”.

A atividade docente, assim como toda atividade humana, é sempre suscitada por motivos configurados por necessidades social e historicamente construídos. As relações e experiências vividas na própria atividade possibilitam novos registros que mobilizam o professor, objetivamente, para novas ações, buscas e aprendizagens.

Desse modo, é possível dizer que, em sua atividade, que é mediada pela linguagem e pelas relações sociais, o professor constitui e desenvolve sua consciência, um processo que, como já apontamos, está sempre em construção, e que redundará nas suas formas de pensar, sentir e agir.

Do ponto de vista histórico, a atividade docente existiu ao longo do tempo em muitos e diversos formatos, mas um traço se conservou: a ação de ensinar. No entanto, não existe um consenso sobre o que é ensinar, uma vez que, como explica Roldão (2005), coexistem, na representação social, duas leituras: a primeira concebe ensinar como professar um saber; na segunda, ensinar é fazer com que o outro seja conduzido a aprender.

Como afirma a autora, atualmente, por razões sócio-históricas, é preciso fazer uma síntese dialética que supere a dicotomia instalada entre esses dois referentes aparentemente contraditórios do entendimento da ação de ensinar.

Assim, alerta para a importância de ressignificar as duas leituras dominantes, propondo uma análise que considere, em ambas as formas de compreender o ensinar, a mediação do professor entre o saber conteudinal e o aluno (ROLDÃO, 2005).

Na mesma direção, Freitas (2004) contribui ao lembrar que a palavra russa *obutchênie* significa tanto ensinar, como ser ensinado, apreender, ou seja, refere-se, ao mesmo tempo, tanto ao verbo transitivo direto ensinar, transmitir conhecimento, como ao transitivo indireto ser ensinado, aprender, contendo em si essa relação do ensinar inseparável do aprender.

A função de ensinar, assim compreendida, reforça o estatuto de profissionalismo¹⁹ do professor, uma vez que este exerce uma função específica, de dupla vertente: não basta o domínio dos saberes conteudinais, que outros atores da sociedade podem também possuir; é necessário saber fazer a mediação entre o aluno e os conhecimentos.

A fim de se ter clareza sobre o que consiste essa mediação, é importante retomarmos a discussão já feita, sobre a categoria mediação na atividade docente. Já foi afirmado que o professor desempenha o papel de mediador ao organizar a relação do aluno com os objetos de conhecimento, dando concretude, viabilizando e garantindo o processo de aprendizagem. Para caminhar um pouco mais nessa reflexão, partiremos, agora, dos fins da atividade docente para explicitar como, concretizando esse fim, o professor se revela como mediador e se constitui como herdeiro, crítico e intérprete da cultura.

Em síntese, podemos dizer que a atividade docente tem como objetivo último a transmissão de conhecimentos, com sentidos e significados para os alunos, de modo que possam se apropriar dos mesmos e, então, compreender e intervir em sua realidade social.

¹⁹ Entendemos por profissionalismo os aspectos teóricos e práticos que diferenciam uma profissão das demais, ou seja, aquilo que lhe é característico e peculiar, reconhecido pela categoria e pela sociedade. Na profissão docente, o profissionalismo envolve desde os conhecimentos e saberes necessários ao exercício, passando pelas condições objetivas e materiais, até a própria valorização e reconhecimento social da profissão.

Para chegar a esse patamar, o professor, tendo como ponto de partida a realidade de seus alunos, estabelece objetivos claros e precisos e, a partir deles, recorre a técnicas e conhecimentos científicos para planejar, prever, organizar e dirigir situações de ensino, acompanhando a progressão da aprendizagem dos seus alunos, tomando decisões de reorganização da ação, quando a aprendizagem não se efetiva. Em todas essas etapas, leva em conta, ao mesmo tempo, os aspectos cognitivos e afetivos, comprometendo-se com o desenvolvimento humano que leva à emancipação.

O descrito no parágrafo acima concretiza, no nosso ponto de vista, o papel de mediador do professor; sendo assim, compreendemos que a mediação revela os conhecimentos e técnicas usadas pelo professor, os afetos presentes na sua interação com os alunos e a promoção da emancipação destes.

Mellouki e Gauthier (2004) trazem uma importante contribuição nesse sentido ao afirmarem que o professor é um intelectual²⁰ e, como tal, tem um mandato de herdeiro, intérprete e crítico da cultura, que, como ressaltam, “não se reduz a uma soma ilimitada de conhecimentos, de uma cultura que é, ao mesmo tempo, conhecimento e relação construída, relação em construção, sempre inacabada, relação consigo mesmo, como Outro e com o mundo” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 543).

As ideias desses autores ampliam a compreensão da categoria mediação nas relações professor-aluno, uma vez que, segundo os próprios, “ser herdeiro, ser crítico e ser intérprete da cultura não são mais do que facetas do papel do mediador desempenhado pelo professor” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 559).

Partindo do sentido mais amplo do termo “mandatário”, referente à ordem social, cultural e política, os autores afirmam que o professor assume o mandato de herdeiro, na medida que faz parte de uma cultura que o constituiu. A partir disso, tem como função tornar o aluno consciente dessa herança, captando o que ela tem de positivo e negativo, buscando outros modos de pensar e agir que não aqueles da sua realidade imediata. Assim, constitui-se como crítico ao detectar vieses culturais e ao olhar de forma situada social e historicamente seus próprios modos de ser, pensar e agir, bem como o dos outros.

No entanto, para que crenças, valores, regras de conduta e os próprios conhecimentos sejam compreendidos e apropriados pelos alunos, é preciso um esforço,

²⁰ Para os autores, o professor constitui-se como intelectual na medida em que tem a tarefa de criar, veicular, sustentar e transmitir o saber e a cultura.

por parte do professor, de interpretação, que se traduz em posturas e ações que explicam, decodificam, leem e compreendem textos, situações e sentimentos.

Dessa forma, ao planejar as etapas de sua aula, organizar a sala para que ela aconteça, propor formas de trabalho aos alunos, explicar o conteúdo da disciplina em questão, fazer valer as regras de comportamento, o professor desempenha diariamente o papel de intérprete. Seu papel de mediador também é exercido ao perceber posturas corporais dos alunos que revelam desconforto, não entendimento, falta de interesse, ou, pelo contrário, de entusiasmo e compreensão, lampejos de entendimento animando-os nas dificuldades, incentivando-os e reconhecendo suas conquistas e sucessos.

A partir dessas informações, é possível compreender que o professor faz a mediação entre o aluno e os conhecimentos, ao torná-lo consciente da herança cultural da humanidade, olhando criticamente para vieses, preconceitos e formas naturalizantes das relações sociais, em um movimento de ler e compreender situações e sentimentos e, ao mesmo tempo, explicar, esclarecer, dar a conhecer, lançando mão, para tanto, de técnicas e materiais que favoreçam a aprendizagem, em um processo avaliativo constante que possibilita a reformulação e retomada do percurso, quando necessário.

Pensar o papel de mediador do professor nos remete, também, à dimensão afetiva da atividade docente, que, muitas vezes, devido a uma tradição racionalista e dualista na Pedagogia, é minimizada ou até desconsiderada em relação à técnica e científica. De fato, é importante ter clareza que, no processo educativo, estão presentes, ao mesmo tempo, as condições objetivas – aspectos materiais, estruturais e institucionais – e as subjetivas, relacionada às interações professor-aluno, e que estas últimas são condição para que o processo de ensino seja eficaz e garanta a aprendizagem do aluno.

Como afirma Severino (2008):

A relação que faz a mediação entre o ato de ensinar e o ato de aprender é especificamente pedagógica, ou seja, direcionada aos processos de ensino que só ocorrerão se fecundados por uma intencionalidade, constituída por uma significação, por um sentido. (SEVERINO, 2008, p. 118)

É necessário, portanto, entender a comunicação docente como compartilhamento de sentidos e de significações. Uma vez que estes não estão nos objetos ou nas palavras,

mas nas pessoas, a comunicação entre alunos e professores deve, segundo o autor, ser um diálogo entre pessoas portadoras de sentido.

Afirmada a importância da dimensão afetiva e sendo coerente com o já discutido anteriormente, é preciso apontar também a dimensão política da atividade docente, uma vez que, ao se constituir como herdeiro, crítico e intérprete e, assim, mediador, o professor possibilita ao aluno conhecer e atuar na realidade social e, ao mesmo, tempo ser único, singular na sua atribuição de sentidos e significados a si próprio e à realidade.

Podemos compreender, então, que a atividade docente tem três dimensões: técnica, afetiva e política e, como indica Fanfani (2007), é preciso considerar a articulação entre essas dimensões. Complementando, seria possível dizer que o professor é mediador ao considerar essas três dimensões no desempenho da sua atividade.

Nessa direção, para o autor, a racionalidade técnico-instrumental do ofício deve ser fortalecida, uma vez que o conhecimento racional técnico permite conseguir eficiência e eficácia, objetivos legítimos em um contexto de escassez cultural de recursos (FANFANI, p. 384).

É preciso, também, agregar à atividade do professor elementos da dimensão afetiva, pois a docência requer um compromisso ético, de respeito com os alunos. Finalmente, é preciso pensar que a docência não é uma atividade neutra e individual, mas coletiva e, portanto, profundamente política, comprometida com a formação de uma cidadania ativa e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Enfim, como já foi afirmado a partir de Dias da Silva (1998), é preciso considerar o professor como um ser de saber e de fazer, sendo os saberes entendidos como elementos constitutivos da atividade docente e que não compreendem apenas conhecimentos, mas também comportamentos, atitudes e valores.

Nessa perspectiva, a formação, tanto a inicial como a continuada, constituem-se como parte integrante da atividade docente, contendo e estando contida nesta em uma relação dialética. Os processos formativos, assim, não podem se restringir apenas aos conhecimentos científicos e a uma prescrição de sua aplicabilidade na realidade educacional; é preciso levar em conta também as dimensões políticas e subjetivas.

Gatti chama a atenção para a importância de se considerar, nesse contexto, os eventos sociais, políticos, econômicos ou culturais que permeiam a vida grupal ou

comunitária e também se constituem como determinantes que moldam as concepções sobre educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas. Segundo a autora:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 5)

Como aponta Silva (2007), os temas desenvolvidos nos processos de formação, “devem ser abordados a partir das necessidades, das condições objetivas e subjetivas da realidade docente e dos conhecimentos científicos já conhecidos pelos educadores, de modo que o professor possa refletir sobre sua prática” (SILVA, 2007, p. 22-3).

Em trabalho anterior (ALTENFELDER, 2004), apontamos, a partir da pesquisa empreendida, que os professores têm o desejo de serem olhados, compreendidos, considerados em suas necessidades e processos de aprendizagem, e nos eventos de formação continuada dos quais participam.

A partir desse fato, afirmamos que, se, por um lado, reconhecemos a importância do conhecimento científico para uma formação comprometida com o desenvolvimento profissional; por outro, não podemos deixar de considerar os conhecimentos prévios dos professores, suas concepções, crenças e valores, para, a partir disso, promover a reflexão e a construção de novos conhecimentos.

Dessa forma, enfatizamos a necessidade de o formador estabelecer com os formandos uma parceria, rompendo a dicotomia entre aquele que sabe e aquele que faz, para construir, em conjunto, um projeto que realmente possibilite o desenvolvimento profissional. Essa parceria deve se dar, no nosso entender, desde as etapas de formulação e planejamento. A formação inicial e continuada têm que ser pensada pelos vários instâncias e atores envolvidos no processo: desde ministério e secretarias de educação, passando pela sociedade civil organizada, universidades e centros de pesquisa, até e principalmente, a própria escola e sua comunidade, sendo os professores atores fundamentais na definição das políticas.

Isolar os professores da formulação das políticas e planejamento dos processos de formação, segundo Fortes, “fragiliza e descaracteriza o trabalho do professor,

fazendo-o perder a sua criatividade e produtividade, ao ter que se submeter à emanção de ordens, sem grandes possibilidades de questionamento” (FORTES, 2008, p. 86-7).

Defendemos, assim, uma formação que não pode se desvincular da atividade, por ser parte integrante desta e que, por isso mesmo, deve contemplar todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva e política e na qual o professor tem um papel ativo, desde a formulação das políticas até a transformação da própria prática.

A partir disso, é preciso pensar que a formação continuada tem um caráter que vai além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou da “reciclagem”, que se referem a eventos pontuais centrado nos aspectos técnicos científicos e desvinculados da vida e dos anseios dos professores, para se constituir em um processo que possibilite a construção de sentidos e significados sobre a própria atividade.

A formação continuada pode ser compreendida, assim, “como uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico” (LIMA, 2002, p. 33).

É importante compreender que a formação só pode se efetivar se tiver condições para tanto. Sendo assim, é preciso considerar que, apesar do aumento significativo, nos últimos anos, de pesquisas e estudos sobre formação, bem como de programas e projetos desenvolvidos pelos sistemas de ensino, a maioria de nossos professores não tem as condições necessárias para obter a formação a que tem direito e que precisaria para o desempenho da sua atividade.

Gatti e Barreto (2009), a partir de estudo sobre a formação inicial, continuada e carreira dos professores brasileiros, apontam a precariedade das condições de formação dos nossos professores, devido, entre outros fatores, às improvisações que foram necessárias para o funcionamento das escolas, a partir do crescimento das redes de ensino nos últimos 40 anos. Nessa direção, apontam que:

Crescimento foi um mérito; é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12)

Dessa forma, constatou-se que existe um déficit de formação, que consideramos fator de precarização²¹ do trabalho docente, da mesma forma que outros fatores, como salário, condições materiais e o fato de que as políticas educacionais são delineadas sem que o professor tome parte nela.

Partindo de toda a reflexão feita neste trabalho, acerca da atividade docente, é possível afirmar que os déficits de formação causam um vazio de saberes de diferentes natureza, que impossibilitam que o professor assuma seu mandato de herdeiro, crítico e intérprete da cultura e possa, assim, exercer seu papel de mediador.

Gatti (1996) aponta que os professores, no seu fazer cotidiano, realizam a tarefa de fazer circular os conhecimentos organizados e estruturados dentro dos limites da possibilidade concreta que suas condições pessoal e institucional determinam, a partir das representações e mediações que elaboram e tomam como orientadoras de sua ação.

A partir disso, podemos pensar que, quando não sabe “o que” e “como” ensinar e não se tem oportunidade de refletir sobre sua atividade, resta ao professor lançar mão de práticas já cristalizadas na cultura docente, orientando-se a partir de juízos construídos previamente. Por esse motivo, concordamos com Gatti (1996), quando aponta que olhar os professores na ótica da cotidianidade, como proposto por Agnes Heller, pode ampliar a compreensão sobre seus modos de ser com os alunos, uma vez que estamos todos imersos na cotidianidade, nela agimos e nos exprimimos como indivíduos.

Consideramos necessário, aqui, antes de prosseguir com a discussão sobre cotidianidade na atividade docente, a título de compartilhar sentidos e significados com o leitor, fazer uma breve síntese da nossa compreensão do que se constitui a vida cotidiana para Heller (2008).

Para a filósofa húngara, o ser humano é, ao mesmo tempo, particular e genérico. Particular, na medida em que cada um é único e não se repete; no entanto, o homem é também um ser genérico “já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” (HELLER, 2008, p. 36).

Como seres particulares e genéricos ao mesmo tempo, agimos e nos exprimimos na vida cotidiana, que, segundo Heller, é a vida de todo homem. Para ela, “todos a

²¹ Cf FANFANI, 2007; MARIN e GOVANNI, 2006 e 2007; SAMPAIO e MARIN, 2004

vivem sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico” (HELLER, 2008, p. 31).

Para a autora, a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade, e assim é, pois seria impossível refletir antes de realizar as atividades do cotidiano. Marcam também a vida cotidiana o pragmatismo, a imitação do outro, o estabelecimento de probabilidades entre as ações e as consequências das mesmas, a utilização de analogias e precedentes a partir de eventos anteriores e a ultrageneralização que gera juízos provisórios ou preconceitos.

Todas as características do comportamento e do pensamento cotidiano, anteriormente expostas, são importantes e necessárias para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade. De fato, na vida cotidiana, não há como os indivíduos examinarem com detalhe e atenção as situações com que se deparam. Tampouco, não há como refletir sobre forma e conteúdo de todas as atividades, estabelecer com certeza científica as consequências de todas as ações, gastar enorme tempo e energia teorizando sobre as atividades realizadas, avaliar todas as situações, considerando precisamente todas as pessoas com as quais estabelecem relações sociais.

Heller alerta, contudo, para a possibilidade de cristalização dessas formas, que, ao se absolutizarem, não deixam uma margem de movimento para o indivíduo, que, assim, perde sua dimensão genérica, tornando-se particularidade. Como explica Gatti:

Com este processo de fragmentação e parcialidade, tornamo-nos particularidade. Como particularidade agimos com base em juízos provisórios que, ao invés de serem continuamente reelaborados, cristalizam-se e tornam-se guias de nossas avaliações de situações e pessoas e de nossas ações, na vida em geral e no trabalho. Nestas condições, ficamos prisioneiros de nossos preconceitos. (GATTI, 1996, p. 89)

O professor, como todos os outros, age, no cotidiano, de forma espontânea e pragmática, buscando um economismo das suas ações, para resolver questões rotineiras, o que, a princípio, não se constitui como um problema; pelo contrário, é uma dimensão necessária, sem a qual o cotidiano seria impossível.

Todavia, como alerta Fortes (2008), a vida cotidiana necessária não pode ser confundida com vida cotidiana alienada. Referindo-se ao professor, aponta:

A sua capacidade de pensar, sentir e agir não devem ficar exclusivamente sob o controle do quotidiano, pois isto pode levá-lo à perda das suas potencialidades e possibilidades de emancipação e, por conseguinte, à uma vida quotidiana alienada. (FORTES, 2008, p. 82)

Podemos, então, pensar que a atividade docente pode ou não ser alienada. No entanto, ao levarmos em consideração nossa própria experiência, a revisão de literatura feita, fica claro o quanto os docentes, individualmente e como categoria, estão sujeitos à alienação.

Como aponta Fortes,

As relações que o professor estabelece com seu objecto de trabalho – seus alunos – e sua relação com o saber numa realidade que é em si contraditória (realidade educativa) não estão livres das crises e contradições indispensáveis ao processo da sua actividade e desenvolvimento nem à alienação. (FORTES, 2008, p. 40)

Dessa forma, consideramos ser importante entender as possíveis formas de alienação na atividade docente, ou seja, como, ao ficar preso exclusivamente ao cotidiano, o professor perde a possibilidade de exercer seu mandato de herdeiro, intérprete e crítico da cultura, e, assim, assumir o papel de mediador na relação entre seus alunos e o conhecimento.

Não é nossa intenção desenvolver uma argumentação aprofundada sobre o conceito de alienação; basta dizer que estamos partindo de uma concepção marxista, (MARX, 1970) ampliada por autores como Mezarós (2006) e Shaff (1979).

O que nos importa, sobretudo, para os fins deste trabalho é compreender como e porque o professor pode desenvolver um estranhamento em relação à própria atividade e a si mesmo, bem como em relação aos seus alunos e ao seu papel na sociedade, considerando tanto os aspectos objetivos como os subjetivos.

Optamos, portanto, tomar como referência Silva (2007), que, no nosso entender, traz uma importante contribuição para o entendimento desta questão a partir da perspectiva sócio- histórica. Para a pesquisadora:

A alienação é o estranhamento do indivíduo em relação a determinados fenômenos, isso significa que o que este fenômeno representa socialmente não é a mesma representação que o indivíduo tem dele, daí o estranhamento. Para utilizar as categorias da psicologia sócio-histórica, o significado que o

fenômeno tem numa coletividade tem pouca ou nenhuma relação com o sentido deste para o indivíduo, o que faz com que o fenômeno lhe seja estranho. (SILVA, 2007, p. 176)

A partir da sua investigação sobre os processos de adoecimento e sofrimento do professor, a autora estabelece algumas formas de alienação na atividade docente. Nessa direção, afirma que a forma predominante é a alienação ideológica, que faz com que o professor desconheça a sua função na sociedade e, conseqüentemente, não reconheça que os objetivos que estabelece, os recursos e estratégias que escolhe, os conhecimentos que transmite, a forma como faz, além da própria reflexão sobre a prática, podem ou não promover o desenvolvimento e a emancipação dos seus alunos.

Discutindo as ideias de Silva, Fortes (2008) argumenta que, no seu entender, a alienação ideológica seria a forma mais adequada de pensar a alienação docente, uma vez que considera que,

A perda da capacidade do professor para controlar eficientemente os seus comportamentos e compromissos, em determinada situação, para cumprir os objectivos da educação e do ensino, é o principal determinante e produto da sua alienação. Por isso preferimos falar em alienação ideológica e não em outro tipo de alienação que também pode ocorrer. (FORTES, 2008, p. 42-3)

Concordamos com Fortes quando este assume que essa é a principal forma de alienação docente; contudo, pensamos que outras formas de alienação descritas por Silva ajudam na ampliação da compreensão do fenômeno.

A autora aponta outra forma de alienação que pode se manifestar no professor – a alienação subjetiva. Muitas vezes, o professor idealiza sua atividade; no entanto, por falta de planejamento, conhecimentos e formação adequada, ou devido às condições objetivas e subjetivas que tem para a realização de tal atividade, os resultados alcançados acabam por não coincidir com a idealização. A confrontação entre o que o indivíduo é e o que gostaria de ser gera uma autocrítica e uma insatisfação que se constituem como uma forma de alienação (SILVA, 2007, p. 171).

Outra forma de alienação subjetiva apontada se dá quando as próprias capacidades e habilidades do indivíduo lhe causam estranhamento. Isso acontece, por exemplo, “quando o professor ensina apenas e exclusivamente de acordo com as

demandas pragmáticas ou o que lhe é imposto, mesmo quando tem condições objetivas e subjetivas para ir além dessas determinações” (SILVA, 2007, p. 171).

Compreender a alienação e como ela se constitui não significa entendê-la como uma determinação inevitável, pelo contrário. Como afirma Heller (2008, p. 161), mesmo que as condições econômicas e sociais favoreçam a alienação, ainda é possível tomar o que chama de “condução da vida”, apropriando-se da realidade e impondo a marca de sua personalidade.

Assim, o professor, na sua atividade na e pela interação com os outros – colegas, coordenadores, formadores, os próprios alunos, pais –, mediada pela própria linguagem e por outros signos, como livros, material didático, e a partir da reflexão sobre a própria prática, pode modificar suas formas de pensar, sentir e agir, vencendo os estranhamentos em relação a sua atividade, aos seus alunos e a si mesmo, construindo novos sentidos que não estejam distantes do significado social da sua atividade.

Resgatamos, assim, a formação continuada, que, como parte integrante da atividade docente, pode, como aponta Saviani (2004, p. 10), possibilitar ao professor um “re-pensar” que lhe permita avaliar, considerar, reconsiderar e rever suas ações; enfim, construir novos sentidos e significados que permitam que se possa entender a atividade docente como um processo de transmissão de conhecimentos, permeado por afetos, que possibilita ao aluno compreender a realidade e a intervir nela.

É possível e necessário também que, a partir disso, o professor possa ultrapassar a ruptura entre aquilo que pretende e os resultados que alcança e, dessa forma, apropriar-se das próprias capacidades e habilidades de forma que, ao compreender e transformar sua atividade, possa vencer a particularidade, guiada pelos interesses particulares e marcada por preconceitos e pensamentos cristalizados, e buscar uma maior identificação com o humano genérico, preservando e promovendo o desenvolvimento de seus alunos, superando, assim, a alienação.

Antes de concluirmos, é importante ressaltar que não estamos falando aqui de motivação individual e isolada. Como aponta Fortes (2008, p. 34), não devemos buscar as causas da alienação somente no sujeito; o mais provável é que ela se dê a partir das condições de vida e de trabalho que se generalizam na sociedade.

Da mesma forma que o indivíduo não pode ser responsabilizado pela própria alienação, não se pode esperar, mesmo porque não é possível, que ele a vença sozinho, por vontade própria. Como ressaltam Gatti e Barreto:

Certamente os professores não podem ser tomados como atores únicos nem de forma independente das suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 13)

Igualmente, por mais efetivos e importantes que sejam os processos formativos, inclusive para a superação da alienação, eles também não podem ser tomados como único caminho, ou com a panaceia que irá resolver os problemas educacionais do nosso país. É preciso considerar também fatores como condições de trabalho, motivação para a carreira e salários, o que implica em políticas e medidas de gestão pública. Como apontam Gatti e Barreto:

Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes. Assim, ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256)

Dessa forma, consideramos que, ao pensar na possibilidade de superar a alienação dos professores e dar condições para que possam desenvolver a sua atividade, é preciso pensar na precarização do trabalho docente e levar em conta questões como: déficit de formação, falta de condições objetivas na própria escola, plano de carreira pouco motivador, remuneração insuficiente, políticas educacionais estabelecidas à revelia dos próprios professores e perda de prestígio social da profissão. Implica, assim, considerar um conjunto de medidas e ações integradas que envolvam diferentes aspectos, atores e instâncias.

Concluindo, cremos que só é possível vencer os enormes desafios para se desenvolver o trabalho docente em nosso país a partir de reflexões e ações que envolvam o coletivo: comunidade escolar, comunidade do entorno, instâncias governamentais e a sociedade civil organizada.

8. *Implicações metodológicas*

Em uma pesquisa que tem como perspectiva a Psicologia sócio-histórica, se pretende conhecer, esclarecer, entender e interpretar a gênese dos fenômenos que são objetos de investigação. Sendo assim, é preciso partir, como apontam Bock e Gonçalves (2009) da noção básica desse referencial: a historicidade,

O que significa ter com ponto de partida a concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social. Essa vida social se constitui na materialidade das relações entre os homens e entre os homens e a natureza para a produção de sua existência. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 138)

A tarefa do pesquisador, é, portanto, compreender uma realidade em constante transformação, ou seja, múltipla, variável e complexa. Para tanto, é preciso ter clareza de que não é possível apreender todas as determinações de uma realidade assim concebida. Por outro lado, e ao mesmo tempo, é preciso o compromisso de empreender um esforço nesse sentido.

Vigotski, e, 1927, já apontava a necessidade de um método capaz de vencer os desafios impostos por essa complexidade. A esse respeito, escreveu:

O objeto da Psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; sua maneira de conhecer terá de estar cheia de subterfúgios e precauções especiais para proporcionar o que dela se espera. (VIGOTSKI, 1999, p. 390)

A partir disso, afirma a necessidade e importância de um método que discuta as relações entre a essência e a aparência, parte e todo, que considere a historicidade e processo dos fenômenos, uma vez que: “Se, em Psicologia, o fenômeno e a existência fossem o mesmo, cada homem seria cientista psicólogo e a ciência seria impossível, só seria possível o registro” (VIGOTSKI, 1999, p. 384).

Estamos falando, portanto, de um método que supera a lógica do pensamento científico moderno e não se pretende objetivo e neutro, ou seja, não se tem a ilusão de

uma objetividade capaz de afastar a subjetividade do pesquisador do processo de pesquisa. Pelo contrário, guiamo-nos por uma concepção pela qual “sujeito e objeto transformam-se, em um processo histórico em que o sujeito atua sobre o objeto e é transformado nesse processo” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 138).

Dessa forma, rompe-se a separação entre sujeito e objeto e reconhece-se que o próprio conhecimento é, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo e que valores são tão constitutivos das ciências quanto os dados observáveis e verificáveis.

Compreende-se, também, que é na dialética subjetividade-objetividade que os sujeitos são constituídos, e que é preciso identificar os vários aspectos que revelam a historicidade deste processo.

É possível, assim, superar uma visão dicotômica de homem e sociedade que possibilita, que os fenômenos psíquicos sejam analisados não como naturais e isentos de questões sociais, mas sim reconhecidos em seu caráter histórico.

Dessa forma, cabe ao pesquisador considerar a unidade entre subjetividade e objetividade, externo e interno, natural e social, psíquico e orgânico, como elementos que se constituem mutuamente, apesar de guardarem diferenças entre si. Além disso, é importante ter clareza que um possibilita ao outro a própria existência, em uma relação de mediação.

Isso significa, como apontam Bock e Gonçalves (2009, p. 139), que, na busca da compreensão do fenômeno, não se responde “o que é”, mas sim “como se constituiu”. Em outras palavras, é preciso, identificar não os conceitos que descrevem o fenômeno, mas sim as categorias, pois estas revelam seus processos e suas relações constitutivas. Para as autoras:

As categorias inauguram a possibilidade de se falar de elementos que caracterizam os fenômenos, mas que só podem ser captados, como relação, pelo pensamento. As categorias são categorias de pensamento que permitem que se ultrapasse a aparência (enganosa) dos objetos e se compreenda a sua gênese e seu movimento. Não se buscam causas, mas os elementos e aspectos que constituem os objetos como se apresentam a nós, em seu movimento de transformação constante. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 140)

Nessa perspectiva, para compreender o fenômeno a ser investigado neste trabalho, utilizaremos as categorias discutidas e apresentadas no referencial teórico,

como atividade, consciência, mediação, sentidos e significado, buscando uma articulação coerente entre teoria e método para a apreensão do real.

A categoria mediação, como ressaltam Kahhale e Rosa (2009), tem uma dimensão metodológica, a partir do momento que “orienta um modo de olhar e aprender o real, colocando-se como recurso fundamental para tanto, pois a realidade é uma totalidade contraditória que só pode ser aprendida por meio das mediações” (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 31).

Consciência e atividade, como já foi discutido anteriormente, são categorias básicas para a compreensão de como o fenômeno psicológico se constitui, ou seja, como, ao atuar sobre o mundo, o sujeito modifica não só apenas a realidade externa como também constrói a própria realidade psíquica.

Para tanto, como apontam Aguiar et al., é preciso considerar “a articulação inevitável (como par dialético) dos processos de pensamento e linguagem, processos essenciais não só para a comunicação, mas para a realização tanto da atividade externa como interna do homem – que lhe permitirá o desenvolvimento de sua humanidade e a própria humanização do mundo, transformando-o em social” (AGUIAR et al., 2009, p. 59).

De fato, como já foi apontado, a chave para a compreensão da consciência humana, na perspectiva sócio-histórica, são as relações entre pensamento e a fala que surgem e se constituem no próprio processo do desenvolvimento histórico da consciência humana.

Vigotski (2001) aponta que a principal falha metodológica da maioria das investigações do pensamento e da palavra é se apoiar na concepção de que pensamento e linguagem são dois elementos autônomos, independentes e isolados, cuja unificação faz surgir o pensamento verbalizado com todas as suas propriedades inerentes.

Um método de análise baseado nesse pressuposto está destinado a fracassar, ao tentar explicar as propriedades do pensamento verbal fragmentando-as em seus elementos componentes – o pensamento e a palavra –; nenhum dos quais, considerados separadamente, possui as propriedades do todo.

Como exemplifica Vigotski, o pesquisador que aplicava esse método assemelhava-se à pessoa que, ao tentar explicar porque a água apagava o fogo,

decompunha a água em H e O e se surpreendia ao perceber que o oxigênio mantinha a combustão e o hidrogênio era inflamável (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

O autor prossegue afirmando que esse método leva mais à generalização do que à análise: dizer que a água é formada por H e O significa dizer que a mesma coisa se aplica a toda a água em geral e igualmente a todas as suas propriedades (da gota de chuva à água do Oceano Pacífico).

Da mesma forma, afirmar que os processos intelectuais e funções da fala compõem o pensamento verbal em todas as suas manifestações não explica nenhum dos problemas específicos com que depara o estudioso do pensamento verbal.

A partir disso, Vigotski propõe uma nova abordagem: substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise em unidades, cada uma retendo, de forma simples, as propriedades do todo. A unidade de análise encontrada pelo autor foi o significado da palavra.

Resgatando o que já foi discutido anteriormente, por significado compreendemos as produções históricas sociais, relativamente estáveis, possíveis de serem compartilhados e que, portanto, permitem a comunicação e, ao mesmo tempo, a constituição do sujeito. Como aponta Leontiev, “significado é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade” (s/d, p. 94).

Não podemos, contudo, pensar no significado sem considerar seu par dialético inseparável: o sentido. Como explicam Aguiar et al.:

No processo humano, os significados sociais compartilhados, mais estáveis, mediadores do processo de comunicação e, porque não, do próprio processo de humanização, são transformados/convertidos em sentidos, num processo subjetivo, que contém – como elemento essencial – a realidade objetiva. (AGUIAR et al., 2009, p. 63)

Dessa forma, podemos entender quando Vigotski diz que “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”, dependendo dos eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência de cada um e do contexto em que é utilizada (VIGOTSKI, 2001, p. 465). As categorias sentido e significado possibilitam, assim, conhecer o sujeito sem descolá-lo de sua singularidade e, ao mesmo tempo, de sua realidade social.

O pensamento verbal é, portanto, um todo complexo e dinâmico, no qual a relação entre pensamento e palavra se revela como um movimento que passa por uma série de planos internos, como uma transição de um para outro. Contudo, segundo Vigotski, para poder chegar ao fim da análise psicológica, é preciso levar em conta o plano interior, último e mais encoberto do pensamento verbal: sua motivação.

O pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da consciência, que o motiva, que abrange nossos pendores e necessidades, nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência, afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 479)

Em síntese, as categorias apresentadas permitem que o pesquisador, em um movimento interpretativo e construtivo, possa, ao estudar o fenômeno, ultrapassar as aparências, ir em busca das determinações históricas e sociais que, no plano do sujeito, se configuram como motivações, interesses e necessidades, apreendendo a gênese e a constituição dos processos psicológicos.

Esse movimento possibilita construir um conhecimento sobre processos que são singulares e individuais, mas que, ao mesmo tempo, contém o social e, portanto, podem revelar as relações entre o sujeito e sua realidade. Segundo Aguiar (2001a), isso dá a possibilidade de se construir um conhecimento que pode ser generalizado, não por se considerar uma pretensa semelhança entre os sujeito, mas sim pela possibilidade que carrega de aprender o processo e as determinações que o constituem.

Para a autora, o conhecimento produzido a partir de um sujeito, uma escola ou um grupo podem, potencialmente, explicar a realidade concreta a partir da compreensão das mediações que o constituem.

Assim a generalização se define pela capacidade explicativa alcançada sobre a diversidade de fenômenos. Dá-se, portanto, pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas do fenômeno pesquisado, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica. (AGUIAR, 2001a, p. 139)

Concluindo, investigar a partir da Psicologia sócio-histórica significa ultrapassar as aparências, buscar explicações, enfrentar paradoxos, compreender e aceitar

contradições, enxergar a unidade da diversidade, não se fechar no reducionismo, buscar articulações, integrar informações contidas nos fenômenos.

Implica, ainda, uma visão crítica e não naturalizante dos fenômenos, o que possibilita “investigar transformando, transformar na investigação, compreender para transformar” (AGUIAR et al., 2009, p. 70).

Capítulo II – A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

1. Apresentação

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um programa que desenvolve ações de formação de educadores, presenciais e a distância, e promove um concurso bienal de textos, no qual alunos, professores e escolas são premiados.

Os alunos recebem prêmios (medalhas, livros e computadores) por suas produções. Considerando que o trabalho pedagógico desenvolvido possibilita as aprendizagens necessárias para que os alunos possam escrever seus textos, professores e escolas dos autores dos textos vencedores também são igualmente premiados.

O público-alvo da Olimpíada são alunos, professores e escolas da rede pública de ensino. Podem participar os 5^{os.}, 6^{os.}, 8^{os.} e 9^{os.} anos do Ensino Fundamental e 2^{os.} e 3^{os.} anos do Ensino Médio.

A decisão de participar das Olimpíadas é voluntária e quem deve fazer as inscrições são os professores, que recebem material de apoio para orientar seus alunos a produzir os textos que concorrerão, além de outros, a materiais de formação a distância.

Realizada e financiada pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Canal Futura, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Olimpíada de Língua Portuguesa, segundo a página oficial do programa, no site do Ministério de Educação e Cultura.²²

[...] Vem estimular o desenvolvimento de competências de escrita a partir de uma premiação, fornecendo subsídios e material de apoio pedagógico (kit de criação de textos) para que os professores realizem oficinas de leitura e escrita com seus alunos. A ideia é que todos os alunos envolvidos se beneficiem, sendo ou não selecionados para concorrer.

Dessa forma, o projeto contribui para que escolas e professores revejam os métodos convencionais de ensino de escrita e passem a empregar métodos que mobilizem seus alunos para a produção e aperfeiçoamento de textos.

²² Cf : <<http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br/olimpiada/>>.

Além disso, identifica, valoriza e divulga textos que mostrem a competência dos alunos da escola pública no uso da Língua Portuguesa. (MEC, 2008)

2. Histórico

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro tem suas origens no Programa Escrevendo o Futuro, uma iniciativa da Fundação Itaú Social, em parceria com a UNDIME e Canal Futura e coordenada pelo CENPEC.

O Programa foi criado em 2002, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos e a formação de professores das escolas públicas brasileiras. Durante seis anos, foi desenvolvido um concurso bienal de textos para alunos de 4ª e 5ª série e ações de formação presencial e a distância, para seus professores.

Em 2007, o Ministério da Educação e Cultura propôs aos organizadores do Escrevendo o Futuro uma parceria para a implantação de uma Olimpíada de Língua Portuguesa a partir da metodologia desenvolvida pelo Programa. É criada, assim, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, que passa a utilizar as estratégias e materiais de orientação para o professor produzido pelo Programa Escrevendo o Futuro, abrangendo todos os níveis do ensino básico.

Em 2008, acontece a 1ª edição da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, da qual participaram 130.650 professores, de 55.570 escolas, localizadas em 5.445 municípios de todos os estados da União.

3. Organização e metodologia

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro realiza um concurso bienal de textos e ações de formação presenciais e a distância e produção de material de apoio pedagógico, constituído por livros de orientação, vídeos, programas de televisão e uma comunidade virtual.

O concurso é bienal, realizado nos anos pares. O tema sobre qual todos os alunos devem escrever é sempre “O lugar onde vivo”, desenvolvido em três diferentes gêneros de texto – poesia, artigo de opinião e memórias literárias –, de acordo com a série que o aluno cursa. Poesia para os 5^a e 6^a anos, memórias para os 8^o e 9^o e artigo de opinião para os 2^o e 3^o anos do Ensino Médio.

A participação, como já mencionado, é voluntária. Secretarias de educação, escolas e professores interessados em receber os materiais e participar inscrevem-se de maneira articulada.

Como as secretarias municipais e estaduais de educação colaboram na divulgação da Olimpíada, além de organizar e realizar as comissões julgadoras que irão escolher os textos vencedores nos municípios e estados, a primeira adesão para participar do concurso deve ser das secretarias. Durante todo o processo, elas recebem apoio e orientações dos organizadores para as tarefas que tem a executar. Uma vez que as secretarias formalizam sua adesão, todas as escolas de sua rede podem inscrever seus professores.

Logo após a inscrição, professores recebem, via correio, um dos três *Cadernos de Orientação para Professor*,²³ referente à série em que leciona. Os diretores das escolas inscritas também recebem material com dicas de como apoiar e incentivar os professores a realizarem as oficinas com os alunos, orientações de como organizar a seleção do texto que irá representar a escola e lembretes dos prazos de envio.

Além desses materiais, durante todo o ano letivo, professores e escolas inscritas recebem publicações para apoiar a realização de oficinas, bem como notícias das diferentes etapas do concurso. Além disso, têm acesso à Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro, que, atualizada semanalmente, traz notícias, entrevistas, depoimentos, artigos teóricos e sugestões práticas para subsidiar os educadores na condução das atividades realizadas com os alunos, além do “fale conosco”, que, junto com um atendimento telefônico gratuito, é o canal de comunicação entre organizadores e participantes.

Recebido o Caderno de Orientação, os professores realizam com todos os seus alunos, em sala de aula, as oficinas sugeridas para dar sustentação à elaboração e

²³ Como esse material é fundamental para nossa pesquisa, no próximo item detalharemos seus objetivos e estrutura.

aperfeiçoamento dos textos que irão concorrer. Realizadas as oficinas e produzidos os textos, inicia-se o período de seleção dividido em cinco etapas: local, municipal, estadual, regional e final.

Em todas as etapas são organizadas comissões julgadoras, com a participação de diferentes setores da comunidade, que selecionam os melhores textos de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pelos organizadores da Olimpíada. Cabe ressaltar que esses critérios são explicitados no material de orientação que as escolas e professores recebem e que os membros das comissões julgadoras participam de formação à distância com o objetivo de estabelecer critérios comuns para todos os participantes.

Na etapa local, a comunidade escolar seleciona um texto de cada gênero para representar a escola. Esses textos são enviados para a comissão julgadora municipal, que escolhe os melhores do município, com um critério de proporcionalidade em relação ao número de escolas inscritas.

Os textos selecionados no município participam da etapa estadual, na qual são escolhidos, também proporcionalmente ao número de inscrições, os representantes de cada estado. Os vencedores, denominados semifinalistas, passam para a etapa regional.

Nessa fase, os alunos cujos textos foram selecionados viajam, com os seus professores, para uma das sete cidades-polo²⁴ para participarem de oficinas de produção de texto (alunos), de formação (professores) e de atividades culturais. Os alunos também produzem novos textos, que serão avaliados junto com o texto produzido originalmente, para a seleção dos finalistas.

Ao receber os *Cadernos de Orientação*, os professores são incentivados e orientados a produzir um relato de prática, registrando o percurso vivido, impasses, conquistas, dúvidas e aprendizagens, bem como as reflexões decorrentes de todo o processo. Os professores que chegam à etapa regional concorrem também com seus relatos, sendo premiados aqueles que melhor ilustram o processo vivido e as reflexões suscitadas, independentemente da classificação do texto do aluno.

Os finalistas – vencedores da etapa regional – participam da fase final, realizada em Brasília, na qual são apontados e premiados 15 vencedores finais, cinco duplas de alunos e professores em cada uma das categorias de texto: memória, opinião e poesia.

²⁴ A organização da Olimpíada estabelece sete cidades-polo distribuídas pelas diferentes regiões geográficas do país, nas quais se reúnem alunos e professores semifinalistas.

Nos anos ímpares, quando não acontece o concurso, são oferecidos aos professores inscritos no ano anterior ações de formação presencial²⁵ e à distância, por meio de publicações que analisam os relatos de prática dos professores e os textos dos alunos premiados nas diferentes etapas no ano anterior, além de vídeos, programas de TV, videoconferências, e as sessões da Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro, que tem como objetivo proporcionar subsídios teórico e práticos para o ensino da leitura e produção de texto.

4. Os Cadernos de Orientação para o Professor²⁶

Os Cadernos de Orientação para o Professor orientam, passo a passo, a produção de textos em sala de aula. Foram produzidos três volumes: **Poetas da escola**, com orientações para escrita de poemas; **Pontos de vista**, com orientações sobre a escrita de artigos de opinião e **Se bem me lembro**, para a escrita de memórias.

Na sua organização, os cadernos contêm orientações teóricas básicas e a estrutura de aproximadamente doze oficinas práticas para serem coordenadas pelos professores com a participação de todos os alunos da sala, ao longo de algumas semanas.

É importante ressaltar que, a cada edição, os fascículos são revistos e reescritos pela equipe responsável a partir de diferentes subsídios, como: a análise dos textos dos alunos por especialistas das Universidades de diferentes estados; a análise do relato de prática dos professores, a troca de experiência entre os professores participantes das oficinas regionais e eventos de formação presencial, a comunicação à distância via correio convencional e eletrônico, além de estudos realizados pelos organizadores, que

²⁵ Dada a grande abrangência geográfica e o grande número de inscritos, para a formação presencial seleciona-se os estados com maior número de inscrições e realizam-se as ações, em parceria com as secretarias estaduais de educação, universidades estaduais e federais e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME).

²⁶ No Programa Escrevendo o Futuro, o material enviado para os professores e sobre o qual os professores responderam os questionários que são o *corpus* de pesquisa do presente estudo, denominava-se Kit Itau de Criação de Textos. Em 2008, com o advento da Olimpíada, ele passa a ser identificado como *Caderno de Orientação para o Professor*. A mudança, contudo, deu-se apenas no nome. Princípios orientadores, estrutura e o próprio conteúdo são os mesmos. Neste trabalho, optamos por utilizar a nomenclatura adotada atualmente pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

envolvem desde pesquisa de opinião até observação de sala de aula e grupos focais com professores participantes.

Segundo o texto de abertura dos três volumes, adota-se, como metodologia para ensinar os alunos a produzir textos, o estudo de gêneros textuais, por meio de um conjunto de oficinas planejadas: as sequências didáticas.

O entendimento sobre o ensino de língua na perspectiva de gênero, no contexto das Olimpíadas, é muito próximo do já apresentado e discutido no capítulo anterior. Retomando e em síntese, entende-se por gêneros textuais as formas de linguagem produzidas em toda e qualquer situação de comunicação, que podem ser reconhecidas e utilizadas pelas pessoas que estão se comunicando, constituindo-se, assim, em instrumentos que possibilitam o entendimento entre as pessoas.

Considera-se que, uma vez que a comunicação só ocorre por meio de gêneros textuais, quanto mais gêneros um indivíduo dominar, maior será sua capacidade de comunicação, desenvolvimento pessoal e capacidade de exercer a cidadania.

Pressupõe-se que muitos dos gêneros utilizados são aprendidos informalmente nas relações sociais mais próximas; outros, porém, exigem ensino sistematizado para serem aprendidos, sendo a escola responsável por ele.

Para esse ensino, propõe-se sequências didáticas, entendidas como um conjunto sistematizado de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa.

A partir desses pressupostos, a sequência didática propostas nos *Cadernos de Orientação para o Professor* possibilitam que os alunos leiam e estudem diversos exemplares do gênero em questão, a fim de que possam dominar suas características próprias pouco a pouco.

Embora cada um dos fascículos aborde um gênero específico (Poetas da Escola, poesia; Se bem me lembro, memórias literárias; Pontos de Vista, artigo de opinião) todos seguem, em linhas gerais, a mesma sequência, com atividades que possibilitam ao professor investigar o conhecimento prévio dos seus alunos e, a partir disso, explorar o gênero em questão, promovendo a ampliação do repertório de conhecimento, a leitura e a análise de textos, o reconhecimento de elementos e marcas lingüísticas do gênero, exercícios de escrita uma produção coletiva e a produção com revisão do texto final.

Durante as atividades, os alunos são incentivados, também, a realizar entrevistas com moradores, efetuar pesquisas em documentos e publicações e a visitar pontos históricos ou geográficos para que consigam obter novas informações sobre o lugar onde vivem.

Ao final da realização da sequência, os organizadores da Olimpíada acreditam que os alunos estarão mais instrumentalizados para escrever o texto final de acordo com o gênero escolhido.

Para melhor ilustrar o material, seguem três tabelas, uma referente a cada Caderno, como o título de cada uma das oficinas propostas, bem como seus objetivos.

Tabela 2.4.1 Caderno Poetas da Escola – sequência didática para a produção de poemas

	Título	Objetivo
1	Mural de Poemas	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar o Mural de Poemas • Resgatar a experiência dos alunos com poemas • Conhecer o repertório de poemas dos alunos • Reconhecer os poemas em suas diversas formas
2	O que faz um poema	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características do poema: rimas, versos e estrofes
3	Primeiro ensaio	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a situação de produção • Pedir aos alunos que escrevam um poema para avaliar o que já sabem
4	Memória de versos	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o repertório dos alunos com a apresentação de novos poemas • Resgatar e valorizar a cultura da comunidade
5	Os clássicos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer poemas consagrados da literatura brasileira
6	Rimando	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar rimas em poemas • Criar rimas
7	Sons e quadras	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar rima, aliteração e repetição de versos • Criar quadras
8	Poeta do povo	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever acrósticos

		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com poema popular
9	Metáforas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e usar comparações, imagens e metáforas
10	O lugar onde vivo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar poemas sobre a terra natal de diferentes autores • Resgatar sentimentos sobre o lugar onde os alunos vivem
11	Um novo olhar	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar um olhar novo e original sobre o lugar onde os alunos vivem
12	Nosso poema	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um texto coletivo
13	Virando poeta	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um poema com o tema “O lugar onde vivo”
14	Últimos retoques	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar os poemas produzidos

Tabela 2.4.2 Caderno Se bem me lembro – sequência didática para a produção de memórias

	Título	Objetivo
1	Naquele tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos a respeito do valor da experiência das pessoas mais velhas • Compreender o que é memória • Entender como objetos e imagens podem trazer a história de um tempo passado
2	Vamos combinar?	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar como será o trabalho, a produção dos textos de memória e a organização de uma coletânea • Apresentar a situação de produção
3	Primeiro ensaio	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir o primeiro texto individual. • Planejar como intervir no processo de aprendizagem do aluno com base no diagnóstico inicial
4	Viagem no tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar ao aluno textos de memórias de

		peessoas mais velhas
5	Sentidos e sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os recursos utilizados pelos autores nos textos de memórias literárias • Entender como se faz a descrição de um acontecimento e como expressar sentimentos por meio das palavras
6	Ponto-e-vírgula	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar e aprender a usar sinais de pontuação
7	Nem sempre foi assim	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos para as emoções dos relatos de memórias • Observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual • Identificar palavras e expressões usadas para remeter ao passado
8	No pretérito	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o uso do pretérito perfeito e do imperfeito
9	Marcas do passado	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar palavras e expressões que marcam o tempo passado
10	A entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar e realizar entrevistas com pessoas mais velhas da comunidade
11	Ensaio geral	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um texto coletivo
12	Agora é minha vez	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever individualmente o texto final
13	Últimos retoques	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a revisão e o aprimoramento do texto

Tabela 2.4.3 Caderno Pontos de Vista – sequência didática para a produção de artigo de opinião

	Título	Objetivo
1	Artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar contato com o artigo de opinião e com a proposta de trabalho
2	A notícia em debate	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar notícia com artigo de opinião e diferenciar um do outro
3	Polêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar questões polêmicas locais

		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer bons argumentos • Escolher uma questão polêmica • Produzir o texto inicial individual
4	Por dentro do artigo	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um artigo de opinião para reconhecer as características próprias desse gênero textual
5	Questão, posição e argumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar questões polêmicas, posição do autor e seus argumentos • Antecipar argumentos contrários
6	Sustentação de uma posição	<ul style="list-style-type: none"> • Construir argumentos para defender uma posição
7	Como articular	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e usar expressões que articulam o artigo de opinião
8	Vozes no artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as vozes com as quais o autor dialoga
9	Pesquisar para escrever	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar informações sobre o assunto polêmico • Relacionar informações gerais com locais • Socializar os resultados das pesquisas
10	Assim fica melhor	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno
11	Produção de artigos	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir o texto individual
12	Últimos retoques	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar e melhorar o texto individual

Capítulo III – Planejamento e realização da pesquisa

1. Critérios para escolha dos sujeitos e elaboração do instrumento de pesquisa

1.1 Desafios iniciais e estabelecimento dos critérios

Considerando a grande quantidade de docentes e escolas envolvidos na Olimpíada, bem como a abrangência geográfica do concurso, nosso primeiro desafio foi decidir os critérios a serem usados para determinar quais sujeitos seriam envolvidos na investigação. Nesse processo, vários fatores foram levados em consideração, desde recursos materiais e disponibilidade de tempo, até a coerência com a fundamentação teórica metodológica que nos orienta.

Em uma primeira etapa, tendo em vista os prazos para a realização e conclusão deste trabalho e ponderando que os inscritos nas duas primeiras edições (2002 e 2004) já estavam distantes – no tempo – da experiência que desejávamos investigar, optamos por fazer um primeiro recorte e estabelecer que os sujeitos estariam entre os 33.000 professores que participaram do concurso em 2006. Estabelecido esse universo, passamos a pensar em como compor uma amostra.

Considerando que nosso objetivo com este estudo não é comprovar fatos ou dados e, ainda, que rigor estatístico ou mesmo um grande número de sujeitos não são, necessariamente, exigências da abordagem teórico metodológica que adotamos, a necessidade de se estabelecer uma amostra probabilística foi descartada.

Com efeito, importa-nos, sobretudo, a qualidade dos dados. Assim, entendemos que seria interessante ter como critério a heterogeneidade dos sujeitos. Nesta direção, avaliamos que a abrangência da Olimpíada poderia, potencialmente, trazer uma variedade de participantes em relação a gênero, idade, formação e experiência profissional, além de uma multiplicidade das características geográficas, sociais e educacionais dos territórios de atuação.

Avaliamos, assim, que ouvir e analisar vozes de professores que exercem sua atividade em diferentes condições e contextos poderia ampliar, de modo qualitativo, as possibilidades de desvelarmos as mediações constitutivas do fenômeno a ser

investigado permitindo, dessa forma, alcançarmos uma explicação sobre em que medida os conteúdos e propostas de atividade contidas nos *Cadernos de Orientação para o Professor* afetam os participantes da pesquisa.

Na nossa perspectiva, alcançar essa explicação possibilita não só compreender melhor o contexto da Olimpíada, mas pode, também, ao considerarmos o particular como instância da totalidade social, ajudar-nos a entender, de maneira geral, as possíveis contribuições que materiais de apoio didático podem trazer aos professores, uma vez que, como já apontamos a partir de Aguiar (2001a), entendemos que o conhecimento produzido sobre um sujeito, uma escola ou um grupo pode explicar a realidade concreta a partir da compreensão das mediações que o constituem.

A partir dessas conclusões, preocupados em garantir um número significativo de sujeitos em relação à diversidade de perfil, decidimos enviar um questionário a todos os participantes da edição de 2006 e aguardar o retorno para verificarmos a qualidade dos dados que seriam obtidos.

A decisão de utilizar um questionário como instrumento de pesquisa foi tomada em paralelo ao processo de estabelecer critérios para a escolha dos sujeitos. Nessa questão, o desafio foi o de pensar em um instrumento que viabilizasse alcançar a abrangência de sujeitos pretendidos e, ao mesmo tempo, permitisse aos participantes expressar suas ideias, opiniões, impressões e sentimentos sobre as orientações teóricas e as atividades propostas nos *Cadernos de Orientação*. A partir desses critérios, optamos por um questionário com questões fechadas e abertas, a ser enviado pelo correio.

Inicialmente, elaboramos um modelo de questionário (ver Anexo 1) com perguntas fechadas para identificar os sujeitos – idade, sexo, tempo de magistério, série em que leciona, experiência anterior no Programa e cidade/estado em que vive – e, também, alternativas de múltipla escolha para investigar suas impressões e opiniões sobre o material.

Levando em conta a importância de possibilitar a expressão dos sujeitos planejamos, ainda, uma questão aberta, indagando ao professor se o uso do material trouxe mudanças na forma de enfrentar a tarefa de ensinar seus alunos a produzir textos.

1.2 Validação do instrumento escolhido e dos critérios para a escolha dos sujeitos

Para testar o questionário, aplicamos a primeira versão em aproximadamente 100 professores participantes das oficinas presenciais dos semifinalistas de 2006.²⁷ A leitura e primeira análise desse material nos mostrou que os professores revelaram pouco sobre seus pensamentos, atitudes e sentimentos.

A partir dessa constatação, elaboramos um novo modelo (ver Anexo 2), reformulando as questões de modo que permitissem compreender o fenômeno a ser estudado em sua complexidade e historicidade. Para tanto, lançamos mão de frases incompletas que buscam identificar as impressões, reflexões, descobertas e sentimentos vividos ao longo da realização das atividades propostas nos *Cadernos de Orientação para o Professor*. Mantivemos as perguntas fechadas de identificação e a pergunta aberta da primeira versão, que se mostraram adequadas na testagem.

Por uma questão de viabilidade de custos, os questionários, na versão final, foram anexados em um material enviado pela coordenação da Olimpíada às 10.000 escolas²⁸ participantes. Desse envio, recebemos o retorno de 356 professores, entre dezembro de 2006 e maio de 2007.

Ao enviarmos o questionário às escolas, tínhamos a expectativa de uma grande devolução, muito maior do que a ocorrida. A maioria das respostas chegou somente em 2007, o que nos leva a pensar que muitos professores não receberam o questionário, seja pelo fato de não terem sido nominal a eles e se perdido dentro da escola, seja pelo possível extravio durante o período de férias ou pela alta rotatividade de nossas escolas, que faz com que os professores não permaneçam na mesma unidade de um ano para o outro.

Sendo assim, nossa primeira preocupação foi verificar se os dados que tínhamos possibilitaria a diversidade desejada em relação ao perfil e contexto de atuação dos professores para, em uma segunda etapa, verificar o quanto o material recebido poderia,

²⁷ No contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa, é considerado professor semifinalista aquele cujo aluno produziu um texto selecionado na etapa estadual. Professores e alunos nessa condição viajam para uma das sete cidades-polo (capitais dos estados de SP, RJ, MG, PR, GO, PA e PE) para participarem das oficinas regionais, que envolvem atividades de formação e ampliação do universo cultural.

²⁸ Da edição de 2006, participaram 33.000 professores de 10.000 escolas. Foi enviado um questionário para cada escola, independentemente do número de professores participantes. É interessante notar que, ao receber as respostas, encontramos alguns questionários que haviam sido xerocopiados antes de serem respondidos, o que revela que, em algumas escolas, mais de um professor respondeu.

efetivamente, nos ajudar a atingir nossos objetivos, uma vez que, como aponta Aguiar a partir de Rey (1999), “deve-se compreender o instrumento não como via direta para a produção de resultados finais, mas sim como um meio para a produção de indicadores que servem para induzir a construção do sujeito” (AGUIAR, 2001a, p. 135).

Com todos os questionários em mão, o primeiro passo foi o de organizar e analisar dados relativos a gênero, idade, série em que lecionam, tempo de experiência no magistério, porte e contexto socioeconômico do município onde atuam e participação anterior nas Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, para verificar se a diversidade esperada em relação a esses fatores se concretizava efetivamente.

Como já havíamos descartado a necessidade de rigor estatístico, não nos preocupamos em encontrar, ao estabelecermos os critérios para a escolha dos sujeitos, uma porcentagem de professores participantes da pesquisa que representasse estatisticamente o universo maior em cada um dos aspectos (gênero, idade, tempo de magistério, porte do município etc.). Ao levantar números e proporções e compará-los a dados dos professores e municípios brasileiros, nossa preocupação foi a de avaliar se tínhamos uma diversidade que nos permitiria dialogar com professores de diferentes contextos e condições.

Adiante, ao apresentar os sujeitos da pesquisa, iremos explicitar e detalhar os dados encontrados. Para concluir este item e, em síntese, podemos dizer que, a partir dessa análise, constatamos que os 356 professores sujeitos da pesquisa são homens e mulheres de diferentes idades e tempo de experiência profissional, oriundos de 24 estados, que moram em 271 municípios, de porte, contexto socioeconômico e IDEB variados.

A maioria havia se inscrito pela primeira vez nas Olimpíadas e havia trabalhado com o fascículo Poetas da Escola. No entanto, encontramos um número significativo de participantes de outras edições e, também, de professores que haviam utilizado os outros dois cadernos (Se bem me Lembro e Pontos de Vista).

Assim, concluímos que a diversidade em relação ao perfil e também o contexto de atuação dos professores eram satisfatórias para os objetivos do nosso estudo. Dessa forma, decidimos que, por esse critério, poderíamos considerar como sujeitos os 356 professores que responderam ao questionário.

1.3 Análise preliminar dos dados obtidos para validação final dos sujeitos

Em seguida, para uma validação final dos sujeitos, tivemos a preocupação de verificar se os dados coletados podiam, efetivamente, nos ajudar a analisar e apreender em que medida as orientações teóricas e as atividades propostas nos *Cadernos de Orientação para o Professor* da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro afetam a prática e concepções do professor sobre o ensino de produção de texto e avaliar se, eventualmente, seriam necessários novos dados ou instrumentos de pesquisa.

Para tanto, selecionamos, aleatoriamente, 100 questionários dos 356 recebidos para uma análise preliminar. Ao iniciar esse processo, fizemos uma leitura vertical de todo o material, ou seja, lemos sequencialmente cada um dos 100 questionários, sem uma preocupação de categorização, de registro ou de nos determos nas especificidades de cada pergunta.

Foi possível, assim, fazer um primeiro “mergulho” nos dados, o que proporcionou uma maior familiaridade com as falas dos professores e os primeiros indícios das possibilidades e dos desafios que teríamos pela frente.

Considerando que a neutralidade não é possível em uma pesquisa e que o pesquisador é parte integrante do processo, faz-se importante compartilhar nossas primeiras impressões e sentimentos a partir da leitura inicial do material.

A primeira preocupação suscitada relacionava-se ao caráter breve e, por vezes vago, das respostas. O espaço disponível para que os professores respondessem às questões, por uma questão do custo de impressão e envio, é relativamente pequeno e, à primeira vista, muitas falas eram pouco precisas ou traziam clichês já conhecidos.

Ao mesmo tempo, encontramos, também, uma grande variedade nas respostas e inquietou-nos a possibilidade de uma eventual dificuldade em agrupá-las. As perguntas feitas procuraram mobilizar os entrevistados a expressarem suas ideias, impressões, sensações e sentimentos, o que é desejável em nossa pesquisa. Porém, isso gerou, em determinados momentos, algumas falas muito pessoais e singulares. A primeira impressão foi de que teríamos um enorme desafio em organizar os indicadores.

Por outro lado, muitas respostas continham indícios que consideramos significativos e importantes para nossa pesquisa, enquanto outras nos mobilizaram pelas descobertas que os professores revelam ter feito, pela reflexão apresentada ou pela contagiante expressão de emoções.

Entusiasmou-nos, também, a possibilidade de diálogo com professores de todo o Brasil, de diferentes idades, de lugares distantes e de diversos contextos e experiências como docente. Cada um, certamente com suas singularidades, mas também com aquilo que têm em comum – a tarefa de ensinar seus alunos a produzir textos.

Assim, inspirados pela ideia de que o diálogo entre pesquisador e sujeitos é essencial no estudo dos fenômenos humanos e que esse diálogo se dá, não necessariamente pela relação face a face, mas por aquela que envolve, sobretudo, interrogações e trocas (FREITAS, 2007), decidimos prosseguir fazendo perguntas para as respostas dadas, tendo como eixo orientador nossa questão de pesquisa.

Nessa direção, fizemos novas leituras à procura de indícios para verificar se seria possível “observar o não observável, o lado escuro da Lua”, desvelando as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas (VIGOTSKI, 2000a, p. 83).

Dessa forma, fizemos o esforço de filtrar e aglutinar as respostas dadas, procurando similaridades, ambivalências e contradições, chegando, assim, a pré-indicadores que, ao revelarem temas, ideias, emoções e acontecimentos, possibilitou-nos uma maior aproximação e entendimento do conteúdo expresso nas falas dos professores participantes da pesquisa.

Como consideramos que este trabalho já se constituiu em uma etapa da análise dos dados, não nos deteremos, agora, na explicação mais detalhada de como chegamos a estes pré-indicadores e no que eles consistem, uma vez que todo o processo será explicitado, minuciosamente, logo mais adiante.

Importa dizer, por hora, que avaliamos que os conteúdos das respostas dadas eram relevantes para iluminar a nossa compreensão de como as orientações teóricas e as atividades propostas nos *Cadernos de Orientação para o Professor* da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro afetam a prática e as concepções dos professores sobre o ensino de produção de texto, o que nos levou a considerar, definitivamente, os 356 respondentes do questionário enviados como nossos sujeitos de pesquisa.

2. Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Para ilustrar quem são, aonde moram, há quanto tempo trabalham, quais são as características do contexto onde atuam, ou seja, a fim de que o leitor possa conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, detalhamos, a seguir, os dados coletados e analisados a partir dos questionários enviados.

Nosso objetivo é apresentar as características dos participantes, ressaltando suas diferenças, semelhanças e apontando como e porque consideramos que a diversidade encontrada é interessante para os objetivos da pesquisa.

A maioria dos sujeitos é de mulheres (85,7%), mas a participação dos professores homens é significativa, considerando o pequeno número de profissionais deste sexo na carreira do magistério.²⁹

Tabela 3.2.1 – Questão 1: Sexo

	Frequência	%
Feminino	305	85,7
Masculino	34	9,6
Não responderam	17	4,7
TOTAL	356	100

A faixa etária dos professores que responderam ao questionário é bastante diversificada, como mostra a tabela abaixo, sendo que a maioria tem entre 20 e 50 anos. Essa proporção não está distante da apontada em pesquisa realizada pela Unesco,³⁰ segundo a qual aproximadamente 70% dos professores brasileiros têm entre 26 a 45 anos.

²⁹ Segundo o Censo do Professor (MEC INEP) de 2007, 91,2% dos professores brasileiros da primeira etapa do Ensino Fundamental são mulheres. Na segunda etapa deste nível de ensino, a porcentagem de mulheres é um pouco menor: 74,4%. Fonte: Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>.

³⁰ UNESCO. Pesquisa Nacional Unesco. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004. p. 47, tabela 3.

Tabela 3.2.2 – Questão 2: Idade

	Frequência	%
20 a 30 anos	86	24,2
31 a 40 anos	138	38,7
41 a 50 anos	104	29,2
Mais de 51 anos	25	7,0
Resposta inválida	1	0,3
Não responderam	2	0,6
TOTAL	356	100

Embora uma grande porcentagem (68,5%) atue há mais de 10 anos, o que é próximo da situação dos professores brasileiros, na qual 60% dos docentes atuam há mais de dez anos³¹ encontram-se também entre os professores participantes, profissionais no início de carreira.

Tabela 3.2.3 – Questão 3: Tempo de magistério

	Frequência	%
0 a 5 anos	33	9,3
6 a 10 anos	68	19,1
Mais de 10 anos	244	68,5
Resposta inválida	1	00,3
Não responderam	10	2,8
TOTAL	356	100

Em relação à série em que trabalham, a relação é bem balanceada: 47,2% lecionam para a 4ª série, 46,6% para a 5ª série e 3,9% para ambas as séries.

³¹ UNESCO. Pesquisa Nacional Unesco. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004, p.196, tabela A4.

Tabela 3.2.4 – Questão 4: Série com que trabalhou

	Frequência	%
4ª série	168	47,2
5ª série	166	46,6
4ª e 5ª séries	14	3,9
Não responderam	8	2,2
TOTAL	356	100

Podemos constatar, também, uma diversidade interessante em relação ao lugar onde atuam. Entre os sujeitos, temos professores de 271 municípios, de 24 das 27 Unidades da Federação. Apenas os estados do Amazonas, Amapá e o Distrito Federal não estão representados.³²

Tabela 3.2.5 – Questão 5: Município onde atua

	Frequência	%	Existentes no estado segundo IBGE
Espírito Santo	10	3,7	78
Minas Gerais	53	19,6	853
Rio de Janeiro	11	4,1	92
São Paulo	30	11,1	645
Paraná	20	7,4	399
Rio Grande do Sul	26	9,6	496
Santa Catarina	11	4,1	293
Distrito Federal	-	-	1
Goiás	15	5,5	246
Mato Grosso	4	1,5	141
Mato Grosso do Sul	4	1,5	78
Alagoas	2	0,7	102
Bahia	5	1,8	417

³² Embora participantes da edição de 2006, nenhum professor destes estados respondeu ao questionário.

Ceará	40	14,8	184
Maranhão	4	1,5	217
Paraíba	2	0,7	223
Pernambuco			
Piauí	5	1,8	223
Rio Grande do Norte	2	0,7	75
Sergipe	7	2,6	185
Acre	3	1,1	22
Amapá	-	-	16
Amazonas	-	-	62
Pará	3	1,1	143
Rondônia	3	1,1	52
Roraima	1	0,4	15
Tocantins	3	1,1	139
TOTAL	271	100%	

OBS: Quatro questionários não traziam informações sobre cidade e estado onde o professor atua.

Em relação aos municípios, é interessante constatar que quase a totalidade dos professores atua em cidades que não são capitais de estado. Embora este fato não contemple o nosso interesse pela diversidade e também esteja distante do universo maior dos professores brasileiros (25,6% atuam em capitais),³³ nos instiga ouvir professores que, por estarem longe dos grandes centros, são mais raramente ouvidos nas pesquisas. Nessa mesma direção de dar voz a docentes que nem sempre são considerados, outro dado que nos chama a atenção foi que encontramos professores que lecionam em escolas rurais. Essa informação não foi pedida no questionário; sendo assim, não temos dados numéricos a este respeito, mas vale dizer que alguns participantes mencionaram esse fato em suas respostas.

³³ UNESCO. Pesquisa Nacional Unesco. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo, Moderna, 2004.p.57, tabela 12.

Tabela 3.2.6 – Municípios (capital e não capital)

	Frequência	%
Capital do estado	8	3
Não capital do estado	263	97
TOTAL	271	100%

Para compreender melhor o contexto socioeconômico educacional no qual atuam os professores pesquisados, tomamos como parâmetros alguns índices e indicadores nacionais.

Em relação ao porte dos municípios, nos baseamos na tabela do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),³⁴ para verificar se existiam ou não diferenças nesse sentido. Constatamos que a maioria (67,6%) atua em municípios de pequeno porte, característica da grande maioria das cidades brasileiras. Por outro lado, encontramos, também, professores que lecionam em municípios de médio e grande porte (16,2% e 14%, respectivamente). Temos apenas uma pequena representatividade de professores que atuam em grande metrópoles (2,2%).

Tabela 3.2.7 – Municípios (por porte segundo classificação do IBGE)

	Frequência	%
Pequeno 1	117	43,2
Pequeno 2	66	24,4
Médio	44	16,2
Grande	38	14,0
Metrópoles	06	02,2
TOTAL	271	100

³⁴ De acordo com a tabela do IBGE, os municípios são classificados por porte segundo o total de habitantes da seguinte forma: Pequenos I (até 20.000 hab); Pequenos II (até 20.001 a 50.000 hab); Médios (de 50.001 a 100.000 hab); Grandes (de 100.001 a 900.000 hab); Metrôpoles (mais de 900.000 hab). Cerca de 90,4% dos municípios brasileiros estão na categoria Pequeno I e Pequeno II e existem no país apenas 15 metrópoles. Fonte: IBGE, 2000. *Atlas do Desenvolvimento Humano*, 2002. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas>>.

Para ampliar nossa compreensão, utilizamos, também o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³⁵ dos municípios em que trabalham. A partir desse índice, constatamos que 0,7% dos professores lecionam em municípios com baixo índice de desenvolvimento humano, 83,0% em municípios com médio índice e 16,3% em municípios com alto IDH. Cabe ressaltar que aproximadamente 90% dos municípios brasileiros encontra-se na faixa média de IDH.

Tabela 3.2.8 – Municípios por IDH

	Frequência	%
Baixo (entre 0 e 0,499)	2	00,7
Médio (entre 0,500 e 0,799)	225	83,0
Alto (entre 0,800 e 1)	44	16,3
TOTAL	271	100

Procuramos, ainda, buscar o Indicador do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁶ dos municípios dos professores sujeitos da pesquisa.

Foi possível constatar que 40,2% deles situam-se entre 3,6 e 4,6 pontos, próximos, portanto, da média brasileira de 3,6 pontos. Outros 33,2% estão acima dessa média (entre 4,7 e 6,0 pontos). Encontramos 3 municípios (1,1%) com média superior a 6 pontos, o que ocorre com apenas 160 municípios do Brasil. Por outro lado, 21,5% dos municípios dos professores entrevistados encontram-se abaixo da média nacional.

Cabe destacar que o IDEB apontado, relativo aos municípios nos quais os participantes da pesquisa atuam, refere-se às series iniciais do ensino fundamental.

³⁵ O IDH foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB *per capita*). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto. Para aferir o nível de desenvolvimento humano de municípios as dimensões são as mesmas – educação, longevidade e renda –, mas alguns dos indicadores usados são diferentes. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDH municipal (IDHM) são mais adequados para avaliar as condições de núcleos sociais menores. Disponível em: http://www.pnud.org.br/atlas/PR/Calculo_IDH.doc.

³⁶ Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado a partir de dois fatores: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho no Saeb e Prova Brasil – sistemas de avaliação aplicados pelo MEC a cada dois anos para avaliar os alunos do Ensino Básico. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/site>>.

Como a pesquisa envolve professores de 4ª e 5ª séries, consideramos não ser necessário apresentar também o IDEB do segundo ciclo do ensino fundamental, considerando que alunos de 5ª série, ainda estão próximos da realidade do primeiro ciclo.

Tabela 3.2.9 – Municípios por IDEB

	Frequência	%
Menor que 3,6 (Média Brasil)	58	21,5
3,6 a 4,6	109	40,2
4,7 a 6,0	90	33,2
Maior que 6	03	01,1
Informações para cálculo do IDEB não disponíveis	11	04,0
TOTAL	271	100

Consideramos interessante, também, considerar alguns dados específicos em relação à participação nas Olimpíadas. Nesta direção, constatamos que a maioria (67%) participava pela primeira vez e, portanto, não tinham experiência com os Cadernos de Orientação.

Tabela 3.2.10 – Questão 5: Você já havia trabalhado com a proposta do Kit nas edições anteriores do Prêmio?³⁷

	Frequência	%
2002	2	00,6
2004	47	13,2
Nas duas edições anteriores	60	16,9
Não havia trabalhado	241	67,7
Não responderam	6	01,7
TOTAL	356	100%

³⁷ Na edição de 2006, os Cadernos de Orientação para o Professor eram chamados de Kit de Criação de texto. Cabe ressaltar que, como já afirmamos anteriormente, apenas o nome mudou, a partir de 2008, com a criação da Olimpíada de Língua Portuguesa. Estrutura, concepção orientadora, conteúdos e a maioria das atividades propostas são os mesmos.

Ao se inscrever, os professores podiam escolher um entre três fascículos que compõem os Cadernos de Orientação – Pontos de vista (orientações para ensinar os alunos a produzir um artigo de opinião), Se bem me lembro (memórias literárias) e Poetas da escola (poesia). Um total de 62,9% dos professores participantes da pesquisa afirmaram ter trabalhado, dentre estas três opções, com o fascículo Poetas da escola. É interessante notar que essa porcentagem é aproximadamente a mesma do universo dos professores da edição de 2006, quando 59,7% dos 33.000 participantes escolheram o trabalho com poemas.

Tabela 3.2.11 – Qual ou quais fascículos do Kit de Criação de Textos você utilizou?

	Frequência	%
Poetas da escola	224	62,9
Se bem me lembro	123	34,6
Pontos de vista	80	22,5

A partir dos dados expostos, podemos afirmar que encontramos uma diversidade interessante dos professores participantes em relação a gênero, idade, tempo de magistério e série em que lecionam.

Em relação ao contexto aonde atuam os professores participantes da pesquisa, observa-se uma concentração de sujeitos em municípios de pequeno porte e com IDH médio. Vale ressaltar, no entanto, que essa é uma característica semelhante à da maioria das cidades brasileiras.³⁸

Considerando o IDEB, temos um número relativamente equilibrado entre municípios na média e acima da média nacional e, ainda, um número não muito pequeno, abaixo da média.

No âmbito da participação nas Olimpíadas, a porcentagem de professores que se inscreveram pela primeira vez, assim como dos que trabalharam com o fascículo Poetas da Escola, é alta, mas é semelhante à do universo dos inscritos na edição de 2006.

Em síntese, podemos afirmar que as características expostas anteriormente possibilitam afirmar que será possível, a partir dos dados dos questionários recebidos,

³⁸ Um total de 90,4% dos municípios brasileiros é de pequeno porte. Cerca de 89,2% dos municípios têm IDH médio, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano do IBGE, 2000.

ouvir a voz de professores com perfil diverso, que atuam na grande maioria dos estados brasileiros, em municípios pequenos e médios, com IDEBs variados, o que, no nosso entender, traz qualidade aos dados obtidos e nos permite alcançar os objetivos pretendidos.

Capítulo IV – Análise dos dados

1. Considerações iniciais

Para atingir os objetivos dessa pesquisa, é necessário buscar o processo de constituição dos significados compartilhados pelo grupo de professores que responderam ao questionário enviado. Para tanto, partimos da ideia que os sujeitos participantes da pesquisa são únicos e singulares, mas compõem um conjunto que partilha experiências semelhantes na sua atividade docente, no desempenho de seu papel de professor, na pertença a uma mesma instituição, que é a escola pública brasileira, tendo, portanto, uma cultura comum.

Como aponta Freitas (2002), ao se expressar, o sujeito carrega o tom de outras vozes, revelando não só a própria singularidade mas, também, e ao mesmo tempo, a realidade de seu grupo, gênero, classe social, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29).

A escola, bem como outras instituições sociais, desenvolve e reproduz uma cultura específica, ou seja, saberes e condutas que são acessíveis a partir da presença na instituição, uma vez que são gerados e transmitidos no seu interior. É o que Morgado (2005) chama de cultura docente.

A expressão “cultura docente” “não se alude à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire a não ser na escola”. Reflete também as influências de fatores e agentes da comunidade em que a instituição está inserida, assim como as determinações das políticas educacionais e curriculares.

Em síntese, a cultura da escola, que é, antes de tudo, a cultura dos professores como grupo social e como corpo profissional, caracteriza-se como:

Conjunto de crenças, valores, hábitos, formas de dizer as coisas e normas dominantes que influenciam e determinam o que os docentes consideram

valioso no seu contexto profissional, e, ainda, os modos politicamente corretos de pensar, de sentir, de actuar e de se relacionarem entre si. (MORGADO, 2007, p. 76)

Dessa forma, sem deixar de considerar que os sentidos são únicos e individuais, acreditamos ser possível apreender os significados compartilhados por um coletivo marcado por uma cultura, com suas semelhanças, complementaridades e também diferenças e contradições. Estaremos, assim, buscando significados comuns a um coletivo que, certamente, são prenes de sentidos e que denominamos de significações.

Para caminhar na busca das significações que o coletivo dos professores atribui às orientações teóricas e às atividades propostas nos *Cadernos de Orientação para o Professor*, utilizamos, como procedimento de análise, organizar as falas dos sujeitos em núcleos de significação.³⁹

Nessa direção, várias etapas foram percorridas. Contudo, antes de nos determos em cada uma delas de forma específica e com maiores detalhes, consideramos interessante, para melhor situar o leitor, fazer um breve panorama geral do movimento feito.

Nosso ponto de partida foi a palavra com significado, uma vez que esta, como apontam Aguiar e Ozella (2006, p. 229-30), é a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa.

Ao partimos da palavra com significado, estamos partindo das palavras expressas pelos sujeitos, considerando-as no contexto que lhes atribuí significado, entendendo por contexto, desde a própria narrativa do sujeito, até as condições históricas que o constituem.

Isso significa, no âmbito dessa pesquisa, que, na análise das respostas dadas pelos sujeitos, levamos em conta sua condição de professor da escola pública brasileira, a revisão de literatura feita sobre atividade docente, a totalidade das respostas dadas por cada um e por todos os que responderam ao questionário e, também, aspectos como clareza, omissões, repetições e ênfases nas falas expressas nos questionários.

A partir da palavra com significado, agrupamos nas falas dos sujeitos não só os itens mais frequentes ou que geraram maior motivação, emoção ou envolvimento mas, também, as questões que pouco apareceram mas que avaliamos como relevantes para

³⁹ Cf. Aguiar e Ozella, 2006.

contribuir para a compreensão da questão de pesquisa. Destacamos, ainda, aspectos que despertaram nosso interesse, chamaram a atenção pela peculiaridade do relatado ou qualidade da reflexão. Organizamos, assim, os pré-indicadores.

Em um momento posterior, tendo com filtro a possibilidade que esses pré-indicadores traziam para a compreensão do fenômeno a ser investigado, fomos agrupando-os em indicadores. Ao organizá-los, procuramos buscar uma identificação de temas e conteúdos, uma vez que, como apontam Aguiar e Ozella, “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Finalmente, em um movimento de agrupar os indicadores e relacioná-los aos fenômenos aos quais se referem, buscando os pontos centrais que permitem compreender as determinações constitutivas das significações atribuídas pelos professores aos *Cadernos de Orientação para o Professor*, construímos os núcleos de significação.

Em síntese, a partir do significado da palavra foi possível um agrupamento das falas dos sujeitos em pré-indicadores, que evoluíram para indicadores, que configuraram os núcleos de significação. A seguir detalhamos o processo feito, que irá dar maior clareza à metodologia empregada.

2. Etapas percorridas para a construção dos núcleos de significação

2.1 Primeira etapa: Leitura e análise de 100 questionários

A etapa inicial da análise, como já apontamos no capítulo anterior, aconteceu a partir do processo de validação dos sujeitos da pesquisa, quando empreendemos um esforço para verificar se os conteúdos que emergiam das respostas dos professores eram capazes de atender nosso objetivo de pesquisa.

Para maior clareza, inicialmente resgataremos, de forma breve, os passos já descritos, para, então, nos aprofundarmos no processo de construção dos pré-indicadores, que ainda não foi apresentado.

Nosso primeiro movimento foi a leitura dos 100 questionários selecionados para verificar em que medida as respostas dadas poderiam nos ajudar na construção do conhecimento pretendido. Lemos todos os questionários sem nos preocuparmos com aspectos específicos, seguir uma sequência determinada ou já buscar formas de categorização.

Por outro lado, fomos registrando as dúvidas, questões, impressões e sentimentos que a leitura nos suscitava. Podemos dizer que foi um “mergulho” nos dados que permitiu uma maior proximidade e familiaridade com os sujeitos e a situação que estávamos investigando.

Cabe ressaltar que essa etapa, a qual Aguiar e Ozella (2006, p. 230) chamam de “leitura flutuante”, é, por si mesma, uma etapa de análise, uma vez que possibilita ao pesquisador uma apreensão do todo e a construção de hipóteses e registros que podem guiar suas decisões futuras.

O próximo passo foi fazer uma nova leitura, dessa vez orientada para a busca de pré-indicadores. Para tanto, tomamos, por vez e separadamente, cada uma das perguntas, lemos as respostas dadas nos 100 questionários procurando, agora, agrupar as falas por sua semelhança ou destacá-las pelo seu interesse e ou relevância para responder nossa questão de pesquisa.

Certamente, esse não foi um movimento linear e único; pelo contrário, exigiu constantes idas e vindas. Assim, várias leituras foram feitas e, a partir disso, os pré-indicadores foram sendo criados, revistos, reorganizados, alguns suprimidos e outros acrescentados. O resultado final foi registrado em um documento que nos orientou e apoiou durante todo o trabalho (ver Anexo 3).

A análise desse documento subsidiou nossa decisão de que os conteúdos expressos pelos sujeitos poderiam, efetivamente, contribuir para a construção do conhecimento pretendido. A partir disso, nosso desafio foi pensar em como dar prosseguimento à tarefa de apreender as significações atribuídas, pelos participantes da pesquisa, aos conteúdos teóricos e propostas contidas no *Caderno de Orientação*.

Sendo assim, antes de lermos os questionários que restavam, avaliamos ser interessante verificarmos as possibilidades que tínhamos para aprofundarmos a análise do material.

Inicialmente, pensamos em recorrer ao auxílio de um *software*, como o Alcest. Investigamos esse aplicativo e suas possibilidades, que nos pareceram interessantes. Embora instigados a usá-lo, tivemos receio de perder, na etapa em que os dados seriam processados pelo programa, o movimento construtivo interpretativo que caracteriza a análise em uma perspectiva sócio-histórica.

Poderíamos, a partir do Alcest, fazer agrupamentos e criar categorias, identificando a frequência das respostas mas, certamente, não seria possível reconhecer e relacionar aqueles conteúdos que nos chamam a atenção pela sua pertinência aos objetivos da pesquisa, ou, ainda, buscar contradições, construir entendimentos e relações a partir do contexto sócio-histórico ou das emoções expressadas.

Tivemos clareza que, ao usar o aplicativo, seria preciso, em outra etapa, trabalhar com os conteúdos, buscando outras formas de relacioná-los entre si, aos fenômenos que se referem e a um contexto maior. Consideramos, também, que esse *software* é de grande valia quando se tem um *corpus* muito extenso, o que não era, exatamente, o nosso caso.

Dessa forma, a título de exercício, resolvemos, antes de nos aprofundarmos no conhecimento do uso do aplicativo, verificar as possibilidades e os desafios que teríamos de organizar “à mão”, os pré-indicadores encontrados, agrupando-os em indicadores e núcleos de significação.

Com essa decisão tomada e ainda considerando os 100 questionários lidos na etapa anterior, retomamos os pré-indicadores criados e começamos a filtrá-los, procurando identificar fenômenos aos quais se referiam ou conteúdos temáticos a que estavam relacionados, para agrupar os semelhantes e também destacar aqueles importantes para a compreensão dos objetivos da nossa pesquisa.

Nesse movimento, encontramos indicadores semelhantes para questões diferentes, ou seja, foi possível identificar nos pré-indicadores criados para diferentes respostas, temas semelhantes como as dificuldades encontradas, superação destas dificuldades, descobertas feitas, mudanças ocorridas.

Tal constatação nos levou a pensar que as perguntas elaboradas em nosso instrumento de pesquisa suscitaram sentimentos, impressões e reflexões que devem ser olhadas e consideradas como um todo, a partir do qual é possível apreender a fala dos professores e que seria interessante, para nossos objetivos, considerar essa perspectiva.

Assim, não mais preocupados com cada pergunta isoladamente, mas com o conjunto dos pré-indicadores, passamos a aglutiná-los, reagrupá-los e reorganizá-los em indicadores que, dessa forma, foram constituídos a partir de conteúdos expressos nas respostas às diferentes perguntas do questionário.

Organizados os indicadores, passamos a trabalhar com eles procurando não só semelhanças, mas também diferenças e contradições, a fim de identificar os fenômenos aos quais eles se referiam e, então, organizá-los em núcleos de significação.

Como produto dessa etapa, foi criada a Tabela A (ver Anexo 4), na qual foram registrados os pré-indicadores, indicadores e núcleos encontrados. Para ilustrar, registramos, também, a síntese das respostas que os constituíram.⁴⁰

Trabalhar na construção da Tabela A foi uma etapa importante de análise, pois organizá-la nos mobilizou a (re)ver, (re)considerar, (re) classificar, (re)nomear, criar novos indicadores e pré-indicadores, e até mesmo reformular os núcleos constituídos.

Dessa forma, a partir da satisfação com o produto obtido (a tabela), da constatação que, embora trabalhoso era possível organizar os dados “à mão” e, sobretudo, considerando que o próprio processo nos permitiu avançar na construção do conhecimento sobre as significações que os professores participantes atribuem as orientações e atividades propostas nos *Cadernos de Orientação*, optamos por prescindir da ajuda de um *software* e continuarmos com o procedimento adotado para os questionários restantes.

2.2 Segunda etapa: Leitura e análise dos demais questionários

Até aqui, havíamos trabalhado com os primeiros 100 questionários; ainda restavam, portanto, 256 para serem lidos e analisados. Para facilitar o manuseio e a

⁴⁰ Optamos por não reproduzir as respostas, ou mesmo trechos das mesmas, uma vez que não temos autorização para tanto e que obtê-las seria inviável, devido ao grande número de sujeitos, em diferentes cidades e estados.

própria organização do trabalho, como também a fim de apreender com mais cuidado os conteúdos expressos, optamos por fazer o restante da análise em três fases. Sendo assim, separamos aleatoriamente os questionários em três lotes que denominamos 2ª centena, 3ª centena e 56 restantes e trabalhamos com cada lote por vez.

Cabe ressaltar que, ao adotarmos esse procedimento, tínhamos clareza de que os questionários compunham um todo que não podia ser fragmentado. Portanto, tivemos sempre a preocupação de considerá-los dessa forma. A divisão foi feita apenas para facilitar operacionalmente o processo e garantir que não se perdesse, nesse todo, as especificidades de cada resposta.

Iniciamos com o lote chamado 2ª centena. Não sabíamos, então, em que medida os conteúdos expressos por esses novos respondentes guardavam relações de semelhança com os analisados na etapa anterior. Dessa forma, decidimos adotar a mesma sequência de procedimentos que havíamos usado ao trabalhar com a 1ª centena.

O primeiro passo foi a leitura flutuante, ou seja, lemos sequencialmente todos os questionários do lote, sem nos prendermos em aspectos específicos, a fim de nos familiarizarmos com as falas contidas nos novos questionários.

Foi possível verificar que muitos dos conteúdos expressos pelos professores que responderam aos questionários da 2ª centena eram semelhantes aos da 1ª centena mas, sem dúvida, encontramos nas falas destes professores novas ideias, reflexões, expressões de afeto, relatos de situações que poderiam potencialmente contribuir para os objetivos de nossa pesquisa.

Com receio de perder aspectos importantes, consideramos que seria recomendável trabalhar com todos os questionários. Então, lemos as respostas a cada uma das questões, agrupando-as por semelhança de conteúdos, destacando, também, aquelas que consideramos relevantes, criando os pré-indicadores.

A partir disso, tomando como base o documento criado para registrar os pré-indicadores da 1ª centena, procuramos identificar aqueles que eram semelhantes. Os novos conteúdos que não se encaixavam na classificação já feita foram organizados e, a partir disto, novos pré- indicadores foram criados (ver Anexo 3).

Ao trabalharmos com os questionários da 3ª centena e os 56 restantes, tínhamos a intenção de seguir o mesmo procedimento adotado com os demais. No entanto, ao fazermos a leitura flutuante das respostas destes lotes, constatamos que a maioria não

era significativamente diferente das já lidas. Sendo assim, avaliamos que não seria mais necessário retomar todos os questionários para a construção de novos pré-indicadores e ou reformulação dos já existentes.

Dessa forma, fizemos nova leitura dos questionários, separando aqueles que julgávamos ter contribuições diferentes das já obtidas. Nesse processo, foram selecionados 25 questionários da 3ª centena e 13 questionários do lote dos 56 restantes. A partir daí, trabalhando apenas com os escolhidos, foram adotados os mesmos procedimentos já descritos nas etapas anteriores para a (re)construção dos pré-indicadores: classificação dos semelhantes aos já encontrados e criação de novos quando necessário. No Anexo 3 é possível acompanhar o percurso feito.⁴¹

Uma vez estabelecidos os pré-indicadores dos lotes 2ª centena, 3ª centena, e 56 restantes, iniciamos o movimento de filtrá-los e relacioná-los para a construção dos indicadores. Para tanto, tomamos como base a Tabela A, criada com indicadores e núcleos da 1ª centena, e procuramos reorganizá-la a partir dos novos conteúdos encontrados.

Ao final, analisando os indicadores estabelecidos, procurando articular suas transformações e contradições, organizamos e nomeamos dois núcleos: Enfretamento da tarefa: dificuldades e realizações, e Descobertas e Mudanças. O produto desse trabalho está registrado na Tabela B (Anexo 5).

Os conteúdos expressos pelos professores, organizados inicialmente em pré-indicadores e indicadores, que configuram esses núcleos, serão discutidos e analisados nos próximos itens. Antes de avançarmos, gostaríamos, contudo, de compartilhar com o leitor algumas reflexões que fizemos a partir da etapa apresentada.

Assim, é importante registrar que consideramos que todo o movimento descrito anteriormente revela e concretiza uma parte importante do processo de análise. Tratam-se de etapas necessárias e fundamentais para a organização dos conteúdos expressos pelos sujeitos e, conseqüentemente, para a produção do conhecimento pretendido.

⁴¹ Trabalhamos a partir do documento criado quando organizamos os pré-indicadores da 1ª centena. Dessa forma, para diferenciar, registramos em vermelho os pré-indicadores criados a partir da leitura da 2ª centena. Procedemos, da mesma forma, ao analisarmos o restante dos questionários. Assim, temos em verde as modificações feitas a partir da 3ª centena, e em azul os relativos aos conteúdos dos 56 restantes.

A partir da experiência vivida, podemos afirmar que “mergulhar” no material pela leitura flutuante, antes de se preocupar com categorizar as falas dos sujeitos, não só facilita o próprio processo de classificá-las, pela familiaridade com os conteúdos que possibilita, como também é de grande valia para não se perder o todo, o conjunto dos conteúdos expressos por cada um e pela totalidade dos sujeitos.

Identificar os pré-indicadores antes de aglutiná-los em indicadores, possibilita, em uma etapa intermediária, olhar de forma abrangente para os dados, ainda sem a preocupação de criar categorias mais restritas, o que amplia a visão das possibilidades de organização dos núcleos.

Construir os indicadores é um exercício importante para, a partir do exame das possibilidades oferecidas, iniciar um movimento de aglutinação que concretiza e objetiva a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos.

Finalmente, a construção e nomeação dos núcleos que traz o desafio de se conseguir um número reduzido dos mesmos possibilita um movimento de análise e síntese que permite, ao mesmo tempo, uma compreensão mais ampla e a identificação mais precisa dos fenômenos aos quais as falas dos sujeitos se referem.

Cabe destacar, ainda, que a experiência nos mostrou que, ao trabalharmos com um grande número de questionários, o que importa não é estabelecer um número ideal, a partir do qual pode-se determinar que acontece repetição de conteúdos. Cabe ao pesquisador avaliar quando este momento chega a partir da sua própria percepção de que os conteúdos estão sendo recorrentes. No entanto, é preciso não esquecer que, como os sujeitos são únicos e singulares, a possibilidade do novo e do inusitado acontece até a última fala ser analisada.

Consideramos também que a criação de instrumentos que registram o processo, como o documento apresentado no Anexo 3 e as Tabelas A e B apresentadas nos Anexos 4 e 5, foram de grande valia não só para que, ao trabalhar com um grande número de questionários, não perdêssemos conteúdos importantes, como também pelo fato de que a própria elaboração e reformulação desses instrumentos foram momentos valiosos de análise, nos auxiliando no próprio processo de reflexão, possibilitando encontrar caminhos e fornecendo subsídios importantes para a etapa posterior.

Enfim, trabalhar com dados de uma pesquisa a partir dessa perspectiva e procedimento metodológico implica um constante movimento de análise/síntese;

criação/supressão; aglutinação/divisão; ida/volta; e a preocupação constante de se considerar, ao mesmo tempo, semelhanças e contradições, bem como o todo e as partes.

3. *Análise dos Núcleos de Significação*

É importante reafirmar que temos clareza de que não estamos trabalhando com um ou com poucos sujeitos, mas com um coletivo. Não estamos, portanto, em busca dos sentidos, que são únicos e individuais, mas do conjunto de significados expressos pelos sujeitos, que são prenes de sentido e que chamamos de significação.

Até aqui, já havíamos feito uma parte importante do caminho de apreender as significações que os professores atribuem aos conteúdos teóricos e atividades propostas no *Caderno de Orientação para os Professores*, mas tínhamos, ainda, muito que percorrer no caminho de compreender o processo de constituição do fenômeno que estávamos investigando, considerando seu processo, movimento e historicidade.

Para prosseguir no movimento interpretativo construtivo que caracteriza uma análise na perspectiva sócio-histórica, entendemos que o próximo passo era relacionar e articular os indicadores de cada um dos núcleos encontrados, não só entre si, mas também com o a realidade de nossas escolas públicas e da atividade docente em nosso país, toda a literatura revisada para este trabalho, a perspectiva teórica que nos embasa, bem como minha própria experiência como professora de Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica, formadora de educadores e autora de material didático.

Cabe aqui fazer um parêntese, para ressaltar que temos clareza, como afirma Freitas (2002), que o pesquisador “leva para a investigação tudo aquilo que o constitui como ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com seus sujeitos (FREITAS, 2002, p. 29).

Assim, é do lugar em que nos situamos que construímos nossa interpretação. No caso específico deste trabalho, não podemos deixar de assinalar que falamos a partir de um referencial teórico mas, também, do lugar de quem participa do processo a ser

analisado, como formadora, coordenadora de projetos e autora de materiais da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Assim, é preciso assumir, como aponta Amorim (2007), que, entre o discurso dos sujeitos a ser analisado e o nosso discurso como pesquisador, irá emergir uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais, o que implica renunciar a toda ilusão de transparência (AMORIM, 2007, p. 12).

Isto não significa, no entanto, que se deva renunciar a construir uma teorização a partir da análise dos dados. Como ressalta a autora, opacidade dos discursos não deve ser entendida como impeditiva da construção do conhecimento mas, sim, como seu elemento constitutivo.

Nessa perspectiva, para realizar seu trabalho é preciso que o pesquisador identifique-se com o outro, coloque-se em seu lugar para ver o mundo sob a ótica de seus valores. Depois, deve voltar ao seu lugar, para poder dar forma e acabamento ao que ouviu, uma vez que:

Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. (AMORIM, 2007, p. 14)

Assim, tendo clareza do lugar que ocupamos e do qual falamos e do nosso papel como pesquisador, nos concentramos, inicialmente, em analisar os conteúdos de cada um dos núcleos. Iluminados pelo que nos ensina Gatti (2004), que boas análises dependem das boas perguntas que o pesquisador venha a fazer para os próprios dados, procuramos estabelecer um diálogo com os indicadores encontrados, elaborando questões que pudessem guiar a articulação dos conteúdos de cada um dos núcleos (processo intranúcleo) e, posteriormente, buscar uma articulação entre eles (internúcleos).

Nesse processo, observamos que os conteúdos expressos nas falas dos sujeitos da pesquisa apontavam para um movimento de transformação: no enfrentamento da tarefa, os professores encontram dificuldades, percebem possibilidades e formas de superá-las, o que gera novas motivações que parecem levar a descobertas e mudanças em diferentes aspectos constitutivos da atividade docente, possibilitando a sua transformação.

É esse movimento que analisaremos a seguir, em cada um dos núcleos e na articulação entre eles.

3.1. Núcleo 1: Enfrentamento da tarefa: dificuldades e realizações

Em uma pesquisa na perspectiva sócio-histórica, na qual os dados expressos pelos sujeitos são organizados em núcleos de significação, uma etapa importante da análise é nomear estes núcleos. Fazer essa nomeação já implica um movimento interpretativo pelo qual o pesquisador busca identificar o fenômeno ao qual se referem às falas categorizadas nos indicadores. Assim, iniciamos compartilhando com o leitor, como chegamos ao nome deste núcleo.

Ao refletir sobre a articulação entre os indicadores do núcleo, identificando os movimentos ao qual eles se referiam, constatamos que os professores participantes da pesquisa, considerados no seu coletivo, tinham, ao receber os *Cadernos de Orientação para o Professor*, uma tarefa a desempenhar. Nesse processo, enfrentaram obstáculos, dúvidas e inseguranças, que chamamos, de forma geral, de dificuldades. Estas não os imobilizaram, nem foram empecilhos para que prosseguissem, muito pelo contrário, ofereceram possibilidade de superação que geraram sentimentos de realização. Assim, identificando o fenômeno ao qual as falas se referiam, denominamos este núcleo: Enfrentamento da Tarefa – dificuldades e realização. Entendendo realização, neste contexto, com um duplo sentido: conseguir alcançar os objetivos propostos e sentir-se gratificado e bem-sucedido com isso.

É importante dizer que não nos preocupamos em focar apenas as dificuldades que aparecem em maior quantidade ou mesmo as que são expressas com maior ênfase ou expressão de sentimentos pelos participantes, mas também outras que consideramos relevantes para a compreensão dos objetivos de nossa pesquisa. Pensamos e analisamos também, aspectos expostos por um ou poucos sujeitos, ou ainda, aqueles que foram na direção oposta dos demais, mas que nos pareceram interessantes para a construção do conhecimento pretendido.

Nesse caminho, partindo da premissa que os professores, assim como todos os indivíduos, pensam e sentem ao mesmo tempo e que, desta forma, sua atividade é

permeada pelos afetos, procuramos discutir as dificuldades encontradas, não só articulando-as entre si mas, também, com as possibilidades de superação apontadas pelos participantes. Fizemos um esforço de pensar esta articulação à luz do contexto social, da nossa própria experiência, da revisão bibliográfica feita e da perspectiva teórica adotada neste trabalho.

Antes de prosseguirmos na análise, cabe ressaltar que é preciso levar em conta, antes de qualquer coisa, que estamos investigando um fenômeno que se dá no contexto da atividade docente no Brasil em 2006; portanto, não é possível deixar de considerar aspectos que constituem essa atividade nesse momento histórico e que, certamente, permeiam as formas como os professores enfrentaram sua tarefa.

Assim, estamos falando de professores que na sua história pessoal, profissional e no dia a dia de sala de aula vivem, de maneira geral, com intensidade diferente, questões como: inadequação e/ou “aligeiramento” da sua formação inicial e continuada; condições de trabalho precárias desde o pouco acesso a materiais didáticos e salas superlotadas até o próprio salário; evasão, repetência e distorção idade/série dos alunos; a intensificação da divisão do trabalho na escola acompanhada da perda do saber fazer e impasses e inadequações curriculares e administrativas.

Neste contexto, os professores afetados por estas situações e não sendo considerados em suas realidades e necessidades e não tendo apoio de gestores de diferentes instâncias dos sistemas de ensino, sofrem limitações para realizar o seu trabalho e se sentem perdidos e fragilizados.

Nessa perspectiva, evidencia-se que é impossível separar o sujeito do social e ser necessário considerar essa instância na constituição do seu psiquismo. Ao mesmo tempo, não acreditamos ser possível anular a singularidade de cada um assim como a sua capacidade de produzir o novo.

Dessa forma, rompendo com uma visão determinista ou individualista, consideramos, por um lado, que não se pode, como afirma Mancebo (2007, p.477), transformar o professor, a partir de suas condições sociais, “em uma marionete de uma trajetória teórica previamente definida”. Por outro lado, temos clareza que a superação das dificuldades, mudanças e descobertas que serão discutidas, neste e no próximo núcleo, não devem ser atribuídas exclusivamente às características ou ao esforço individual e isolados dos sujeitos.

Portanto procuramos, ao analisarmos as falas expressas nos questionários, integrá-las e articulá-las em uma relação dialética às suas dimensões objetivas e subjetivas, uma vez que é,

A partir da dialética subjetividade-objetividade pode-se falar em dimensão subjetiva da realidade, na medida em que se entende que a subjetividade é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico. Por outro lado, a realidade social é construída historicamente, em um processo que se dá entre o plano subjetivo e objetivo. A base material agrega subjetividade, a partir da ação do sujeito sobre ela, aí está a sua historicidade. Por isso, não é possível falar-se da realidade sem considerar o sujeito que a constitui e ao mesmo tempo é constituído por ela. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 142)

Com isso, acreditamos ser possível superar dicotomias e visões “psicologizantes” ou “sociologizantes” que acabam, em uma vertente ou outra, por naturalizar o que é social. Partindo dessa perspectiva:

Em termos ontológicos, recupera-se o indivíduo como sujeito, mas sujeito histórico. Em termos epistemológicos, aponta-se a relação dialética entre subjetividade e objetividade, estendendo tal maneira de conceber a relação, por ser uma concepção metodológica, para a compreensão da relação indivíduo-sociedade. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 145).

Inicialmente, é importante compreender os motivos que levaram os professores a se inscrever na Olimpíada e desenvolver as atividades propostas como os alunos. Não havia nos questionários perguntas nesse sentido, uma vez que todas se concentravam nas reflexões, sentimentos e impressões suscitadas a partir da realização das oficinas. No entanto, acreditamos ser possível levantar algumas hipóteses com base em respostas dadas às diferentes questões e no conhecimento que o trabalho de análise nos possibilitou construir.

Como nos ensina Leontiev, não existe atividade humana sem motivo. De fato, a atividade se dá a partir de necessidades, entendidas como um estado dinâmico, não intencional, de mobilização do sujeito permeado de emoções e que é constituído na e pela sua relação com o social (AGUIAR et al., 2009). A partir do processo de objetivação e subjetivação, essas necessidades se transformam, configurando-se em

motivos que são sempre as necessidades objetivadas que podem ter um caráter tanto material como ideal, ou seja, do plano das ideias.

Em outras palavras, afetado, afetiva e cognitivamente na e pela sua relação com o meio, o homem constitui suas necessidades e vontades e, a partir disto, encontra algo que significa como possível de satisfazê-lo e, portanto, se configura como uma motivação. Compreendemos, assim, que a relação objeto/necessidade/motivo não é direta e automática. Como aponta Fortes:

O objeto em si não é sinônimo de motivo, não é o objeto que incita o homem a agir, bem como também não o é a necessidade. Psicologicamente, “os objetos” –meios de satisfação de necessidades – devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se à consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim (Leontiev, 1978, p.108), por meio de configurações subjetivas do indivíduo ao lhes atribuir um significado e sentido próprio. (FORTES, 2009, p. 25-6)

Assim, podemos entender que os *Cadernos de Orientação para o Professor*, um objeto cultural que materializa alguns dos conhecimentos produzidos socialmente sobre o ensino da leitura e da escrita, manifestou-se à consciência dos participantes como meio capaz de satisfazer as suas necessidades.

Nesse contexto, é importante considerar, como observa Gatti (1996), que as motivações estão associadas à identidade do sujeito, que não é dada *a priori*, mas se constrói nas relações sociais e define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

Desse modo, sem deixar de considerar que cada um dos participantes da pesquisa tinha, de forma singular, motivos centrais para desempenhar a tarefa proposta, consideramos interessante identificar, uma vez que estamos procurando significados compartilhados por um coletivo, aspectos do contexto sócio-histórico assim como crenças, valores e modos de agir, próprios da cultura docente, que podem ter gerado emoções e produzido necessidades que contribuíram para configurar os motivos que levaram os professores a participar da Olimpíada e a utilizar os *Cadernos de Orientação para o Professor* com seus alunos.

Nessa direção, e a partir da nossa própria experiência com a realidade das escolas brasileiras, participação na Olimpíada e da revisão da literatura feita, podemos

pensar em fatores como: o contato que os professores tem com a produção teórica e documentos oficiais que apontam para o ensino de texto na perspectiva de gênero que pode tanto tê-los motivado a um aprofundamento no tema como, no extremo oposto, a aderir a um “modismo” do momento;⁴² a cobrança social por melhores resultados dos alunos intensificada, nos últimos anos, a partir das avaliações externas; o incentivo e/ou imposição de coordenadores, diretores ou gestores das secretarias para que se inscrevessem e participassem.

Além do exposto anteriormente, é possível ainda, considerar outros aspectos, como o fato de os professores encontrarem no material orientações práticas que apontam claramente um passo a passo a ser seguido em sala de aula, demanda sempre presente nos processos de formação; a “atração” por novos materiais e/ou metodologias que podem resolver os “velhos problemas”,⁴³ comportamento comum aos docentes. Não se deve deixar de considerar que a Olimpíada de Língua Portuguesa envolve um concurso e traz para professores e alunos a possibilidade de ganhar e ser premiado.

Em síntese, mobilizados a realizar oficinas de produção de texto que são orientadas por uma perspectiva teórica bastante disseminada no contexto do ensino da língua, incentivados e ou pressionados pelos gestores, preocupados com os resultados e/ou com processo de aprendizagem da escrita dos seus alunos, vislumbrando possibilidades de minimizar as próprias limitações, arriscando-se a concorrer para serem premiados e, também, sentindo-se apoiados por um material que dava orientações sobre como realizar atividades passo a passo, decidiram enfrentar a tarefa.

Realizar as oficinas, ao mesmo tempo em que respondeu a esses motivos construídos historicamente, apresentou aos professores situações, questões e obstáculos que cada um, a partir de sua singularidade, subjetivou, produzindo novos significados e sentidos que possibilitaram ampliar a consciência de seu papel de mediador e sua responsabilidade no processo de aprendizagem dos seus alunos.

⁴² Tendência que pesquisadores identificam entre os educadores, de, ao entrarmos em contato com novas ideias no campo educacional, darem hegemonia a elas desconsiderando as anteriores, denominada por alguns como modismo no campo da educação. Cf. Gouvêa, 1971,1974,1976; Gatti, 1983,1992 e Warde, 1990,1993.

⁴³ Belintane (2002, p. 4), afirma que “há no imaginário escolar docente, sempre uma esperança de que uma nova teoria, um novo material didático – realmente eficiente – venha erradicar os problemas básicos da escola”.

Um número tão grande de sujeitos não permite apreender os sentidos produzidos por cada um acerca da realização das oficinas, mas, certamente, foi possível, a partir das falas que revelam como superaram as dificuldades ou expressam seus sentimentos a respeito, identificar e compreender as emoções suscitadas, as aprendizagens feitas, as necessidades produzidas, enfim, a configuração de motivos comuns aos professores participantes. Dessa forma, a análise das respostas dadas nos permitiu, como iremos apresentar a seguir, apreender os significados compartilhados por este coletivo que chamamos de significações que, vale lembrar, são sempre prenes de sentidos.

A primeira questão do questionário enviado indagava sobre os problemas que os professores encontraram ao usar os *Cadernos de Orientação para o Professor* com os alunos. Inicialmente, nos chamou a atenção o número significativo de professores que responderam não ter encontrado nenhuma dificuldade ou apontaram questões que não se relacionavam diretamente aos conteúdos dos *Cadernos* ou ao desenvolvimento das atividades propriamente ditas, como a necessidade de um maior número de exemplares do material recebido.⁴⁴

A partir das falas dos sujeitos, é possível constatar que avaliam que o material é interessante, possibilitou aperfeiçoar a prática fornecendo subsídios para fazer as intervenções necessárias para o desenvolvimento dos alunos. Apontam, também, para a clareza das orientações, a facilidade de seguir as sequências propostas, o detalhamento das atividades com dicas de soluções e estratégias para ampliar o trabalho desenvolvido.

Podemos pensar que foi possível para a maioria compreender as orientações teóricas assim como desenvolver as atividades contidas no material, o que pode revelar a adequação, tanto da linguagem usada como das propostas feitas, para a realidade de uma grande parcela dos professores participantes.

No entanto, em outras questões, ao relatar os sentimentos, pensamentos e até mesmo o ganho que a experiência trouxe para si e para os alunos, os professores revelam que a tarefa que enfrentaram nem sempre foi fácil. A partir dos conteúdos expressos nas falas dos sujeitos, é possível perceber que, ao longo do processo, se depararam com diferentes tipos de dificuldades, dúvidas, inseguranças.

⁴⁴ A demanda por um número maior de exemplares dos *Cadernos*, é compreensível, pelo fato de que cada escola recebeu apenas um kit, com os três fascículos (Se bem me lembro, Poetas da Escola e Pontos de Vista). Dessa forma, os professores tiveram que compartilhar o material com os colegas, além de não existir um material para o aluno, o que exigia cópias xerografadas dos textos usados na oficina, ou que o professor os copiasse na lousa. Em relação à falta de tempo, iremos nos aprofundar adiante.

No entanto, é interessante notar que, ao mesmo tempo em que constatamos problemas de naturezas diversas, percebemos um movimento comum: os professores assinalam as dificuldades e também indicam a sua superação. De fato, os participantes da pesquisa enfatizam e comentam mais sobre como as questões com que se depararam foram resolvidas acerca dos próprios obstáculos encontrados. Isso se evidencia a partir da extensão das respostas, do detalhamento das mesmas e pela expressão de sentimentos revelada nas falas. Foi possível, inclusive, apreender algumas das dificuldades com as quais se depararam, a partir dos comentários de como foram enfrentadas.

Frequentemente, nas falas de um mesmo questionário, impedimentos ou problemas revelados eram resgatados, ou até mesmo apresentados de forma contraditória em questões posteriores. Como estamos considerando o coletivo dos professores, entendemos também, que soluções e caminhos apontados por um se constituem como indicadores de superação das dificuldades apontadas pelos outros. Assim, podemos dizer que foi comum encontrar no todo do mesmo questionário e, também, nos questionários como um todo, pares como “doloroso/prazeroso”, “medo/confiança”, “desânimo/ânimo”, “sucesso/ fracasso”.

Nesse movimento, foi possível constatar que os participantes da pesquisa ao se referirem às dificuldades, parecem localizá-las no início ou decorrer do processo de realização das oficinas com os alunos. Isso se evidencia nas falas dos professores quando revelam dificuldade de, na primeira leitura, compreender as orientações teóricas contidas na introdução do material recebido, receio de não conseguir concluir o projeto ou não ter conhecimento anterior suficiente sobre o assunto.

Apontam também que, inicialmente, tiveram dúvidas quanto ao sucesso ou mesmo quanto às possibilidades de conseguir realizar a sequência didática contida nos *Cadernos*, preocupados com o desinteresse e a desmotivação dos alunos ou com suas dificuldades de aprendizagem, leitura e produção de texto. Assinalam, ainda, que o material lhes pareceu complexo considerando-se a faixa etária, série escolar, etapa de aprendizado ou, ainda, contexto socioeconômico das turmas.

Mesmo após o início da realização das oficinas, relatam sentir-se inseguros em utilizar a metodologia proposta, que não foi fácil, “conter a ansiedade e trabalhar as oficinas, uma a uma, sem atropelo”, dificuldade de lidar com classes multisseriadas, muito numerosas, ou conseguir que os alunos trabalhassem em grupo.

Enfrentar essas dificuldades mobilizou ansiedade, angústia e desânimo. Os professores relatam que se sentiram “perdidos”, “pouco preparados para enfrentar a tarefa” e, por vezes, com “vontade de desistir”.

Por outro lado, ao comentarem o final do percurso vivido, afirmam que, “não foi tão difícil quanto parecia ser no início”; “no fim tudo deu certo”, ou “valeu o esforço e a perseverança”. É possível apreender nas falas que, ao concluírem o trabalho, sentiram-se gratificados, realizados, motivados, felizes em constatar o avanço dos alunos, emocionados com os processos e resultados. Em síntese, como declara um dos participantes, ao final foi possível constatar que “realizar as oficinas não é um bicho de sete cabeças.”

Com efeito, a partir das respostas do questionário, é possível apreender que a medida em que os professores realizavam as oficinas puderam constatar o interesse, envolvimento e animação da turma, assim como avanços na aprendizagem dos alunos e melhora na capacidade de produzir textos. Em algumas respostas é possível, inclusive, apreender uma genuína surpresa em relação a isso. Como afirma uma das participantes: “os alunos são surpreendentes mais do que pensamos”.

Essa surpresa é manifestada, muitas vezes, em respostas a diferentes questões. Surpreendem-se com a qualidade dos textos, com a criatividade revelada, com a capacidade de organizar ideias e relatar aspectos importantes do lugar onde vivem, afirmando que os alunos desempenharam atividades, “nunca antes observadas”. Enfim, constata-se que “os alunos podem ir além”.

É interessante notar que, ao mesmo tempo em que ficam surpresos com os alunos, compreendem que os avanços são devidos às atividades desenvolvidas. Nessa direção, apontam que foi possível constatar que, “a partir do momento que condições foram criadas, os alunos passaram a ter maiores recursos para vencer o desafio” e assim, conseguiram produzir textos, ou seja, reconhecem a possibilidade de controlar de forma eficaz seus comportamentos para atingir seus objetivos e ensinar seus alunos.

Podemos constatar assim que, ao desenvolver as atividades propostas nos *Cadernos*, na relação com os alunos, novos sentidos e significados puderam ser construídos e os alunos puderam ser olhados sob nova ótica: revelaram-se como capazes de aprender, assim como os professores puderam reconhecer suas próprias possibilidades de ensinar.

Dessa forma, em um movimento dialético, no qual um constitui o outro, os professores puderam se sentir mais seguros e confiantes no desempenho da sua atividade. Ao mesmo tempo, os alunos, orientados e auxiliados por eles, puderam produzir textos e revelar suas aprendizagens, o que mobilizou nos professores um reconhecimento das próprias capacidades e habilidade de ensinar.

Considerando esse movimento, as falas analisadas acima e a surpresa revelada pelos professores com o avanço dos alunos, podemos dizer que os professores, apoiados pelas orientações teórica e, a partir da realização das oficinas, puderam romper com a particularidade que marca a vida cotidiana e caminhar para a dimensão genérica do não cotidiano e também vencer o estranhamento quanto a sua atividade.

Nessa direção, é possível pensar que, ao receber o material, os professores imersos na cotidianidade a que todos estamos sujeitos e a partir de probabilidades e juízos provisórios, julgaram que os alunos, devido à classe social, nível cultural, falta de motivação, de interesse e dificuldades de aprendizagem, não conseguiriam realizar a tarefa com sucesso.

Sendo a vida cotidiana um terreno fértil para a alienação, podemos pensar que, ao mesmo tempo e de forma complementar, os professores participantes, deixaram de reconhecer que os objetivos que estabelecem, os recursos e estratégias que escolhem, os conhecimentos que transmitem, a forma como fazem, podem ou não promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos, o que produziu um estranhamento de suas próprias habilidades e capacidades de ensinar.

Para avançar nessa compreensão, é importante retomar o que já foi discutido no capítulo anterior, quando apontamos que, para Heller (2008, p. 36), o ser humano é, ao mesmo tempo, particular (singular que se relaciona com a própria individualidade) e genérico, na medida em que herda e preserva o desenvolvimento humano. A partir dessa condição, vive sua vida social em duas esferas: cotidiano e não cotidiano.

A característica dominante do pensamento, sentimento e ação da vida cotidiana é, para Heller, a espontaneidade. As interações sociais, o trabalho, o lazer, a formação de hábitos e costumes, o uso da linguagem, a assimilação de certas ideias e normas de comportamento acontecem de forma espontânea, sem uma reflexão consciente e crítica. Caso isso não ocorresse, seria inviável a produção e a reprodução da vida social.

A vida cotidiana se dá também com base na probabilidade, ou seja, o indivíduo atua estabelecendo possibilidades entre suas atividades e possíveis desdobramentos, sem calcular com segurança científica a consequência dos seus atos. Do contrário, não haveria tempo disponível para realizar todas as atividades necessárias a seu dia a dia.

A partir da probabilidade, dá-se o economismo da vida cotidiana, ou seja, as atividades são realizadas no menor tempo e com o menor esforço possível. Como explica Heller, as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria. Nesse sentido, “o pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade” (HELLER, 2008, p. 50). Dessa forma, a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática.

Outra característica marcante do pensamento cotidiano é a ultrageneralização, pois, como diz Heller:

O manejo grosseiro do singular” marca essa esfera da vida. A ultrageneralização gera juízos provisórios, decorrentes da própria experiência do indivíduo e que orientam sua atuação. Quando esses juízos se enraízam na particularidade, tornam-se pré-juízos ou preconceitos. (HELLER, 2008, p. 54)

O indivíduo recorre também à analogia e aos precedentes por não ter tempo de analisar a singularidade das pessoas e situações com as quais depara no cotidiano. Classifica pessoas e fatos em algum tipo que já conhece ou a partir de experiências anteriores. O precedente é útil para o conhecimento das situações e, a analogia, um indicador útil para comportamentos e atitudes.

As características do comportamento e do pensamento cotidiano são importantes e necessárias para que o homem seja capaz de realizar as tarefas do seu dia a dia. A autora alerta, contudo, para a possibilidade de cristalização dessas formas que, ao se absolutizarem, não deixam uma margem de movimento para o indivíduo, gerando a alienação da vida cotidiana que impede o indivíduo de se desenvolver completamente. Como explica Heller:

[...] ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos

humanos, entre a produção humana genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. (HELLER, 2008, p. 56)

Assim, iluminados por Heller e a partir da análise das falas dos participantes, podemos compreender que, presos na cotidianidade e enraizados na particularidade, os professores olharam e avaliaram seus alunos a partir de pré-juízos ou mesmo preconceitos e, ao mesmo tempo, não se reconheceram como capazes de ensinar.

De fato, como aponta Fortes:

A perda da capacidade do professor para controlar eficientemente os seus comportamentos e compromissos, em determinada situação, para cumprir os objetivos da educação e do ensino, é o principal determinante e produto da sua alienação. (FORTES, 2008, p. 42-3)

Ao realizar as oficinas, na e pela relação com os alunos, mobilizados pelos resultados obtidos e pelo envolvimento destes com a proposta, sentiram-se mais confiantes, capazes de atingir os objetivos propostos, o que os impulsionou a não desistir, a vencer o medo e as incertezas, o que gerou novos sentimentos de realização e segurança e os motivou a persistir no enfrentamento da tarefa de desenvolver as oficinas com os alunos.

Algumas falas dos participantes exemplificam esse movimento, por exemplo: “eu própria me sentia cada vez mais motivada a coordenar as oficinas”, “descobri o prazer em ajudá-los a produzir textos”, ou ainda, a partir da realização das oficinas “pude me sentir mais segura” ou com “vontade de saber mais, pesquisar mais.”

Os professores puderam, assim, refletir mais detalhadamente sobre suas ações e as consequências delas, ultrapassar preconceitos e generalizações a respeito das possibilidades dos alunos e também resgatar as próprias capacidades para ensinar. Como afirma um dos participantes, realizar as oficinas possibilitou descobrir que é preciso “acreditar nas possibilidades dos alunos, independentemente da classe social a que pertencem”.

Dessa forma, foi possível para os professores ultrapassar a fragmentação e cristalização de pensamento típicos da particularidade e caminhar para a dimensão genérica do não cotidiano, o que permitiu que vencessem o estranhamento entre aquilo que idealizam e os resultados que conseguem obter a partir de sua atividade,

construindo novas significações sobre ensino da leitura e da escrita e da própria atividade docente, questões que iremos aprofundar e exemplificar no próximo núcleo.

Contudo detectamos uma questão recorrente nas respostas dadas para a qual não conseguimos encontrar, nas falas dos sujeitos, indicadores de aprendizagens ou soluções: a falta de tempo para realizar as atividades propostas.

Inicialmente, é preciso considerar que, efetivamente, realizar a sequência apresentada nos *Cadernos* demanda um longo tempo. Cada uma delas tem, aproximadamente, 12 oficinas e várias necessitam de mais de uma aula de 50 minutos para serem desenvolvidas. Mais ainda, a Olimpíada de Língua Portuguesa tem um desenho que envolve um longo processo de inscrição e remessa de material e, algumas vezes, os *Cadernos* chegam nas escolas em data muito próxima do prazo final para envio dos textos para as comissões julgadoras.⁴⁵

Desta forma, muitos professores tiveram um tempo realmente curto para realizar as oficinas. No entanto, pensamos ser importante não esgotar a reflexão e pensar a falta de tempo para além dos limites impostos pelo relógio e calendário.

Nessa direção, é possível apreender a partir das respostas dos professores que, muitas vezes, a falta de tempo está relacionada à dificuldade de se adequar as oficinas ao currículo prescrito pela rede de ensino da qual fazem parte. De fato, os conteúdos das atividades propostas nos *Cadernos* – leitura, produção de texto, aspectos gramaticais – integram os currículos de 4ª e 5ª série das diferentes redes, sendo assim, podemos supor que, na verdade, a dificuldade encontrada é a de identificar, nas atividades propostas nas oficinas, os conteúdos que estão relacionados ao programa oficial.

A respeito disso, cabe lembrar que, frequentemente, os órgãos governamentais de ensino apresentam propostas curriculares que não tem a participação dos docentes na sua elaboração. Como aponta Almeida, os professores são os “grandes ausentes” nessas medidas e, dessa forma, “não são levados em conta suas necessidades e projetos, nem a

⁴⁵ Os professores se inscrevem, por correio ou meio eletrônico. As inscrições são recebidas e processadas pela coordenação que, a partir disto, envia os *Cadernos* para a escola, via correio, o que demanda, em média, 15 dias a um mês. Em 2006, as inscrições iniciaram-se em março e se estenderam até junho. A data final para envio dos textos selecionados nas escolas, para a comissão julgadora estadual, foi agosto. Considerando o período de férias que, geralmente, varia entre junho e julho, e que o envio das inscrições e material é feito por correio, o que nem sempre é ágil em localidades distantes, alguns professores podem, efetivamente, ter tipo apenas poucas semanas para realizar as oficinas, organizar a comissão da escola, escolher o texto que iria representá-la e postá-lo na data limite. Este fato é, inclusive, apontado e explicitado em muitas respostas.

capacidade de avaliar as condições onde desenvolvem seu trabalho e o que precisa mudar ou permanecer” (ALMEIDA, 2006, p. 86).

Alheios ao processo, os professores acabam significando essas propostas como algo que precisa ser cumprido e sobre o qual tem poucas possibilidades de intervenção, modificação ou até mesmo adaptação a partir das próprias decisões e escolhas. Assim, a partir dessa perspectiva, cumprem o estabelecido e agregam, na medida do possível, as atividades propostas nos *Cadernos*.

Paradoxalmente, é preciso pensar que os professores também podem conceber as orientações propostas no material das Olimpíadas da mesma forma: como algo a ser seguido, sem que possam fazer as adaptações e modificações necessárias a partir da sua avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, desenvolvem as oficinas propostas nos Caderno em paralelo, perdendo a possibilidade de integrá-las ao próprio planejamento.

Assim, podemos pensar que a falta de tempo, expressa por alguns professores, pode se referir a uma maneira de se apropriar do currículo prescrito que dificulta a articulação ou inclusão de novas atividades que poderiam compor, ampliar e complementar as diretrizes dadas, mas que são compreendidas como estranhas à proposta a ser seguida.

Não podemos deixar de considerar também, um fenômeno que é cada vez mais presente nas nossas escolas e discutido por vários autores:⁴⁶ a intensificação do trabalho docente que envolve, além de outras questões, um aumento excessivo de atividades e tarefas. Nóvoa (2007, p. 06) refere-se a este fenômeno como um “transbordamento da escola”, ou seja, um excesso de missões, que acarreta uma dificuldade de definir prioridades, tornando as escolas instituições “distraídas, dispersivas, incapazes de um foco”.

Com efeito, às escolas e aos professores é pedido, cada vez mais, que assumam diferentes projetos e responsabilidades que vão desde aqueles que envolvem, por exemplo, prevenção a doenças; distribuição de benefícios sociais, até questões da própria comunidade e diversas formas de apoio aos alunos e famílias em questões extracurriculares. Também é cada vez mais frequente que instâncias governamentais

⁴⁶ FANFANI,2007; LUDKE E BOING,2004; ALMEIDA,2006, entre outros.

e/ou a sociedade civil organizada promovam campanhas, projetos ou concursos que as escolas aderem, como é o caso das próprias Olimpíadas.

Nessa direção, podemos pensar que as emoções e sentimentos gerados por essa intensificação sejam nomeados pelos professores, de maneira geral, como falta de tempo ou, ainda que esta falta revele a dificuldade dos professores de, considerando o projeto político pedagógico da escola, definirem prioridades e, a partir disso, escolherem os projetos que vão ou não realizar.

Enfim, podemos pensar que a falta de tempo apontada pelos professores pode se referir a um fato concreto originado pela própria organização das Olimpíadas, mas pode também, revelar um estranhamento entre os conteúdos das oficinas e o currículo prescrito ou um desconforto por terem de lidar com inúmeras tarefas sem conseguir discernir o que é prioritário.

Não só a falta de tempo parece ser um obstáculo que os professores participantes não vislumbram formas de ser contornado. É possível, ainda, identificar mais uma dificuldade com essa característica: falta de apoio e colaboração das famílias, expressas nas falas dos sujeitos por queixas como falta de nível cultural e letramento dos pais assim como ausência de diálogo com os filhos.

Nesse sentido, é preocupante notar que, ao identificarem as faltas da família, os professores participantes parecem não considerar as reais condições e contexto sócio histórico em que vivem. Por exemplo, encontramos uma fala que se referia a “falta de obras literárias nas casas dos alunos”, o que nos faz pensar em uma família idealizada, muito distante da condição da imensa maioria que, atualmente, tem seus filhos nas escolas públicas brasileiras.

Fanfani (2007) contribui para avançarmos nessa reflexão, quando afirma que o grande aumento do acesso à escola pelas classes populares traz ao docente o desafio, não só de atender a mais alunos, mas a uma maior diversidade de alunos do ponto de vista social.

Dessa forma, segundo o autor, as famílias são postas, “no banquillo de los acusados” e assim são alvo de críticas como: não acompanhar o aprendizado dos filhos, ter uma atitude passiva, ser pouco participativos, não se preocupar com o que acontece na escola (FANFANI, 2007, p. 340).

Outro dado que chama a atenção nesse sentido é resultado de uma pesquisa, realizada pelo Unicef,⁴⁷ que mostra que, ao serem solicitados a indicar, dentre algumas possibilidades, fatores que influenciam a aprendizagem, 78,3% dos professores apontam o acompanhamento e apoio da família e, somente, 52,6 % a relação professor aluno, ou seja, acreditam que a família é a principal responsável pelo aprendizado escolar do aluno.

Considerando esses dados, podemos pensar que as queixas em relação às faltas da família podem mostrar, por um lado, a dificuldade dos professores em compreender, reconhecer e valorizar a cultura das famílias e pensá-las como parceiros que podem contribuir para a aprendizagem dos seus filhos e, por outro lado, podem revelar um estranhamento quanto ao seu próprio papel de mediador e organizador das situações de aprendizagem a partir da realidade dos alunos.

Na verdade, esse ainda é um grande desafio a ser vencido, não só pelos professores participantes da pesquisa, mas pela maioria dos profissionais da educação. Embora não seja o foco do nosso trabalho, consideramos importante ressaltar, mesmo que de forma breve, que é preciso deixar de olhar para os pais dos alunos como “problemas” ou “entraves” ao trabalho para concebê-los como parceiros que tem uma contribuição importante, mas que não são os principais responsáveis sobre a aprendizagem escolar de seus filhos. Para tanto, é preciso pensar em estratégias de aproximação com as famílias, olhando-as de forma menos idealizada, reconhecendo não só seus limites, mas também a possibilidade de auxiliá-lo na tarefa de ensinar os alunos.

Para finalizar, é importante ressaltar que preocupa-nos o fato de que, muitas vezes, faltas como a de tempo e de apoio das famílias acabem por serem compreendidas pelos professores como explicações conclusivas e definitivas para as dificuldades encontradas na própria atividade e na relação com os alunos, constituindo-se como determinações externas que se abatam sobre eles e que não lhes cabe compreender seus aspectos constitutivos, suas relações com questões sociais e, muito menos, pensar em formas de enfrentá-las.

Com efeito, o discurso não só dessas faltas, mas de várias outras, é recorrente nas falas de professores, em geral, em diversas situações nas quais se reúnem. É

⁴⁷ UNESCO. *Perfil dos Professores Brasileiros*. Brasília, p. 119, tabela 60.

possível ouvi-lo em conversas nas salas de professores, em reuniões pedagógicas, em cursos de especialização em que a maioria dos alunos é de docentes. Muitas vezes, preenchem grandes espaços e tempos nos processos de formação continuada.

Essas faltas, com frequência, ocupam o lugar da queixa e não da identificação de questões que podem gerar uma mobilização coletiva, seja para reivindicar melhores condições de trabalho, formação de bibliotecas nas escolas e comunidade, escolher prioridades para atuar e assim poder fazer escolhas quanto a projetos a seguir ou pensar, em conjunto, em ações e estratégias para enfrentar as dificuldades dos alunos ou as próprias limitações de como ensiná-los.

Refletir sobre essas questões nos leva a pensar que podemos fazer uma distinção entre faltas e dificuldades na atividade docente. Nessa direção, estamos chamando de faltas os obstáculos encontrados ou fatores de precarização que são percebidas pelos sujeitos como aspectos que não são passíveis de serem enfrentados e, assim, produzem a imobilidade, a repetição e o aprisionamento em um cotidiano alienado.

Assim, podemos entender as faltas como as formas pelas quais o professor, ao não romper com a alienação e tornar-se particularidade, explica e justifica o estranhamento entre aquilo que idealiza para a sua atividade e o que de fato consegue realizar.

As dificuldades, por outro lado, revelam-se para o sujeito como possíveis de serem superadas. Com efeito, no seu desenvolvimento histórico, o homem busca meios de satisfazer suas necessidades materiais e psicológicas organizando-se socialmente, na e pela atividade do trabalho. Certamente, nessa atividade encontra obstáculos que o impulsiona para construção de novos instrumentos que, por sua vez, modificam o meio e a eles mesmos. Podemos pensar, dessa forma, que as dificuldades vividas na atividade são constitutivas do próprio desenvolvimento.

De fato, embora seja possível encontrar afirmações como “nada é impossível, basta ter interesse e força de vontade”, ou “para fazer um bom trabalho é preciso sacrifício”, a maioria das falas revela que os professores tem clareza que, para vencer as dificuldades encontradas, é preciso buscar caminhos concretos que passam pela formação, troca com os colegas, reflexão e aprimoramento da prática e mudanças nas formas de organizar a aprendizagem.

Isso se evidencia nas próprias respostas dadas que mostram que, a partir das dificuldades encontradas, criou-se a necessidade de aprimorar a prática, de se buscar soluções para as dificuldades e a consciência de que é preciso rever métodos e técnicas e “buscar novas soluções para os velhos problemas”.

Assim, podemos pensar que os professores, ao desenvolverem sua atividade, podem compreender os obstáculos e questões enfrentadas como faltas ou dificuldades, entendidas segundo a distinção feita acima e, assim, relacionar-se com a realidade a partir da particularidade, ou romper com um cotidiano alienado, encontrando novos sentidos e significados para a sua atividade.

Dessa forma, compreendemos que, ao realizar as atividades propostas, mediadas por um instrumento socialmente construído, os *Cadernos de Orientação para o Professor*, foi possível que os participantes da pesquisa vislumbrassem possibilidades de superação, não de todos, mas de muitos dos obstáculos encontrados que, dessa forma, foram significados como dificuldades, deixando de ser considerados como faltas. Em outras palavras, deixaram de ser vistos como empecilhos que impedem a própria atividade para se constituir como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento.

No próximo núcleo, que denominamos Descobertas e Mudanças, iremos destacar, identificar e analisar as aprendizagens que foram possíveis a partir do enfrentamento das dificuldades encontradas na atividade de desenvolver as oficinas propostas com os alunos.

3.2. Núcleo 2: Descobertas e Mudanças

Ao analisarmos a articulação entre as falas organizadas nos indicadores desse núcleo, buscando identificar o movimento ao qual se referiam, foi possível apreender que expressavam rupturas feitas pelos professores em relação a sentimentos, concepções, crenças, posturas e maneiras de atuar que compreendemos como mudanças. Ao mesmo tempo, identificamos também a descoberta de novas formas de pensar, agir e sentir, não só em relação ao ensino da produção de texto, mas também da atividade docente, em um sentido mais amplo. São esses movimentos de transformação e

aprendizagem, entendidos em sua articulação e complementaridade, que denominamos descobertas e mudanças.

Antes de iniciarmos a análise das falas organizadas neste núcleo, é importante ressaltar que fomos guiados nesse processo, pelo entendimento de que não é possível conceber um sujeito a-histórico que, ao receber um material didático, assimila automática e diretamente seus conteúdos. Muito pelo contrário, é preciso considerar a processualidade da consciência que abriga as formas de pensar, agir e sentir do sujeito e que não se constitui a partir da simples assimilação por meio da linguagem, do pensamento ou da apreensão racional de estímulos externos. Para que ocorram mudanças (determinadas historicamente, mas como processo subjetivo), a dialética objetividade/subjetividade deve ser considerada como um elemento facilitador ou dificultador desse processo.

Assim, partimos do princípio que as experiências anteriores, os sentidos e significados decorrentes delas, o contexto social e a própria forma como se organiza o sistema educacional no qual estão inseridos os participantes da pesquisa, são fatores que desempenham papel fundamental na maneira pela qual se apropriaram das orientações contidas nos *Cadernos* e na realização das tarefas propostas. Em outras palavras, as experiências anteriores e a condição concreta que se tem permite movimentos mais amplos ou mais restritos de descobertas e mudanças, uma vez que o indivíduo se organiza na realidade da sua vida social.

Dessa forma, temos clareza que cada professor subjetivou/objetivou a experiência vivida de forma única e singular. No entanto, como já afirmamos, não estamos em busca dos sentidos construídos por cada sujeito, mas sim das significações atribuídas por um coletivo, ou seja, queremos apreender e compreender os aspectos constitutivos das descobertas e mudanças que possibilitaram, ao conjunto dos professores participantes, desconstruir crenças, valores, hábitos, formas de dizer e códigos e construir novas formas de ser e estar na sua atividade.

Nosso esforço será no sentido de ultrapassar as aparências dos fenômenos, olhar para as suas contradições, estudando-os em seu processo de transformação para chegar na compreensão da sua gênese, ou seja, como, ao realizar as atividades propostas com os alunos, os professores que construíram novos registros, gerando necessidades que

os motivou a buscar novas formas de se relacionar com seus alunos e de novos instrumentos para enfrentar a tarefa de ensiná-los.

Para tanto, nos deteremos nas maneiras pelas quais os participantes da pesquisa desenvolveram as oficinas de produção de texto com os alunos, uma vez que, como aponta Freitas, “focalizar o processo de realização de uma tarefa pode levar à descoberta das estruturas internas de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (FREITAS, 2002, p. 28).

No núcleo anterior, analisamos o percurso feito pelos professores participantes da pesquisa no enfrentamento das dificuldades que a tarefa de desenvolver as oficinas propostas nos *Cadernos de Orientação* lhes trouxeram. Verificamos que, diferentemente das faltas que também são identificadas pelos professores como obstáculos para a realização das atividades propostas, mas que acabam por gerar um imobilismo, as dificuldades vividas não excluíram a possibilidade de superação.

A partir da análise das respostas dadas, foi possível apreender que os professores participantes da pesquisa, ao se depararem com o desafio de desenvolver as atividades propostas nos *Cadernos de Orientação para o Professor*, que, em muitos casos, representava uma novidade e ruptura com formas já estabelecidas de trabalhar, sentiram-se, em maior ou menor grau, ansiosos e inseguros em relação ao trabalho a ser desenvolvido. No entanto, isso não impediu que corressem o risco e de aceitarem o desafio proposto.

A partir do próprio desenvolvimento das atividades e na relação com os alunos, puderam fazer novos registros que geraram sentimentos de segurança e realização. Assim, alunos e eles próprios, puderam ser olhados de outra maneira: os alunos como mais motivados, interessados e, os professores, como capazes de encontrar soluções e ou alternativas para desempenhar a tarefa.

Podemos constatar que, desse modo, a visão inicial ou mesmo os sentimentos vividos na própria realização das oficinas, que geraram expectativas de problemas ou pouco sucesso no desenvolvimento das oficinas, cederam lugar para a surpresa com as possibilidades dos alunos, consigo mesmo e com a efetividade do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Essa mudança de ótica nos leva a pensar que, inicialmente, os professores participantes possam ter se orientado por concepções, crenças, valores e juízos que

parecem ter sido revistos a partir da realização das atividades propostas nos *Cadernos*. Assim, como iremos constatar a seguir, juízos provisórios sobre os alunos e sobre si mesmo, concepções de aprendizagem baseadas em perspectivas inatistas, estranhamento quanto ao próprio papel como mediador e ideias hegemônicas no contexto educacional deram lugar a visões mais integradas e articuladas sobre o processo de ensino e aprendizagem e o papel de mediador do professor.

Para iniciar, vamos destacar a reflexão que emerge de algumas das falas dos participantes sobre a importância de se considerar, antes de tudo, o contexto e realidade dos alunos. Em outras palavras, os professores afirmam que foi possível constatar, a partir da realização das oficinas, que é preciso “olhar e levar em conta a realidade local”, ter como ponto de partida as experiências dos alunos e valorizar seus conhecimentos prévios. Como aponta uma das participantes, é preciso reconhecer a “imensidão de saberes” que os alunos trazem de suas experiências em outras esferas da vida social e que podem ser aproveitados em sala de aula.

Certamente, a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos ou levar em conta sua realidade social e cultural, são ideias bastante difundidas e presentes no discurso dos professores, formadores, livros, materiais didáticos e até em documentos oficiais.

Assim, causa certa estranheza os professores terem apontado esse aspecto como descoberta, contribuição ou possibilidade de reflexão a partir da experiência vivida. Pode-se pensar, inclusive, nessas afirmações como chavões usados para preencher os espaços de respostas às questões ainda não elaboradas pelos participantes da pesquisa.

Por outro lado, é possível considerar que, efetivamente, os professores tenham construído novas significações para essas afirmações. Dessa forma, suas falas expressam, efetivamente, suas próprias reflexões e descobertas feitas a partir das orientações e atividades propostas nos *Cadernos*, e não a repetição de um discurso hegemônico.

Vale lembrar que o tema do texto a ser produzido é “o lugar onde vivo”, e que parte das atividades propostas nos *Cadernos*, era de pesquisa e busca de informações sobre a realidade local, o que contribuiu, no entender dos professores, para que os alunos e eles próprios pudessem conhecer melhor o lugar onde vivem, sua cultura e a realidade, além dos problemas e peculiaridades da comunidade na qual estão inseridos.

Os professores revelam, ainda, que foi possível conhecer melhor a história de vida de seus alunos, seus “pontos de vista e os problemas que enfrentam no dia a dia”. Sendo assim, afirmam que se sentiram mais “cúmplices”, “companheiros” e com uma maior possibilidade de diálogo com eles.

Logo, podemos compreender que a partir dessa proximidade com os alunos, sentiram a necessidade de conhecê-los melhor e levar em conta suas experiências anteriores, o que os motivou a “valorizar seu ambiente e realidade e trabalhar a partir dos seus conhecimentos prévios”. Desta forma, os professores puderam construir novas significações para a importância desses fatores no processo de ensino e aprendizagem.

É interessante notar que não só aquilo que os alunos já sabiam, antes de realizar a tarefa, mobilizou a reflexão dos professores. Desenvolver a sequência didática proposta no material possibilitou, também, construir novas ideias e concepções para compreender e explicar aquilo que os alunos não sabem no início da tarefa.

Para avançarmos nessa reflexão, é interessante retomarmos algumas das dificuldades apresentadas no núcleo anterior, como a complexidade do material para a realidade dos alunos, assim como suas defasagens de leitura e escrita e transtornos ou déficits diversos de aprendizagem.

Inicialmente, cabe considerar que é possível que um material elaborado para todo o Brasil, que comporta realidades tão diversas, seja realmente inadequado para determinadas realidades, por estar além das reais possibilidades de determinados alunos ou grupos, em condições e momentos específicos.

Reconhecendo também que as condições socioculturais da maioria da população brasileira não permitem que as crianças e jovens vivam, frequentemente, fora da escola, experiências diversificadas que promovam o letramento e que, dentro da escola, nem sempre acontecem interações em quantidade e qualidade suficientes para que se apropriem dos usos e funções sociais da escrita, pode-se pensar que, de fato, alguns alunos possam apresentar dificuldades de leitura e produção de texto.

No entanto, em várias das respostas dadas, chama a atenção que a maior dificuldade apontada pelos professores, para a realização das oficinas, foi a falta de conhecimentos anteriores dos alunos sobre o gênero a ser trabalhado, e que também a falta de “conhecimento e subsídios sobre o que escrever”.

Vale ressaltar que essas dificuldades se referem a um momento inicial, antes mesmo de começarem as oficinas, ou seja, os professores pareciam esperar que os alunos já possuíssem, antes da realização da tarefa, os conhecimentos que seriam adquiridos ao seu final.

Por outro lado, como já apontamos no núcleo anterior, os professores reconhecem e se surpreenderam com as aprendizagens e o desenvolvimento dos seus alunos, após a realização das oficinas. Constatar a ênfase dada às conquistas dos alunos e a surpresa demonstrada pelos professores nos instiga a pensar nos elementos que as constituem uma vez que, na maioria das vezes, referem-se a aprendizagens esperadas a partir do trabalho desenvolvido.

Com efeito, é possível reconhecer boas surpresas advindas de resultados inesperados, especialmente levando-se em conta que estamos considerando um processo de algumas semanas, como a descoberta de que “alunos tímidos, com pouco desenvolvimento de leitura e escrita, puderam produzir” ou que foi possível, ao final da oficina, alfabetizar por completo algumas crianças. No entanto, a maioria das falas refere-se à apropriação de conteúdos, noções e conceitos relacionados aos objetivos pretendidos com a realização das oficinas.

A partir disso, é possível considerar que os professores possam ter tido como orientação, em um primeiro momento, uma concepção que os leva a acreditar que os conhecimentos necessários para se produzir um texto são inatos ou advém de outras etapas de ensino e que pouco lhes resta a fazer nesse sentido.

De fato, no senso comum e no imaginário social existe uma crença de que escrever é um dom com o qual se nasce. Em outras palavras, existem os que escrevem bem e os que não escrevem e, nessa perspectiva, considera-se pouco as experiências vividas pelo sujeito.

Acredita-se também, no contexto da escola; uma vez que a criança se apropria nas séries iniciais do código alfabético e de regras básicas da gramática, ela é capaz de produzir qualquer gênero de texto. Em suma, perde-se a consciência de que ensinar e aprender a ler e escrever é resultado de um processo que envolve muitos saberes, uma vez que é um “objeto plural” e apresenta desafios para quem escreve e para quem ensina a escrever (BARBEIRO; CARVALHO, 2005).

Como aponta Vigotski:

É preciso superar a visão tradicional na qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, eles apenas começaram. (VIGOSTSKI, 2000, p. 118)

Pode parecer curioso o fato de que professores compartilhem dessa crença, porém, na verdade, concepções inatistas e naturalizantes do desenvolvimento do psiquismo são comuns, mesmo entre profissionais das áreas da Educação e Psicologia. Bock (2004), a partir de pesquisa realizada, aponta que os psicólogos, ao falarem sobre o fenômeno psicológico, apresentam-no como se fosse algo da natureza humana, do qual somos dotados desde que nascemos. Não há qualquer preocupação em explicar a gênese do psiquismo humano, pois este é tomado como algo natural.

Então, orientados por essas concepções arraigadas pela precariedade da formação e a falta de espaços de reflexão, os professores não levam em conta que a linguagem escrita é uma objetivação, produzida socialmente, que tem um caráter de extrema complexidade, que precisa ser apropriada pelo sujeito nas e pelas relações que estabelece com o meio e que cabe a ele, como herdeiro, intérprete e crítico da cultura, exercer seu papel de mediador, organizando situações de ensino e aprendizagem para que todos os alunos possam aprender a escrever. Em outras palavras, não consideram que é através da atividade externa que se criam as possibilidades de construção da atividade interna.

Enfrentar a tarefa de desenvolver as atividades propostas nos *Cadernos*, possibilitou aos professores experimentarem uma situação de ensino/aprendizagem estruturada a partir do reconhecimento da complexidade do objeto de conhecimento a ser ensinado e que, dessa forma, organiza-se a partir de um conjunto de atividades, relacionadas entre si, planejadas etapa por etapa, permitindo, assim, que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários para que possam produzir textos de qualidade.

Em outras palavras, uma situação de aprendizagem, adequadamente organizada e que “põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2000, p. 118).

Ao reconhecer que o aprendizado é um aspecto necessário para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, foi possível compreender que a atuação do professor não deve se dar no espaço onde o aluno resolve problemas de forma independente, mas, justamente, no espaço onde pode solucionar problemas com ajuda. Ajuda esta, vale ressaltar, que é a essência da mediação docente.

Nessa direção, evidencia-se nas respostas dadas que os professores reconhecem que foi possível viver uma situação de aprendizagem organizada de acordo com os objetivos que se quer alcançar e planejada com estratégias diversificadas o que, no dizer deles, “facilitou o trabalho a ser realizado” e, no nosso entender, possibilitou um menor estranhamento entre os significados e sentidos do seu papel de mediador assim como uma maior proximidade entre o que é idealizado e os resultados obtidos a partir da atividade realizada.

Isso se evidencia a partir de diferentes falas, que ressaltam a importância de se ter clareza dos objetivos, de se planejar e realizar cuidadosamente cada uma das etapas da sequência didática e da descoberta que, para se produzir um texto de um determinado gênero, é preciso se apropriar de suas características, o que demanda tempo e trabalho.

Ao se referirem à importância do estabelecimento dos objetivos a serem alcançados, os professores apontam para um aspecto que, no nosso entender, é fundamental: é possível e necessário envolver os alunos no planejamento das atividades, deixando claro o que se espera dele, uma vez que, “para atuar em conjunto é preciso ter objetivos em comum”.

Para que os objetivos sejam alcançados, é preciso um bom planejamento. Esse foi um ponto recorrente nas respostas dadas. Os professores reconhecem o valor do planejamento e da organização das aulas propostas nos *Cadernos*, enfatizando a importância da organização sequencial das atividades para que os alunos possam apreender. De fato, é possível apreender nas falas que, para além do valor e importância do planejamento, o material recebido revelou ao professor uma maneira “clara e objetiva” de planejar e organizar um passo a passo e, assim, “concretizou o processo de ensino e aprendizagem”.

Nas respostas dadas à última questão, que indagava as mudanças que o uso dos *Cadernos* trouxe na forma como enfrentam a tarefa de ensinar seus alunos a produzir textos, encontramos muitas referências à importância do passo a passo, de se percorrer

cada uma das etapas para se ter subsídios para escrever, de que é preciso primeiro se apropriar das características próprias do gênero a ser usado, para depois escrever, enfim, que “não se consegue escrever um bom texto, logo de primeira, é preciso um trabalho gradativo para tanto.”

A contribuição da experiência vivida também é reconhecida, pois revela a importância de se definir claramente o gênero textual, para que a produção final tenha as características esperadas pelo professor. Para tanto, reconhecem que cada um dos inúmeros gêneros que circulam socialmente tem aspectos próprios e que é preciso percorrer um caminho para que os alunos possam se apropriar deles.

É ressaltada também a validade da busca de informações, da pesquisa, de se conhecer bem o assunto sobre o qual vai escrever, enfatizando que os textos dos alunos melhoraram muito a partir do momento que puderam identificar e questionar os problemas do lugar onde vivem, assim como descobrir as belezas que antes não eram percebidas.

Em outras palavras, a experiência vivida permitiu uma ampliação da consciência, já que para se produzir um texto é preciso, antes, “ter o que dizer” e, ao mesmo tempo, “saber como dizer”. Como afirma uma das respostas: “pudemos perceber que lendo, pesquisando, escrevendo, analisando e reescrevendo, nossos trabalhos ficarão cada vez melhores”. Enfim, foi possível apreender que, buscar informações, pesquisar, fazer a leitura de vários textos, identificar e analisar suas características, produzir um texto coletivo, escrever e reescrever, foram as etapas que possibilitaram o sucesso da escrita final.

Foi possível aos professores superar a crença que, uma vez alfabetizados e dominando alguns conhecimentos de gramática, os alunos podem produzir qualquer texto, basta apenas esforço e boas ideias, e avançar na compreensão de que é preciso organizar uma situação de aprendizagem que possibilite ao aluno explorar diversos exemplares desse gênero, estudar suas características próprias e diferentes aspectos de sua escrita, antes de uma produção final.

Cabe comentar ainda, que encontramos falas que destacavam a importância da avaliação, resgatando que trabalhar, a partir de uma sequência didática, facilita avaliar o progresso de cada aluno, dando subsídios de como ampliar este conhecimento e intervir nas dificuldades e limitações de cada um.

De fato, o desenvolvimento de uma sequência didática possibilita que alunos e professores compartilhem objetivos comuns e um mesmo vocabulário de referência das características próprias do gênero, o que fornece parâmetros para o professor explicitar os critérios a serem avaliados e poder fazer comentários que sejam compreendidos pelo aluno. Dessa forma, é possível aproximar -se de uma concepção de avaliação a serviço do aluno e do seu processo de apropriação do conhecimento, uma vez que seus resultados são utilizados para rever e alterar condições de ensino (LEITE, 2007, p. 38).

Nesse sentido, uma das etapas mais comentadas da sequência didática proposta é a revisão do texto, que aponta para a possibilidade da intervenção do professor, do aprimoramento do texto pelo aluno, da superação das dificuldades e do caráter processual do processo de ensino aprendizagem, rompendo com uma visão determinista das dificuldades e inatista do sucesso e facilidade de escrever.

Como já afirmamos a partir de Dolz e Schneuwly, no processo de aprendizagem da escrita, é fundamental considerar o próprio texto como um objeto a ser “retrabalhado”, ou seja, aprender a escrever também inclui o reescrever (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b p. 112).

Em síntese, podemos dizer que os professores puderam, a partir da experiência vivida, construir novos sentidos e significados sobre os conhecimentos prévios dos alunos e como considerá-los com contribuição para o próprio trabalho. Foi possível, também, compreender as dificuldades iniciais não como empecilhos à realização da tarefa, mas sim como ponto de partida. Além disso, foi possível ampliar a consciência da importância de se estabelecer objetivos claros, planejar e organizar o ensino, avaliar e, a partir da avaliação, pensar em novas estratégias para ajudar os alunos que ainda não superaram as dificuldades.

É interessante notar que professores que inicialmente pareciam encarar o desconhecimento do aluno sobre aquilo a ser ensinado com um obstáculo à realização da atividade apontam, no final, terem descoberto que podem contribuir para a melhoria das produções de seus alunos. Preocupam-se, ainda, em tentar encontrar soluções e respostas para as dificuldades. Como afirma um dos participantes: “por mais que se pense que tudo já foi feito para ajudar o aluno, ainda há muito que ser feito.” Outro ainda declara que toda criança tem o direito de se desenvolver, mas que “o empurrão” deve ser do professor.

Enfim, realizar as oficinas com os alunos permitiu aos professores romper com concepções de que o conhecimento é inato no sujeito, deixar para trás a naturalização das dificuldades dos alunos e a desconsideração das próprias possibilidades de atuação, ampliando seu papel de mediador que, como nos ensina Aguiar et al. (2009, p. 58), não é simplesmente fazer a ligação entre duas instâncias, mas sim constituir-se como o centro organizador dessa relação.

Considerando que “as relações, vivenciadas externamente repercutem internamente através de atos de pensamento, emoção, sentimentos e estados motivacionais, possibilitando, por exemplo, a constituição de sujeitos seguros (ou não), motivados para enfrentar novas situações e, mesmo, superar desafios e eventuais fracassos” (LEITE, 2006, p. 40-1), constata-se que, a partir da experiência vivida, foi possível aos professores sentirem-se mais motivados e capazes de enfrentar o desafio de ensinar seus alunos a produzir textos.

Nessa direção, apontam que foi possível perceber que “os alunos enfrentam o desafio, desde que o professor não desista”, que “é preciso confiar na própria capacidade e na dos alunos” e que é “viável trabalhar com produção de texto, mesmo com alunos com dificuldade”.

Aprendizado, desenvolvimento, produtividade, capacidade de produzir apesar das limitações, melhor desempenho, melhoria na leitura e na escrita foram, de fato, algumas das palavras ou expressões usadas pelos professores para caracterizar suas descobertas em relação aos alunos ou à contribuição que a realização das oficinas trouxe para eles.

Cabe destacar que os professores revelam ter descoberto não só alunos mais capazes de aprender, mas também mais interessados, motivados e envolvidos na realização das oficinas Participando com “garra e vontade”, empenho, colaborando, enfim, “fazendo o melhor possível”.

Neste aspecto, é possível considerar, como fizemos anteriormente, que os professores, em um primeiro momento, orientaram-se por juízos provisórios ou analogias com situações semelhantes que os levaram a pensar que os alunos não iriam se interessar ou se empenhar na realização das tarefas e que pouco lhe restava fazer nesse sentido.

Contudo, é preciso levar em conta que é muito provável que alguns, ou até mesmo muitos alunos, em um primeiro momento, mostraram-se pouco interessados ou entusiasmados a enfrentar a tarefa proposta pelos professores uma vez que, o que se constitui como motivo para um não é, necessariamente, o mesmo para outro.

Como já apontamos, os objetos em si não se constituem em motivos. Assim, o aprendizado da leitura e da escrita, a proposta de realizar as oficinas ou, inclusive, a premiação, mesmo que apresentadas pelos professores como oportunidades importantes ou possibilidades de desenvolvimento, podem não ter respondido às necessidades dos alunos e, assim, não se constituíram como algo que os mobilizou ou que despertou o seu interesse.

É preciso não esquecer, ainda, que os sentidos são constituídos a partir da soma dos eventos psicológicos que uma situação desperta no indivíduo. Dessa forma, o interesse e motivação dos alunos, no início das oficinas, estavam diretamente relacionados com os afetos que permearam suas vivências anteriores.

Em outras palavras, se o conjunto das suas experiências de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as relações vividas com os professores geraram sentimentos aversivos de insegurança, incapacidade, estranhamento das propostas em relação aos seus interesses e necessidades, certamente os alunos se sentiriam desmotivados. Como bem ilustra um trecho da fala de uma das professoras: “o que afasta as crianças dos poemas é a má experiência com a poesia na própria escola”.

Isso não significa, contudo, que experiências aversivas determinem que o indivíduo fique, indefinidamente, desinteressado ou pouco motivado para realizar determinadas atividades. Novas experiências podem produzir novos registros e emoções, que produzem necessidades que configuram motivos que podem impulsionar o aluno a aprender. Em suma, é possível reverter à situação, a partir de uma mediação planejada e consciente para este fim.

Como aponta Leite:

[...] Todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre ele e os referidos objetos de conhecimento sejam plenamente positivas. Mas o inverso também é considerado: decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações

na auto-estima do aluno, entendida aqui como os sentimentos derivados da avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo. (LEITE, 2007, p. 25)

Desse modo, podemos pensar que experiência vivida pelos professores participantes possibilitou momentos de ruptura com a alienação da vida cotidiana e um avanço no reconhecimento das próprias habilidades e capacidades para ensinar. Dessa forma, olhando para seus alunos sob nova ótica, puderem, orientados pelos conteúdos dos *Cadernos de Orientação*, organizar situações de ensino e aprendizagem que possibilitaram que os alunos possam ter feitos novos registros, que geraram sentimentos de gratificação que os mobilizaram a se envolverem nas atividades propostas. Como exemplificam alguns trechos das respostas dadas, “o medo, a insegurança e a desmotivação deram lugar à alegria e prazer de escrever”, ou, ainda, foi possível “constatar um maior interesse de todos, até mesmo dos que não sabiam ler”.

A partir disso, foi possível aos professores avançar na compreensão que a motivação é um fenômeno produzido a partir das relações do sujeito com o meio, tendo inclusive, a escola papel preponderante nesse sentido. Isso se evidencia nas falas dos participantes quando uma das professoras aponta que as oficinas lhe possibilitaram refletir se o que estava ensinando para os seus alunos “é aquilo que eles querem aprender”, ou ainda outra, que afirma ter descoberto que, muitas vezes, os professores ainda estão “atrelados às velhas práticas que não chamam a atenção das crianças”.

Os próprios professores puderam se sentir mais motivados e envolvidos com a tarefa de ensinar seus alunos a escrever. A esse respeito, apontam que sentiram necessidade de buscar novos conhecimentos e terem descoberto que a tarefa de ensinar a produzir textos é mais interessante do que pensavam, ou ainda, que ler, interpretar e produzir textos ficou mais “colorido”.

É preciso considerar, também, que o sujeito, ao objetivar e subjetivar suas relações com os outros, constrói seu autoconceito, que é uma percepção de si mesmo, no plano do cognitivo. Essa percepção, no plano afetivo, é acompanhada de um sentimento de valor que configura a autoestima. Assim, como afirma Leite (2006, p. 40), a partir de Moysés (2001), “em uma perspectiva sócio-histórica, pode-se entender que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, ao passo que a autoestima é uma percepção que ela tem do seu próprio valor” (LEITE, 2006, p. 18).

Dessa forma, podemos entender a autoestima como o nível de satisfação que o sujeito atribui ao autoconceito e que, tanto um, como outro processo são constituídos nas e pelas relações pessoais. Assim, evidencia-se que o papel do professor é fundamental para a formação tanto do autoconceito como da autoestima dos alunos.

No entanto, professores que tem uma fragilidade tanto no autoconceito como na própria autoestima, pouco podem fazer para elevar ou possibilitar que os alunos construam uma percepção de si, baseada em sentimentos de segurança e realização.

Nesse sentido, a realização das oficinas, ao possibilitar aos professores uma maior proximidade entre o que idealizam e o que de fato conseguem realizar, permitiu a construção de novos significados que os levam olhar de forma mais positivo seu papel de mediador. Assim, fortalecidos na própria autoestima, os professores puderam ajudar seus alunos a construírem percepções mais valiosas de si mesmo.

Em síntese, a partir da realização das oficinas, foi possível aos professores vencer crenças deterministas de dificuldades dos alunos ou concepções de ensino e aprendizagem que pouco lugar dão ao papel do professor, o que lhes permitiu resgatar o próprio saber e fazer e ampliar a consciência do seu papel de mediador.

Dessa forma, considerando o coletivo dos professores, podemos pensar que os conteúdos e orientações contidas nos *Cadernos*, bem como as realizações das atividades propostas, possibilitaram desconstruir velhas concepções e emoções geradas, a partir de preconceitos e encontrar formas mais integradas e coerentes de pensar, sentir e agir o ensino da produção de texto e a própria atividade.

É preciso, contudo, considerar a processualidade da consciência e, assim, entender que nem para todos foi possível “aprender o novo com toda a novidade que pode conter” (AGUIAR, 2008, p. 108). Como explica a autora, o atuar, pensar, sentir e perceber, constituem um processo unificado e só se diferenciam funcionalmente para, em um processo paralelo, novamente se integrarem. Essa integração, porém, pode muitas vezes expressar conflitos e cisões (AGUIAR, 2000, p. 06).

Nessa direção, ao analisarmos a resposta dada à última questão,⁴⁸ que indaga sobre as mudanças ocorridas no ensino da produção de texto a partir da utilização dos *Cadernos*, encontramos alguns chavões e clichês e, até mesmo algumas contradições, em relação às orientações teóricas dos *Cadernos*, por exemplo: que o uso do material

⁴⁸ Questão 5: O uso do Kit trouxe mudanças na forma de você enfrentar a tarefa de ensinar seus alunos a produzir textos? Por quê?

contribui para o desenvolvimento de aulas lúdicas, criativas, inovadoras; que possibilitou a formação de cidadãos críticos; permitiu compreender que a “leitura é o passaporte da escrita” ou ainda, que tudo que é inovador, sempre acrescenta.

Essas respostas vagas a uma pergunta que demandava a síntese das aprendizagens e mudanças ocorridas, muitas vezes vinha acompanhada de depoimentos de que a experiência tinha sido muito valiosa, importante, que os alunos se mostraram mais interessados e que os próprios professores tinham se sentido realizados, o que pode revelar ou ilustrar as relações entre o pensar e sentir.

Foi possível observar também, em alguns questionários, um destaque a apenas um dos aspectos abordados nos *Cadernos*. Esses professores centraram suas reflexões e expressões de sentimentos, geralmente em torno do tema a ser desenvolvido: “O lugar onde vivo”. Assim, enfatizam na pesquisa feita, o contato com moradores, a expressão de sentimentos, de opinião dos alunos, não fazendo a articulação desses pontos com a aprendizagem das características próprias do gênero ou a forma de organizar as atividades para promover o processo de aprendizagem dos alunos. Essas afirmações podem ser um indício que algumas ideias e modos de fazer foram apreendidos pelos sujeitos, mas não o novo em toda a sua extensão.

De fato, não se pode esperar que um mesmo material se constitua como uma ajuda eficaz para todos os indivíduos, indistintamente, sem se considerar seus conhecimentos e experiências prévias, os afetos envolvidos em cada situação e, até mesmo como já foi discutido, as condições concretas que tem para tanto. Assim, é preciso ter clareza de que não se pode pensar que todo professor que viveu ou venha a viver esta experiência possa fazer os mesmos registros.

Dessa forma, orientados pelo que nos ensina Vigostiki, quando afirma que aquilo que o sujeito faz com ajuda, hoje, pode fazer sozinho, amanhã, podemos pensar que, se por um lado, as orientações e atividades propostas nos *Cadernos* foram capazes de se constituir como uma ajuda e assim contribuir para o aprendizado e desenvolvimento de muitos participantes da pesquisa; por outro, pode não ter sido ajuda suficiente para quem ainda precisa de outras e novas interações e de diferentes mediações para conseguir se apropriar dos conhecimentos necessários e possibilitar que os alunos aprendam a produzir bons textos.

A falta de apoio da direção, coordenação e colegas, assinaladas em certas respostas, pode ser também um indicador de que alguns professores se sentiram sozinhos, de que era necessária uma ajuda maior para que pudessem prosseguir com mais tranquilidade na tarefa de desenvolver as atividades propostas com os alunos.

Na direção oposta, mas confirmando essa percepção, é reconhecido pelos participantes que, para se desenvolver qualquer trabalho, é preciso de apoio ou orientação, e são apontados como aspectos positivos da experiência vivida a contribuição dada pelas parcerias firmadas e trabalho em grupo desenvolvido. Também das respostas emerge a importância do apoio da escola e que, trabalhar em grupo, é menos cansativo e mais gratificante.

De fato, várias falas organizadas nos indicadores desse núcleo e que, portanto, compreendemos com descobertas e mudanças, referem-se às reflexões feitas sobre a importância do trabalho coletivo, ao desejo de compartilhar os conhecimentos com os colegas, a descobrir a satisfação de ver toda a escola mobilizada e empenhada na realização das oficinas.

Essas afirmações evidenciam a importância do outro no processo de constituição da consciência e na mediação necessária para que os sujeitos possam aprender e se desenvolver. Sendo assim, as possibilidades oferecidas pelo material das Olimpíadas, certamente se ampliam e muito, quando existe um trabalho coletivo na escola, espaços de reflexão e troca das experiências vividas. Como ressalta uma das respostas dadas: “a socialização com os colegas enriquece e possibilita o trabalho.”

Antes de passarmos para outros aspectos, consideramos importante destacar mais um ponto significado pelos professores como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento, mas que, na verdade, nos inquieta. Com efeito, nos chama a atenção e nos preocupa, considerando que as propostas dos *Cadernos* são pensadas para alunos de 4ª e 5ª séries, o fato de termos encontrado, em várias respostas dos professores, afirmações de que foi possível minimizar as próprias limitações e dificuldades de produzir textos a partir da realização das oficinas.

Como já afirmado, a atividade docente não pode ser definida pela simples transmissão de um saber. Além disso, é preciso planejar, organizar e acompanhar as situações de aprendizagem, levando em consideração suas dimensões sociais, afetivas e cognitivas. Assim, o professor não ensina apenas porque sabe, mas também porque sabe

como ensinar. No entanto, isso não significa que se pode abrir mão dos saberes sobre os objetos de ensino; muito pelo contrário, é preciso um domínio sobre o que vai se ensinar.

Inquieta-nos, portanto, constatar que, além de alguns participantes terem se referido explicitamente às suas próprias dificuldades de produção de texto ou pouca familiaridade com a leitura, saltar aos olhos, em várias respostas, erros de gramática, como: concordância verbal e nominal, regência, colocação pronominal, pontuação e até mesmo ortografia, além de marcas de oralidade e questões de organização textual, mesmo se considerando a informalidade do questionário.

Essa nossa percepção vai ao encontro das conclusões de uma pesquisa realizada por Marin e Giovanni (2007), que procuraram investigar as condições que futuros professores exibem para o exercício da docência, especialmente o desempenho proficiente em leitura e escrita.

As autoras detectaram, nas respostas escritas, erros similares aos que encontramos e apontam que, em síntese e de maneira geral, a pesquisa permite concluir que as esferas escolares que compuseram a trajetória escolar dos futuros professores não permitiram que eles adquirissem proficiência e correção no uso da língua, na leitura e na expressão escrita, ou seja, não adquiriram, como aponta Bourdier (2004), “o capital cultural objetivado por excelência, que é a escrita correta.”

No estudo feito por Marin e Giovanni, é apontado que as professoras que entrevistaram cursaram o ensino básico em escolas públicas. Não temos a mesma informação em relação aos sujeitos da nossa investigação, no entanto, se considerarmos os dados de pesquisa realizada pela UNESCO,⁴⁹ que apontam que 81,3% dos professores brasileiros cursaram o ensino fundamental em uma escola pública, podemos pensar que a maioria dos professores que responderam ao nosso questionário esteja também nessa condição. Nesse sentido, não é possível deixar de pensar que a escola pública, ao manter seus alunos em condições adversas no preparo escolar e cultural para escrever, irá perpetuar e multiplicar desigualdades.

Cabe ressaltar que, em hipótese nenhuma, entendemos que os professores, individualmente e também como categoria, podem e devem ser “culpados” pelas situações descritas nas pesquisas. Assim, entendemos que a preocupação e o

⁴⁹ Fonte: UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004. Tabela 28. p. 45.

comprometimento com a precarização do trabalho docente e, especialmente, com a formação dos professores deve ser uma preocupação, não só da categoria, mas de todos nós, se pensarmos em uma sociedade comprometida com uma maior igualdade, com a promoção da emancipação e com o seu próprio desenvolvimento.

Acreditamos que não temos mais somente o desafio de garantir processos de formação continuada que efetivamente contemplem os interesses e necessidades dos professores e permitam a construção de novos sentidos e significados para a sua atividade. Não basta nos preocuparmos apenas com a qualidade da formação inicial de nossos educadores, é preciso também, pensar em como preencher as lacunas advindas da escolaridade básica dos docentes, que não permitem que estes acessem conhecimentos que devem ensinar aos seus alunos.

A partir dos depoimentos dados, constatamos que os *Cadernos de Orientação para o Professor*, além de se constituírem como uma ajuda para o professor avançar na aprendizagem de como ensinar seus alunos, possibilitou, ainda, um avanço na sua aprendizagem sobre a leitura e produção de texto. Nessa direção, foi possível encontrar, com certa frequência, falas nas quais os professores afirmam que realizar as oficinas lhes deu a oportunidade de ler e escrever mais; de mudar a forma como se relacionavam com a leitura; de desenvolver, eles próprios, o gosto pela poesia; o hábito de ler e a capacidade de produzir textos, além de ter aumentado o conhecimento sobre os diferentes gêneros.

Não estamos defendendo que essa é a solução para o desafio que temos, mas apontamos para a possibilidade de que materiais didáticos que dialoguem com os professores nesse sentido, possam ser uma das contribuições, não a única, para se reverter esse quadro.

Em síntese e retomando o exposto até agora, podemos dizer que os *Cadernos de Orientação para o Professor* podem, potencialmente, contribuir para o aprendizado e desenvolvimento dos participantes da pesquisa, tendo se constituído como uma ajuda, no sentido vigotiskiano do termo, para professores que, em um primeiro momento, encontraram dificuldades em compreendê-lo e/ou realizar as atividades propostas.

Nessa direção, é importante ressaltar que muitas falas dos participantes da pesquisa, ao reconhecerem a ajuda recebida a partir das orientações a propostas de

atividade dos *Cadernos*, enfatizam a importância e a necessidade que os professores têm de serem orientados e apoiados no desenvolvimento do seu trabalho.

É importante observar que reconhecem, ao mesmo tempo, a necessidade de serem orientados e orientar os alunos. Como afirma um professor, a dificuldade inicial de orientar alunos, que não se arriscavam a participar das atividades por estarem “assolados por um sobrecarga de insucessos”, foi contornada a partir das orientações recebidas.

Como aponta Roldão (2007), é necessário ultrapassar a crença de que ser professor é fácil, para descobrir a dificuldade e a complexidade da função. No nosso entender, um aspecto central dessa complexidade é a necessidade que o professor tem de reelaborar permanentemente a sua prática, o que só pode ser feito a partir do momento em que sai da cotidianidade. Como aponta Silva:

O professor deve ter sólido conhecimento teórico para que as finalidades da educação sejam alcançadas, este tipo de reflexão o professor não consegue fazer preso à cotidianidade, “pois é necessário sair dela, ir além das dimensões aparentes que se manifestam nessa esfera da vida, o que nem sempre esse profissional consegue fazer pelas próprias condições para a execução da atividade e das ações. (SILVA, 2007, p. 188).

De fato, pensar a própria atividade rompendo com a esfera da vida cotidiana pode possibilitar, como constatamos na análise feita, uma aproximação entre os significados e sentidos da atividade docente, levando o professor a pensar em outras estratégias de ação. Porém, certamente, o professor não pode fazer isso sozinho. É preciso apoio e ajuda para tanto.

Sem deixar de considerar a importância fundamental de espaços e tempos institucionalizados de formação continuada, inclusive tendo a própria escola como locus, é interessante constatar que a experiência vivida parece, no dizer dos próprios professores, ter possibilitado uma oportunidade de refletir sobre a prática além de se constituir em incentivo para a busca de novos conhecimentos, de estar atento à metodologia utilizada ou de rever métodos e técnicas.

Nessa direção, os professores revelam estarem mais preocupados com a forma de transmitir conhecimentos e cobrar dos alunos, mobilizados a repensar posturas, sentir

a necessidade de aperfeiçoamento, de rever a forma como vem trabalhando nos últimos anos, repensar a função de educador, pesquisar mais, saber mais, se preparar melhor.

Parecem, também, ter encontrado uma maior proximidade entre teoria e prática no desenvolvimento de sua atividade, o que se evidencia, a partir de falas que revelam, por um lado, o reconhecimento de que a teoria pode melhorar a prática docente e, por outro, que orientações práticas possibilitam ampliar o conhecimento teórico.

Assim, podemos pensar que a experiência vivida a partir das orientações teóricas e as atividades propostas nos *Cadernos*, também revelou aos professores possibilidades quanto ao próprio desenvolvimento profissional.

Concluindo, resgatando o percurso da análise feita, é possível dizer que os professores participantes da pesquisa, mobilizados por diferentes motivos construídos historicamente, decidiram se inscrever nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e enfrentar a tarefa proposta: desenvolver uma sequência didática a partir de orientações teórica e práticas contidas nos *Cadernos de Orientação para o Professor*.

Ao iniciar o trabalho e, mesmo durante a realização deste, enfrentaram obstáculos, dúvidas, inseguranças. Enfim, dificuldades que não os imobilizou nem foram empecilhos para que prosseguissem; muito pelo contrário, ofereceram possibilidades de superação.

Assim, mobilizados pelos resultados obtidos e pelo envolvimento dos alunos com a proposta, sentiram-se mais confiantes, capazes de atingir os objetivos propostos, o que os impulsionou a não desistir, a vencer o medo e as incertezas, gerando novos sentimentos de realização e segurança, motivando-os a persistir no enfrentamento da tarefa de desenvolver as oficinas como os alunos.

Foi possível refletir mais detalhadamente sobre suas ações e as consequências delas, ultrapassar preconceitos, generalizações, assim como a fragmentação e cristalização de pensamentos típicos da particularidade e caminhar para a dimensão genérica do não cotidiano, o que permitiu que vencessem o estranhamento entre aquilo que idealizam e os resultados que conseguem obter e uma maior proximidade entre os significados e sentidos de sua atividade.

Nesse caminho, puderam fazer descobertas acerca da necessidade e importância de se partir dos conhecimentos prévios dos alunos, considerar sua realidade, estabelecer e compartilhar objetivos, planejar cuidadosamente as etapas a serem percorridas,

avaliar e acompanhar a aprendizagem dos alunos, ou seja, foi possível ampliar a consciência do próprio papel de mediador.

A partir disso, novos significados e sentidos sobre a importância da própria atividade no processo de aprendizagem dos alunos foram construídos, o que gerou novas necessidades que os impulsionou a rever e prática, buscar novos conhecimentos, pensar em novas estratégias de ação, enfim, como aponta um dos participantes, a experiência “despertou um compromisso de se trabalhar com os alunos aquilo que aprendeu”.

Considerações Finais

Ouvir as vozes de professores que atuam em diferentes condições e contextos e, a partir disso, produzir um conhecimento capaz de contribuir não só com a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, mas também com outros projetos de formação docente e produção de material de orientação para os professores foi o que nos mobilizou a empreender este estudo.

A Olimpíada, como uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com uma fundação empresarial e uma organização não governamental apoiada por entidades que congregam secretários municipais e estaduais de educação, representa uma ampla mobilização de diferentes setores da sociedade em prol da melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita em nossas escolas.

Essa mobilização, que envolve muitos setores e atores sociais, é capaz de promover ações que têm um grande alcance não só em números de participantes (130.650 professores, em 2008) mas, também, em abrangência geográfica, ao envolver escolas de 98% dos municípios existentes no país.

Consideramos, assim, que, a abrangência da Olimpíada poderia, potencialmente, trazer uma variedade de sujeitos de pesquisa em relação a gênero, idade, formação e experiência profissional, além de uma multiplicidade das características geográficas, sociais e educacionais dos territórios de atuação, que poderia contribuir significativamente para a construção de um conhecimento capaz de lançar luzes sobre a atividade docente e os aspectos constitutivos e importantes dos processos de formação de professores.

Com efeito, compreendemos que, no atual contexto da educação brasileira, ainda são necessários estudos e investigações acerca de formação e trabalho do professor,

principalmente aqueles que podem ampliar a compreensão sobre a atividade docente e as formas de pensar, agir e sentir do professor.

Assim, consideramos relevante do ponto de vista social e científico, realizar uma pesquisa com o objetivo de apreender e analisar como as orientações teóricas e as atividades propostas nos *Cadernos de Orientação para o Professor* da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro afetam a prática e concepções do professor sobre o ensino de produção de texto.

Ao investigar o fenômeno objeto deste estudo, tínhamos a preocupação de não considerar os professores como meros executores ou aplicadores do material mas sim como seres de saberes e de fazeres, como intelectuais que possuem a tarefa de criar, veicular, sustentar e transmitir o saber e a cultura, sendo capazes de transformar sua realidade.

Preocupava-nos também a necessidade de, no decorrer da pesquisa, reconhecer e respeitar os saberes, a experiência e conhecimentos acumulados, os valores e concepções dos professores, assim como suas dificuldades, dúvidas e preconceitos.

Assim, consideramos a necessidade de nos orientarmos por uma perspectiva que compreenda o homem, articulando seus aspectos objetivos e subjetivos, incorporando, nessa compreensão, o social, o cultural e o histórico.

Optamos, desse modo, pela psicologia sócio-histórica, que, no nosso entender, ultrapassa visões objetivistas e idealistas ao não considerar o homem como simples reflexo do meio, tampouco dotado de estruturas inatas a serem desenvolvidas, mas um indivíduo inserido em um contexto sócio-histórico e que, em sua atividade, mediada pelos objetos construídos pela humanidade em relação com outros homens, constitui-se como ser humano ao mesmo tempo em que constitui o seu meio.

Falamos, portanto, de uma perspectiva teórico-metodológica que não se submete a uma mera razão instrumental, definida no contexto de uma ciência moderna que privilegia a técnica, retirando todo o componente afetivo mas, sim, de uma abordagem que compreende que é na dialética subjetividade/objetividade que os sujeitos são constituídos e que é preciso identificar os vários aspectos que revelam a historicidade desse processo.

Dessa forma, preocupados não em descrever o que é o fenômeno a ser investigado, mas sim em explicar os processos pelos quais ele se constituiu,

empreendemos a tarefa de responder à questão inicial da pesquisa, ou seja, construir um percurso que nos levasse a compreender de que forma os *Cadernos de Orientação para o Professor* afetam práticas e concepções dos professores sobre o ensino da leitura e da escrita.

Considerando o grande número de professores participantes da Olimpíada, nosso primeiro desafio foi decidir os critérios pelos quais selecionaríamos os sujeitos da pesquisa e quais instrumentos seriam usados para a coleta dos dados.

Em um primeiro momento, ficamos indecisos se o estudo se basearia em dados quantitativos ou qualitativos. De fato, o grande número de potenciais sujeitos nos levou a pensar, em um primeiro momento, em analisar os dados a partir de sua quantidade, buscando algumas correlações de fatores.

No entanto, ao retomarmos nosso objetivo de pesquisa, as exigências da abordagem teórica metodológica adotada e tendo clareza que nossa intenção era conhecer, esclarecer, entender e interpretar uma realidade múltipla, variável e complexa, optamos por fazer uma análise que pudesse revelar os processos de transformação e mudança vividos pelos professores participantes da pesquisa a partir das orientações teóricas e da realização, com os alunos, das atividades propostas nos *Cadernos*.

Assim, tendo a clareza de que o que nos importa sobretudo é a qualidade dos dados, decidimos que o critério a ser adotado seria a heterogeneidade dos sujeitos. Com essa decisão, enviamos o questionário a todos os professores inscritos na edição de 2006 para verificarmos a qualidade dos dados que iríamos obter.

O retorno obtido nos possibilitou não só validar os 356 professores que responderam ao questionário de pesquisa como sujeitos da pesquisa mas, também, identificar alguns indícios para os possíveis caminhos e procedimentos que seriam necessários para a análise dos dados.

De fato, podemos dizer que, ao iniciar a pesquisa, não tínhamos, *a priori*, a definição de todo o percurso metodológico a ser seguido. Tínhamos, sim, clareza, a partir da orientação teórica adotada, da necessidade de considerar o fenômeno a ser investigado em sua historicidade, buscando sua gênese e explicação e que, para tanto, dado a questão de pesquisa e objetivos do trabalho, utilizaríamos as categorias atividade, consciência e mediação.

Tínhamos, também, iluminados pelo conhecimento acumulado em estudos realizados na abordagem sócio-histórica e pela nossa própria experiência como pesquisadores, a intenção de organizar os dados em núcleos de significação, uma vez que avaliamos que esse é um procedimento metodológico que auxilia a apreensão dos conteúdos expressos nas falas dos sujeitos.

No entanto, nossa experiência centrava-se, principalmente, em buscar os significados e sentidos que os sujeitos de uma pesquisa atribuem ao fenômeno a ser investigado, o que implica trabalhar com um número reduzido de sujeitos a fim de garantir a possibilidade de mergulhar nos dados coletados e produzir uma análise que leve em conta as emoções, necessidades e motivos de cada um.

Conscientes de que não seria possível apreender os sentidos atribuídos pelos 365 participantes da nossa pesquisa aos *Cadernos de Orientação para o Professor*, fomos em busca das significações, ou seja, do conjunto de significados atribuídos pelos professores que responderam ao questionário, que têm em comum não só a experiência vivida de desenvolver as oficinas propostas no material enviado pela Olimpíada com os alunos, mas, também, uma cultura permeada por concepções, crenças, valores, modos de ser e estar na profissão.

Assim, considerando que era possível apreender as significações desse coletivo que, como já afirmamos várias vezes, são prenes de sentido; iluminados pelas orientações teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica e guiados pelos conhecimentos produzidos em estudos anteriores, que indicavam as etapas de organização dos dados em núcleos de significação, nosso esforço foi pensar nos procedimentos, etapas e passos necessários para organizar e analisar dados de um número tão grande de sujeitos.

Vivemos, portanto, um duplo desafio: alcançar o conhecimento pretendido a partir do objetivo da pesquisa e, ao mesmo tempo, construir um percurso metodológico que viabilizasse essa intenção. A isso, equivale dizer que realizar este trabalho possibilitou não só construir conhecimentos sobre as formas pelas quais um material didático pode afetar práticas e concepções de professores mas, também, e ao mesmo tempo, avançar na construção de procedimentos que permitem organizar, sistematizar e analisar dados de um grande número de sujeitos em uma pesquisa qualitativa na perspectiva sócio-histórica.

Na verdade, esses dois processos não correram em paralelo mas, sim, constituíram-se mutuamente em um processo dialético, uma vez que, se, por um lado, os procedimentos metodológicos adotados permitiram desvelar as falas dos sujeitos e apreender as significações que atribuem aos *Cadernos de Orientação para o Professor*, por outro, no processo de buscar apreender os conteúdos que emergiram das respostas dadas pelos professores participantes, produzimos, testamos, refinamos e sistematizamos formas de abordar e construir o conhecimento pretendido.

Foi um longo processo de construção de formas de se aproximar do conhecimento pretendido que possibilitou aprendizados importantes, a maioria já descrita e apontada ao longo do trabalho; no entanto, consideramos relevante destacar alguns aspectos.

Uma decisão que consideramos importante de ter sido tomada, uma vez que possibilitou uma construção mais sólida do conhecimento pretendido, foi a divisão dos questionários em lotes, ou seja, a organização que fizemos da leitura das respostas dos sujeitos por etapas, trabalhando com, no máximo, 100 sujeitos por vez.

De fato, essa divisão possibilitou não só uma leitura mais cuidadosa, com maior possibilidade de apreensão dos conteúdos das falas dos sujeitos, como também permitiu uma reflexão sobre a efetividade dos procedimentos adotados, uma abertura para testar caminhos, constatar acertos e rever percursos. Em outras palavras, durante todo o percurso estabelecemos, ao mesmo tempo, um diálogo com as respostas dadas pelos professores participantes e com nossas próprias escolhas metodológicas.

Vale destacar que, nesse processo, registramos cuidadosamente as impressões, dúvidas, questões, reflexões e conclusões provisórias suscitadas. Esses registros, bem como as tabelas nas quais sistematizamos os dados em indicadores, ao dar concretude ao processo de análise, nos serviram de referência e guia para organizar o nosso pensamento, ou seja, se constituíram como mediadores entre nós, pesquisadores, e o conhecimento a ser construído.

Como aponta Weffot, “mediados pelos nossos registros armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo, e, assim, aprendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado (WEFFOT, 1996, p. 41).

Nessa direção, podemos afirmar que os instrumentos criados para registro e sistematização foram de grande valia para que não perdêssemos a base material dos dados, uma vez que nos auxiliou a evitar o risco de construirmos explicações descoladas da realidade a ser apreendida e facilitou a articulação que pudemos fazer entre os indicadores.

Sabemos que o percurso metodológico feito possibilitou uma leitura dos dados que nos permitiu ir além das aparências, ultrapassar a simples descrição e construir uma explicação para o fenômeno que queríamos investigar.

Nesse sentido, concordamos com Larrosa (2006), quando diz que:

Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica para pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar. (LARROSA, 2006, p. 142)

Assim, inspirados pelas ideias do autor, podemos dizer que ler e analisar os dados de uma pesquisa significa um movimento de (re)perguntar, (re)encontrar dúvidas, mobilizar inquietações. É preciso, também, abandonar a expectativa de que uma leitura, ou mesmo algumas leituras iniciais, possa responder direta e prontamente à questão da pesquisa. Muito pelo contrário, uma boa leitura dos dados não resolve a questão mas, sim, a reabre, trazendo outras indagações.

Como nos ensina Bakhtin:

Perguntas e respostas não são relações (categorias lógicas); não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Pergunta e resposta supõe uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (BAKHTIN, 2006, p. 408)

Dessa forma, compreendendo que a pesquisa é uma relação entre sujeitos, estabelecemos um diálogo com as falas dos participantes da pesquisa, fazendo novas perguntas às respostas dadas, tentando apreender as diferentes significações que os professores que responderam ao questionário atribuem às orientações teóricas e às atividades propostas nos *Cadernos*.

É importante ressaltar, como nos lembra Amorim (2008, p. 98), que não estamos nos referindo a um diálogo simétrico ou que resulte em uma fusão no nosso ponto de

vista com os dos professores entrevistados, mas a um encontro de sujeitos produtores de texto, a partir do qual pudemos apreender e revelar dos sujeitos algo que eles próprios não podiam ver.

De fato, o meu olhar sobre o outro nunca irá coincidir com o olhar que ele tem de si mesmo. Como revela Bakhtin:

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentidos. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2006, p. 366)

Nesse movimento dialógico de fazer perguntas às respostas dadas pelos sujeitos, pudemos ampliar a nossa compreensão e, assim, foi possível tecer novos fios e produzir novas tramas, chegando, no dizer de Larrosa, “ao espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever” (LARROSA, 2006, p. 146), ou seja, em um espaço no qual nos foi possível, a partir do texto das falas dos sujeitos, construir nossa própria fala a respeito da experiência vivida pelos participantes.

Dessa forma, o texto que produzimos traz as marcas do processo que vivemos, de nossas sínteses teóricas, das motivações que nos impulsionaram e das decisões metodológicas que tomamos.

Produzimos uma análise construtiva e interpretativa, que traz nossas concepções e valores e que revela a tensão entre as maneiras pelas quais os professores participantes se vêm e a forma pela qual olhamos para eles, uma vez que acreditamos que a tarefa do pesquisador é tentar captar algo das formas como o sujeito se vem para, depois, assumir seu lugar para configurar seu próprio modo de ver o que é visto pelo outro.

No entanto, cabe destacar que, ao construir nosso texto, tivemos sempre uma preocupação em não apagar as vozes dos sujeitos da pesquisa e de não perdermos de vista que aquilo que dizemos tem sua base material na própria fala dos sujeitos, uma vez que:

O texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. (AMORIM, 2008, p. 98)

Nesse caminho, lemos e relemos, com diferentes olhares e objetivos, as respostas dadas nos questionários. Procuramos identificar movimentos, sentimentos, pensamentos, formas de atuar e de se relacionar com os alunos e com o processo de ensino e aprendizagem; enfim, os diferentes fenômenos aos quais elas se referiam, para classificá-las e categorizá-las em indicadores e núcleos de significação que revelam, no nosso entender, a síntese do processo vivido.

Com isso, queremos ressaltar que não consideramos que a análise dos dados foi iniciada no momento em que, tomando as falas dos sujeitos organizadas nos núcleos, registramos por escrito nossa interpretação dos fenômenos que revelavam. Todo o percurso vivido antes, que compreende desde as primeiras leituras flutuantes até a elaboração das tabelas que organizaram os indicadores, foram, igualmente, etapas importantes para que pudéssemos construir o conhecimento pretendido.

Os núcleos de significação podem ser entendidos, assim, como a síntese do percurso metodológico feito e, ao mesmo tempo, a síntese do movimento feito pelos sujeitos ao enfrentar a tarefa de desenvolver as oficinas propostas nos *Cadernos* com seus alunos, ou seja, expressam a articulação entre a fala construída por nós, pesquisadores, e as falas dos sujeitos, organizadas nos indicadores que expressam seus sentimentos, emoções, motivações, formas de agir e de pensar e as significações que atribuem ao fenômeno investigado. Dessa forma, evidencia-se que os núcleos não podem ser compreendidos separadamente, nem de forma estanque, mas sim em uma relação dinâmica, na qual um constitui o outro.

De fato, no próprio processo de análise das falas que constituem cada um dos núcleos, vivemos, algumas vezes, momentos de dúvida e incertezas quanto aos limites e definições dos conteúdos que compunham cada um deles. Nesse processo, fizemos novamente perguntas às falas dos sujeitos e à nossa própria forma de organizá-las.

Foi possível, assim, compreender que os núcleos se referem a diferentes movimentos feitos pelos sujeitos, tendo, portanto, especificidades e características

próprias. No entanto, como esses movimentos não acontecem paralelamente ou mesmo em uma sequência cronológica, é preciso compreendê-los de forma articulada, ou seja, os conteúdos de cada um deles não só se complementam, mas também se inter-relacionam, o que significa que, para se apreender na sua totalidade, o fenômeno estudado é preciso considerar não só a articulação intranúcleos, mas também a internúcelos.

Considerar essa articulação, no contexto deste estudo, nos possibilitou entender que os movimentos feitos pelos professores participantes, identificados no processo de análise, relacionam-se dialeticamente, sendo um constitutivo do outro.

Com efeito, foi a articulação e integração dos movimentos de enfrentar a tarefa, superar dificuldades, experimentar possibilidades, fazer descobertas, que permitiu aos professores ultrapassar a fragmentação e cristalização de pensamento típica da particularidade e caminhar para a dimensão genérica do não cotidiano e, assim, vencer o estranhamento entre aquilo que idealizam e os resultados que conseguem obter a partir de sua atividade, construindo novas significações sobre ensino da leitura e da escrita e do seu papel de mediador.

Como já foi afirmado, a atividade docente tem com objetivo último a transmissão de conhecimentos com sentidos e significados para os alunos, de modo que possam se apropriar dos mesmos e, assim, compreender e intervir em sua realidade social. O professor, portanto, desempenha o papel de mediador ao organizar a relação do aluno com os objetos de conhecimento, dando concretude, viabilizando e garantindo o processo de aprendizagem.

Para chegar a esse patamar, o professor, tendo como ponto de partida a realidade de seus alunos, estabelece objetivos claros e precisos e, a partir deles, recorre a técnicas e conhecimentos científicos para planejar, prever, organizar e dirigir situações de ensino, acompanhando a progressão da aprendizagem dos seus alunos, tomando decisões de reorganização da ação quando a aprendizagem não se efetiva. Em todas essas etapas leva em conta, ao mesmo tempo, os aspectos cognitivos e afetivos, comprometendo-se com o desenvolvimento humano que leva à emancipação.

Nessa direção, podemos dizer que as falas dos participantes revelam que os professores ampliaram sua compreensão dos diferentes aspectos constitutivos da mediação docente ao mostrarem uma preocupação em buscar uma maior proximidade

com os alunos, em conhecer melhor sua realidade, história de vida, reconhecendo não só uma maior possibilidade de diálogo mas, também, a importância de se considerar esses fatores no processo de ensino aprendizagem.

Essa ampliação evidencia-se ao afirmarem a importância de se ter objetivos claros e compartilhados com os alunos e, sobretudo, ao reconhecerem a importância da organização sequencial das atividades para que os alunos possam apreender.

De fato, é possível constatar, pelo número de respostas encontradas nos questionários e também pela ênfase dada a esse aspecto nas falas dos sujeitos, que os professores não só valorizam as orientações recebidas como também apontam a necessidade que sentem de serem orientados, o que mostra que esses profissionais avaliam que instrumentos e prescrições são importantes para o desenvolvimento de sua atividade.

Em outras palavras, podemos dizer que a importância dada pelos professores ao planejamento e organização passo a passo da sequência didática desmistifica uma ideia bastante difundida no contexto educacional de que materiais didáticos fecham possibilidades da atividade. Pelo contrário, como mostra a análise feita, estes podem ampliar, modificar e produzir novos sentidos e significados.

Como aponta Amigues (2004, p. 42), a atividade docente não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos, instrumentos e prescrições que são constitutivos de sua própria atividade.

Rabardel (1995) contribui para esta reflexão ao fazer uma distinção entre artefatos e instrumentos. Artefatos, para o autor, são os objetos construídos no desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, usados pelos homens para mediar sua relação com o meio e com os outros. Os artefatos transformam-se em instrumentos, quando em um processo de apropriação o sujeito é capaz de integrá-lo na sua atividade .

O autor aponta que esse processo de apropriação provoca transformações no desenvolvimento do psiquismo do indivíduo e possibilita que o sujeito atribua suas próprias finalidades aos artefatos, reconhecendo por si e para si a utilidade do objeto.

Considerando, nessa perspectiva, a atividade docente, podemos dizer que artefatos se constituem em instrumentos para os professores, que, ao utilizá-los, modificam suas formas de pensar, agir e sentir, ampliando a consciência do seu papel de mediador, ao

mesmo tempo em que reconhecem que o artefato pode contribuir não só para o desenvolvimento dos alunos, mas para o seu próprio desenvolvimento.

É possível pensar, assim, que professores possam empregar materiais didáticos como artefatos, quando a experiência de utilizá-los com seus alunos não mobiliza mudanças em suas concepções, crenças, valores, conhecimentos e modos de agir, ou seja, nos significados e sentidos que atribui à atividade docente.

Por outro lado, se constituem como instrumentos ao possibilitar a transformação dos seus saberes e fazeres e a ampliação da consciência do seu papel de herdeiro, crítico e intérprete da cultura e o reconhecimento por parte do professor de sua contribuição para o desenvolvimento da própria atividade.

Nessa direção, podemos dizer, a partir da análise feita, que os *Cadernos* constituíram-se como instrumentos para os professores na medida em que possibilitaram a construção de novas significações não só sobre o ensino da leitura e da escrita, mas sobre a atividade docente em um sentido mais amplo, permitindo que os professores reconhecessem as contribuições dadas à própria atividade e desenvolvimento profissional.

Dessa forma, considerando, como aponta Amigues (2004, p. 40), que é na tensão existente entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal, podemos dizer que a experiência vivida pelos professores de realizar as atividades propostas nos *Cadernos*, a partir das orientações teórico e práticas contidas no material, constituiu-se como um evento de formação continuada.

De fato, consideramos que experiências planejadas e organizadas com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, que possibilitam a construção de novos sentidos e significados sobre a atividade, mudanças nas formas de pensar, sentir e agir do professor assim como da maneira pela qual se relaciona com os alunos, colegas e com os próprios objetos de conhecimento, podem ser consideradas como formativas.

Como já afirmamos, entendemos a formação continuada como uma atitude e um valor, assumidos pelos professores, escolas e sistemas educacionais. Dessa forma, constituem-se como parte integrante da atividade docente, contendo e estando contida nesta em uma relação dialética.

Entendemos, também, que os processos formativos não podem se restringir apenas aos conhecimentos científicos e a uma prescrição de sua aplicabilidade na realidade educacional. É preciso levar em conta, também, as dimensões políticas e subjetivas. Apontamos, ainda, nossa preocupação como o “alijeiramento” da formação, tanto inicial como continuada, constatada, nos últimos anos, que compromete o direito de todos a uma educação de qualidade.

Dessa forma, não consideramos que um material de orientações didáticas possa ser pensado como processo único ou privilegiado de formação de professores e, muito menos, como substitutivo de encontros presenciais ou reflexões coletivas. No entanto, por outro lado, não podemos deixar de reconhecer, como mostram as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, as possibilidades de mobilização, ampliação da consciência, construção de novos sentidos e significados possibilitados pelos *Cadernos*.

Assim, consideramos que a experiência vivida pelos professores participantes da pesquisa de realizar as atividades propostas com os alunos nos *Cadernos de Orientação para o Professor* podem ser considerada como evento de formação continuada, uma vez que possibilitou a construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, a apropriação de novos recursos e estratégias para ensinar, a possibilidade do estabelecimento de relações mais próximas e cooperativas entre professores e alunos, bem como maior conhecimento e entendimento da comunidade na qual a escola se insere.

Com efeito, professores, imersos na cotidianidade, acabam por pautar sua atividade por fazeres pragmáticos, imediatistas e espontaneístas. Nessa condição, ocorre o que podemos chamar de um “encolhimento” de suas competências para ensinar. Neste processo de encolhimento, abre-se um campo fértil para pré-juízos e preconceitos sobre os alunos a escola e a eles próprios. O que é importante destacar é que os conteúdos dos *Cadernos* e a realização das atividades propostas geraram novas emoções e necessidade, que configuraram motivações que instigaram os professores a arriscar e enfrentar a insegurança e, assim, as competências e saberes puderam aflorar e se desenvolver.

Considerando o particular como uma instância de uma totalidade social, podemos afirmar que um material didático de orientação para o professor pode estabelecer um diálogo com os professores, produzindo novas motivações, abrindo

possibilidades de ruptura com formas de agir típicas do cotidiano permitindo, assim, uma maior proximidade entre os significados e sentidos da própria atividade docente e um menor estranhamento do professor de suas próprias capacidade de ensinar e entre aquilo que idealiza e o que realmente faz.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia Sócio Histórica: uma perspectiva crítica*. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 129-40.

_____. *Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia Sócio Histórica: uma perspectiva crítica*. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 95-110.

_____; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol Cienc Prof* [online]. Jun. 2006;26(2):222-45. Disponível em: <http://pepsic.bvs-php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>.

_____; et al. *Reflexões sobre sentido e significado*. In: A dimensão subjetiva da realidade. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel. *A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes dos professores na escola ciclada*. In: Silva, A. M. et al. *Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 83-107.

ALMEIDA, Patrícia C. A.; BIAJONE, Jefferson. Saberes Docentes e Formação Inicial de Professores: implicações e desafios para a proposta de formação. *Educação e Pesquisa*. maio/ago 2007;33(02):281-95.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. IN: Machado, Anna Rachel (org). O ensino como trabalho uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ALTENFELDER, Anna Helena. *Formação continuada – os sentidos atribuídos na voz do professor* [Dissertação de Mestrado Programa Educação: Psicologia da Educação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo , 2004.

AMORIM, Marília. *A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica*. In: Freitas, M. T; Jobim e Souza, S; Kramer, S. Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. *Pesquisas Sobre Formação de Professores: Uma Comparação Entre os Anos 90 e 2000*. In: Anais 3^a reunião ANPED - GT: Formação de Professores/n. 8. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>>.

ANTUNES, M. A. M. *Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia*. In: ABRANTES, Silva e Martins (Org.). Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAKHTIN, Mikail. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes,, 2006.

BARBEIRO, L. F.; CARVALHO, J. A. B. *Desafios: para quem escreve, para quem ensina a escrever*. In: CARVALHO, J. A. B. et al. (Orgs.). A Escrita na escola, hoje: problemas e desafios. [Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita]. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. p.181-90.

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cad Pesqui*. [online]. nov 2002;117 [citado em 26 Agosto 2004]: 177-93. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742_002000300_009&lng=pt&nrm=iso>.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão*. In: A Psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Caderno Cedes. abr 2004;24(62):26-43.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. In : BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia Sócio Histórica: uma perspectiva crítica*. Cortez: São Paulo, 2001. p.15-35.

_____ ; GONÇALVES, M. G. M. *A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDIEU, P. *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*. In: BOURDIEU, P. A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2004. p.203-29.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.org.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educ Soc.* 1999;20(68). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=&nrm=iso>.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cad Cedes.* 1998;19(44). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101->.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. IN: DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos*. Campinas: Mercado das letras, 2004a. p. 71-91.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos*. Campinas: Mercado das letras, 2004b. p. 95-128.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ Soc.* maio/ago 2007;28(99):335-54.

FRANCO, C; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. In: *Educ Soc.* out 2007;28(100):989-1014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*. jul 2002;116:21-39.

_____. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa*. jan/abr 2004;30(1):109-38.

_____. *Vigotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. *A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento*. FREITAS, M. T; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

FORTES, Victor Manuel dos Reis Borges. *A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho* [Doutorado em Educação: Psicologia da Educação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

GARCIA Maria Manuela A; HYPOLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Ed Pesqui* jan/abr 2005;31(1):45-56.

GATTI, Bernadete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cad Pesqui*. 1996;98:85-90.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cad Pesqui*. [online]. 2003;119:191-204. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso>.

_____; NUNES, Marina Muniz R. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. In: *Textos FCC*. mar 2009a;29. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>.

_____; BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009b.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, 1987.

GONZALES REY, Fernando Luis. A Pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação – revista do programa de estudos pós graduados- PUCSP*. 2001;13:9-15.

_____. *O social na psicologia e a psicologia social. A emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

HELLER, Agnes. *Cotidiano e História*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KAHHALE, E. P.; ROSA, E. Z. R. *A construção de um saber crítico em psicologia*. In : BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEITE, S. A. S. *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. *Alfabetização e Letramento*. Coleção Alle. Campinas: Komedi, 2005.

LEONTIEV, Aléxis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. 1. ed. São Paulo: Moraes, s/d.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional* [Tese de Doutorado]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educ Soc.* 2004;25(89):1159-80.

MANCEBO, Deise. A agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educ Soc.* maio/ago 2007;28(99):466-82.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. *A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos*. In: LAZZARI, R. L. B. (Org.) *Formação de Educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 131-49.

MARIN, Alda Junqueira, GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cad Pesqui.* abr 2007;37(130).

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100003&lng=en&nrm=iso)>.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. In: FROMM, E. Conceito marxista do homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ Soc.* maio/ago 2004;25(87):537-71. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MÉSZARÓS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORGADO, J. C. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Portugal Porto Editora, 2005.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>.

OZELLA, Sergio. *Pesquisar ou construir conhecimento: o ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Vozes: Petrópolis, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento. *Atlas do Desenvolvimento Humano, 2002*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>.

RABARDEL, Pierre. *Les hommes et les technologies*. Paris. Armand Colin, 1995

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. *Gêneros Orais e Escritos como Objetos de Ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In: Gêneros orais e escritos. SCHNEWLY,

Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 7-18.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROLDAO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev Bras Educ.* 2007;12(34). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso>.

_____. Profissionalidade Docente em Análise: especificidades do ensino superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação. jan/dez 2005;XI(12):105-126.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ Soc.* 2004;25(89):1203-25.

SILVA, Flávia Gonçalves da. *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento* [Tese de doutorado. Programa Educação: Psicologia da Educação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *Cultura, currículo e comunicação docente*. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SHAFF, A. *La alienación como fenómeno social*. Barcelona: Editorial Crítica/Grijalbo, 1979.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEDESCO, J. C. *A modo de conclusión*. Uma agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, Emílio Tenti (Compilador). *El Oficio de Docente: vocación, trabajo y profesion en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

TOFUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. Pesquisa Nacional Unesco. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VIGOTSKI, Lev Sememovitch. *Pensamiento e Lenguaje*. In: Obras Escojidas. v. 2. Madrid: Visor/MEC, 1982.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKY, L. S, LEONTIEV, A. N., LURIA, A. R et al. *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo Martins Fontes, 1999.

_____. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Anexo 1

Primeira versão do questionário que foi testado com 100 participantes das Oficinas Regionais – evento presencial das Olimpíadas, do qual participam os semifinalistas de todos os estados.

Caro professor,

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar em que medida os conteúdos dos fascículos do Programa Escrevendo o Futuro afetam as formas de pensar, agir e sentir do professor sobre o ensino de produção de texto. O trabalho terá várias etapas e uma delas é este questionário. Gostaríamos muito de ter a sua colaboração.

I- Por favor, assinale uma alternativa:

1. Idade: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos
2. Sexo: () feminino () masculino
4. Tempo de magistério: () 0 a 5 anos () 6 a 10 anos () mais de 10 anos
5. Série com a qual desenvolveu o trabalho: () 4^a 5^a ()
6. Você já havia trabalhado com as propostas do Kit nas edições anteriores do Prêmio?
Sim, em 2002 () Sim, em 2004 () Sim, nas duas edições () Não ()
7. Qual ou quais fascículo(s) do Kit Itaú de Criação de Textos você utilizou?
Poetas da Escola () Se bem me lembro () Pontos de Vista ()

II- Leia as frases abaixo e, pensando na sua experiência desenvolvendo as oficinas, avalie o quanto você concorda ou não com cada uma das ideias apresentadas.

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
1. De modo geral, senti que despertaram o interesse dos meus alunos.	()	()	()	()

2. Não tive muitas dúvidas, porque as atividades propostas estão bem explicadas.	()	()	()	()
3. A maioria das atividades é adequada ao nível dos alunos e eles conseguem realizá-las.	()	()	()	()
4. A produção dos alunos em Língua Portuguesa, melhorou bastante ao longo das oficinas.	()	()	()	()
5. Meu trabalho como professor foi enriquecido com o que aprendi desenvolvendo as oficinas.	()	()	()	()
6. O número de oficinas proposto é adequado.	()	()	()	()

III. Pensando na sua experiência durante a realização das oficinas em sala de aula, complete as frases abaixo, apontando:

a) A maior contribuição do trabalho para você como professor foi _____.

b) A maior contribuição do trabalho para seus alunos foi _____.

VIII. Para finalizar: pensando novamente na realização das atividades em sala de aula, cite:

a) três qualidades do projeto:

- ▲ _____.
- ▲ _____.
- ▲ _____.

b) três deficiências do projeto:

- ▲ _____.
- ▲ _____.
- ▲ _____.

IV- O uso do Kit trouxe mudanças na forma de você enfrentar a tarefa de ensinar seus alunos a produzir textos? Comente.

Anexo 2

Questionário na versão final que foi enviados às 10.000 escolas participantes em 2006.

DOBRE E COLAR AQUI

Caro professor,
Estamos realizando uma pesquisa sobre os fascículos do Kit Itaú de Criação de Textos e sua opinião é muito importante para nós. Por favor, responda as questões abaixo sobre o questionário e nos envie pelo correio. NÃO É NECESSÁRIO SELAR.
Obrigada.



I. Por favor, assinale uma alternativa.

1. Idade: 20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

2. Sexo: feminino masculino

3. Tempo de magistério: 0 a 5 anos 6 a 10 anos mais de 10 anos

4. Série com a qual desenvolveu o trabalho: 4ª série 5ª série

5. Você já havia trabalhado com as propostas do Kit nas edições anteriores do Prêmio?
 2002 2004 Nas duas edições anteriores Não havia trabalhado

6. Qual ou quais fascículos do Kit Itaú de Criação de Textos você utilizou?
 Poetas da Escola Se bem me lembro Pontos de Vista

Cidade _____ UF _____

II. Pensando na SUA EXPERIÊNCIA durante a realização das oficinas em sala de aula, complete as frases abaixo:

Realizar as oficinas me possibilitou experimentar _____

Foi possível refletir sobre _____

Descobri _____

Muitas vezes me senti _____

Depois de realizar as oficinas _____

III. Ainda pensando em SUA EXPERIÊNCIA durante a realização das oficinas em sala de aula, aponte:

A maior contribuição do trabalho para você como professor foi _____

A maior contribuição do trabalho para seus alunos foi _____

IV. O uso do Kit trouxe mudanças na forma de você enfrentar a tarefa de ensinar seus alunos a produzir textos?

1

Anexo 3

Legenda:

- ◆ padrão (caixa baixa): 1ª centena
- ◆ **em negrito**: 2ª centena
- ◆ *em itálico*: 3ª centena
- ◆ EM CAIXA ALTA: 67 restantes

I. O maior problema ao usar o Kit Itáu com meus alunos foi (foram):

Dificuldades externas e as próprias dificuldades

1. As faltas:

- a. de recursos materiais: recursos, tempo, material para o aluno.
- b. de apoio: falta de apoio da direção, dos pais, orientação.
- c. **de interesse e compromisso dos alunos, ausências frequentes, baixa autoestima.**
- d. **geradas pela realidade da comunidade: nível baixo de desenvolvimento, baixo letramento, *baixo nível cultural das famílias, falta de obras literárias,* FALTA DE DIÁLOGO NAS FAMÍLIAS.**

2. As dificuldades dos alunos:

- a. Dificuldades de aprendizagem, de leitura, compreensão e produção de texto.
- b. Conhecimentos e subsídios sobre o que escrever: **não gostam de pesquisar, não conhecem a própria história, reunir informações sobre o bairro.**
- c. IDADE DOS ALUNOS E NÍVEL DA TURMA: OS ALUNOS DA 5ª SÉRIE SÃO MENOS CONSCIENTES QUE OS MAIS VELHOS, DÃO MAIS TRABALHO E RENDEM MENOS; ATIVIDADES MUITO COMPLEXAS PARA O NÍVEL DA CLIENTELA (CLASSE MULTISSERIADA).

3. As próprias dificuldades:

- a. Uso do material: não conseguir passar a importância do projeto para os alunos, adequar os conteúdos do kit ao planejamento, decidir qual kit usar, compreender a introdução do fascículo, não saber como concluir o projeto.
Escolher o melhor texto.
- b. Manejo da sala: **lidar, sem ajuda, com a indisciplina dos alunos**, realizar as atividades propostas com classes multisseriadas ou com número elevado de alunos na sala, **fazer com que os alunos trabalhassem em grupo e dessem opiniões**
- c. Metodologia: insegurança em utilizar a metodologia proposta, **conter a ansiedade e trabalhar as oficinas uma a uma sem atropelo, próprio despreparo.**
- d. **Fazer os alunos relebrarem a história dos seus antepassados.**
- e. *PERDIDO POR NÃO TER CONHECIMENTO SUFICIENTE SOBRE O ASSUNTO.*

4. Não houve nenhum problema.

5. *textos longos.*

II. As oficinas me possibilitaram experimentar:

Novas experiências, descobertas e ampliação do próprio conhecimento.

- 1. O novo e o diverso:
 - a. Novas técnicas, atividades, metodologia, **formas de ensinar, abordar a realidade local**, conhecimentos, diversidade de textos, materiais, recursos, pontos de vista.
 - b. **Novas formas de organização do trabalho, trabalho em sequência, passo a passo.**
 - c. **Novas formas de despertar o gosto pela leitura e escrita, trabalhar de forma criativa, divertida, desafios.**
- 2. Descoberta dos alunos:

- a. **Em relação à leitura e a escrita:** perceber **prazer em aprender em ler e descobrir coisas novas.**
 - b. **Em relação a potenciais:** criatividade, participação atuante, potencial, capacidade, **avaliar o conhecimento de cada aluno e como ampliar este conhecimento, PENSAM MAIS.**
 - c. **Em relação à realidade em que vivem:** a interação com a comunidade, **interação, cumplicidade com os alunos.**
3. A ampliação do próprio conhecimento:
- a. Próprias capacidades leitoras e escritoras: gosto pela poesia, hábito de ler, **própria capacidade de produzir textos**, autoconhecimento.
 - b. **Comunidade e realidade: maior conhecimento da comunidade, famílias e realidade dos alunos**, de aspectos do lugar onde vive.
 - c. **Teórico-metodológicos:** a eficácia das sequências didáticas, o que a teoria pode fazer para melhorar a prática docente, facilidades e dificuldades de trabalhar com poesia.
4. *Mexeu com a minha autoestima, que estava muito baixa.*
5. *O COMPROMISSO DE SE TRABALHAR COM OS ALUNOS O QUE SE APRENDE.*

III. As oficinas me levaram a refletir sobre:

Prática em sala de aula e meus alunos

1. O que é importante:
- a. em relação à leitura e a escrita: reconhecer cada gênero, leitura e a escrita na vida das pessoas, da escrita para valorizar a expressão de sentimentos, sonhos e ideias, ensinar poesia, importância **da leitura e da escrita para a cidadania e ampliação de horizontes.**
 - b. em relação à prática, planejar as aulas, valorizar os conhecimentos prévios, **pesquisa.**

- c. em relação aos alunos: contribuir para o senso crítico dos alunos, **valorização do ambiente do aluno, trabalhar mais com a realidade do aluno**, *que tenham claro o que se espera deles.*

2. Os alunos:

- a. Criatividade e imaginação, participação, dificuldades, **capacidade.**
- b. Necessidade de mais contatos com livros e leituras, **como trabalhar com a deficiência de cada um.**
- c. História de vida e realidade, **trazer sua vida, sentimentos para dentro da escola, vivência e troca de experiência com os alunos, seus pontos de vista, problemas que enfrentam no dia a dia, O AMBIENTE EM QUE VIVEM.**
- d. Idéias que têm sobre leitura e escrita, modo de aprendizagem.
- e. **Prazer em ajudá-los a produzir textos.**
- f. *O acesso que as crianças tem hoje às informações e a diferença em educar.*

3. A prática de sala de aula:

- a. Inovação na sala de aula a partir de vivências.
- b. Necessidade de aperfeiçoamento de rever a prática, potencialidades do professor, *rever a forma pela qual vem trabalhando nos últimos anos.*
- c. Organização sequencial dos conteúdos, maneira de ensinar, de trabalhar com a produção de textos, como é bom seguir critérios que facilitem o trabalho, **condições e processos, procedimentos necessários para que os alunos produzam os textos, cada etapa não nasce de uma só vez, usar vários modelos para que os alunos reconheçam o gênero.**
- d. Tentar encontrar soluções para as dificuldades de realizar atividades com os alunos.
- e. *Se o que estou ensinando para os meus alunos é aquilo que eles querem aprender.*

4. O contexto da escola/alunos: mudanças nos costumes familiares, a valorização da história e da cultura local, problemas e peculiaridades da comunidade.

5. Outros: a maneira como eu me relaciono com a poesia e a própria leitura, **como é gostoso estudar quando isto é feito por prazer.**

6. *Métodos e técnicas até então utilizados – rever a prática.*

IV. Com as oficinas, descobri que:

Procedimentos/atitudes que auxiliam e promovem a aprendizagem do aluno:

1. Procedimentos/atitudes que auxiliam e promovem a aprendizagem do aluno:
 - a. **Postura:** boa-vontade e persistência, dedicação, esforço e determinação, incentivo, estímulo e motivação, novidades, **importância de incentivar e criar condições para que os alunos aprendam, acreditar nas possibilidades independentemente da classe social a que pertencem.** *Não devo dar respostas aos alunos e sim intervir de forma que reflitam sobre o que irão escrever. Temos que levar soluções, respostas, e muito compromisso no trabalho. Necessidade de me desprender de atitudes velhas e ousadia para buscar o novo.*
 - b. **Procedimentos:** adequação do texto à faixa etária/série, organização e planejamento, bom trabalho, proposição de modelos, trabalhar muito com leitura, escrita e produção de texto, ampliação da leitura contribui para a oralidade e escrita, trabalho conjunto, *sequência didática facilita a avaliação do aluno.*
 - c. **Conhecer a realidade dos alunos:** para compreender seus valores e atitudes, fora da sala de aula o laboratório é muito rico, dar oportunidade como esta de forma permanente para o aluno.
 - d. *Planejamento: objetivos podem ser alcançados quando se faz um bom planejamento. Ter objetivos comuns para atuar em conjunto.*
 - e. *Bom material.*
2. Possibilidades dos alunos a partir do trabalho feito:

- a. em relação à leitura e escrita: gosto por poemas, gosto pela leitura e escrita, **todos são capazes de produzir textos, organizar ideias, relatando os aspectos importantes sobre o lugar onde vivem.**
 - b. em relação ao papel de aluno: criatividade, senso crítico, capacidade de produzir, podem ir além, todos possuem potencial, **capazes de observar, refletir, reunir conhecimentos. Alunos desempenham atividades nunca antes observadas.**
 - c. *quando estão preparados conseguem produzir bons textos.*
 - d. MEUS ALUNOS TÊM UMA IMENSIDÃO DE SABERES QUE PODEM SER UTILIZADOS EM SALA.
3. Dificuldades dos alunos:
- a. Realização do trabalho coletivo.
 - b. Não sabiam como organizar os textos.
 - c. **Medo de opinar, encarar o desafio.**
4. **Possibilidades do professor:**
- a. de aprender: **professor também aprende, amplia conhecimentos; há muito a estudar, descobrir e conhecer. O trabalho com o Kit amplia a consciência sobre o trabalho pedagógico.**
 - b. de ir além: **posso ir mais além com meus objetivos para os meus alunos, pode contribuir na melhoria da leitura e da escrita, posso melhorar a cada dia.**
 - c. *Por mais que se pense que tudo já foi feito para ajudar o aluno, ainda há muito o que ser feito.*
5. **Importância do trabalho conjunto:**
- a. **Parcerias: enriquece e possibilita o trabalho, sendo gratificante o trabalho em grupo; importância do apoio da escola; trabalho em grupo é menos cansativo. PARA TRABALHAR QUALQUER TEMA, PRECISAMOS DE ALGUÉM PARA NOS ORIENTAR.**

6. **Comunidade, realidade dos alunos:**

- a. **Não conhecia quase nada do lugar onde vive, é possível escrever a história, através da memória da população local.**

V. Ao realizar as oficinas, muitas vezes senti:

Realização, motivação, superação das dificuldades

1. Realização e motivação profissional:

- a. **Sentimentos de realização:** surpreendida, motivada, feliz, alegre, contente, segura, crescimento pessoal e profissional, **feliz em constatar avanços na aprendizagem dos alunos, interesse e participação e esforço dos mesmos**, EMOÇÃO.
- b. **Motivação para:** pesquisar, saber mais, se preparar melhor, possibilidade de aprimorar metodologias de trabalho, desejo de aproveitar o material em outras séries e vontade de escrever.

2. Dificuldade:

- a. Insegurança, medo, ansiedade, angústia, desânimo, vontade de desistir.
- b. Pouco preparo, dificuldades com o material.
- c. **Resistência e dificuldades dos alunos.**
- d. IMPACIÊNCIA, MAS, CONCOMITANTEMENTE, GOSTO AO PERCEBER O PRAZER E ALEGRIA DOS ALUNOS.

3. Dificuldades/superação: dificuldades e inseguranças que foram superadas no final:

- a. *Batalha difícil, precisava acreditar e confiar na minha capacidade e na dos alunos.*
- b. *Não estava preparado e precisava buscar mais informações.*
- c. *Medo de não conseguir atingir os objetivos propostos, mas no fim tudo deu certo.*

4. Falta no outro: falta de interesse dos pais, comunidade em ajudar os filhos.

5. **A importância de procedimentos para a aprendizagem: processo contínuo de reescrita, necessidade de desenvolver a leitura e a escrita;** deve haver ritmo constante de trabalho com diferentes enfoques.
6. **Muitas vezes ainda estamos atrelados às velhas práticas que não chamam a atenção das crianças.**
7. *A má experiência com a poesia na própria escola é que, com frequência, afasta a criança dos poemas.*
8. Outros:
 - a. Professor é uma pessoa que se doa em benefício do outro.
 - b. Dar mais importância à nossa história.

VI. Depois de realizar as oficinas...

Mudanças nos alunos e nos professores

1. “Providências práticas”: selecionou-se um texto para enviar para o correio; avaliamos o projeto, montagem de um painel.
2. Ocorreram mudanças nos alunos:
 - a. **em relação à leitura e a escrita:** desenvolvimento do gosto pela leitura e produção de texto, melhora na produção de texto, no aprendizado, capacidade de produzir textos.
 - b. **em relação à postura:** maior motivação, interesse e envolvimento, mais críticos, criativos, avanços, produtividade, **MAIOR ENTROSAMENTO ENTRE OS ALUNOS.**
 - c. Conhecimento maior do lugar onde vivem.
3. Ocorreram mudanças no professor/escola:

- a. Mais segura, ampliou o olhar para o mundo; descobri as potencialidades do aluno.
- b. **Percebi que tudo que é novidade amedronta, mas também é um incentivo à conquista.**
- c. **Percebi que devo aprimorar mais a minha prática em sala de aula.**
- d. *Percebi que estou aberto para buscar e aceitar o novo: rever métodos e técnicas, busca de soluções para novos e velhos problemas. Mais livre para chegar até aquele aluno que “não quer nada”.*
- e. **PERCEBI QUE REALIZAR AS OFICINAS NÃO É UM BICHO DE SETE CABEÇAS, MAS UMA FORMA DE TRABALHAR QUE REQUER MUITA ENERGIA, ÂNIMO E PACIÊNCIA.**

4. Sentimento de realização:

- a. **sentimentos:** feliz, gratificada, realizada, capacitada, certeza do dever cumprido, bons resultados, capaz de enfrentar qualquer desafio, , valeu o esforço e perseverança
- b. **superação das expectativas**, vale a pena investir e acreditar nos alunos, acreditar mais do que nunca que os alunos são capazes de coisas incríveis na escola, *os alunos são surpreendentes mais do que pensamos.*
- c. **não é tarefa difícil quando queremos desenvolver.** *Nada é impossível basta ter interesse e força de vontade para conseguir algumas vitórias. Não era tão difícil quanto parecia.*

5. Frustração/falta:

- a. Fiquei frustrado, esperava resultados melhores.
- b. Percebi que, em alguns momentos, falhamos.
- c. Falta no outro: não houve apoio da diretoria.

6. **Continuidade do projeto:**

- a. **Pelo professor: Decidi usar o material nos próximos anos, com outros alunos, continuar esse trabalho com novo olhar; deu continuidade com outros projetos decorrentes;** incorporação da

metodologia proposta na prática; PASSEI A APLICAR COM OUTROS COLEGAS DE JORNADA.

- b. **Pela escola: escola adotou o projeto para ser trabalhado com outras turmas**, outros colegas começaram a usar o material também.

7. Outros:

- a. **Percebi que havia ensinado mais que apenas poesia.**
- b. **Para fazer um bom trabalho exige-se sacrifício.**

VI. Como professor, a maior contribuição do trabalho para você foi:

Mudanças nos alunos e no professor

1. Observar, constatar mudanças nos alunos:
 - a. **Postura**: observar a criatividade, o desempenho, maior participação, envolvimento, **investigativos**.
 - b. **Relação afetiva**: maior aproximação afetiva, **conseguir expor seus sentimentos**.
 - c. **Leitura e escrita: vontade de escrever, ampliação dos conhecimentos, melhora na capacidade de produzir textos, desenvolvimento da leitura**.
 - d. *Propiciar aos alunos maior autonomia como produtores de textos.*
2. Material oferecido/ participação no Prêmio:
 - a. o kit, participar do prêmio, material recebido.
3. Ampliação dos próprios conhecimentos:
 - a. **Produção de texto**: identificar as peculiaridades de cada gênero literário e desenvolvê-los com os alunos, conhecer as etapas da produção de texto.
 - b. **Aperfeiçoamento**: informações, crescimento, amadurecimento, valor da poesia, novos conhecimentos, práticas, experiências, maneira de ensinar.

- c. Novas metodologias de trabalho: prática de ensino da leitura e da escrita, oportunidade de reflexão sobre a prática, embasamento teórico prático.**

- 4. Mudanças /transformações no professor:
 - a. Produção de texto: mudar minha maneira de pensar sobre produções de texto.
 - b. Planjejar: valorizar o planejamento das atividades, desenvolver o trabalho por etapas.**
 - c. Reflexão sobre a prática: repensar na função de educadora, pesquisar mais, reflexão sobre a prática.**
 - d. Dinamizar o trabalho, compartilhar alegria dos alunos.**
 - e. *Ver toda a escola mobilizada e empenhada nos trabalhos.*
 - f. *Brilho no olhar do aluno.*

- 5. Conquistas/realizações:
 - a. Alcançar os objetivos propostos; tudo era mais fácil; não desistir na primeira dificuldade; envolvimento e dedicação em concluir um desafio.
 - b. Alfabetizar por completo algumas crianças.
 - c. Aperfeiçoamento profissional.

- 6. Conhecer melhor a realidade: conhecer melhor a comunidade, a realidade, o lugar onde vive, conhecer melhor a história de vida dos alunos.**

- 7. Trabalho em grupo/parcerias:**
 - a. Trabalho em grupo, ideias informações, compartilhadas entre o grupo, intercâmbio entre os alunos.**
 - b. Socializar a proposta com outros colegas que estavam participando,** poder produzir materiais em parceria.
 - c. Encontro entre duas turmas de escolas diferentes.

VII. A maior contribuição do trabalho para os seus alunos foi...

Aprendizagem, maior conhecimento da realidade, sentimento de confiança, possibilidade de expressar-se e ser reconhecido.

1. Aprendizagem de conteúdos específicos de leitura e escrita:
 - a. Conhecimentos e peculiaridade de cada gênero, melhoria da leitura, escrita e oralidade, aprendizagem da revisão de textos, formas de comunicação, expressão de ideias com coerência e criatividade.
 - b. Despertar o interesse pela leitura e produção de textos; valorização da leitura; estímulo, descoberta da importância da leitura e da escrita; despertar para o mundo letrado.

2. Participação no concurso:
 - a. Contato com material bem elaborado.
 - b. Oportunidade de participarem do concurso, sonho de vencer.

3. Sentimento de confiança, expectativas positivas:
 - a. Sentir-se capaz, superar dificuldades, confiança no potencial, mostrar o melhor de si, crença de que são capazes, participar com garra e vontade, fazer o melhor possível, **ter expectativas quanto às suas produções, sentirem-se verdadeiros autores.**
 - b. Participar, colaborar; empenho e envolvimento no trabalho.
 - c. **O medo, a insegurança e a desmotivação deram lugar à alegria e ao prazer de escrever, empenho mesmo com as dificuldades encontradas, ler e escrever sem medo, todos se interessaram, até mesmo os que não sabiam ler. Maravilhados com os próprios resultados.**

4. Possibilidade de expressar-se e ser reconhecido:
 - a. Expor sentimentos, expressar-se.
 - b. Ser reconhecido pela comunidade, mostrar seus talentos para todo o Brasil, **sentir que existem pessoas interessadas na realidade deles e dispostas a ler os textos produzidos por eles.**

5. Maior contato com a realidade e cultura do lugar onde vive:
 - a. Aprender a explorar os conhecimentos locais, conhecer o lugar onde vivem, apreciar a própria cultura, a diversidade cultural do Brasil.
 - b. Conhecer o passado de seus familiares, moradores antigos da comunidade.

6. Contato com estratégias interessantes:
 - a. Trabalho coletivo.
 - b. Aprender de forma prazerosa, lúdica, criativa, interessante, descontraída, divertida; trabalho descontraído e sequencial; desenvolver o trabalho de forma clara e objetiva.
 - c. **Poder pesquisar mais, participar da produção do conhecimento,** trocar experiências.
 - d. REALIZAR UM TRABALHO A PARTIR DAS PRÓPRIAS EXPERIÊNCIAS.

7. Outras aprendizagens: percepção, senso crítico, desempenho, aprender a pesquisar.

8. União dos grupos nas oficinas.

VIII. O uso do kit trouxe mudanças na forma de você enfrentar a tarefa de ensinar seus alunos a produzir textos?

Não recebeu o material/ já trabalhava desta forma/facilidade em desenvolver a proposta.

I. Não: 2 respostas **(1 resposta)** (nenhuma resposta) (3 RESPOSTAS)

1. Sempre gostou de trabalhar com leitura e poemas – o trabalho ampliou, acrescentou ao seu planejamento.

2. Sempre teve facilidade em criar e ensinar os alunos a produzir textos.

3. **Sempre trabalha várias formas de texto.**

4. NÃO RECEBERAM O MATERIAL.

II. Em termos: 15 respostas (15 respostas) (12 respostas) (10 RESPOSTAS)

1. Já realizava trabalho semelhante; já fazia parte da filosofia da escola trabalhar dessa forma.
2. Já tinha o hábito de utilizar textos de qualidades e trabalhar dessa forma, porém a maneira como o trabalho é sistematizado enriqueceu/ampliou a visão, trouxe mais segurança, **contribuiu para o processo de ensino/aprendizagem. Mais motivação, novidade, esclarecimentos. Possibilidade de aprofundamento, tornando o trabalho mais prático, norteando-o.**
3. Sabemos que temos muito a melhorar, mas não peitamos tal mudança.
4. Falta de recursos: espaço físico, muitos alunos/indisciplina, falta de motivação, falta de kit para os alunos, falta de conhecimento prévio dos alunos. **Dificuldade de montar um projeto como este sozinho. Falta de tempo.**
5. Mudança lenta nos alunos – professor precisa rever sua prática, ver em que está falhando. Os alunos começaram a ter maior facilidade em produzir textos, maior conhecimento gramatical e expor suas ideias.
6. *Dificuldades dos alunos: mesmo tendo avançado muito, alguns alunos encontraram dificuldades; preocupação em atender as necessidades dos alunos; baixa capacidade de refletir dos alunos, PROPOSTA FORA DA REALIDADE DOS ALUNOS, ALUNOS NÃO SUPERARAM AS DIFICULDADES.*
7. Não pôde terminar o trabalho, pois mudou de escola.

8. NÃO TRABALHOU AS OFICINAS, TEM POUCO CONTATO COM O MATERIAL E SOMENTE ORIENTOU OS ALUNOS NA PRODUÇÃO DOS POEMAS.

III. Sim: 80 respostas (**81 respostas**) (87 respostas) (54 RESPOSTAS)

1. Mudanças na didática que possibilitaram um ensino mais eficaz e prazeroso:
 - a. Organização das aulas, do material didático; **roteiro e preparação do ambiente**; PLANEJAR, ORGANIZAR, EXPLORAR O ASSUNTO A SER ESTUDADO.
 - b. Concretizou, dinamizou o processo de ensino e aprendizagem.
 - c. Diversificação das aulas, tornando-as mais estimulantes e prazerosas, **mais interessantes, MAIS “COLORIDAS”**.
 - d. Forma de avaliação; **auxílio na intervenção no texto do aluno**. *Visão melhor para perceber o progresso de cada um.*
 - e. Os alunos aprenderam mais, foram estimulados e estão *mais críticos; há melhora na leitura e produção de texto.*
 - f. **Oportunidade de fazer entrevistas, conversar e discutir antes de escrever.**
 - g. IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EM GRUPO, PERMITINDO MELHOR SOCIALIZAÇÃO E CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO.

2. Mudanças na forma de perceber a sua prática docente, o seu papel como professor e os alunos:
 - a. Motivou a busca de novos conhecimentos, **a pesquisar mais, refletir mais**, buscar formas prazerosas de ensinar, repensar posturas, **adequar a prática de forma a motivar mais os alunos e abrir-se para o novo.**
 - b. **Possibilitou maior embasamento teórico.**
 - c. Gerou maior preocupação com a forma de transmitir conhecimentos e cobrar dos alunos; necessidade de estar atento à metodologia utilizada e de **dar subsídios para os alunos; texto é trabalhado, modificado e**

corrigido; mudança de postura em relação ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

- d. Consciência da importância de trabalhar a partir da realidade dos alunos, **fazer uma ponte entre a escola e a vida dos alunos**. *Mais fácil falar daquilo que se conhece e, principalmente, vivencia.*
 - e. **Mais segurança e motivação para desenvolver o conteúdo com os alunos** (eu própria me sentia cada vez mais motivada a coordenar as oficinas).
 - f. Atenção não só em relação aos aspectos cognitivos, mas também afetivos e sociais do aluno.
 - g. *Maior companheirismo e diálogo como os alunos.*
 - h. Os alunos enfrentam o desafio desde que o professor não desista; alunos são capazes de produzir, apesar de suas limitações; com as orientações, os alunos se sentiram mais capazes e seguros. **Alunos capazes de fazer boas produções que repercutiram em toda a comunidade**. Alunos passaram a valorizar mais as produções.
 - i. *Importância de produzir a partir de um significado, de um contexto, função.*
3. Descoberta da forma e da importância de organizar o ensino em sequências didáticas e de conhecer as particularidades de cada gênero textual:
- a. Valor da sequência didática, respeitar as etapas. O professor que estava acostumado a solicitar diretamente a produção, e não desenvolver o passo-a-passo, mostra o passo-a-passo de forma estruturada e planejada. **Não é possível escrever um texto logo de primeira**. De maneira clara e objetiva, mostra como aperfeiçoar os textos.
 - b. Peculiaridades de cada gênero; observar suas características e elaborar uma ficha de avaliação para cada gênero.
 - c. *Possibilidade de envolver os alunos no planejamento.*
 - d. *Quando não se define o gênero, o aluno usa sempre as mesmas técnicas e produz sempre o mesmo tipo de texto.*

4. Minimizou as limitações, defasagens, dificuldades de leitura e escrita dos próprios professores:
 - a. Superou limitações com a própria escrita; oportunidade de ler mais, escrever mais; **aumentou conhecimento sobre os diferentes gêneros.**
 - b. *Alunos tímidos, não alfabetizados ou com pouco desenvolvimento na leitura e escrita podem participar.*

5. **Mudanças tanto para o aluno como o professor: foi válido para os dois lados; trabalho mais significativo tanto para o aluno como para o professor.**

6. Tudo o que ajuda é válido: tudo o que ajuda na aprendizagem, todo bom material, é bem-vindo.

7. Textos produzidos emocionam o professor.

8. *Dificuldade inicial de orientar alunos, que não arriscavam participar das atividades por estarem “assolados por uma sobrecarga de insucessos”, foi contornada a partir das orientações recebidas.*

9. NÓS, EDUCADORES, SOMOS BOMBARDEADOS COM TEORIAS PEDAGÓGICAS, PORÉM NOSSA REALIDADE É BEM DISTANTE DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS. PRECISAMOS DE AULAS E DE PROPOSTAS PRÁTICAS DE COMO TRABALHAR EM SALA DE AULA. O KIT PROPORCIONOU A AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO, BEM COMO AULAS MAIS ATRATIVAS E BONS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM.

10. NECESSITA DE APOIO, COMO O OBTIDO.

Anexo 4

Tabela A – Criada a partir da leitura da 1ª centena e apresentada em setembro de 2009

Enfretamento das dificuldades	Faltas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Falta de apoio da direção, dos pais, recursos, tempo, orientação, interesse e compromisso dos alunos. ◆ Falta de interesse dos pais, comunidade em ajudar os filhos. ◆ Não houve apoio da diretoria.
	Dificuldades alheias	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dificuldades de aprendizagem dos alunos e de leitura e produção de texto, de realizar as atividades propostas com classes multisseriadas ou com número elevado de alunos na sala. ◆ Dificuldades dos alunos em realizar trabalho coletivo.
	Próprias dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Não conseguir passar a importância do projeto para os alunos; adequar os conteúdos do kit ao planejamento; decidir qual kit usar; compreender a introdução do fascículo; insegurança em utilizar a metodologia proposta; não saber como concluir o projeto. ◆ Insegurança, medo, ansiedade, angústia, desânimo, vontade de desistir, pouco preparo, dificuldades com o material. ◆ Fiquei frustrado; esperava resultados melhores.
	Superação	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dificuldades e inseguranças que foram superadas no final. ◆ Tentar encontrar soluções para a dificuldade de realizar atividades com os alunos. ◆ Alcançar os objetivos propostos; achar que tudo era mais fácil; não desistir na primeira

		<p>dificuldade; alfabetizar por completo algumas crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Minimizou as limitações, defasagens, dificuldades de leitura e escrita dos próprios professores. ◆ Superou limitações com a própria escrita; teve a oportunidade de ler mais e escrever mais; os alunos passaram a valorizar mais as produções; maneira clara e objetiva de trabalhar; saber mostrar como aperfeiçoar os textos.
<p>Descobertas e mudanças</p>	<p>Em relação ao ensino da produção de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconhecer cada gênero, leitura e a escrita na vida das pessoas, para valorizar a expressão de sentimentos, sonhos e ideias; ensinar poesia. ◆ Conhecimentos e saber a peculiaridade de cada gênero; melhoria da leitura, escrita e oralidade; aprendizagem da revisão de textos; despertar o interesse pela leitura e produção de textos; valorização da leitura; descoberta da importância da leitura e da escrita; despertar para o mundo letrado. ◆ Organizar o ensino em sequências didáticas: valor da sequência didática, respeitando as etapas. O professor que estava acostumado a solicitar diretamente a produção e não desenvolver o passo-a-passo, mostra o passo-a-passo de forma estruturada e planejada, atentando para as peculiaridades de cada gênero, observando suas características e elaborando ficha de avaliação para cada gênero. ◆ Organização sequencial dos conteúdos, na maneira de ensinar e de trabalhar com a produção de textos. Como é bom seguir critérios que facilitem o trabalho! ◆ Adoção de novas técnicas, atividades, metodologia, formas de ensinar, conhecimentos,

		<p>diversidade de textos, materiais, recursos e pontos de vista.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Planejamento das aulas. ◆ Identificar as peculiaridades de cada gênero literário e desenvolvê-los com os alunos, trabalhar um conteúdo diferenciado, com base no aperfeiçoamento, informações, crescimento, amadurecimento e no valor da poesia. ◆ Mudar a maneira de pensar sobre produções de texto, novos conhecimentos, práticas, experiências e o modo de ensinar.
	<p>Em/na relação com os alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Perceber prazer, criatividade, participação atuante, potencial, capacidade, realidade em que vivem etc. ◆ Refletir sobre criatividade e imaginação, participação, dificuldades, necessidade de mais contatos com livros e leituras, história de vida e realidade, ideias que têm sobre leitura e escrita e o modo de aprendizagem. ◆ Perceber criatividade, senso crítico, capacidade e gosto por poemas. ◆ Desenvolvimento do gosto pela produção de texto, aprendizado, maior motivação e envolvimento mais críticos, avanços, produtividade e capacidade de produzir textos. ◆ Necessidade de mais contatos com livros e leituras. ◆ Descobrir as potencialidades do aluno. ◆ Observar a criatividade, o desempenho, maior participação e aproximação afetiva. ◆ Considerar mudanças nos costumes familiares, valorização da história e da cultura local e problemas e peculiaridades da comunidade.

		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Valorizar criatividade e imaginação, participação, dificuldades, necessidade de mais contatos com livros e leituras, história de vida e realidade, ideias que têm sobre leitura e escrita e modo de aprendizagem. ◆ Contribuir para o senso crítico dos alunos; valorizar os conhecimentos prévios. ◆ Conhecer melhor a comunidade, a realidade e o lugar onde vive. ◆ Organização das aulas, do material didático, da forma de avaliação e diversificar as aulas, tornando as mais estimulantes e prazerosas. ◆ Notar se os alunos aprenderam mais e se a escrita deles melhorou. ◆ Notar se estimulou, concretizou, dinamizou o processo de ensino e aprendizagem.
	<p>Em relação a si próprio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autoconhecimento, gosto pela poesia, hábito de ler, facilidades e dificuldades de trabalhar com poesia, considerar aspectos do lugar onde vive. ◆ Inovação na sala de aula a partir de vivências, necessidade de aperfeiçoamento das potencialidades do professor. ◆ O seu papel como professor e os alunos: verificar se motivou a busca de novos conhecimentos, se está mais preocupado com a forma de transmitir conhecimentos e cobrar dos alunos. ◆ Necessidade de estar atento à metodologia utilizada; importância de trabalhar a partir da realidade dos alunos, buscar formas prazerosas de ensinar, repensar posturas, abrir-se para o novo, ◆ ensinar de forma mais suave. Os alunos enfrentam o desafio desde que o professor não

		desista. Alunos são capazes de produzir, apesar de suas limitações; com as orientações, os alunos se sentiram mais capazes e seguros (eu própria me sentia cada vez mais motivada a coordenar as oficinas).
Alunos	Aprendizagem de conteúdos específicos de leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conhecimentos e peculiaridades de cada gênero, melhoria da leitura, escrita e oralidade. ◆ Aprendizagem da revisão de textos; despertar o interesse pela leitura e produção de textos; valorização da leitura; estímulo, descoberta da importância da leitura e da escrita/ despertar para o mundo letrado.
	Sentimentos e expressão dos sentimento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sentir-se capaz, superar dificuldades, confiança no potencial, mostrar o melhor de si, crença de que são capazes, participar com garra e vontade, fazer o melhor possível, participar, colaborar. ◆ Empenho no trabalho; ter expectativas quanto às suas produções. ◆ Expor sentimentos, expressar-se, ser reconhecido pela comunidade, mostrar seus talentos para todo o Brasil.
	Conhecimento da realidade	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aprender a explorar os conhecimentos locais, conhecer o passado de seus familiares e antigos moradores da comunidade. ◆ Conhecer o lugar onde vivem, apreciar a própria cultura, a diversidade cultural do Brasil; pesquisa e busca de informações sobre o lugar onde vivem.
	Experiências interessantes de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Trabalho coletivo, trabalho descontraído e sequencial; troca de experiências; aprender de forma prazerosa, lúdica, criativa, interessante, descontraída, divertida; desenvolver o trabalho de forma clara e objetiva.

Anexo 5

Tabela B – Reorganizada (tendo como base a tabela do Anexo 4) a partir da leitura da 2ª /3ª centenas e 67 restantes

Enfretamento da tarefa: dificuldades e realizações	Faltas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Recursos materiais</i>: recursos, tempo, material para o aluno. ◆ <i>Condições</i>: classes multisseriadas e grande número de alunos. ◆ <i>Apoio</i>: falta de apoio da direção, dos pais, orientação, ◆ <i>Postura adequada dos alunos</i>: interesse, compromisso, resistência. ◆ <i>Geradas pela realidade da comunidade</i>: nível baixo de desenvolvimento, baixo letramento, falta de interesse em colaborar, baixo nível cultural das famílias, falta de obras literárias nas casas dos alunos, falta de diálogo nas famílias. ◆ Tempo.
	Dificuldades dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dificuldades de aprendizagem; mesmo tendo avançado, alguns encontraram dificuldades. ◆ Leitura, compreensão e produção de texto: ler textos longos. ◆ Não ter conhecimentos e subsídios sobre o que escrever. ◆ Realizar trabalho coletivo. ◆ Baixa capacidade de refletir. ◆ Pouca idade (5ª série) para realizar a tarefa; os alunos rendem menos e dão mais trabalho. ◆ Atividades muito complexas para o nível dos alunos.

	Próprias dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Uso do material:</i> adequar os conteúdos do kit ao planejamento, escolha de qual gênero trabalhar e selecionar o melhor texto, compreender a introdução do fascículo, na insuficiência do material foi preciso buscar além. ◆ <i>Manejo da sala:</i> lidar, sem ajuda, com a indisciplina dos alunos, realizar as atividades propostas com classes multisseriadas ou com número elevado de alunos na sala; fazer com que os alunos trabalhassem em grupo e dessem opiniões. ◆ <i>Uso da metodologia proposta:</i> insegurança em utilizar a metodologia proposta, conter a ansiedade e trabalhar as oficinas uma a uma sem atropelo; lidar com o próprio despreparo e o pouco conhecimento sobre o assunto. ◆ <i>Lidar com sentimentos de:</i> insegurança, medo, ansiedade, angústia, desânimo, vontade de desistir, pouco preparo, sentir-se perdido.
Enfretamento da tarefa: dificuldades e realizações	Superação das próprias dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Próprias dificuldades com a leitura e escrita:</i> minimizou as limitações, defasagens e dificuldades. ◆ <i>Possibilidade de superação das próprias dificuldades:</i> perceber que tudo que é novidade amedronta, mas também é um incentivo à conquista. Para fazer um bom trabalho, exige-se sacrifício; tudo era mais fácil; não desistir na primeira dificuldade, medo de não conseguir atingir os objetivos propostos, mas, no fim, tudo deu certo. Nada é impossível, basta ter interesse e força de vontade para conseguir algumas vitórias. Não era tão difícil quanto parecia; valeu o esforço e perseverança, aprimorar mais a prática de sala de aula. Impaciência, mas, concomitantemente, gosto ao perceber o prazer e alegria dos alunos e que realizar as oficinas

		<p>não é um bicho de sete cabeças, mas uma forma de trabalhar que requer muita energia, ânimo e paciência.</p> <ul style="list-style-type: none">◆ <i>Busca de soluções para as dificuldades de realizar atividades com os alunos:</i> tentar encontrar soluções para tais dificuldades; com as orientações, os alunos se sentiram mais capazes e seguros. Os alunos enfrentam o desafio desde que o professor não desista. Era preciso acreditar e confiar na própria capacidade e na dos alunos. Dificuldade inicial de orientar alunos que não arriscavam participar das atividades por estarem “assolados por uma sobrecarga de insucessos”, que foi contornada a partir das orientações recebidas.◆ <i>Sentimento de realização:</i> grato, realizado, surpreso, motivado, alegre, contente, feliz em constatar avanço na aprendizagem dos alunos, emocionado com o processo e resultados, certeza do dever cumprido.◆ <i>Sentimento de segurança:</i> bons resultados; sente-se capacitado, seguro, preparado para enfrentar qualquer desafio, mais seguro, com maior crescimento pessoal e profissional; autoestima elevada.◆ <i>Trabalho em grupo e parcerias:</i> ideias e informações compartilhadas entre o grupo; intercâmbio entre os alunos; socializar a proposta com outros colegas que estavam participando; compartilhar enriquece e possibilita o trabalho em grupo, que é gratificante; importância do apoio da escola; trabalho em grupo é menos cansativo.
--	--	---

	<p>Superação das dificuldades dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Na aprendizagem da leitura e da escrita:</i> melhoria da leitura, escrita e oralidade, aprendizagem da revisão de textos, oportunidade de ler e escrever mais. ◆ <i>Sentimentos de realização e segurança:</i> passaram a valorizar mais as produções, sentir-se capaz, superar dificuldades, confiança no potencial, mostrar o melhor de si, crença de que são capazes, participar com garra e vontade, fazer o melhor possível, participar, colaborar, empenho no trabalho, ter expectativas quanto às suas produções.
<p>Descobertas e mudanças</p>	<p>Procedimentos didáticos e metodológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Aprendizagem e apropriação de:</i> novos conhecimentos, práticas, experiências, formas de ensinar, técnicas, atividades, metodologia, materiais, recursos, pontos de vista, maneira clara e objetiva de trabalhar, concretizar e dinamizou o processo de ensino e aprendizagem. ◆ <i>Procedimentos para produção de texto:</i> conhecer as etapas da produção de texto; processo contínuo de reescrita e revisão do texto; não dar respostas prontas, e sim intervir de forma que os alunos reflitam sobre o que irão escrever. Importância de levar os alunos a (re)conhecer as características e particularidades de cada gênero: usar vários modelos para que os alunos reconheçam o gênero, identificar as peculiaridades de cada gênero e desenvolvê-los com os alunos; quando não se define o gênero, o aluno usa sempre as mesmas técnicas e produz sempre o mesmo tipo de texto. ◆ <i>Trabalho em grupo:</i> importância das atividades em grupo, permitindo melhor socialização e capacidade de comunicação, maior entrosamento entre os alunos. ◆ <i>Levar em conta o contexto e realidade dos alunos:</i> abordar a realidade local; fora da sala de aula, o laboratório é muito rico; produzir a partir de um significado, de um contexto, função;

		<p>realizar um trabalho a partir das próprias experiências, valorizar os conhecimentos prévios; preparação do ambiente. Clareza dos objetivos a serem alcançados: objetivos podem ser alcançados quando se faz um bom planejamento. É preciso construir objetivos comuns para que possamos atuar em conjunto. Possibilidade de envolver os alunos no planejamento, deixando claro o que se espera deles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Planejamento e organização do trabalho em sequência:</i> valor do planejamento das aulas e das atividades, importância de respeitar as etapas, organização sequencial dos conteúdos, desenvolver o passo-a-passo de forma estruturada e planejada, seguir critérios que facilitem o trabalho, explorar o assunto a ser estudado, diversificação das aulas, tornando-as mais estimulantes e prazerosas. ◆ <i>Avaliação:</i> elaborar ficha de avaliação para cada gênero; sequência didática facilita a avaliação sobre o progresso de cada aluno.
<p>Descobertas e mudanças</p>	<p>Na relação com os alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Possibilidade de:</i> conhecer melhor a história de vida, a realidade e o lugar em que vivem, os problemas e peculiaridades da comunidade; valorizar e trabalhar com o ambiente e realidade do aluno; trazer sua vida e sentimentos para dentro da escola; vivência e troca de experiência com os alunos, seus pontos de vista e problemas que enfrentam no dia a dia; notar se o que estou ensinando para os meus alunos é aquilo que querem aprender. ◆ <i>Descoberta de características:</i> prazer, criatividade, potencial, capacidade, senso crítico, brilho no olhar, interesse e participação, esforço, maravilhados com o próprio resultado, capacidade de pensar, imensidão de saberes que podem ser usados em sala de aula.

		<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Descoberta das possibilidades</i>: aprendizado, desenvolvimento, produtividade, capacidade de produzir textos, avanços, os alunos são mais surpreendentes do que pensamos. Alunos são capazes de produzir, apesar de suas limitações; quando estão preparados conseguem produzir bons textos, alunos tímidos, não alfabetizados ou com pouco desenvolvimento na leitura e escrita podem participar; alfabetizar por completo, algumas crianças. ◆ <i>Maior interação/aproximação e envolvimento</i>: cumplicidade com os alunos, compartilhar a alegria dos alunos. Mais liberdade para se aproximar, com o maior companheirismo e diálogo, daquele aluno que “não quer nada”. ◆ <i>Possibilitar experiências interessantes de aprendizagem</i>: trabalho coletivo; trabalho descontraído e sequencial; troca de experiências; aprender de forma prazerosa, lúdica, criativa, interessante, descontraída e divertida; propiciar aos alunos maior autonomia como produtores de textos. ◆ <i>Na forma de avaliar e intervir</i>: avaliar o conhecimento de cada aluno e como ampliá-lo, como trabalhar com a deficiência de cada um; visão melhor para perceber o progresso de cada aluno, “por mais que se pense que tudo já foi feito para ajudar o aluno, ainda há muito que ser feito”.
	<p>Nos e dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Melhoria na aprendizagem da leitura e escrita</i>: modo de aprendizagem; melhor desempenho; melhoria da leitura, escrita e oralidade; aprendizagem da revisão de textos estimulou os alunos, que aprenderam mais, e melhorou a escrita dos alunos; melhora na produção de texto, no aprendizado; capacidade de produzir textos; avanços e produtividade; conhecimentos e peculiaridade de cada gênero; interesse e valorização pela leitura e produção de textos.

		<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>No envolvimento e interesse</i>: maior motivação e envolvimento, interesse, participação atuante, gosto pela leitura e produção de texto, descoberta da importância da leitura e da escrita, despertar para o mundo letrado, prazer em aprender em ler e descobrir coisas novas. Como é gostoso estudar quando isso é feito por prazer! ◆ <i>Possibilidade de expressão</i>: expor sentimentos, expressar-se, ser reconhecido pela comunidade, mostrar seus talentos para todo o Brasil. ◆ <i>Conhecimento da própria realidade</i>: aprender a explorar os conhecimentos locais, conhecer o passado de seus familiares, moradores antigos da comunidade, conhecer o lugar onde vivem, apreciar a própria cultura, a diversidade cultural do Brasil, pesquisa e busca de informações sobre o lugar onde vivem; é mais fácil falar daquilo que se conhece e, principalmente, vivencia.
	<p>Em relação a si próprio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Próprias capacidades leitoras e escritoras: gosto pela poesia, hábito de ler, própria capacidade de produzir textos, desenvolvimento pelo gosto pela poesia. ◆ Vontade de dar continuidade ao trabalho e/ou envolver colegas/toda a escola: ver toda a escola mobilizada e empenhada nos trabalhos; escola adotou o projeto para ser trabalhado com outras turmas; outros colegas começaram a usar o material também; socializar com os demais professores; usar o material nos próximos anos, com outros alunos; continuar esse trabalho com um novo olhar; deu continuidade com outros projetos decorrentes; incorporação da metodologia proposta na prática, passou a aplicar com outros colegas de jornada. ◆ Relação teoria-prática: oportunidade de reflexão sobre a prática, embasamento teórico prático, busca de novos conhecimentos, o que a teoria pode fazer para melhorar a prática docente, rever

		<p>métodos e técnicas, necessidade de estar atento à metodologia utilizada, de não ser bombardeado com teorias pedagógicas alheias à prática, mas sim ter orientações práticas que possibilitem a ampliação do conhecimento, aulas mais atrativas e bons resultados de aprendizagem. Necessidade de ser orientado e apoiado, concretizar, dinamizar o processo de ensino aprendizagem; para desenvolver qualquer trabalho é preciso orientação, o compromisso de se trabalhar com os alunos o que se aprende.</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Necessidade de desenvolvimento profissional: mais preocupado com a forma de transmitir conhecimentos e cobrar dos alunos, buscar formas prazerosas de ensinar, repensar posturas, abrir-se para o novo, ensinar de forma mais suave, estando aberto para buscar e aceitar o novo; rever métodos e técnicas; buscar soluções para novos e velhos problemas; não se sentir preparado e buscar novas informações; necessidade de aperfeiçoamento, pesquisa; de rever a prática, de rever a forma que vem trabalhando nos últimos anos; repensar na função de educadora, pesquisar mais; vontade de pesquisar, de saber mais, de se preparar melhor; possibilidade de aprimorar metodologias de trabalho e vontade de escrever.
--	--	---

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)