



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ATIVIDADE DOCENTE  
CONSTITUÍDOS POR UMA PROFESSORA  
ALFABETIZADORA NO CONTEXTO DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

**Márcia Aparecida Resende**

São João Del-Rei  
Minas Gerais - Brasil  
Setembro de 2012



**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ATIVIDADE DOCENTE  
CONSTITUÍDOS POR UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NO  
CONTEXTO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Márcia Aparecida Resende

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken

UFSJ  
Minas Gerais  
Setembro de 2012

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ATIVIDADE DOCENTE CONSTITUÍDOS POR  
UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NO CONTEXTO DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken (UFSJ) – orientador

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Leme Ferreira Davis (PUC-SP)

---

Prof. Dr. Murilo Cruz Leal (UFSJ)

Setembro de 2012

*Dedico aos meus pais, Sebastião e Francisca, que não puderam usufruir dos benefícios da escola, mas me ensinaram que lá eu poderia transformar as minhas condições sócio-culturais.*

*Não sei se meus pais tinham razão, mas hoje estou aqui, oferecendo a eles o resultado de uma conquista que começou aos sete anos quando eu saí de casa com aquele caderninho na mão e com um sonho na mente.*

## AGRADECIMENTOS

Desde criança ouvi de minha mãe, Francisca, que a vida só me foi possível pela intercessão de outra mãe, a “Aparecida”. Quem sou eu para duvidar! Com essas duas mães, aprendi a ser grata à vida, às oportunidades e às pessoas com as quais me constituo como gente e com quem compartilho as alegrias e as dores do meu viver. Por isso, nesta oportunidade, agradeço, em especial:

Aos meus pais, irmãos e aos demais familiares, que sempre acreditaram em meu potencial e torceram pelas minhas vitórias.

Ao meu marido Caio, companheiro fiel e amigo, que esteve nos bastidores apoiando e criando as condições para que o trabalho pudesse ser realizado.

A minha tia Nazaré, que me inspirou a ser professora e com quem aprendi a me orgulhar desta profissão.

À prima Maria José, que tão gentilmente me acolheu em sua casa no período de aulas no mestrado e que sempre foi uma incentivadora dos meus estudos.

Às minhas amigas, Christiane, Márcia, Marília, Mônica e Nídia, que me querem bem e se alegraram com a conquista do mestrado.

À professora participante da pesquisa pela sua generosidade e coragem de se expor a uma investigação, como também por sua vontade de aprender.

À direção da escola investigada, que me recebeu carinhosamente e abriu as portas para o trabalho de pesquisa com compreensão e interesse. A todos os professores, alunos e pais, que compreenderam os propósitos do meu trabalho e colaboraram com a sua realização.

Ao professor orientador, Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken, que acreditou em meu projeto e investiu na pesquisa, dedicando-se com sabedoria e paciência ao processo de orientação, dando-me a oportunidade de crescimento. É pessoa a quem serei eternamente grata porque marcou um momento decisivo em minha vida.

À professora Dr<sup>a</sup> Cláudia Leme Ferreira Davis pela inspiração teórico-metodológica com a leitura de seus artigos. Pela atenção dispensada a este trabalho, pela disponibilidade de participar da qualificação e da defesa dando valiosa colaboração ao processo de desenvolvimento da pesquisa e construção do texto.

Ao Prof. Dr. Murilo Cruz Leal pelas interlocuções no texto e dedicação ao processo de qualificação e defesa, com contribuições importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao professor Dr. Écio Antonio Portes pelos ensinamentos e o carinho especial de incentivo ao meu trabalho. Um nome de referência que levarei para toda a vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares todo o meu apreço pela dedicação à formação de novos pesquisadores.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais pela liberação das minhas atividades laborais no período do mestrado.

À direção da Escola Estadual Cel. Gabriel Penha de Paiva pela compreensão e incentivo ao meu trabalho de pesquisa.

Ao Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS, que me abriu as portas para a docência no ensino superior, especialmente na formação de professores.

A tantos outros que, mesmo não sendo nomeados, participaram de alguma maneira da trajetória que aqui me fez chegar.

## RESUMO

A pesquisa investiga os sentidos e os significados da atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto da escola e das políticas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, tendo como questão problematizadora: que sentidos e significados têm a atividade docente, considerando as atividades prescritas, o contexto da escola e as políticas públicas estaduais no campo da educação? A abordagem teórico-metodológica vincula-se ao campo da psicologia sócio-histórica, tendo a atividade como categoria central para a compreensão de sentidos e significados do trabalho docente. Buscou-se também conceitos da ergonomia francesa atual, a partir de Yves Clot, de modo a compreender a atividade docente para além das aparências daquilo que é realizado, chegando ao real da atividade, ao gênero e aos estilos. O percurso investigativo constituiu-se a partir de um sujeito, a professora do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública. O método incluiu entrevistas com a professora, observações do contexto da escola e observações em sala de aula, leitura de documentos e organização dos núcleos de significação, Aguiar e Ozella (2006), a partir dos dados das entrevistas. As análises apontam a presença de conflitos entre as concepções da professora sobre o que é necessário ensinar aos alunos no processo de alfabetização e letramento e aquilo que vem prescrito pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. As escolhas da professora para o que vai fazer diante dos desafios da sala de aula é aquilo que o gênero lhe impõe e não necessariamente o que as orientações dizem que deve ser feito, confirmando o pensamento de Aguiar e Davis (2010) de que as condições reais de trabalho são sempre diferentes daquelas que foram determinadas, pois são atravessadas por elementos da dimensão pessoal e subjetiva: saberes, valores, experiências. A pesquisa indica perspectivas para se pensar os saberes dos professores e aquilo que eles fazem nas salas de aula, no sentido de compreender e transformar situações de trabalho, considerando contribuições dos próprios docentes em processos de formação continuada.

**Palavras-chave:** Atividade docente. Alfabetização. Letramento. Trabalho prescrito. Sentidos. Significados.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPITULO 1- A ATIVIDADE DOCENTE PARA ALÉM DA DICOTOMIA ENTRE SABERES E AÇÕES .....</b>	<b>17</b>
1.1- O trabalho docente como atividade .....	21
1.2- Contribuições da proposta de Yves Clot para a compreensão da atividade docente .....	25
1.3- Os conceitos de sentido e significado na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski .....	30
1.4- A abordagem da alfabetização e do letramento na perspectiva da atividade docente .....	35
1.5- Considerações sobre o método utilizado na pesquisa .....	42
1.5.1- A organização dos núcleos de significação .....	44
<b>CAPITULO 2- A ATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DE SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA E DAS POLITICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>47</b>
2.1- O contexto das políticas da SEE/MG para a alfabetização e o letramento	47
2.1.1- A coleção “Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” – dimensões do prescrito .....	48
2.1.2- O PROALFA .....	61
2.1.3- O PIP – Programa de Intervenção Pedagógica .....	63
2.2- O contexto da escola .....	65
2.2.1- Projeto Político-Pedagógico (PPP) .....	66
2.2.2- Expectativas da escola em relação à participação das famílias no processo de aprendizagem dos alunos .....	69
2.2.3- As reuniões pedagógicas e as orientações para o planejamento .....	72
2.2.4- O recreio .....	74
2.3- O contexto da sala de aula .....	75
2.4- A professora .....	79



<b>CAPITULO 3- ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE POR MEIO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: DA FALA PARA OS SENTIDOS .....</b>	<b>83</b>
3.1- Núcleos de significação e os sentidos atribuídos pela professora à sua atividade docente .....	84
3.1.1- Construção e análise dos núcleos de significação .....	85
3.1.2- Análise dos núcleos de significação da narrativa de história de vida da professora .....	87
Núcleo 1: O papel da mãe na trajetória escolar .....	89
Núcleo 2: Procurando os caminhos da realização profissional .....	90
Núcleo 3: A descoberta do gosto pelo magistério .....	92
3.1.3- Análise dos núcleos de significação sobre as concepções de alfabetização e letramento .....	94
Núcleo 1: A visão da professora sobre a alfabetização e o letramento .....	95
3.1.4- Análise dos núcleos de significação sobre a atividade docente .....	101
Núcleo 1: A dinâmica da sala de aula .....	103
Núcleo 2: A aprendizagem condicionada a fatores sociais .....	111
Núcleo 3: O trabalho com as dificuldades dos alunos .....	116
Núcleo 4: As prescrições e o trabalho real .....	122
3.2- Articulação dos núcleos de significação e a compreensão dos sentidos ..	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

A temática deste estudo relaciona-se à trajetória profissional da pesquisadora iniciada com as experiências como professora alfabetizadora em escolas do campo, no município de Lagoa Dourada-MG, onde começou a se interessar pelas questões que envolvem o ensino da escrita. Em mais de vinte anos de vivências com a educação, a trajetória se ampliou com outras experiências na área da gestão e da formação de professores. Nesse percurso, sempre foi movida pela inquietação de aprender mais e de investigar a sala de aula e a escola a partir do trabalho do professor, que entende como sendo o sujeito principal na concretização do projeto pedagógico. Essas questões impulsionaram a busca pela formação no curso de Pós-Graduação Lato Sensu- “Especialização em Alfabetização”, oferecido pela UFSJ, que inspirou o interesse pelas questões relacionadas ao ensino da língua escrita e aos processos vivenciados em sala de aula, despertando o desejo pela pesquisa no mestrado, que culmina com uma investigação ampliada e sistematizada do trabalho docente.

Antes de tratar do objeto de estudo, apresenta-se a sua constituição desde a entrada no mestrado, para que se possa compreender as escolhas feitas ao longo do trabalho. Considerando os interesses de pesquisa, a primeira proposta teve como objeto de investigação o problema da apropriação pelos professores alfabetizadores das novas concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita presentes no discurso oficial da SEE-MG, e como se efetivam as práticas de letramento em suas salas de aula. O contato com o campo de pesquisa, as interlocuções realizadas com outros pesquisadores, especialmente com os professores do programa possibilitaram a ampliação do universo conceitual que foi redirecionando o objeto de pesquisa. Assim, depois de um semestre no programa começou-se a perceber que era preciso compreender como se configura o saber docente do professor alfabetizador numa perspectiva mais ampla, conforme abordam Tardif (2002,2008), Gómez (1997), Nóvoa (1997) e Schön (1997), entendendo que não é simples nem evidente a natureza dos saberes docentes, bem como a relação do professor com esses saberes. Dessa forma, o objeto da pesquisa se redefinia na tentativa de investigar como professores alfabetizadores se apropriam das concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita presentes no discurso oficial da SEE-

MG, procurando compreender o que esses professores sabem sobre ler e escrever e como se efetivam as práticas de alfabetização e letramento em sala de aula.

Os estudos relacionados com os NLS (New Literacy Studies) também tiveram impacto na redefinição do objeto de pesquisa uma vez que representam uma nova forma de compreensão da alfabetização que não está interessada nas consequências universais cognitivas, históricas e culturais da escrita, mas nos significados das práticas sociais, dos múltiplos letramentos permeados pelas relações de poder. Os estudos dos NLS (Street, 1985; Heath, 1982-1983; Gee, 1991; Street, 1996) oferecem ao campo importantes contribuições, como os conceitos de eventos e práticas de letramento, a distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, as relações entre o local e o global e a concepção de que o letramento como prática social é constantemente perpassado por relações de poder.

A partir da aproximação com esse referencial teórico passou-se a questionar se as ideias dos NLS poderiam ajudar na compreensão das práticas das professoras alfabetizadoras, tendo a observação direta em sala de aula como instrumento metodológico para mapear os eventos de letramento e entender as práticas de letramento. A intenção era que a compreensão desses eventos pudesse fornecer elementos para uma análise das práticas a partir do local, ou seja, daquilo que as professoras já se apropriaram e o que conseguem efetivamente realizar em sala de aula com os seus alunos, sem perder de vista o contexto social e cultural da comunidade a que pertence a escola. O levantamento dessas práticas e sua análise poderiam contribuir para a compreensão da relação entre o que fazem as professoras e o que as políticas da Secretaria da Educação esperam que elas façam.

Dessa forma, o objeto de pesquisa foi se (re)configurando junto com o processo de ampliação conceitual que, aos poucos, compreendia a necessidade de buscar-se novos referenciais para a compreensão de suas próprias indagações. Assim, a partir da 33ª Reunião Anual da Anped, aproximamos do referencial teórico e metodológico da clínica da atividade, de Yves Clot (2007), por meio do trabalho de Cláudia Davis (2010). Trata-se da abordagem ergonômica como instrumento para a análise da atividade docente, na qual são discutidos conceitos como: atividade, gênero, estilo, trabalho prescrito, trabalho real, bem como os conceitos de sentido e significado da psicologia sócio-histórica de Vigotski.

Após as primeiras incursões pelo campo da clínica da atividade através da obra de Yves Clot (2007) aliada aos trabalhos de Aguiar e Davis (2010), o objeto de pesquisa foi, então, novamente redefinido para investigar os sentidos e os significados da atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto da escola e das políticas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Dessa maneira, a questão que guiou o estudo foi: *que sentidos e significados têm a atividade docente, considerando as atividades prescritas, o contexto da escola e as políticas públicas estaduais no campo da educação?*

Percebe-se, pois, que o objeto de investigação desta pesquisa foi se definindo e redefinindo a partir da trajetória profissional da pesquisadora que começou a problematizar suas próprias vivências na área da educação, mesmo que de uma forma ingênua ainda baseada no olhar empírico. Esse processo foi ampliado pelo contato com o campo de pesquisa e com os referenciais teórico-metodológicos que despertaram outras questões e possibilitaram ver a atividade docente como uma complexa trama de sentidos e significados, não podendo ser explicada por meio dela mesma, sendo necessário situá-la no contexto da significação social para compreendê-la e interpretá-la. Assim, para compreender o saber, é preciso partir daquilo que os professores consideram racional, de como eles compreendem seu próprio saber. É necessário perguntar por que se faz isto ou por que se diz aquilo.

A partir da leitura dos referenciais de Yves Clot, surgiram outros trabalhos baseados nos conceitos da clínica da atividade que apontaram os caminhos para o desenvolvimento da metodologia, já anunciada em Davis (2010). Dessa forma, foram encontrados trabalhos recentes em nível de mestrado e doutorado que auxiliaram na escolha do caminho metodológico. Dentre eles: Couto (2007), Murta (2008), Dias (2009), Alves (2009), Rodrigues (2010). Embora esses trabalhos tenham vinculações teóricas distintas, como a psicologia sócio-histórica; o interacionismo sociodiscursivo; a abordagem ergológica, a ergonomia da atividade francesa e a clínica da atividade que se fundamentam na psicologia do trabalho, todos eles possuem um eixo comum que é a análise do trabalho docente. Assim, a leitura dessas pesquisas mostrou a necessidade de compreender o trabalho docente além daquilo que se pode ver no fazer do professor, e isso foi importante na reavaliação do olhar em relação à atividade docente, como também na definição do próprio objeto de pesquisa e na escolha da metodologia a ser utilizada.

A pesquisa tem relação com as políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula, ainda que de maneira indireta, uma vez que permite compreender o trabalho da professora alfabetizadora, considerando a articulação dialética entre as condições subjetivas de sua própria formação e as condições objetivas. Ou seja, interessa compreender como se efetiva a atividade docente diante das condições materiais da escola e subjetivas da professora, no contexto mais geral da rede pública de ensino, considerando, conforme Clot (2007), o trabalho na perspectiva de “compreender para transformar”.

As referidas políticas públicas caracterizam-se por um conjunto de orientações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação/UFMG (CEALE) para a fase inicial de alfabetização (dos seis aos oito anos de idade). Essas orientações chegaram às escolas mineiras no ano de 2004, por meio de um material chamado “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”, seis cadernos contendo pressupostos teóricos e orientações metodológicas, com o objetivo de preparar os professores para a implementação das políticas públicas voltadas para a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. É um material de instrumentalização da prática do professor alfabetizador que traz um conjunto de capacidades/habilidades relacionadas com a alfabetização e o letramento que todas as crianças deverão atingir ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A investigação foi realizada com uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, de escola pública, no estado de Minas Gerais, tendo como foco a compreensão da atividade docente no que se refere ao trabalho de alfabetizar e letrar. Foram adotadas orientações metodológicas da ergonomia e da Clínica da Atividade para identificar eventos de letramento e entender as práticas por ela realizadas, considerando a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real: aquilo que o professor deveria fazer, o que ele efetivamente faz e o que gostaria de fazer, mas não consegue. Ou seja, os sentidos e os significados daquilo que a professora realiza em sala de aula com os seus alunos, sem perder de vista o contexto social e cultural da comunidade a que pertence a escola, bem como a relação entre o agir docente e as políticas da Secretaria da Educação no atual contexto educacional. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas, observações em sala de aula e videografações, como também a leitura de documentos oficiais.

A análise baseou-se em princípios da clínica da atividade de Yves Clot e nos conceitos de sentido e significado de Vigotski, tendo por base o seguinte método: a) organização dos dados da observação, com a caracterização do contexto das políticas públicas voltadas para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) contextualização da escola e de como ela se configurava na ocasião do estudo, centrando-se em seu Projeto Político Pedagógico, modos de organização, características gerais da clientela, visão e expectativas da diretora e da supervisora; c) formação de núcleos de significação com base nas entrevistas e a análise dos sentidos e significados construídos pela professora, recorrendo aos procedimentos indicados por Aguiar e Ozella (2006).

O estudo propõe a ampliação da compreensão da atividade docente como uma complexa trama de sentidos e significados, que vão além daquilo que concretamente é realizado, uma vez que engloba tudo o que poderia ter sido feito, as possibilidades, os impedimentos e os constrangimentos que o professor vive. Esse entendimento acerca do trabalho docente pode trazer contribuições em dois âmbitos: das políticas de formação continuada que precisam considerar aquilo que os professores fazem como ponto de partida para as reflexões sobre novas práticas, aproximando teoria e prática, saber e agir; e no escolar, com a organização efetiva do trabalho coletivo que permita a reflexão dos professores sobre o que dizem as orientações e as prescrições a que são submetidos, bem como a análise de seu próprio fazer sob a mediação dos pares e da direção da escola, tendo em vista a formação de novos estilos e, conseqüentemente, de novas configurações para o gênero profissional.

O texto está estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo aborda os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa, considerando o trabalho docente, tendo como fundamentos conceitos da Psicologia do Trabalho de Yves Clot (2007), ambos úteis para a compreensão daquilo que se encontra invisível no exercício profissional. Para Clot (2007, p. 12-13), “o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir [...] em virtude do fato de ser ele uma *atividade dirigida*” (grifos do autor). Pode-se dizer, considerando os conceitos de Clot (2007), que a atividade é definida pela tarefa (trabalho prescrito), a qual especifica um objetivo a ser atingido em certas condições (ou restrições). Quando o sujeito fala sobre a atividade realizada, ele revela não só o que foi executado, mas também o

que foi pensado e que não se conseguiu realizar, algo que, segundo Clot (2007, p. 116) encampa o real da atividade, “[...] aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer”.

Os conceitos de sentido e significado, a partir do pensamento de Vigotski, são importantes para compreender o sujeito, de modo a escapar de uma análise que se centre na aparência e no imediato, entendendo o papel das mediações sociais na construção dos sentidos da atividade. Para a Psicologia Sócio-Histórica, o homem constitui-se na relação com os outros, em um processo marcado historicamente, no qual indivíduo e sociedade estabelecem relações dialéticas, sendo que um constitui o outro e ambos se transformam mutuamente.

O objeto de trabalho da professora que participa da investigação é a alfabetização e o letramento de crianças de sete a oito anos, por isso a necessidade de uma abordagem teórica que ilumine as discussões sobre aquilo que é feito em sala de aula com o objetivo de promover a aprendizagem do sistema de escrita e de seus usos sociais. Para tanto, buscou-se os seguintes referenciais: Soares (1985, 1996, 1999, 2001, 2003, 2004, 2010); Kleiman (1995); NLS - Novos Estudos sobre Letramento, (Street, 1985; Heath, 1982-1983; Gee, 1991; Street, 1996); Maciel e Lúcio (2008); Rojo (2009); Macedo (2010); Marinho (2010); Goulart (2010).

No segundo capítulo são discutidos aspectos relacionados ao contexto das políticas públicas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, voltadas para o trabalho com a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental. Faz-se também a caracterização da escola, da sala de aula e da professora que participa da investigação. O contexto tem importante relevância para a compreensão dos sentidos atribuídos pelo sujeito, desde as narrativas até as condições históricas e sociais que o constituem, considerando a formação dialética do homem em que “o plano individual não constitui mera transposição do social; o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 225).

O terceiro capítulo apresenta as análises feitas a partir do levantamento de dados por meio das observações diretas da sala de aula, das gravações das aulas em vídeo e das entrevistas com a professora. O processo de análise baseia-se no conteúdo das falas articuladas em núcleos de significação, que estabelecem

relações com o contexto da escola. Os núcleos de significação são organizados a partir das leituras flutuantes das entrevistas realizadas com a professora. Para tanto, recorreu-se aos procedimentos indicados por Aguiar e Ozella (2006): múltiplas leituras das respostas pela participante nas entrevistas, para identificar seus principais temas e agrupá-los mediante critérios de semelhança, frequência, aspectos contrastantes e, inclusive, contraditórios, formando indicadores. Esses indicadores, mediante novo agrupamento, seguindo os mesmos procedimentos, formam núcleos de significados articulados aos demais dados e interpretados à luz da teoria sócio-histórica e dos conceitos da psicologia do trabalho de Yves Clot.

Analisar o trabalho docente pelo ponto de vista da atividade pode contribuir para a superação da dicotomia entre saber e agir, dando maior visibilidade às atividades dos professores, numa articulação entre a formação e a pesquisa. Dessa maneira, esta pesquisa busca nos referenciais de Yves Clot conceitos relativos ao trabalho docente na abordagem da clínica da atividade, para junto aos conceitos de sentido, significado e mediação próprios da psicologia sócio-histórica, compreender a atividade da professora alfabetizadora.



## CAPITULO 1

### A ATIVIDADE DOCENTE PARA ALÉM DA DICOTOMIA ENTRE SABERES E AÇÕES

O trabalho docente circunscrito no universo do conhecimento e da prática pedagógica, que envolve a formação e os saberes da profissão, tem sido amplamente abordado nas últimas décadas, tanto no campo das pesquisas como nas políticas públicas. O crescente interesse por estudos no âmbito da formação e do trabalho docente está relacionado a mudanças no cenário mundial, que trazem novas demandas para a escolarização, exigindo dos professores esforços no sentido de qualificar melhor seu trabalho (AGUIAR E DAVIS, 2010). Concorde-se com as autoras que essa necessidade tem sido negada pela falta de políticas bem definidas que, ao valorizar a profissão docente, ofereçam àqueles que a exercem uma melhor formação inicial e continuada, condições materiais e de infraestrutura adequadas para realizar o trabalho pedagógico, bem como um plano de carreira atraente e salários condignos às responsabilidades da docência.

A pesquisa de Gatti e Barreto (2009), que trata dos impasses e desafios postos aos professores brasileiros, aponta a urgência de se adotar estratégias articuladas de ações entre as instâncias de formação e os empregadores, 80% dos quais é a administração pública. De modo geral, o estudo revela que as instituições formadoras atuam de maneira desarticulada com a necessidade de uma formação bem qualificada, principalmente no que se refere às vinculações entre teoria e prática.

Segundo Alves e Cunha (2011), estudos relativos ao trabalho e aos saberes docentes, que compreendem um conjunto de pesquisas assentadas em bases teórico-metodológicas diversas, possuem em comum o interesse por aspectos como: competência profissional, saber e saber-fazer, conhecimentos constituídos e mobilizados pelos professores no exercício profissional, englobando o que se poderia chamar de relações entre saberes da formação e saberes da prática. Para Alves e Cunha (2011), a dimensão do campo dos saberes docentes e sua diversidade teórica configura uma pluralidade de abordagens. Como exemplo, citam-se os trabalhos de Schön (1997), Nóvoa (1997), Zeichner (1997), Tardif (2008), dentre outros. Ancorados em Alves (2007), pode-se dizer que essas pesquisas,

guardadas as devidas especificidades de seus objetos, trouxeram para o campo do saber e da formação docente termos e conceitos novos referentes aos professores, a sua formação e seu trabalho: *epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências*. Trata-se de uma nova linguagem que tem conquistado espaço no campo das pesquisas e da formação, com a promessa de trazer contribuições para a reestruturação da profissionalização docente, mas que suscita muitos debates e críticas no que tange seus fundamentos epistemológicos.

De acordo com Alves (2007), os estudos sobre os saberes docentes inauguraram-se no Brasil, no início dos anos de 1990, com os trabalhos de Maurice Tardif e de António Nóvoa, em um contexto em que não se valorizava a prática pedagógica e seus saberes como formas legítimas de conhecimento, tendo como parâmetros os modelos teóricos. Assim, os pressupostos das pesquisas de Tardif e Nóvoa inserem-se no “fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional” (ALVES, 2007, p. 6), contribuindo para o aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho.

Contudo, a recepção desses e outros estudos no Brasil não ocorreu de forma acrítica, conforme ressalta Alves (2007) acerca dos trabalhos de Arce (2001) e Duarte (2003), os quais apontam para uma possível vinculação dos estudos sobre saber docente com o ideário neoliberal, representando um recuo no modo de conceber a formação dos professores. Arce (2001) anunciou a sua preocupação com um possível movimento de descaracterização do professor como profissional em função da difusão dos ideais neoliberais no campo da formação docente. Segundo a autora, teorias tais como as de Nóvoa, Schön, Zeichner e Perrenoud, reforçam a valorização do conhecimento produzido no cotidiano, na prática, aliadas ao princípio do *aprender fazendo*, podendo implicar em práticas de formação assentadas no pragmatismo que reduzam o professor a “[...] um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, [...] em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática” (ARCE, 2001, p. 265).

Duarte (2003, p. 620) corrobora as afirmações de Arce (2001), quando analisa os estudos de Donald Schön sobre a formação docente e critica a sua posição segundo a qual “[...] a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana”. Para Duarte (2003), a questão da desvalorização do saber teórico está presente também em outros autores que se tornaram referência no campo da formação docente, como é o caso de Tardif (2000, p. 11) que defende a *epistemologia da prática profissional*, argumentando que “não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária”, sugerindo que as pesquisas investiguem os saberes que os professores utilizam no cotidiano da profissão. Em relação à Philippe Perrenoud, Duarte (2003) ainda critica a defesa da *prática reflexiva do professor* na lógica das competências, da *pedagogia do aprender a aprender* em oposição às ilusões dos saberes teóricos. Esse posicionamento, segundo Duarte (2003), tem vinculações com as pedagogias ativas do ideário escolanovista, que compõem o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. E, nesse sentido, o autor analisa também os trabalhos de Nóvoa, Popkewitz e Gomes mostrando uma possível relação entre os seus fundamentos epistemológicos e a tendência de desvalorização do conhecimento teórico/científico/acadêmico na formação dos professores.

Pimenta (2008), por sua vez, reconhece a fertilidade das contribuições dos estudos sobre professor reflexivo, citando Schön, no sentido de repensar a formação e as condições do trabalho docente, especialmente no que diz respeito aos currículos dos cursos de formação e às condições efetivas de trabalho que possam favorecer a prática reflexiva nas escolas. Surge, assim, uma discussão em torno da formação contínua na escola, com a defesa da valorização da pesquisa e da prática, o que exigiria uma articulação entre as instâncias formadoras: universidade e escolas. A autora levanta, contudo, alguns questionamentos: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?” (PIMENTA, 2008, p. 22).

As críticas de Pimenta (2008) em relação ao conceito de professor reflexivo e suas implicações aproximam-se do que já foi problematizado por Duarte (2003). A autora, que cita vários outros trabalhos na mesma direção, afirma que existe o risco

de uma *supervalorização do professor como indivíduo* e de um possível movimento em torno do *praticismo*, com a ideia de que a prática seria suficiente para a construção do saber docente. A apropriação acrítica desses conceitos poderia gerar modismos e banalizar a perspectiva da reflexão, uma vez que se desconsideram a sua historicidade e os contextos que a envolvem. A autora evidencia, entretanto, a possibilidade de superação do praticismo ao afirmar, junto com outros autores, a importância da valorização da teoria como “crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, [...] que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização [...]” (PIMENTA, 2008, p. 25).

Tendo situado algumas críticas feitas por Arce (2001), Duarte (2003) e Pimenta (2008) em relação a uma possível desvalorização do conhecimento teórico/científico/acadêmico na formação dos professores, mas reconhecendo junto com Alves (2007) que os estudos sobre os saberes docentes trouxeram importantes contribuições para a compreensão da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho, pode-se afirmar a posição que se vincula aos postulados de Durand et al. (2005), aos quais discutem a aproximação da pesquisa com a formação docente, no contexto da chamada “guerra de paradigmas”, a dicotomia existente entre o saber e a ação. Segundo os autores, há uma divisão entre a “epistemologia dos saberes” e a “epistemologia da ação”, que pode ser superada com a articulação cuidadosa desses dois polos, por meio de uma abordagem de pesquisa e da ação/intervenção mantendo os critérios de rigor e pertinência, na perspectiva da ergonomia da atividade, de modo a dar visibilidade ao trabalho docente, objetivando a compreensão e a transformação dessa atividade.

A epistemologia dos saberes defende que pesquisa e formação sejam separadas por critérios de neutralidade e objetividade, de modo que prevaleça o rigor científico da produção de conhecimentos universais. Por outro lado, a epistemologia da ação preconiza a pertinência profissional e que a pesquisa tenha objetivos concomitantes de estudo e de intervenção na realidade. Segundo Durand et al. (2005, p. 45), pesquisas resultantes dessa tendência de intervenção na realidade são muito bem aceitas por atores da rede escolar devido à proximidade com os problemas profissionais, porém recebem críticas com relação à cientificidade e ao caráter local que limita as proposições decorrentes da pesquisa.

Considerando a perspectiva de Durand et al. (2005), pretende-se compreender aquilo que está invisível no trabalho docente, indo além da dicotomia entre os saberes e a ação, entre a pesquisa e a formação, considerando a atividade docente como uma complexa trama de sentidos e significados, não podendo ser explicada por meio dela mesma, o que exige situá-la no contexto da significação social para compreendê-la e interpretá-la. Nesse sentido, concorda-se com Saujat (2004) que chama a atenção para a necessidade de diálogo entre as pesquisas que pretendem investigar a complexidade e a multidimensionalidade das práticas docentes e a abordagem ergonômica que contribui para a compreensão das práticas de ensino a partir da perspectiva do trabalho.

### **1.1- O trabalho docente como atividade**

O processo de investigação do trabalho docente conforme foi delimitado nesta pesquisa toma por base a análise da atividade. Mas, o que se entende aqui por atividade? Sabe-se que a atividade é uma categoria central no materialismo histórico-dialético porque tem relação com o desenvolvimento social e histórico do homem, como também com seu desenvolvimento individual (DAVIDOV, 1988 apud ASBAHR, 2005). O conceito de atividade foi desenvolvido nos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, embora a “teoria da atividade” tenha sido sistematizada por Leontiev (DUARTE, 2002).

Para Leontiev (1978, p. 107-108):

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se 'objectiva' nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula.

A estrutura da atividade humana é mediatizada por instrumentos, ou seja, não existe uma relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade. Enquanto na atividade animal a necessidade de se alimentar (motivo) está diretamente relacionada à ação do animal de perseguir e abater a presa (conteúdo), sendo que o objeto não se distingue da necessidade que o faz agir sobre esse mesmo objeto, na atividade humana ocorre a diferenciação entre atividade e ação. Um exemplo discutido por Leontiev para explicar essa diferença é a atividade coletiva de caça

primitiva em que a atividade é constituída de várias ações: uns produzem instrumentos para usar na caça, outros devem encurralar e abater o animal e outros acendem o fogo para assar a carne. Há ainda os “batedores” que têm como função espantar o animal para que este corra na direção da armadilha. Então, o que dá sentido a cada uma das ações realizadas pelos indivíduos é o conjunto da atividade social do grupo que tem como motivo saciar a fome. Trata-se de uma relação indireta entre a ação e a necessidade que constitui o motivo (DUARTE, 2002, 2004).

Portanto, a atividade humana é uma estrutura complexa que se constitui de necessidades, motivos, objetos e ações, numa relação mediatizada. “Essa relação indireta entre a ação e o motivo da atividade como um todo precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos” (DUARTE, 2004, p. 54). A consciência permite ao homem compreender o mundo social por meio das significações, conferindo-lhe um sentido próprio, pessoal, vinculado às necessidades, motivos e sentimentos. Asbahr (2005, p. 111) esclarece que “todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação”, sendo assim não há sentido puro, pois o sentido pessoal é produzido pelo homem em sua atividade social, considerando as condições sócio-históricas.

Desse modo, a contraposição entre significações e sentidos criada pela propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho na sociedade de classes, foi analisada por Leontiev (1978) com um processo de alienação. Nesse processo, o trabalhador atribui como sentido ao seu trabalho a obtenção de um salário para sobreviver e as tarefas parceladas da produção não são compreendidas como significações de um motivo maior, ou seja, é a ruptura entre o conteúdo da ação e os motivos da atividade. Esse tema da alienação na atividade é tratado por Basso (1994, 1998), Moura (2001, 2002), Duarte (2002, 2004), Asbahr (2005).

Tendo em vista pressupostos da teoria da atividade, pode-se pensar sobre suas contribuições ao campo da educação, em especial à atividade pedagógica, considerando que podem ser utilizadas diferentes formas de abordagem de pesquisa. Neste estudo, optou-se por investigar os sentidos da atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das significações da política pública, entendendo a atividade de ensino para além de um conjunto de ações ou tarefas. Dessa maneira, a compreensão da relação necessidade, objeto e motivo se torna ainda mais complexa, tendo em vista a natureza da atividade pedagógica que,

conforme Asbahr (2005, p. 113), trata-se de significações de cunho político que variam de acordo com o momento histórico, político e econômico como também com diferentes concepções filosóficas e com formas de gestão.

Então, fica evidente que, se a intenção é compreender a atividade docente, urge investigar os motivos que levam os professores a agirem de determinadas maneiras, articulando necessidades e objetos, uma vez que “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 83 apud ASBAHR, 2005, p. 110). Estudos como o de Basso (1998) apontam que o significado do trabalho docente está relacionado com a ação de ensinar, ou seja, proporcionar condições para que os alunos aprendam. O professor é o mediador entre o conhecimento (produtos culturais) e o aluno, devendo “além de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma planejada, [...] possibilitar que tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento” (ASBAHR, 2005, p. 114).

Assim, é necessário diferenciar tarefa de atividade. Para Moura (2001, p. 5), “a aprendizagem deixa de ser uma atividade para tornar-se uma tarefa [...] a criança concretiza ações para cumprir uma tarefa porque não há um motivo para fazê-lo”. O comportamento dos alunos mostra que eles gostariam de realizar algo diferente do que a escola lhes propõe. Não estariam eles perdendo o sentido da atividade escolar? E para os professores, quais seriam os motivos de seu trabalho? Tarefa é, pois, uma imposição, uma prescrição, enquanto a atividade envolve a necessidade do sujeito. Amigues (2004, p. 39), corrobora afirmando que “a tarefa refere-se ao *que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito”, enquanto a atividade é mais subjetiva, ou seja, “[...] corresponde ao *que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (grifos do autor). Na perspectiva do autor, essa compreensão altera as formas de se abordar o trabalho docente.

De acordo com Amigues (2004), o trabalho do professor, normalmente, é visto como um meio de se alcançar um fim, no caso, garantir a aprendizagem, considerado sob o ponto de vista das prescrições e das normas estabelecidas pela instituição. Há sempre outras pessoas, externas ao trabalho, que se julgam conhecedoras das situações do ensino e que tomam decisões sobre as formas de fazer do professor. A própria pesquisa, segundo o autor, encara a ação do professor

como uma forma de incorporação na prática dos conhecimentos sobre a aprendizagem, ou seja, “se sabemos como as crianças aprendem, então saberíamos como ensinar a elas” (p. 38). Daí decorre a visão que os professores não fazem aquilo que deveria ser feito é que seus métodos não correspondem às necessidades de aprendizagem dos alunos. Considerando, segundo as ideias de Clot (2007), que a atividade não é apenas aquilo que se vê realizado, mas, sobretudo, o que o sujeito deixou de fazer, mas gostaria de ter feito e não conseguiu fazer, Amigues (2004, p. 41) propõe um olhar renovado sobre as práticas dos professores. O autor ressalta que a atividade é resultado de uma construção histórica, na qual o sujeito busca a sua unidade nas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais, bem como nas relações com os outros.

Para o desenvolvimento de uma análise nessa perspectiva teórica, Amigues (2004) apresenta os objetos constitutivos da atividade do professor: 1- a atividade do professor é instrumentada e direcionada pelas prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas; 2- o trabalho de ensino é um trabalho de concepção, organização e regulação do meio de trabalho dos alunos. A atividade do professor é socialmente situada e mediada por objetos que constituem um sistema, sendo dirigida aos alunos, aos seus pais, a outros profissionais, à instituição na qual trabalha. Clot (2007, p. 97) corrobora afirmando que “[...] o trabalho é uma atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero”. Assim, para agir o professor precisa assumir compromissos e articular vários objetos constitutivos de sua atividade.

As prescrições exercem papel decisivo na atividade docente, pois “não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). A dimensão do prescrito, contudo, não tem sido devidamente considerada nas pesquisas sobre as práticas de ensino, uma vez que estas priorizam aspectos como a interação em sala de aula e a aprendizagem, deixando de levar em conta a relação que o professor estabelece com as prescrições e como isso interfere na sua atividade docente (RODRIGUES, 2010).

Investigar a atividade docente implica, pois, compreender os significados e os sentidos pessoais dessa atividade. Isso remete à questão dos gêneros e dos estilos abordados por Clot (2007), porque se entende, a partir de suas referências, que a significação da atividade docente é caracterizada socialmente no intercâmbio entre



as pessoas, por meio de formas relativamente estáveis de atividades organizadas e que os sentidos são pessoais, advindos de estilos individuais que podem ampliar os gêneros. Dessa forma, a atividade docente não pode ser explicada por meio dela mesma, é preciso situá-la no contexto da significação social, mas considerando que “o sujeito não é de modo algum um sistema subjugado cujos parâmetros possam ser regrados a partir de fora, mas nem por isso é senhor de suas intenções” (CLOT, 2007, p. 102).

## **1.2- Contribuições da proposta de Yves Clot para a compreensão da atividade docente**

Compreender o trabalho docente por meio da perspectiva ergonômica, considerando a atividade como unidade de análise é, segundo Amigues (2004, p. 51), “[...] uma tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho”. Dessa maneira, entende-se que o professor não é um mero executor de tarefas, mas um ator que produz significações nas atividades de concepção, organização e regulação do ensino.

Tendo por fundamentos os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica fundada por Vigotski e os da ergonomia francesa atual, Yves Clot trabalha com conceitos como: trabalho prescrito (ou tarefa), real da atividade e trabalho realizado, bem como os de gênero e estilo, os quais serão abordados no decorrer do texto. O seu principal interesse é a análise do trabalho na perspectiva de “compreender para transformar”, o que o aproxima da visão marxiana (FONSECA, 2010). A sua vinculação com a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski pode ser percebida nos conceitos de trabalho e atividade. Para Clot (2007, p. 12-13), “o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir [...] em virtude do fato de ser ele uma *atividade dirigida*” (grifos do autor). Seu objeto é a atividade de trabalho, considerando que “[...] o desenvolvimento de um sujeito não é, além disso, uma corrida rumo a uma meta conhecida de antemão [...], pois o desenvolvimento só é unidirecional e predeterminado fora das situações reais” (op.Cit. 2007, p. 13).

Aguiar e Davis (2010), por sua vez, consideram que as contribuições de Clot “[...] ajudam a operacionalizar uma maneira de proceder que leva os sujeitos de pesquisa a produzir informações usualmente não exploradas e que, não obstante, parecem ser nodais para uma análise mais profunda e dialética dos significados e

sentidos que a atividade tem para quem a executa” (p. 7). Quando o sujeito fala sobre a atividade realizada, revela não só o que foi executado, mas também aquilo que foi pensado e que não se conseguiu realizar, algo que, segundo Clot (2007, p. 116) encampa o real da atividade:

[...] aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer. [...]

Nesse sentido, o real da atividade tem uma abrangência maior, visto que se refere não apenas ao que foi realizado, mas a tudo o que poderia ter sido feito. É o que Clot chama de “atividade impossível”, que não está visível ao observador. Este conceito foi desenvolvido por Clot com base na distinção feita pela ergonomia e pela psicologia do trabalho entre trabalho prescrito (tarefa) e atividade real. O autor acrescenta que não basta distinguir tarefa como *aquilo que se tem a fazer*, tomando-se atividade como *aquilo que se faz*. É preciso considerar que a “[...] atividade realizada e a atividade real também não correspondem uma à outra. [...] As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra atividades, devem ser admitidas na análise” (CLOT, 2007, p. 115-116). A atividade realizada é visível à observação direta e aproxima-se do trabalho prescrito, mas essa é apenas uma pequena parte das inúmeras possibilidades abertas ao trabalhador.

Segundo Rodrigues (2010, p. 23), nas investigações sobre o ensino como trabalho, é preciso considerar: 1- as prescrições institucionais a que o trabalho está submetido; 2- a importância do coletivo de trabalho na interpretação dessas prescrições; 3- os diferentes impedimentos para a realização desse trabalho e as formas de desenvolvimento profissional decorrentes da atividade docente. Telles e Alvarez (2004), seguindo a mesma perspectiva, definem o trabalho prescrito como aquele que inclui “[...] as condições determinadas de uma situação de trabalho (as características do dispositivo técnico, o ambiente físico, a matéria-prima utilizada, as condições socioeconômicas etc.) e as prescrições (normas, ordens, procedimentos, resultados a serem obtidos etc.)” (p. 67). Ou seja, o trabalho prescrito (ou tarefa) constitui aquilo que se espera do trabalhador e envolve, portanto, um conjunto de condições e exigências. De acordo com mesmas autoras, a “[...] distância entre

trabalho prescrito e trabalho realizado [...] é grande, pois o trabalho efetuado não corresponde jamais ao trabalho esperado, fixado por regras, orientado por objetivos determinados, segundo representações das condições de realização” (op. cit., p. 71). Assim, considerando que existem variabilidades que distanciam a realização da atividade daquilo que foi prescrito, o conceito de atividade de trabalho foi empregado para estudar as relações entre homem-tarefa.

Segundo Telles e Alvarez (2004, p. 71-72), “a atividade de trabalho consiste na realização do trabalho prescrito, considerando-se as restrições e as vantagens dispostas pelas variabilidades. [...], a maneira pela qual as pessoas se engajam na gestão dos objetivos do trabalho, num lugar e num tempo determinados, servindo-se dos meios disponíveis ou inventando outros meios”. Pode-se dizer, retomando os conceitos de Clot (2007), que a atividade é definida pela tarefa (trabalho prescrito), a qual especifica um objetivo a ser atingido em certas condições (ou restrições). Desse modo, a atividade realizada é mais do que o realizado, pois engloba tudo o que poderia ter sido feito, as possibilidades, os impedimentos e os constrangimentos que o trabalhador vive. Isso porque, segundo o autor:

[...] a atividade do sujeito não se volta unicamente para o objeto da tarefa, mas também para a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa, e para suas outras atividades. A atividade psicológica no trabalho é aquilo que se faz no universo dos outros para dele participar ou separar-se. É o trabalho assumido pelo sujeito no âmbito do trabalho dos outros (CLOT, 2007, p. 65).

Assim, para Clot, a atividade de trabalho é triplamente dirigida: 1- pelo sujeito; 2- para o objeto; 3- para a atividade dos outros, com a mediação do gênero (p. 97). É por isso que a atividade não pode ser explicada por meio dela mesma: cada um desses aspectos tem sempre os outros dois como pressupostos. Citando Terssac (1992), Clot (2007) concorda que as habilidades dos trabalhadores estão inscritas no coletivo. Há regras escritas e não escritas, formas de organização do trabalho real que, tendo o grupo profissional como sujeito (p. 37), tornam-se um referencial para a ação individual. Esse é, de fato, o conceito de gênero proposto por Clot (2007, p. 50):

[...] o sistema de regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. [...] O gênero organiza a reciprocidade dos lugares e funções ao definir as atividades independentemente das propriedades subjetivas dos indivíduos que as realizam num momento específico.

Dessa maneira, Clot considera que o gênero conserva a história de um grupo, já que se trata das formas de apreensão das coisas e das pessoas em determinado tempo e espaço sobre o agir humano. O gênero permite assim, a construção de estilos pessoais que, se incorporados ao primeiro, impulsiona o gênero, ao modificá-lo. O gênero é invisível, no entanto, só aparece quando há reorganização de uma dada ação em função da reavaliação da regra. Ora, a regra é reavaliada à luz do estilo, ou seja, da forma peculiar com que cada trabalhador se apropria do gênero ou, nas palavras de Clot (2007, p. 50), “[...] a transformação dos gêneros por um sujeito que faz dele recursos para agir em suas atividades reais”. Se os estilos são incorporados ao gênero, modificando-o, este, uma vez modificado, gera novos estilos e assim incessantemente. Dessa maneira, gênero e estilo são mutuamente constitutivos: os estilos reavaliando constantemente o gênero, dando-lhe dinâmica e plasticidade e o gênero, modificado, permitindo a construção de novos estilos. Portanto, a “[...] análise do trabalho situa-nos diante da constituição recíproca dos estilos e dos gêneros, entendendo os estilos como reformulação dos gêneros, quando postos em ação e os gêneros como sempre inacabados” (p. 51).

Fonseca (2010, p. 115) ajuda a entender o conceito de gênero profissional explicando que do trabalho prescrito ou da tarefa programada até a atividade real surgem transgressões, que se tornam efetivos instrumentos de trabalho quando são compartilhados e ratificados no espaço coletivo, em uma configuração histórica e, ao mesmo tempo, transitória. No caso desta pesquisa, que investiga a atividade docente, o gênero equivale à própria cultura escolar, envolvendo as formas de organização de tempo e espaço, os modos de agir dos profissionais e dos alunos, os rituais que compõem a rotina diária. Toda a formalização do ambiente escolar que combina regras escritas e não escritas constitui um “referencial”, uma “pré-ordenação” da ação individual, que se modifica em função dos estilos pessoais. Dessa maneira, os conceitos de gênero e estilo são importantes no sentido de permitir compreender o movimento que ocorre na escola, ou seja, as permanências e as transformações nos modos de sentir, pensar e agir dos docentes.

Yves Clot, então, apropriando-se de pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica bem como revisando conceitos da ergonomia francesa, desenvolve o que chama de *Clínica da Atividade*, um procedimento de co-análise do trabalho na perspectiva de uma *psicologia do desenvolvimento da ação*, entendendo que “a análise psicológica do trabalho é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa

situação ou num meio. Ela concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las” (p.127). Aqui o conceito de clínica da atividade não deve ser confundido com a Psicologia Clínica, pois não se trata da noção de doença ou de tratamento, mas da mobilização de ação para modificar as situações vividas pelos sujeitos, considerando que o trabalho é “[...] reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam [...]” (p. 18), de modo que é possível, na defesa de Clot, o desenvolvimento de uma *psicologia das situações de trabalho e de vida*.

De acordo com Fonseca (2010, p. 119-120), para intervir na atividade é preciso levar em conta quatro dimensões básicas que compõem sua *estrutura dinâmica*:

- 1- a atividade é *pessoal*, uma vez que é desenvolvida pelo sujeito;
- 2- a atividade é *interpessoal*, pois é dirigida aos outros;
- 3- a atividade é *transpessoal*, porque é atravessada pela história coletiva do trabalho;
- 4- atividade é, ainda, *impessoal*, considerando-se que, advém de prescrição, da tarefa que é atribuída ao trabalhador.

De fato, para Clot, “a análise do trabalho visa sempre, de todo modo, compreender para transformar” (p. 11), algo que requer o emprego da linguagem não como *meio de expressão* da vivência de uma ação passada, mas como “uma ação sobre a ação, que transforma a experiência vivida em meio de viver outras experiências”. (p.140). Desse modo, a análise da atividade proposta por Clot deve passar por três fases nas quais se estabelece um ciclo entre “aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem e, por fim, aquilo que eles fazem daquilo que eles dizem” (p. 136).

No caso desta pesquisa, a análise deverá permitir a compreensão dos sentidos e significados construídos por uma professora em relação às atividades de letramento e alfabetização que exerce. Dessa maneira, a partir do trabalho realizado, do trabalho real, buscar-se-á entender os sentidos e significados daquilo que ela gostaria de fazer e daquilo que não lhe permite alcançar esse fim, ou seja, os impedimentos que se colocam à realização da tarefa. Compreender os sentidos e significados do trabalho de professores implica saber que a atividade docente não pode ser compreendida senão a partir de uma análise contextual.

Assim, conforme afirmam Aguiar e Davis (2010), as condições reais de trabalho são sempre diferentes daquelas que foram determinadas, pois são atravessadas por elementos da dimensão pessoal e subjetiva: saberes, valores, experiências. Entre o trabalho prescrito e o trabalho real existe a mediação do gênero, que resulta em estilos individuais, com seus sentidos e significados (subjetividade). A compreensão da atividade docente, segundo essa perspectiva, exige uma discussão dos conceitos de sentido e significado na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica que serão objeto de discussão no próximo segmento do texto.

### **1.3- Os conceitos de sentido e significado na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski**

Compreender os conceitos de sentido e significado a partir do pensamento de Vigotski implica entender o sujeito, ou seja, “apreender as mediações sociais que o constituem, na tentativa de escapar de uma análise que se centre na aparência e no imediato, buscando apreender a essência, o processo social por meio do qual o homem se torna homem, atingindo, se possível, o não dito, que nada mais é do que o sentido” (Aguiar e Davis. 2010, p. 6). Para a Psicologia Sócio-Histórica, o homem constitui-se na relação com os outros, em um processo marcado historicamente, no qual indivíduo e sociedade estabelecem relações dialéticas, sendo que um constitui o outro e se transformam mutuamente:

[...] falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados e os sentidos subjetivos (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 2).

Baseando-se na abordagem da psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, Aguiar e Ozella (2006) discutem as categorias significado e sentido e suas relações com o pensamento e a linguagem. Segundo os autores, “os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. [...] referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas subjetividades” (p. 5). Já o sentido “constitui a articulação dos eventos psicológicos

que o sujeito produz frente a uma realidade”, que é mediada socialmente, caracterizando-se como uma “singularidade historicamente construída” (op.Cit.). Para apreender o sentido, é preciso conhecer os processos de mediação, pois a singularidade do homem é constituída socialmente por eles. Para Aguiar e Ozella, (2006) a mediação é o “centro organizador objetivo” da relação entre a singularidade e a universalidade, formando uma categoria que permite uma análise contextual, em um processo dialético, identificando elementos que estavam ausentes. Segundo Vigotski (2003, p. 156):

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir, sendo assim, a linguagem é o instrumento fundamental no processo de constituição do homem. A palavra representa o objeto na consciência, dessa forma a relação pensamento-linguagem é uma relação de mediação.

E a compreensão dessa relação, segundo Aguiar e Ozella (op.Cit.), passa pela compreensão das categorias significado e sentido. Do ponto de vista da Psicologia, segundo Vigotski (2003, p.151), “o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito” e como generalização e conceito são atos de pensamento, ele conclui que o significado é também um fenômeno do pensamento. Assim, os processos de produção cultural, social e pessoal têm como base os significados. Aguiar e Ozella (2006) caracterizam os significados como produções históricas e sociais que permitem a comunicação de nossas experiências, sendo conteúdos instituídos que são apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de suas subjetividades.

Para compreender o sujeito, pode-se tomar como ponto de partida os significados que ele constitui em relação ao mundo externo e interno. A interpretação dos significados leva às zonas do sentido, que são mais instáveis, fluidas e profundas. Assim, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que “o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade”. O sentido mobiliza o sujeito para a atividade, embora esteja relacionado a necessidades que ainda não se realizaram. Considerando o significado como a generalização e fixação da prática social humana por meio de instrumentos técnicos e culturais, Basso (1998, p.5) afirma que “no caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, por seu objetivo e conteúdo concreto, efetivado

através das operações realizadas conscientemente pelo professor, em condições reais e objetivas nas quais se dá a condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno”. Para o autor, a compreensão efetiva do significado do trabalho docente é possível quando se consideram as ações de mediação exercidas pelos professores para fazer os alunos se apropriarem dos resultados da prática social. Para Basso (1998, p.5):

a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos, que permitam a elaboração e o entendimento da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Dessa forma, a prática pedagógica - enquanto ação mediadora - tem como finalidade possibilitar o acesso do aluno às objetivações da educação formal, ao saber elaborado pela ciência, contribuindo assim para “[...] ampliar as oportunidades de o aluno objetivar-se em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo da criança, como produzindo novas necessidades de outro tipo e considerando o desenvolvimento potencial, ou seja, as ações pedagógicas que estimulam e dirigem o processo de desenvolvimento da criança” (Basso, 1998, p. 6). Enquanto o significado é um conceito fixado pela prática social e, assim, tido como mais objetivo, o sentido está relacionado às zonas mais instáveis e dinâmicas do psiquismo humano, sendo “[...] produzido nas práticas sociais através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito [...]” (BARROS et. al., 2009, p. 8). Desse conceito, decorre a ideia de que há múltiplas construções de sentidos. Então, é pertinente perguntar: quais sentidos o professor atribui a sua atividade?

A pergunta remete às reflexões de Leontiev (1978) sobre as relações entre significado e sentido do trabalho na sociedade capitalista, caracterizada pela estrutura das classes e pela divisão social do trabalho, de acordo com o grau de desenvolvimento das forças produtivas. Segundo o autor, há, nessa sociedade, uma ruptura entre o significado e o sentido da ação no trabalho, sob as relações sociais de dominação, fazendo com que os sentidos pessoais das ações não correspondam ao seu significado, caracterizando, assim, relações alienadas. Para Basso (1998, p.



7), “[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. [...] Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados [...]”. O autor entende que esse processo de alienação do trabalho do professor tem ocorrido em função da “[...] presença cada vez maior, na escola, de características do processo de trabalho fabril” (op. cit., p. 3), embora a autonomia docente seja mantida devido às particularidades do processo de trabalho escolar. Ou seja, em sua visão, prevalece ainda a autonomia do professor em sala de aula, com suas escolhas estando relacionadas com as condições subjetivas de sua formação. Nessa perspectiva, Basso (1998) defende que é fundamental discutir a formação como mecanismo para a compreensão do significado e do sentido do trabalho docente, de modo que ele possa ser exercido de maneira autônoma e consciente.

A superação da alienação, no entanto, não depende exclusivamente das condições subjetivas, tratadas por Basso (1998) como a formação para a compreensão dos significados da ação de ensinar, mas, sobretudo, das condições materiais em que se realiza a atividade, “das condições efetivas de trabalho que fazem a mediação desta busca de relações mais conscientes” (p. 7). Daí depreende-se que, para compreender os sentidos atribuídos pelo professor ao seu trabalho, torna-se necessário identificar as condições objetivas nas quais ele é realizado. Pode-se pensar materialmente em como são as condições físicas da escola, nos materiais didáticos colocados à disposição dos professores, na forma como são organizados os processos de planejamento e de gestão das ações, nas relações interpessoais no ambiente escolar, na jornada de trabalho e nas questões salariais.

A pesquisa de Basso (1994)<sup>1</sup> apontou que as condições objetivas de trabalho de professores de História aparecem como limitadoras, embora nem sempre claras, provocando reações de frustração e desânimo, que se configuram em práticas pedagógicas alienantes. Essa alienação é traduzida, pelo autor, não só como o resultado de uma jornada de trabalho extensa que limita o tempo de correção dos trabalhos, de preparação das aulas e do planejamento coletivo, como também inviabiliza a participação em cursos de atualização. Dessa forma, “a reprodução

---

<sup>1</sup> Tese de doutorado: “As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente – um estudo a partir do ensino de história”. Campinas, setembro de 1994.

mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano [...] o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente [...] a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente” (BASSO, 1998, p. 8).

Com relação à pergunta levantada anteriormente, “que sentidos o professor atribui a sua atividade?”, os referenciais teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa, os conceitos de significado e sentido permitem compreender o trabalho da professora alfabetizadora, considerando a articulação dialética entre as condições subjetivas de sua própria formação e as condições objetivas. Ou seja, interessa compreender como se efetiva a atividade docente diante das condições materiais da escola e subjetivas da professora, no contexto mais geral da rede pública de ensino. Vale ressaltar que, para Barros et. al. (2009), os sentidos não são pré-definidos ou prontos, por isso não é possível ao pesquisador descobrir os sentidos guardados no pensamento do sujeito.

Murta (2008), por sua vez, afirma que para alcançar os sentidos precisamos analisar os significados através das expressões verbais, no caso, dos sujeitos. A autora concorda com Vigotski que, para entender o discurso do outro é necessário compreender seu pensamento. Assim, a compreensão dos sentidos aproxima-se dos possíveis porquês que mobilizam o sujeito a fazer uma determinada ação ou atividade. Investigar a atividade docente implica compreender os significados e os sentidos pessoais dessa atividade. Isso remete à questão dos gêneros e dos estilos abordados por Clot (2007), porque, a partir de suas referências, a significação da atividade docente é caracterizada socialmente no intercâmbio entre as pessoas, por meio de formas relativamente estáveis de atividades organizadas; os sentidos são pessoais, advindos de estilos individuais, que podem transformar os gêneros. Dessa forma, a atividade docente não pode ser explicada por meio dela mesma, é preciso situá-la no contexto da significação social, mas considerando que “o sujeito não é de modo algum um sistema subjugado cujos parâmetros possam ser regradados a partir de fora, mas nem por isso é senhor de suas intenções” (CLOT, 2007, p. 102).

#### **1.4- A abordagem da alfabetização e do letramento na perspectiva da atividade docente**

Considerando que o objeto de trabalho da professora investigada é a alfabetização/letramento, a pesquisa aborda esse objeto como componente da atividade docente, que se traduz em tarefas prescritas bem como em práticas e eventos que são criados/recriados no cotidiano da sala de aula.

Cabe explicitar os conceitos com os quais trabalhamos. A exemplo de Soares (1985, p. 21), entende-se alfabetização como um conjunto de habilidades, que a caracteriza com um fenômeno de natureza complexa e multifacetada, constituindo-se pelas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Concorda-se que o conceito de alfabetização abrange tanto o processo de codificação e decodificação da língua oral e escrita quanto o processo que garante ao indivíduo compreender e apreender significados e expressar-se através da linguagem oral ou escrita. Já o conceito de letramento tem a ver com a escrita e seu impacto social, isto é, o indivíduo se apropriando da escrita e usando-a em seu contexto social de forma ativa. Entende-se que o letramento vai além do ato de ler e escrever, remete a um nível mais amplo que diz respeito a como este conhecimento é utilizado concretamente no interior de práticas sociais, que, por sua vez, estão inseridas num contexto social e político mais amplo (SOARES, 2003).

Trabalhos como os de Mary Kato (1986), Leda Verdiani Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (1996, 2001, 2003), inauguraram no Brasil os estudos sobre o fenômeno do letramento, já bastante discutido na comunidade internacional, a exemplo dos trabalhos de Street (1984). Alguns estudos destacam-se na vertente sociointeracionista que aborda a linguagem como realidade discursiva, dialógica e como fenômeno histórico-cultural que se relaciona com questões de poder: Bakhtin (1929, 1995, 1979, 1997), Gnerre (1994), Soares (1987, 1998, 2004), Kleiman (1995), Geraldi (1985), Smolka (1988), Bortolotto (2001), Macedo (2005).

Rojo (2009) afirma que as pesquisas realizadas no Brasil, na década de 1980, situavam conceitualmente letramento e alfabetismo como sinônimos, a exemplo de trabalhos de Magda Soares. Rojo, contudo, prefere a distinção dos dois termos, sendo alfabetismo para designar as capacidades e competências individuais de ler e escrever, valorizadas nos meios escolares, e letramento como referente às práticas

sociais de uso da língua escrita, em contextos diversos e não apenas na escola. Essa perspectiva está relacionada com a tendência dos New Literacies Studies, divulgados no Brasil por Kleiman (1995), cujas pesquisas fazem uma distinção entre os modelos/enfoques autônomo e ideológico de letramento. Rojo (2009) lembra que o enfoque autônomo trata o letramento de forma independente do contexto social, como habilidade técnica capaz de promover melhoria nos níveis de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Já o enfoque ideológico concebe o letramento de forma indissociável das estruturas culturais da sociedade, reconhecendo que a leitura e a escrita variam ao longo do tempo e do espaço cultural e os significados a eles associados variam de acordo com os participantes, enraizados na vida social, incluindo fundamentalmente relações de poder (STREET, 2003).

O NLS - Novos Estudos sobre Letramento, (Street, 1985; Heath, 1982-1983; Gee, 1991; Street, 1996) oferecem ao campo importantes contribuições como os conceitos de eventos e práticas de letramento, a distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, as relações entre o local e o global e a concepção de que o letramento enquanto prática social é constantemente perpassada por relações de poder.

No modelo autônomo de letramento, a perspectiva é de que a alfabetização em si produz efeitos sobre a capacidade cognitiva do sujeito promovendo o desenvolvimento e a transformação social. Campanhas de erradicação do analfabetismo em países pobres difundidas por programas como os da Unesco possuem uma abordagem autônoma, uma vez que defendem a concepção de que pessoas alfabetizadas podem tornar-se melhores cidadãos capazes de promover o desenvolvimento econômico do país, como se as consequências fossem neutras e universais. Os pesquisadores dos NLS contestam essa tese, pois na prática o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra. Dessa forma, os efeitos do letramento são distintos em diferentes condições, considerando-se os condicionantes culturais e econômicos que possuem relação estreita com a situação de pobreza ou de desenvolvimento econômico, ou seja, para Street (2003) a abordagem autônoma pretende simplesmente impor concepções ocidentais de alfabetização a outras culturas ou dentro de um país tendo como referência uma classe ou grupo cultural que se impõe aos outros.

O modelo ideológico defendido por pesquisadores dos NLS considera, pois, que a alfabetização está sempre enraizada em uma determinada visão de mundo e

que suas práticas podem servir para dominar e marginalizar os outros, sendo considerada, portanto, um ato social, permeado por relações de poder. Segundo Street (2003), é o reconhecimento de que a leitura e a escrita variam ao longo do tempo e do espaço cultural e que os significados a eles associados variam de acordo com os participantes e estão enraizados na vida social, incluindo fundamentalmente relações de poder. A esse respeito, Macedo (2010) considera que a concepção social da alfabetização pode ser apropriada para a compreensão de como as práticas de alfabetização são realizadas por pessoas em diferentes contextos, uma vez que a escrita não pode ser tratada como elemento separado do contexto social.

Em pesquisa sobre as interações construídas em aulas de alfabetização, Macedo (2010) evidencia a complexidade da sala de aula constituída na tensão entre os modelos autônomo e ideológico, bem como nas perspectivas da alfabetização como prática social e como prática universal, em eventos configurados por discursos ora persuasivos ora de autoridade. Essa tensão, segundo a autora, é parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem e sua compreensão ajuda a superar a dicotomia entre os modelos autônomo e ideológico. Isso porque, em sua concepção, a escola como instituição social reflete os valores de alfabetização ideologicamente construídos pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, precisa estabelecer um diálogo com outras práticas de letramento desenvolvidas fora da escola.

Marinho (2010) utiliza o conceito de *evento de letramento*, tendo por base estudos de Heath (1982 apud MARINHO, 2010). Segundo a autora, “a compreensão das regras subjacentes a um evento remete às práticas, ao contexto sociocultural das instituições nas quais esses eventos ocorrem” (p. 79). No caso das pesquisas realizadas na escola, o conceito de evento pode contribuir para a compreensão da lógica e dos significados das práticas de letramento situadas no contexto global da aula e no contexto sócio-histórico da escola, confrontados com relações de poder. Nessa abordagem, a pesquisa de Macedo (2010) apontou que a alfabetização escolar é uma prática heterogênea e complexa que se constitui nas tensões entre os modelos autônomo e ideológico, e entre discursos autoritários e persuasivos, mediada pelos aspectos materiais da escrita em eventos de letramento.

Com relação ao letramento escolar, o evento que se destaca é a aula, marcada pelas regras características da cultura escolar, podendo ser considerada um

macroevento, que se constitui por um conjunto de microeventos de letramento, composto por atividades mediadas pela escrita: exercícios de cópia, leitura de textos didáticos e outros, ditado, interpretação de textos etc. Segundo Marinho (2010, p. 79), considerar a aula como um macroevento de letramento permite “não apenas compreender a lógica de um *evento de letramento*, mas também a lógica e os significados das *práticas de letramento* da instituição escolar” (grifos da autora). Cabe ressaltar que o evento pode ser observado uma vez que se caracteriza por uma ação mediada pela escrita como uma atividade de leitura e interpretação de textos, por exemplo. Já as práticas de letramento envolvem “processos internos, muitas vezes inconscientes, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (op. cit., p. 80).

Para Magda Soares (2004, p. 14), alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, uma vez que “[...] a entrada da criança [...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento”. A aprendizagem das relações fonema-grafema deve ocorrer em situações significativas de uso da língua escrita, ao mesmo tempo em que o letramento desenvolve-se com o domínio do funcionamento do sistema de escrita, numa relação de interdependência. Soares (2004, p. 15) enfatiza, contudo, que a permanência dos dois termos - alfabetização e letramento – justifica-se pela natureza diferente de cada um desses processos que envolvem conhecimentos e habilidades específicas, que implicam formas de ensino também diferenciadas. A autora alerta que a especificidade da alfabetização deve ser mantida, não podendo ser confundida com o letramento, ou seja, é necessário ensinar sistematicamente o funcionamento do sistema de escrita para garantir a sua apropriação, sem perder de vista o contexto de letramento, com a participação em eventos variados de leitura e escrita.

Em trabalho mais recente, Soares (2010, p. 61) confirma sua posição a respeito das diferenças entre alfabetização e letramento, reconhecendo que atualmente existe uma multiplicidade de significados e concepções referentes ao termo letramento. Para a autora, alfabetização e letramento são processos que envolvem habilidades cognitivas diferentes, que implicam formas distintas de aprendizagem, mas ocorrem de modo simultâneo e interdependente.

Ao discutir as relações entre cultura escrita e escola, Goulart (2010) questiona qual seria o objeto da alfabetização e para que ensinamos a ler e escrever. A concepção da autora aproxima-se do modelo ideológico de letramento, discutido por Street, uma vez que considera o sentido político da alfabetização entendendo que “[...] as formas do discurso escrito estão relacionadas aos modos valorativos como a escrita organiza a sociedade, e por ela é organizada, e à materialidade de suas práticas culturais” (op. cit., p. 446). Desse modo, Goulart (2010) acredita que a aprendizagem da escrita pode ser considerada como o domínio de uma tecnologia se analisada do “ponto de vista de uma habilidade de relacionar fonemas e grafemas” (p. 446), para sujeitos que se encontram em processo de alfabetização. A defesa da autora, todavia, é que a escola privilegie tanto o ensino da escrita como tecnologia quanto a escrita como conhecimento político-social da realidade, considerando seu papel e suas funções sociais. A autora expressa assim a sua visão sobre o processo de alfabetização no contexto do letramento:

Se continuamos preocupados com a construção de uma sociedade politicamente justa, o universo social semioticamente constituído é o ponto de partida e de chegada das práticas alfabetizadoras. O mundo letrado gera significado para as crianças de variadas maneiras; de dentro desse mundo, aos poucos, vão discretizando o sistema de escrita e dele se apropriando, de forma, íntegra e engajada (GOULART, 2010, p. 450).

E, nessa perspectiva, a autora afirma a necessidade de que a escola assuma a proposta de “letrar alfabetizando”, de modo que a alfabetização “[...] vá além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chegue à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos;” (op. cit., p. 451), possibilitando que as pessoas compreendam os sentidos construídos com a cultura escrita.

Eleger como foco, ou dar um destaque excessivo, nos processos de alfabetização, às relações entre unidades sonoras e unidades gráficas, ou a relações de referência do tipo de leitura e de escrita de palavras associadas a desenhos, levando crianças, jovens e adultos a pensar que estas são linguagem escrita, é continuar criando a ilusão da alfabetização. É sonegar conhecimento. Continuaremos a ampliar a legião de analfabetos funcionais, apostando na descontextualização vertiginosa do sistema alfabético, retirando da escrita o caráter público e histórico em que os discursos e os sentidos se constroem e polemizam (GOULART, 2010, p. 452).

Baseando-se no conceito definido por Street (2003) sobre os múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, destacando o caráter sociocultural e

heterogêneo das práticas sociais de leitura e escrita, Rojo (2009) discute o conceito de letramento no plural e afirma que um dos objetivos da escola é possibilitar a participação democrática dos alunos em várias práticas sociais relacionadas com a escrita, ou seja, ampliar os seus letramentos. Segundo a autora, o letramento escolar pautado em gêneros escolares como resumos, resenhas, exercícios, questionários dentre outros ou ainda em gêneros escolarizados provenientes de linguagens jornalísticas, literárias e publicitárias não são suficientes para a aprendizagem em um contexto de multiplicidade de práticas de letramento ou dos letramentos múltiplos. Nesse sentido, a autora conclui que:

trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou com os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 118).

Nessa mesma direção, Macedo (2010b) defende que o letramento escolar constituído pelas práticas escolares de leitura e escrita, realiza-se nas interações discursivas que acontecem na sala de aula, compreendida como uma “comunidade culturalmente constituída” da qual participam sujeitos com papéis distintos, que precisam negociar significados e assim vão construindo a história de seu grupo por meio de um processo interacional e dialógico (p. 459). A concepção da autora está relacionada com o modelo ideológico de letramento de Street, que questiona a visão de escrita como objeto universal e neutro. Resultados de pesquisas realizadas pela autora e seu grupo no programa de investigação sobre letramento escolar na escola pública, entretanto, apontam que predomina entre as professoras investigadas a concepção de leitura vinculada a uma visão de letramento autônomo, com ênfase em processos de decodificação de textos, caracterizada pelo controle do texto a ser lido e avaliação da fluência e da entonação dos alunos (MACEDO, 2010). Mesmo quando a leitura era feita em suportes variados como panfletos, propagandas, jogos, textos produzidos pelos alunos e outros, verificou-se a ênfase na decodificação em detrimento dos processos de compreensão e produção de sentidos.

Dessa maneira, Macedo (2010) conclui que as competências de letramento desenvolvidas nas aulas observadas foram: a) a leitura oral com fluência e entonação adequadas; b) produção individual de respostas para perguntas objetivas



de localização de informações nos textos; c) decodificação de textos, revelando que “a introdução de gêneros textuais na sala de aula por si só não garante a construção de competências de leitura no sentido de formar leitores críticos e participativos” (p. 473).

Analisando implicações dos conceitos de alfabetização e letramento na sala de aula, Maciel e Lúcio (2008) problematizam questões da prática de alfabetizar e letrar, discutindo possibilidades para um trabalho que, de fato, favoreça o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais. Segundo as autoras, os professores encontram muitos desafios para fazer a articulação entre a teoria e a prática, ou seja, eles reconhecem a necessidade de um trabalho interativo com diversos gêneros textuais em sala de aula, mas ainda assim “[...] recorrem basicamente a pseudotextos no trabalho de alfabetização” (p. 17). Há também aqueles professores que acreditam que o processo de letramento deve ser iniciado somente depois que as habilidades específicas da alfabetização tenham sido desenvolvidas, tratando alfabetização e letramento de forma dissociadas.

Nesse sentido, Maciel e Lúcio (2008) defendem que a atividade de alfabetizar e letrar é de ordem política, o que exige do professor domínio e conhecimento sobre o que vai ensinar, além de atitude frente às questões do letramento como um fenômeno complexo que envolve a constituição de relações sociais por meio da escrita. A partir dessa compreensão, é que serão definidos procedimentos metodológicos adequados no sentido de “[...] viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas” (p. 32).

Entende-se que o conceito de letramento não pode ser pensado atualmente de maneira funcionalista como o uso de certas habilidades na vida social, designando “[...] o estado daquele indivíduo que não somente sabe ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1999, p. 40). Concorde-se com as ideias defendidas pelos New Literacy Studies de que há diferentes eventos de letramento que variam de acordo com as diferentes práticas dos contextos socioculturais em que estão inseridos os indivíduos. Dessa forma, as atividades de alfabetização e de letramento realizadas pela escola não podem ser tratadas como elementos separados do contexto social.

Tendo feito as considerações sobre o referencial teórico da pesquisa, passa-se, a seguir, para a abordagem do método utilizado na coleta dos dados e nas análises.

### **1.5- Considerações sobre o método utilizado na pesquisa**

O método da pesquisa está baseado nos fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica e na proposta de Yves Clot. Tendo em vista que o objeto de nosso estudo envolve diversidade e flexibilidade constantes em um contexto de descobertas, fazemos a opção pela abordagem qualitativa, porque envolve a compreensão de intenções e significados dos atos dos sujeitos<sup>2</sup>. A principal questão a ser respondida é a seguinte: *que sentidos e significados têm a atividade docente, considerando as atividades prescritas, o contexto da escola e as políticas públicas estaduais no campo da educação*. O foco mais amplo da investigação está na compreensão dos fenômenos contemporâneos que ocorrem no contexto da sala de aula, algo a ser alcançado mediante análise dos discursos dos sujeitos envolvidos e dos sentidos e significados que constroem sobre o fenômeno em estudo.

Sabe-se que a abordagem qualitativa, embora admita a flexibilização dos critérios de cientificidade, deve ser pautada também pelo rigor. Por isso, pode-se concordar com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) que alguns critérios precisam ser respeitados na condução de qualquer: credibilidade, transferibilidade, consistência, confirmabilidade. Nesse sentido, no decorrer de nossa investigação até a análise dos resultados tomou-se cuidado especial com os seguintes aspectos: permanecer em campo até compreendê-lo adequadamente; verificar as interpretações feitas a colegas da área sem envolvimento com a pesquisa, para que apontem eventuais vieses e pontos obscuros; triangular fontes, métodos, teorias; analisar as hipóteses alternativas para desenvolver outras formas de pensar o problema; descrever de maneira densa o contexto e os sujeitos estudados; produzir um diário reflexivo, registrando intuições, dúvidas, sentimentos, percepções, e outras questões relacionadas com a investigação, para que elas não se percam e possam ser se for esse o caso, incorporadas à análise dos dados

---

<sup>2</sup> Conforme explica Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as investigações qualitativas têm como características diversidade e flexibilidade – não admitindo regras precisas –, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Para esses autores, não há sentido em um único “paradigma qualitativo”.

Inicialmente foi feita a seleção de uma escola da rede pública estadual da cidade de Varginha, Minas Gerais, que oferecesse Ensino Fundamental. Em seguida, foi apresentada a pesquisa para uma professora que lecionava no 2º ano do E.F., envolvida, portanto, com questões relativas ao letramento e alfabetização, buscando sua anuência para dela participar. Tendo procedido a seleção da escola e da professora, passou-se a observação da escola e da sala de aula, para conhecer sua estrutura física, o perfil docente e discente, as rotinas e modos de interação nela presentes, bem como os resultados que tem obtido nas avaliações oficiais. Esse levantamento contou também com a participação da pesquisadora em reuniões pedagógicas que tiveram como foco o repasse de orientações aos professores, tendo a presença de especialistas da secretaria da educação. Todas as observações foram registradas em notas de campo, além disso, foram gravadas em vídeo algumas aulas, somando cerca de 10 horas de videogravação.

Os procedimentos de coleta de dados incluíram também a realização de entrevistas com a diretora, para entender o gênero, a tarefa e a cultura escolar da unidade selecionada; com a professora buscando conhecer sua visão sobre: seus alunos; as atividades de letramento e alfabetização conduzidas junto a eles; as expectativas sobre o sucesso ou fracasso dos alunos em tais atividades; os resultados obtidos junto à turma. Nas entrevistas com a professora, buscou-se fazer o levantamento de sua história de vida para entender sua formação e trajetória profissional, expectativas, valores, estilo de vida etc., na medida em que tais informações contribuem para uma melhor compreensão do objetivo central. Tudo isso permitiu apreender melhor a postura da participante e, ainda, analisar os sentidos e significados atribuídos às atividades docentes que desenvolvia.

Foi realizada ainda a consulta a dados secundários, como o Plano Político Pedagógico da escola, bem como aos materiais oficiais divulgados pela rede estadual nas escolas (guias do Alfabetizador; Cadernos do CEALE), de modo a compreender como eles foram organizados e a identificar as concepções que os fundamentam.

Finalmente, a análise de resultados constituiu-se da:

- a) organização dos dados da observação, com a caracterização do contexto das políticas públicas voltadas para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

- b) contextualização da escola e de como ela se configurava na ocasião do estudo, centrando-se em seu Projeto Político Pedagógico, modos de organização, características gerais da clientela, visão e expectativas da diretora e da supervisora;
- c) formação de núcleos de significação, análise dos sentidos e significados construídos pela professora, recorrendo aos procedimentos indicados por Aguiar e Ozella (2006).

### 1.5.1- A organização dos núcleos de significação

Para a apreensão de sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos participantes da pesquisa, Aguiar e Ozella (2006) orientam a organização dos chamados núcleos de significação. Do ponto de vista dos autores, a entrevista é o procedimento mais indicado para a análise através dos núcleos de significação <sup>3</sup>.

Segundo Aguiar (2006, p. 18) “a entrevista é um dos instrumentos mais ricos e permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados”. Nesse sentido, a autora sugere que as entrevistas sejam *consistentes* e *amplas* para que o sujeito possa se expressar e que sejam *recorrentes*, isto é, “a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar contradições, colocações e permitir uma quase análise conjunta do processo [...]” (p.18).

No caso de nossa pesquisa, realizaram-se observações na sala com a gravação de algumas aulas e as entrevistas com a professora que foram distribuídas da seguinte maneira:

1- entrevistas de história de vida (em número de duas);

2-entrevistas sobre suas visões do contexto, concepções de alfabetização e letramento, de ensino, aprendizagem e de como organiza suas aulas (em número de três );

3- entrevistas feitas a partir de episódios de aulas gravadas e transcritas em que se colocou as questões: O que você planejou? Qual era a intenção da atividade? O que você fez de fato? O que deixou de fazer? O que a impediu de

---

<sup>3</sup> Existem outros instrumentos que também podem ser utilizados: “relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação, questionários, desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 229).

realizar o que havia planejado? O que você faria diferente se fosse realizar novamente a mesma atividade? (também em número de três).

Para o processo de formação dos núcleos de significação, foram feitas leituras “flutuantes” do conteúdo das entrevistas (várias leituras feitas sobre o material gravado e transcrito) para identificar seus principais temas e agrupá-los mediante critérios de semelhança, frequência, aspectos contrastantes e, inclusive, contraditórios, formando indicadores, que são palavras com significado. Aguiar e Ozella (2006) orientam que as leituras flutuantes devem permitir a identificação de temas que aparecem com maior frequência na fala dos informantes, seja pelas reiteraões, contradições ou até pelas insinuações não concretizadas. Ou seja, o ponto de partida das análises é a identificação de “[...] palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (op. Cit., p. 229-230).

As leituras “flutuantes” do material coletado nas entrevistas e nas observações permitem organizar o que Aguiar e Ozella (2006) chamam de *pré-indicadores*, que são palavras e expressões retiradas do discurso do entrevistado as quais favorecem a construção dos núcleos de significação. Tendo feito o levantamento desses pré-indicadores realiza-se o processo de *aglutinação* por critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição, reduzindo o número de palavras e expressões que serão então agrupadas em indicadores. O processo de articulação desses indicadores e seus conteúdos é que vai possibilitar a elaboração dos núcleos de significação, que, para Aguiar (2006, p. 20), “devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito”.

Tendo por base a estrutura elaborada por Murta (2008), apresenta-se o movimento de organização dos núcleos de significação em forma de quadros, como se verifica a seguir:

ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO		
Entrevista:		
Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
<i>Palavras e expressões recortadas do discurso da professora.</i>	<i>Articulações de temas que mantêm entre si alguma semelhança.</i>	<i>Aglutinação de conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios que podem revelar sentidos para a professora.</i>

Baseado em Murta (2008, p. 97-99)

O processo de análise não pode ficar restrito à fala do informante, mas deve ser articulado com o contexto sócio-histórico do sujeito, indo do empírico para o interpretativo, da fala para o seu sentido. Por isso é importante que os núcleos sejam integrados ao seu movimento, “analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sócio-histórico, à luz da teoria” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 231). Assim, os núcleos de significação articulados aos demais dados da pesquisa e interpretados à luz da teoria Sócio-Histórica e dos conceitos tomados de Clot é que possibilitam a compreensão dos sentidos e dos significados da atividade docente.

## CAPITULO 2

### A ATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DE SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA E DAS POLITICAS PÚBLICAS

Considerando que o processo de análise não pode ficar restrito à fala dos informantes, mas deve ser ampliado na articulação com o contexto sócio-histórico dos sujeitos, este capítulo organiza os dados levantados no contexto de modo a buscar a compreensão do trabalho da professora na sua totalidade. Entendemos contexto como as políticas da SEE/MG destinadas à organização do trabalho com a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nas classes de 1º a 3º anos; a escola e o seu projeto pedagógico; a equipe gestora e os docentes; as formas de organização dos espaços e tempos; a clientela – alunos e suas famílias; a professora, sua história de vida e sua atividade com os alunos na sala de aula.

#### **2.1- O contexto das políticas da SEE/MG para a alfabetização e o letramento**

Segundo a Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008 (SEE, 2008), que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais, o ensino fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em cinco anos iniciais, organizados em ciclos e quatro anos finais organizados em anos de escolaridade.

Os anos iniciais do ensino fundamental são organizados em dois ciclos (5 anos):

I – Ciclo da Alfabetização, com a duração de três anos de escolaridade.

II- Ciclo Complementar, com a duração de dois anos de escolaridade.

Ainda de acordo com a Resolução (SEE, 2008), o ciclo da alfabetização terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos sejam capazes de:

*1º ano:* desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; conhecer os usos e funções sociais da escrita; compreender o princípio alfabético do sistema da escrita; ler e escrever palavras e sentenças;

2º ano: ler e compreender pequenos textos; produzir pequenos textos escritos; fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais;

3º ano: ler e compreender textos mais extensos; localizar informações no texto; ler oralmente com fluência e expressividade; produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica.

Embora o foco de nosso estudo não seja a análise das atuais políticas públicas da rede estadual de ensino<sup>4</sup>, considerou-se necessário situar aspectos dessas políticas e de documentos veiculados na rede, uma vez que eles visam orientar o trabalho docente na escola, especialmente no caso dos anos iniciais do ensino fundamental.

### **2.1.1- A coleção “Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” – dimensões do prescrito**

A rede estadual de ensino de Minas Gerais possui um material de orientação do trabalho de planejamento para os três primeiros anos do ensino fundamental. Esse material compreende uma coleção de seis cadernos elaborada por uma equipe de professores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG (CEALE), destinada a orientar a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos, em 2004, de modo que “toda criança tenha assegurado o seu direito de aprender a língua escrita” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 1. p. 7).

A coleção é composta pelos seguintes cadernos, sendo:

1- *Ciclo Inicial de Alfabetização*: aborda a necessidade de ampliação do ensino fundamental no estado e discute questões relativas à alfabetização;

2- *Alfabetizando*: analisa capacidades e habilidades linguísticas envolvidas no processo de alfabetização e letramento, distribuídas em eixos temáticos, como também apresenta sugestões didáticas ao professor;

3- *Preparando a escola e a sala de aula*: aborda a organização do trabalho de alfabetização na escola, com a escolha de métodos e o planejamento de atividades.

---

<sup>4</sup> Sobre o assunto ver Ribeiro, Viviane Raquel. “O currículo do ciclo inicial de alfabetização de Minas Gerais: inovação ou continuidade? - uma análise da proposta curricular do ciclo inicial de alfabetização da Rede Pública Estadual de Minas Gerais - 2003/2004” (Dissertação de mestrado - 01/08/2008 PUC Minas).



4- *Acompanhando e avaliando*: apresenta instrumentos para a avaliação e a busca de soluções para os problemas de aprendizagem;

5- *Avaliação diagnóstica - alfabetização no ciclo inicial*: apresenta a proposta de avaliação diagnóstica das capacidades do aluno com orientações para a sua aplicação e análise dos dados. Traz também um encarte com as questões para o aluno;

6- *Planejamento da alfabetização*: orienta o trabalho de planejamento com base nos dados obtidos na avaliação diagnóstica.

Neste trabalho, será abordada especificamente a parte referente às capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alfabetizandos, apresentadas no caderno dois da coleção, visto que é um conteúdo instrumental e de forte prescrição ao trabalho dos professores, considerando que existem as avaliações externas para verificar a aquisição de tais capacidades pelos alunos.

Essas capacidades são distribuídas em cinco eixos temáticos quais sejam: *a compreensão e a valorização da cultura escrita; a apropriação do sistema de escrita; a leitura; a produção de textos escritos e o desenvolvimento da oralidade*. De acordo com informações do caderno 2 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004), a definição de capacidades linguísticas que as crianças devem desenvolver gradualmente durante o ciclo de alfabetização (do primeiro ao terceiro ano) possibilita ao professor a definição clara dos objetivos para o seu trabalho em sala de aula. Essas capacidades são denominadas pelos elaboradores da proposta de “procedimentos observáveis”, embora seja explícito no texto que não se trata de uma taxionomia de objetivos comportamentais na perspectiva empirista, mas de uma forma construtiva de interpretação dos avanços progressivos no processo de alfabetização. Trata-se de componentes “observáveis” que pretendem auxiliar o professor na sua tarefa de intervir na aprendizagem, considerando aquelas capacidades já desenvolvidas por seus alunos, de modo que se possa:

**introduzir**, levando os alunos a se familiarizarem com conteúdo e conhecimentos; **retomar** eventualmente, quando se trata de conceitos ou capacidades já consolidadas em período anterior; **trabalhar** sistematicamente, para favorecer o desenvolvimento pelos alunos; procurar **consolidar** no processo de aprendizagem dos alunos, sedimentando os avanços em seus conhecimentos e capacidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 2. p. 10, grifos dos autores).

As capacidades são distribuídas da seguinte maneira:

**QUADRO 1: Compreensão e valorização da cultura escrita - conhecimentos e capacidades a serem atingidos ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização.**<sup>5</sup>

<b>Conhecimentos e capacidades</b>	<b>Fase Introd.</b>	<b>Fase I</b>	<b>Fase II</b>
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade.	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer o uso e as funções sociais da escrita.	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer o uso da escrita na cultura escolar.	I/T/C	T	R
Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar.	I/T/C	T	R
(ii) Desenvolver capacidades específicas para escrever.	I/T/C	T	R

**QUADRO 2: Apropriação do sistema de escrita - capacidades a serem atingidas ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização**

<b>Capacidades</b>	<b>Fase Introd.</b>	<b>Fase I</b>	<b>Fase II</b>
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R

<sup>5</sup> Para a leitura dos quadros considerar as informações: fase introdutória, fase I e fase II compreendem as etapas de 1º a 3º anos de escolaridade do ensino fundamental. As legendas I, T, C, R referem-se às ações do professor de introduzir, trabalhar, consolidar e retomar conteúdos de ensino. A gradação dos tons tem a ver com a ênfase que o professor deve dar no ensino das capacidades, sendo que o tom mais escuro indica a consolidação da capacidade naquela etapa.

Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto:	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de <u>fôrma</u> e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas:	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 2, p. 22)

### **QUADRO 3: Leitura - capacidades a serem atingidas ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização**

<b>Atitudes e capacidades</b>	<b>Fase Introd.</b>	<b>Fase I</b>	<b>Fase II</b>
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	I/T/C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades relativas ao código escrito especificamente necessário à leitura:	I	T/C	T/C
(i) Saber decodificar palavras e textos escritos.	I	T/C	T/C
(ii) Saber ler conhecendo globalmente as palavras.	I	T/C	T/C

Desenvolver capacidades necessárias à leitura com influência e compreensão:	I/T/C	T/C	T/C
(i) Identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	I/T/C	T/C	T/C
(ii) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento de seu suporte, seu gênero e sua contextualização.	I/T/C	T/C	T/C
(iii) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão.	I/T/C	T/C	T/C
(v) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências.	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Avaliar afetivamente o texto, fazer extrapolações.	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Ler oralmente com fluência e expressividade.	I	T	C

Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 2, p. 41-42)

**QUADRO 4: Produção escrita - capacidades a serem atingidas ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização**

<b>Capacidades</b>	<b>Fase Introd.</b>	<b>Fase I</b>	<b>Fase II</b>
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I/T/C	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T	T/C

(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas e as regras ortográficas	I	T	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
(v) Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e a gramática	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto.	I	T	T/C

Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 2, p. 50)

**QUADRO 5: Desenvolvimento da oralidade - capacidades a serem atingidas ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização**

<b>Capacidades</b>	<b>Fase Introd.</b>	<b>Fase I</b>	<b>Fase II</b>
Participar das interações cotidianas em sala de aula:	I/T/C	T/C	T/C
(I) escutando com atenção e compreensão.	I/T/C	T/C	T/C
(II) respondendo as questões propostas pelo professor.	I/T/C	T/C	T/C

(III) expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor.	I/T/C	T/C	T/C
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar.	I/T/C	T/C	T/C
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada.	I	T	T/C
Planejar a fala em situações formais.	I	T	T/C
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa da escuta atenta e compreensão.	I	T	T/C

Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 2, p. 57)

A equipe do CEALE destaca que o objetivo da coleção destinada aos professores é “contribuir para a operacionalização e instrumentalização do trabalho docente no campo da alfabetização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 2. p. 9), mas alerta que a proposta não deve ser confundida com um programa e que os professores não podem tomá-la como uma sequência rígida, sendo necessário considerar a faixa etária e os processos vivenciados pelos alunos. Outra afirmação, no entanto, apresenta uma contradição com a precaução assumida no documento de que a proposta não se trata de um referencial curricular, quando se afirma ser sua intenção “[...] possibilitar ao docente uma visualização mais clara dos objetivos de seu trabalho em sala de aula e das metas que deve procurar atingir [...] definindo o que as crianças precisam aprender, a cada segmento do ciclo, a proposta estará também, ao mesmo tempo, estabelecendo o que deve ser ensinado” (op. cit., p. 9). E, na sequência dos demais cadernos, são apresentadas as orientações para a “escolha de métodos e estratégias adequados ao cumprimento dessas metas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 2, p. 9).

Nesse sentido, entende-se que embora haja uma afirmação explícita de que a coleção destinada à orientação do trabalho de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos não seja um referencial curricular ou guia a ser implementado pela escola, fica subjacente a ideia de se prescrever aos alfabetizadores o que eles devem fazer em sala de aula. Frade (2010, p. 46), ao discutir as repercussões de programas de formação elaborados por universidades em parceria com o MEC e secretarias de ensino, a exemplo das formações do CEALE, afirma que, no caso da coleção produzida para a SEE/MG, a intenção foi de fornecer instrumentos para a prática, tentando responder às demandas históricas dos professores em projetos de formação continuada, contudo “[...] existe uma associação clara entre seu conteúdo e uma reforma estrutural do ensino, que pode ter repercussões diferentes nos modos de recepção dos professores e das redes”.

E isso se percebe na repercussão que as orientações dos seis cadernos têm na escola na escola onde realizamos a pesquisa. Um exemplo é o discurso da analista educacional da SRE/Varginha que, durante uma reunião presenciada por nós, dirigiu-se aos professores dizendo que “[...] *para melhorar a proficiência dos alunos é muito simples, basta fazer o que a secretaria pede: planejar de acordo com o CEALE e fazer reagrupamentos temporários para atender às dificuldades dos alunos*”. A analista reforçou que “*existem metas a serem cumpridas e que a SEE/MG vai cobrar de todos*”, por isso é importante se orientar pelos “Cadernos do CEALE” que apontam as capacidades a serem desenvolvidas e como deve ser o trabalho do professor. Para a analista, “*o Proalfa cobra o que está no CEALE (expressão utilizada por ela remetendo-se ao conjunto de referências contidas nos cadernos do CEALE), o livro didático não é suficiente, por isso não podemos ir em outra direção, é o CEALE quem ensina*”. A analista está afirmando que os professores devem ensinar de acordo com as orientações/prescrições da SEE/MG porque a avaliação externa (Proalfa) verifica se o aluno desenvolveu as capacidades pretendidas para cada etapa do ciclo de alfabetização.

As nossas observações do contexto da escola dão conta de que há um consenso por parte da equipe de gestão que o referido “material do CEALE” é uma prescrição didática e que o sucesso na aprendizagem seria garantido, pelo menos em parte, pelo domínio que os professores apresentam em trabalhar as capacidades e habilidades definidas para a alfabetização. A esse respeito, Frade (2010, p. 51-52) constata que corre o risco de se “[...] oficializar os textos de formação, de tal modo

que vários deles passam a orientar as práticas curriculares das escolas brasileiras. Dessa forma, a intenção de apenas indicar uma proposta didática corre o risco de virar prescrição didática e, aos olhos dos professores, é a universidade que prescreve”.

Frade (2010, p. 52) aponta também que as secretarias de educação tendem a se apropriar dos conteúdos difundidos pelos materiais de formação da universidade para responder aos interesses imediatos das suas políticas de avaliação e regulação do sistema. Desse modo, partes do material são utilizadas como conteúdos oficiais para a prescrição das práticas escolares e controle do trabalho dos docentes, visando o alcance de resultados definidos a priori pela rede. Um exemplo é a utilização dos quadros de capacidades a serem atingidas pelos alunos na fase inicial de alfabetização para a elaboração dos planejamentos didáticos e como matriz de referência das avaliações.

Trata-se, dessa maneira, de um processo de regulação que ocorre por meio daquilo que se pode considerar uma pretensa “reforma curricular na alfabetização”, perpassada por relações de poder como qualquer outro movimento de reformulação curricular. Mate (2002) explica que as reformas curriculares são processos históricos de regulação social, ou seja, “formas de governar os sujeitos e construir subjetividades por meio de dispositivos auto-reguladores que levam os indivíduos a se regular a si próprios, enfim, se automonitorar” (p. 124). Para tanto, a reforma constrói um “sistema de verdades” que possui poder legal e simbólico através de suas prescrições, as quais produzem tensões no cotidiano escolar desestabilizando práticas docentes, redefinindo formas de poder e burocratizando o trabalho. Mate (2002) acrescenta que as reformas criam mecanismos invisíveis para legitimar instâncias de poder em âmbitos científicos, políticos e pedagógicos que passam a ser vistas como competentes para prescrever conteúdos e modos de ensinar, critérios de avaliação e formas de se compreender as relações entre o ensino e a aprendizagem.

É o que se pode ver nas orientações e prescrições que circulam nos eventos de capacitação realizados pela SRE/Varginha, que têm origem numa leitura feita pelos especialistas dos materiais organizados em âmbito estadual, que chegam aos professores como suporte para a elaboração do planejamento das aulas e para a intervenção com os alunos. Como exemplo dessas orientações, há as oficinas realizadas pelo Programa de Intervenção Pedagógica – PIP (informações sobre este



programa serão apresentadas mais a frente) com professores de 1º a 3º anos do ciclo de alfabetização. Essas oficinas discutem a proposta de alfabetizar e letrar tendo por base as capacidades definidas para os cinco eixos do Caderno 2 do CEALE.

Os materiais a que se teve acesso revelam um conjunto de sugestões para a elaboração do planejamento de atividades, que deve ser registrado em roteiros como os seguintes:

<b>PLANEJAMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>						
<b>LEGENDA:</b> I - introduzir T- trabalhar sistematicamente C- consolidar R- retomar A- avaliação A D – avaliação diagnóstica PLAN =planejamento						
<b>NATUREZA DA ATIVIDADE</b>						
<b>EIXOS</b>	<b>CAPACIDADES</b>	<b>MESES DO ANO</b>				
		<b>FEV.</b>	<b>MAR.</b>	<b>ABR.</b>	<b>MAIO</b>	<b>JUN.</b>
1- Compreensão e valorização da cultura escrita						
2- Apropriação do sistema de escrita						
3- Leitura						
4- Produção escrita						
5- Desenvolvimento da oralidade						

Fonte: SRE/Varginha

<b>PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>						
Nome da escola	Ano/ Turma:					
Alunos que não leem:						
<b>Capacidades não consolidadas</b>	<b>Nome dos Alunos</b>	<b>Estratégias de Intervenção</b>	<b>Período</b>	<b>Horário</b>	<b>Responsáveis</b>	<b>Avaliação</b>

Fonte: SRE/Varginha

O contato com o cotidiano da escola possibilitou observar tensões com relação às prescrições que se transformam em cobranças feitas pela SRE, através da equipe do PIP, no sentido de garantir que “*todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade*” e uma preocupação focada exclusivamente na avaliação externa que é aplicada nos alunos de 3º ano para verificar o nível de proficiência em leitura e escrita, bem como nas metas de proficiência que a escola deve atingir. Isto é externado nas falas da diretora:

Dir.: O que o PIP faz é isso, ele vem e fala para a gente fazer avaliação diagnóstica. Isso a gente faz... você vê onde o menino está com dificuldade, qual é a maior dificuldade. O professor até que trabalha em cima disso, temos excelentes professores, mas, às vezes também, a gente não vê o que acontece... a gente tem que ver onde estamos errando. Lógico, a gente tem que melhorar sempre e a gente fala com as pessoas, sempre melhorar, sempre usar estratégia diferenciada, mas muitas vezes você pode usar a estratégia que for que não atinge aquele menino [...].

Dir.: Mas, quer dizer, nós tivemos uma melhoria no resultado da avaliação, mas não podemos falar porque nós temos 29 alunos que não são alfabetizados [...] além desses que não são alfabetizados, têm aqueles que já tem dificuldade também, são alfabetizados, mas não tem aquela facilidade de interpretar. Então, este ano eu estou preocupada com avaliação que vem do estado, que é o PROALFA. Estamos vendo o que é que a gente faz, mas está difícil, porque o que a superintendência fala? Que quem tem que alfabetizar o menino é o professor da sala, concordo plenamente. [...] É, ele tem que alfabetizar, mas aí, depois disto? Depois do aluno ter aquela dificuldade maior que você tem que pegar individual o livro, professor que está na sala ali e as vezes não dá para pegar individual (incompreensível).

Pesq.: O que você acha que a equipe do PIP poderia fazer para ajudar mais a escola?

Dir.: Então, olha para você ver, já estamos no final de março e o PIP não veio ainda na escola. Aí, o que acontece? Às vezes vem, quando vê, começa um trabalho, aí, muda a tutora, aí vem outra e às vezes, não vejo um efeito mesmo. Eles vem cobrar muito, entendeu, muito papel [...] às vezes é tanto papel que falta tempo mesmo para fazer o trabalho.

Dir.: É... a meta, nós temos o pacto, né, com a superintendência. Tem as metas para serem cumpridas e a gente tem que cumprir as metas, e aí a gente assina o pacto de metas, passa para os professores, né, você acha que pode fazer muito mais, sabe, mas tem coisa que, às vezes, não está ao nosso alcance. Isso aí... tem dia que a gente fica até desanimada, porque tem coisa que a gente não tem como fazer. [...] Nós estamos pulando miudinho, tá difícil. [...] Essa parte dos meninos lendo até os 8 anos, não sei, tá complicado (Entrevista diretora, 23/03/2012).

As orientações transformadas em prescrições são percebidas como uma meta que é imposta. Ao mesmo tempo, é consenso de que a escola não dispõe das ferramentas suficientes para a realização do trabalho. Nota-se que há uma

movimentação em torno de ações que, na visão dos professores e dos especialistas da escola caminham em direção à solução dos problemas relacionados com a aprendizagem e garantir que os alunos sejam bem sucedidos na avaliação da secretaria. Segundo uma das supervisoras:

[...] a situação é muito difícil, pois os alunos não desenvolvem,... as cobranças da SRE são muitas e ninguém sabe, de fato, qual é a real situação da escola... as analistas que vão à escola sabem apenas teorias e isso não ajuda a resolver os problemas... elas dizem que o problema não é de aprendizagem e sim de ensinagem (Entrevista supervisora pedagógica, 21/02/2011).

Acompanhou-se a visita de uma dessas analistas da SRE<sup>6</sup> que fazem o acompanhamento do PIP- Programa de Intervenção Pedagógica, e que também acumula a função de inspetora escolar. A analista passou material e orientações para as duas supervisoras do turno da tarde junto à diretora e à vice-diretora, para que fossem repassados aos professores. Foram muitos materiais impressos (modelos) e outros materiais disponibilizados no computador, referendados nos documentos oficiais da rede estadual (Cadernos do CEALE, Guias do alfabetizador). A orientação foi feita na direção de um planejamento coletivo aproveitando os tempos disponíveis do professor (horários de módulos semanais e de reunião pedagógica), com enfoque nas dificuldades dos alunos, conforme se confirma no seguinte trecho:

A escola deverá entregar, num prazo determinado, o PIP de 2011 segundo o modelo indicado com as seguintes diretrizes: definir as capacidades não consolidadas com a indicação dos nomes dos alunos que não as atingiram; indicar as estratégias de intervenção a serem adotadas pelos professores como, por exemplo, as atividades diversificadas tendo em vista o que já foi prescrito nos documentos divulgados pela secretaria da educação; definir os prazos para dar retorno do que foi planejado; indicar nominalmente cada professor e o que será realizado como estratégia de intervenção; descrever os processos de avaliação... a próxima visita já será para acompanhamento em sala de aula quando vamos ver se o professor está realizando as estratégias planejadas, como também verificar os cadernos dos alunos para ver os resultados ( Analista educacional, 15/02/2011).

Durante a visita da referida analista da SRE, percebeu-se que a equipe ficou passiva diante das orientações e não houve um diálogo sobre a realidade da escola. Embora no discurso seja afirmado que a sua presença na escola tem o sentido da colaboração, da parceira, a voz que se destaca é a da cobrança, reforçando que o

---

<sup>6</sup> Para o trabalho de acompanhamento dos planos de intervenção pedagógica, a SEE/MG montou uma equipe constituída de *analistas educacionais* que visitam periodicamente as escolas.

compromisso da escola deve ser com a aprendizagem de todos os alunos, inclusive citando o lema da SEE/MG: *“Toda criança deve ler até os oito anos de idade”*. Diante disso, a diretora da escola questionou sobre o caso dos alunos que no ano anterior não desenvolveram as capacidades esperadas para o seu nível de escolaridade e que ainda assim tiveram que ser aprovados para a etapa seguinte, uma vez que a secretaria proíbe a reprovação. A analista informou que existe um programa para cadastro de alunos que possuem necessidades educacionais especiais para serem atendidos em salas-recurso, mas para esses alunos a escola deve organizar um PDI- Plano de Desenvolvimento Individual, de modo que haja respaldo para a liberação de atendimento especializado, do qual ela não deu maiores detalhes. Nesse sentido, foi reforçado a necessidade de um mapeamento claro das situações de todos os alunos com baixo desempenho, como também de um trabalho efetivo de intervenção.

Com o intuito de promover esse trabalho de intervenção para garantir a aprendizagem, observamos que a escola implementou mudanças na organização das turmas e ações voltadas para o atendimento aos alunos com mais dificuldades. Uma dessas ações foi feita da seguinte maneira: os alunos das três turmas de 3º ano foram remanejados de modo que aqueles que apresentavam maiores dificuldades foram agrupados em uma sala para que a professora pudesse alfabetizá-los. Os outros alunos foram encaminhados para outras professoras para um trabalho mais pontual em relação às competências a serem avaliadas na prova da SEE/MG. Além disso, foi contratada uma professora alfabetizadora para atuar na função de recuperadora<sup>7</sup> que iria trabalhar com os alunos “mais fracos” (assim é que eles são chamados na escola) fora da sala de aula, como apoio ao trabalho da professora regente.

As observações do contexto revelaram tensões vividas pela equipe gestora e pelos professores com relação às cobranças por resultados definidos a priori pela secretaria da educação. O que se percebe é que a escola é chamada a encontrar soluções e garantir que todos os alunos aprendam, mas faltam as condições objetivas para isso, ou até mesmo falta saber o que fazer para mudar o quadro de insucessos na aprendizagem. Um fato que ilustra essa situação é a solicitação que

---

<sup>7</sup> A professora recuperadora foi contratada em regime especial pela SEE/MG para atender os alunos em situação de baixo desempenho. Isso ocorreu em todas as escolas chamadas de estratégicas, aquelas que apresentavam resultados insatisfatórios nas provas do Proalfa. No entanto, no ano de 2012 tivemos informação de que esse contrato não foi autorizado pela secretaria.

foi feita pela direção e supervisão à pesquisadora para que ajudasse na solução dos problemas concretos de aprendizagem enfrentados pela escola. A diretora chamou-a em sua sala para conversar, juntamente com a vice e as supervisoras. Elas explicitaram os conflitos dizendo que não sabiam em que estavam errando, pois os alunos não avançaram dentro do esperado pela SRE, apesar de tantos esforços empreendidos por todos da equipe pedagógica, como também pelos professores. A supervisora ponderou que eles estão melhorando sim, o problema é que não atingem os níveis de proficiência esperados. Foi-lhe explicado, então, que o papel do pesquisador é outro, que não é possível fazer prescrições porque o nosso objetivo é compreender a atividade docente e não indicar o que e como fazer. Então, explicou-se que as tensões são constitutivas da atividade docente. Para haver mudanças é preciso investir na formação continuada dos professores e conhecer muito bem os problemas que eles enfrentam em sala de aula. Falou-se da distância que há entre aquilo que é prescrito e o que é realizado pelos professores. Portanto, não dá para pensar que as orientações da SEE/MG serão incorporadas de forma linear por eles. Contudo, foram disponibilizadas bibliografias que poderiam ajudar na organização de materiais para a formação continuada.

Enfim, diante das cobranças por resultados feitas pela SEE/MG, via analistas do PIP, a escola se vê impotente uma vez que não sabe mais o que fazer para melhorar o desempenho dos alunos, ou seja, na opinião das supervisoras e da diretora, tudo o que é pedido para fazer é feito e ainda assim os resultados esperados não acontecem. Por essa razão, espera-se que o estudo da atividade da professora avance na compreensão dos processos que ocorrem concretamente na sala de aula, a partir de como a professora concebe o seu trabalho docente.

### **2.1.2- O PROALFA**

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, cujo objetivo, segundo a Secretaria de Estado de Educação, é “identificar necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis e momentos que objetivam a melhoria da educação pública da rede

estadual (ensino fundamental e médio) em Minas Gerais”<sup>8</sup>. O Proalfa, cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, verifica anualmente os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano, tendo em vista a meta estabelecida pelo governo mineiro de que “*todos os alunos devem estar alfabetizados até os oito anos de idade*”. De acordo com a SEE/MG, os resultados dessa avaliação são usados para embasar as intervenções necessárias no processo de alfabetização/letramentos dos alunos. O programa é realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Segundo o boletim de resultados (MINAS GERAIS, 2010, p. 15):

Anualmente, o Proalfa realiza avaliações de desenho amostral e censitário em todos os alunos da rede estadual e nos municípios que aderirem ao programa. Na avaliação amostral, apenas uma parte dos alunos faz o teste. Existe uma matriz de referência para a avaliação contendo os conhecimentos, competências e habilidades a serem avaliados. Os resultados dessa avaliação produzem indicadores sobre a alfabetização capazes de subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola<sup>9</sup>. Os resultados dos testes censitários, por sua vez, identificam o nível em que se encontra cada aluno e possibilita a intervenção na sua aprendizagem de forma pontual e individualizada.

Os resultados da avaliação são analisados com base em proficiências divididas em três padrões de desempenho: *baixo*, *intermediário* e *recomendado*, conforme se vê no quadro seguinte:

---

<sup>8</sup> Ver outras informações sobre o programa de avaliação da educação em Minas Gerais no site: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave>.

<sup>9</sup> A SEE-MG afirma que os alunos com baixo desempenho no 3º ano de escolaridade recebem atendimento pedagógico diferenciado ao cursarem o 4º ano, de modo que eles tenham novas oportunidades de aprendizagem. Após esse trabalho os alunos fazem novo teste (censitário) para mensurar os níveis de proficiência (MINAS GERAIS, 2010).

## Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa

Etapas de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Recomendado
2º Ano Ensino Fundamental	até 350	350 a 450	acima de 450
3º Ano Ensino Fundamental	até 450	450 a 500	acima de 500
4º Ano Ensino Fundamental	até 500	500 a 600	acima de 600
Baixo Desempenho	até 500	500 a 600	acima de 600

(MINAS GERAIS, 2010, p. 17)

Esses padrões de desempenho são apresentados em escalas de proficiência que medem os resultados alcançados por cada escola, pelas superintendências regionais e pela rede como um todo. Assim, a cada ano as escolas recebem um boletim com os dados gerais da avaliação, como também dados específicos da escola, por meio de gráficos e análises qualitativas.

A avaliação do Proalfa está em concordância com as concepções/orientações da coleção “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” (já mencionada neste texto). Afirma-se, portanto, que o Proalfa tem como concepção de alfabetização, o “processo de apropriação do sistema de escrita, de princípios gráficos e ‘formais’ da língua”, e de letramento o “conjunto de práticas sociais que se constitui na interação que sujeitos ou grupos de sujeitos estabelecem com a língua escrita”, entendendo por língua “o processo de interação de sujeitos, sendo estruturada, portanto, no e para o seu uso, escrito ou falado” (MINAS GERAIS, 2010, p. 20).

### 2.1.3- O PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

Em 2008, teve início na rede estadual de Minas Gerais, o programa de intervenção com foco na alfabetização, considerando as necessidades apontadas pela avaliação sistêmica. A proposta contou com duas fases: *1- planejamento e preparação*: formação da equipe central e regional, desenvolvimento de material

para servir de guia ao trabalho de professores, especialistas, diretores e grupo regional, capacitação dos agentes pedagógicos, definição de metas por escolas e SREs; 2- *execução e acompanhamento*: aplicação do material detalhado pelos professores em sala de aula e formação continuada; utilização dos guias pelos diretores e especialistas; acompanhamento contínuo pelas equipes central e regional.

O acompanhamento tem diferentes abordagens, considerando a situação da escola nas avaliações realizadas. Dessa maneira, escolas com bons resultados e com melhor capacidade de gestão pedagógica recebem orientação, conforme a necessidade, para o uso dos guias pela equipe pedagógica. Já as escolas com resultados médios, mas com potencial para melhorar sua capacidade de gestão pedagógica, as chamadas “escolas estratégicas”, recebem um acompanhamento mais direto dos especialistas, com maior cobrança em relação ao uso dos guias pela equipe pedagógica.

Com relação ao material<sup>10</sup> citado, tratam-se de guias do alfabetizador (com atividades distribuídas em bimestres para os três anos do ciclo de alfabetização), guias do diretor e do especialista para orientar a condução do trabalho na escola, inclusive com um instrumental para a construção da rotina desses profissionais. Segundo a SEE/MG, esses materiais devem promover a transformação na sala de aula e na maneira de trabalhar nas escolas e nas SREs. A afirmação é de que o guia do alfabetizador é um material de orientação e planejamento de aulas eficaz para os professores e os guias para o especialista (supervisor/orientador pedagógico) e o diretor devem nortear a execução das tarefas administrativas e pedagógicas, dando ênfase na gestão e no planejamento da escola.

No trabalho de monitoramento realizado pelas equipes de analistas da SRE, são feitos relatórios da situação vivenciada pela escola, conforme modelo apresentado a seguir.

---

<sup>10</sup> Todo o material de orientação produzido pela SEE/MG pode ser acessado no site: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=104776&tipo=ob&c p=000000&cb](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=104776&tipo=ob&c p=000000&cb)



RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PIP PELA SRE	
<b>Escola:</b>	<b>Data da visita:</b>
<b>Analista:</b>	<b>Inspetora:</b>
O que foi observado	
Distribuição de tarefas/responsável (período/data)	
Demandas da escola (o que necessita/solicitações)	
Atendimento às demandas (providências tomadas pela S.R.E)	
<b>Diretor/a:</b>	<b>Especialistas:</b>

Fonte: SRE/Varginha

Tendo feito essa breve apresentação de aspectos das políticas da rede estadual de Minas Gerais para a alfabetização, passa-se, agora, a situar aspectos do contexto específico da escola onde atua a professora investigada.

## 2.2- O contexto da escola

Trata-se de uma escola da rede pública estadual da cidade de Varginha, sul de Minas Gerais, criada em 1991, que atende aos segmentos de Ensino Fundamental I e II (do 1º ao 9º ano) e Ensino Médio, localizada em um bairro periférico da cidade, onde há maior índice de criminalidade, de uso de drogas e violência. A comunidade atendida é de classe popular, sendo que a ocupação profissional dos pais é: empregada doméstica, pedreiros, garis, mecânicos, trabalhadores rurais e muitos desempregados. Muitos alunos são filhos de pais separados, moram com os avós.

A escola trabalha em dois turnos, matutino e vespertino, e no ano de 2011 em que os dados foram coletados, contava com 769 alunos, distribuídos da seguinte maneira:

SEGMENTO	ANO	N. TURMAS	N. ALUNOS
Ensino Fundamental I	1º ano	2 turmas	38
	2º ano	3 turmas	69
	3º ano	3 turmas	58
	4º ano	3 turmas	71
	5º ano	4 turmas	105
Ensino Fundamental II	6º ano	3 turmas	99
	7º ano	3 turmas	96
	8º ano	2 turmas	65
	9º ano	1 turma	33
Ensino Médio	1º ano	2 turmas	46
	2º ano	2 turmas	52
	3º ano	1 turma	37

No ano de 2011, o quadro de funcionários da escola contava com os seguintes recursos humanos: 01 diretora e 01 vice; 38 professores; 03 professores em ajustamento funcional (afastados da sala de aula e cumprindo outras atividades); 01 professora alfabetizadora na função de recuperadora (contrato especial); 03 supervisoras pedagógicas e 01 orientadora educacional; 07 auxiliares de secretaria e 12 auxiliares de serviços gerais.

Com relação ao espaço físico a escola possui 15 salas de aula; 01 biblioteca; 01 sala de informática; 01 sala de professores; cozinha; refeitório junto com um pequeno pátio; salas de secretaria, direção e supervisão apertadas em um mesmo espaço no qual ainda conjugam banheiro e consultório de dentista mantido pela secretaria municipal de saúde. A quadra de esportes descoberta pertence à comunidade e fica ao lado da escola.

Segundo informações do Projeto Político-Pedagógico (2008), a escola configura-se como sendo inclusiva, por atender alunos que possuem necessidades educacionais especiais, conforme se afirma no histórico: “[...] essa escola testemunhará que, em Varginha, o estudante pobre será efetivamente auxiliado e que a verdadeira liberdade só se alcança pela educação”.

### **2.2.1- Projeto Político-Pedagógico (PPP)**

Conforme o documento de 2008, disponibilizado pela diretora, os princípios filosóficos da escola são “*formação integral com vistas ao exercício pleno da cidadania, considerando as necessidades intelectuais, psicológicas, físicas, emocionais, sociais.*” Destaca-se o espírito de cooperação, o respeito e o senso de

justiça. As finalidades da escola são resumidas no PPP como: “*exercer a cidadania; ser qualificado para o trabalho; dominar a leitura, a escrita e o cálculo; compreender o ambiente natural e social; desenvolver habilidades e valores de solidariedade humana*”.

Quanto à organização curricular, o documento aponta as seguintes orientações: - ênfase na prática vivencial;- o aprendizado deve ser significativo e contextualizado;- o currículo como a própria dinâmica da ação escolar; - os conteúdos de Ciências, História e Geografia devem ser articulados ao processo de alfabetização e letramento e de iniciação à Matemática; - deve ser feito o acompanhamento sistemático da aprendizagem com o uso de estratégias diversificadas. O eixo central do planejamento são os processos formativos do aluno e sua aprendizagem, sendo que o foco está nas competências e habilidades das disciplinas do currículo que devem ser contextualizadas com o mundo atual. Para a primeira etapa do Ensino Fundamental, o PPP da escola reforça que a aprendizagem deve ser significativa e descreve as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos ciclos de alfabetização inicial e complementar (hoje a nomenclatura mudou, abrange a etapa do 1º ao 5º ano), bem como enfatiza a formação integral como cidadão e destaca habilidades como: saber afirmar a própria identidade; - saber fazer sua identidade reconhecida no campo do social;- saber aceitar e respeitar regras;- aprender a pensar;- saber ler. Para as séries finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), o documento destaca: “*domínio da escrita, leitura, expressão oral, cálculo, capacidade de solucionar problemas e elaborar projetos de intervenção na realidade; domínio de conteúdos básicos nos diversos campos do conhecimento, bem como valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social.*” Finalmente, para o Ensino Médio, consta que as diretrizes curriculares são dadas pelo CBC – Conteúdo Básico Comum organizado pela SEE/MG, sendo que a ênfase reside na formação cidadã, ética, profissional, científica e técnica voltadas para o desenvolvimento humano.

No item que se refere à metodologia encontrou-se um destaque para a aprendizagem mediada, na qual o professor conduz o conteúdo de forma interativa levando o aluno a construir conhecimentos. A interdisciplinaridade é citada como fundamento para os projetos e os temas transversais que visam à interação das disciplinas para uma aprendizagem significativa. As atividades “extra classe” são apresentadas como forma de fixar conteúdos trabalhados em sala de aula, bem

como de desenvolver a autonomia do aluno. Sugere-se a utilização do dever de casa, da pesquisa de campo e das pesquisas em grupos.

Quanto à avaliação, verificam-se, no PPP, três orientações aos professores: 1- *Avaliação informal: o aluno é avaliado em todos os aspectos cognitivo, psicológico, social e emocional por meio da observação*; 2 - *Avaliação formal: avaliações escritas e orais, trabalhos em grupos, pesquisas*; 3- *Avaliação do comportamento: aspectos comportamentais como assiduidade, responsabilidade, criatividade, relacionamento interpessoal, participação nas aulas*. (Não se diz que instrumentos serão utilizados para esta avaliação).

Segundo o mesmo documento, os conselhos de classe deverão ser realizados ao final de cada bimestre para avaliação individual, com o diagnóstico dos alunos e a discussão sobre novas estratégias para a recuperação paralela. Essa recuperação deverá ser feita de forma processual pelo professor em sala de aula com atividades individuais, estudos extraclasse orientados e, ainda, aulas de reforço com a professora eventual e a professora de biblioteca. Aparece também, no PPP, um item sobre a educação continuada dos professores que deve ser feita de três formas: *“participação dos professores e especialistas nos cursos oferecidos pela SRE, nas reuniões pedagógicas semanais/quinzenais e participação em outros projetos de capacitação oferecidos à escola”*. Com relação às formas de participação dos profissionais da escola, o documento refere-se ao Colegiado como órgão consultivo e deliberativo que realiza reuniões periódicas quando necessário; à Caixa Escolar, que atende às necessidades financeiras de acordo com critérios do estatuto; aos encontros de confraternização realizados pela escola.

A educação especial é tratada no PPP como atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para esses alunos será elaborado um PDI – Plano de Desenvolvimento Individual com aulas de reforço e para os casos mais graves será feito encaminhamento à FUVAE – Fundação Varginhense de Apoio aos Excepcionais<sup>11</sup>. Uma das justificativas da escola para a ocorrência dessas

---

<sup>11</sup> A FUVAE é uma entidade filantrópica, de caráter educacional, cultural, assistencial, de saúde, estudo e pesquisa, desportivo e outros, sem fins lucrativos. Atende pessoas portadoras de necessidades especiais, sendo a maioria de baixo nível sócio-econômico e cultural, em regime de externato. Oferece atendimento clínico especializado para bebês, educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação profissional de nível básico e também atendimentos especializados: salas de recurso, serviço de itinerância, atendimento clínico especializado visando à habilitação e a reabilitação dos usuários. Para se manter a FUVAE conta com convênios, grupos de sócios contribuintes, arrecadações de aluguéis, doações, organiza shows,

situações de dificuldades na aprendizagem é que *“as famílias são desestruturadas fazendo com que os alunos cheguem à escola sem condições nenhuma para aprendizagem, sujos, sem limites, sem interesse por nada”*.

Finalmente, aparece no texto do PPP-2008 indicações sobre o processo de “intercâmbio com os pais sobre o aproveitamento dos alunos”. Esse intercâmbio é feito, segundo a escola, quando a família é chamada para uma conversa sobre os problemas de aprendizagem ou por questões de indisciplina de seus filhos. Nessa conversa “a escola repassa aos pais a situação para que eles possam ajudar”. Há também uma reunião bimestral para todos os pais, na qual são entregues os boletins com as notas obtidas, sendo os pais informados sobre as dificuldades vivenciadas pelos filhos. A escola pede apoio “para que juntos possam tentar eliminar as dificuldades”. As famílias são convidadas também para irem à escola nos momentos de culminância dos projetos para verem as produções feitas pelos filhos, o que segundo o documento, “possibilita a integração com a escola”.

### **2.2.2- Expectativas da escola em relação à participação das famílias no processo de aprendizagem dos alunos**

Desde o primeiro contato com a escola pesquisada, as queixas mais frequentes da diretora e das supervisoras foram a dificuldade apresentada pelos alunos na aprendizagem e a ausência dos pais. Segundo a diretora, existem muitos alunos que não aprendem devido aos problemas sociais que enfrentam e há aqueles que possuem necessidades especiais, mas os pais não buscam ajuda especializada na FUVAE - Fundação Varginhense de Apoio aos Excepcionais, porque não aceitam que os filhos possuem dificuldades.

[...] se você pegar os alunos e for verificar a fundo o que acontece com cada um, você vê que não é problema do professor, cada um [aluno] tem um problema diferente, cada um tem problema social. É a vida familiar, então o que acontece, nós não temos um psicólogo, você sabe disso, nós não temos uma fonoaudióloga. Tem menino que fala errado demais, não tem para quem encaminhar. Você vê que o menino que fala errado ele não aprende, e você não tem como encaminhar para uma fonoaudióloga. O único lugar que a gente encaminha, e que fazem uma triagem neles é a FUVAE, mas o preconceito é muito grande ainda, os pais não aceitam eles

---

rifas, feiras de artesanato e outros eventos. (<http://fuvaeapae.blogspot.com.br/2010/03/fuvae-fundacao-varginhense-de.html>)

na FUVAE, porque eles acham que indo para a FUVAE vai chamar de louco. [...] (Entrevista diretora, 23/03/2012).

Segundo a diretora, essa situação é de difícil solução, pois “as famílias são ausentes, não acompanham os seus filhos na escola e rejeitam a ajuda da instituição especializada, quando a escola consegue a vaga”. E, diante do grande número de alunos que se encontram nessa situação, (a diretora não precisou o número), bem como da resistência das famílias, a escola não consegue ajudar e o que acaba acontecendo é que muitos deles chegam ao 6º ano sem dominar a leitura e a escrita. As conversas com os professores apontam para a mesma queixa da diretora, todos se mostram preocupados com o número alto de crianças e adolescentes que, na visão deles, apresentam dificuldades de aprendizagem. Um discurso também recorrente é que os pais não acompanham, não ajudam a escola, não participam das reuniões e quando são convidados a levar seus filhos na FUVAE, não o fazem.

Embora o objeto desta pesquisa não seja discutir o fracasso escolar e as relações que a escola estabelece com as famílias, as percepções do campo e os dados levaram a levantar questões sobre a forma como os professores e os gestores concebem o fracasso na aprendizagem de alunos das classes populares, caso da clientela da escola investigada. Afinal, como a escola explica o insucesso na aprendizagem? O que ela espera das famílias? Que ações são mobilizadas pelos professores para ajudar os alunos?

Érnica (2004, p. 116) afirma que “os jovens da escola pública são vistos pelo olhar da ausência”, um discurso desumanizador e discriminatório que é reproduzido pela escola. Esse jogo precisa ser reconhecido, uma vez que ele é constitutivo do meio educacional, estabelecendo relações com as ferramentas de trabalho do professor e influenciando na construção da identidade dos alunos. Thin (2006) corrobora dizendo que o discurso presente na instituição escolar é o normativo, que caracteriza a ação dos pais em relação à escola como deficitária, especialmente quando se trata de famílias desprovidas de capital cultural.

Assim, é possível apreender a concepção acerca do fracasso escolar fundamentada na *ideologia da deficiência cultural*, segundo a qual acredita-se que os alunos não apresentam desempenho escolar satisfatório em função de deficiências ou carências em seu meio social. A esse respeito Soares (1989, p. 15) afirma:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como 'certos', enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como 'errados'. Seu comportamento é avaliado em relação a um 'modelo', que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, [...] mas porque é diferente como afirma a ideologia das diferenças culturais (grifos do autor).

A falta de estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, bem como a falta de contato com objetos culturais e a pobreza de situações de interação e comunicação seriam responsáveis pelas deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas. “Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um ‘carente’, um ‘deficiente’” (SOARES, 1989, p. 13).

Desse modo, sem ter a pretensão de analisar a concepção de fracasso escolar manifesta pela diretora da escola pesquisada, percebe-se a existência de um conflito entre a situação real vivenciada pela escola (famílias “desestruturadas”, pais “ausentes” e alunos “carentes”) e as expectativas em relação àquilo que a diretora espera que aconteça, ou seja, que os pais sejam mais presentes na vida escolar dos filhos e que ajudem a escola no trabalho de ensinar. É uma questão complexa, para a qual não se tem respostas ou soluções objetivas. Não dá para negar as dificuldades encontradas pelos educadores para promover resultados satisfatórios de aprendizagem em uma comunidade na qual as necessidades básicas de sobrevivência são prioritárias. Entende-se, contudo, que a escola não pode usar esse discurso para legitimar o fracasso de crianças e jovens provenientes de classes desfavorecidas socialmente, mas precisa problematizar a situação e procurar caminhos para viabilizar o trabalho pedagógico, considerando as peculiaridades sociais e culturais de seu contexto.

Dando sequência à caracterização do contexto da escola, serão abordados nas próximas seções dados referentes às reuniões pedagógicas, ao recreio e à sala de aula observada. Finalizando o capítulo, elementos biográficos da professora participante da pesquisa e sua relação com a profissão e com a escola na qual trabalha.

### **2.2.3- As reuniões pedagógicas e as orientações para o planejamento**

As reuniões fazem parte da carga horária a ser cumprida pelos professores da rede estadual de Minas Gerais, no chamado “módulo II”, um tempo remunerado de duas horas semanais, que deve ser destinado a atividades de planejamento coletivo, formação continuada e discussão da prática pedagógica.

A escola pesquisada realizava, durante o período de coleta de dados, as reuniões pedagógicas nas segundas-feiras, no período de 17h às 19h. Essas reuniões eram conduzidas pelas supervisoras juntamente com a diretora, tendo como conteúdos discussões sobre os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas e planejamento de atividades de intervenção pedagógica, como também assuntos diversos relacionados com o funcionamento da escola.

Durante o período de observações na escola, a reunião pedagógica teve a presença de analistas da SRE- Superintendência Regional de Ensino de Varginha, responsáveis por acompanhar a implantação do PIP- Programa de Intervenção Pedagógica na escola. Em uma das reuniões por nós acompanhada, a analista fez comentários sobre os resultados da escola nas avaliações externas e reafirmou o compromisso com o alcance das metas estabelecidas pela SEE/MG, destacando que “a escola cresceu pouco no índice de desempenho dos alunos, embora se saiba que a equipe trabalhou bastante”. Segundo informações da analista, a escola contava, em 2011, com um total de 33 alunos avaliados no nível de proficiência considerado de “baixo desempenho” - BD, que naquele ano estavam cursando o 4º e o 5º anos do ensino fundamental. Para a analista, “essa situação deveria ser tomada como motivo de reflexão para todos, uma vez que é preciso saber onde estão as dificuldades para saná-las”.

Observou-se que as ações de planejamento do trabalho com a alfabetização são balizadas pelos “Cadernos do CEALE”, cujas diretrizes definem as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos na fase de alfabetização. Na fala da analista educacional, isso é evidente:

O Proalfa cobra o que está no CEALE... o livro didático não é suficiente, por isso não podemos ir em outra direção, é o CEALE quem ensina [...] para melhorar a proficiência dos alunos é muito simples, basta fazer o que a secretaria pede: planejar de acordo com o CEALE e com o CBC e fazer reagrupamentos temporários para atender as dificuldades dos alunos (Analista educacional).



Nas reuniões, as orientações feitas aos professores no sentido de solucionar o problema do baixo desempenho dos alunos indicavam a elaboração do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual, com a definição de estratégias de atendimento específico para aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como também a reenturmação temporária dos alunos para que os professores pudessem atender às necessidades específicas de aprendizagem.

Essa reenturmação é um processo em que são agrupados alunos de mesmo nível de desenvolvimento na tentativa de organizar “turmas homogêneas” para facilitar as intervenções na aprendizagem. Assim, com a reenturmação foram organizadas três turmas de 3º e 4º anos, sendo que os alunos “mais fracos” ficaram em uma mesma turma e a professora contava com o apoio de outra professora, chamada de “recuperadora”<sup>12</sup>, que atendia a pequenos grupos de 4 a 6 alunos por vez.

Além do processo de reenturmação dos alunos que apresentavam baixo desempenho nas avaliações externas, as supervisoras e as analistas educacionais orientavam que os professores fizessem atividades diversificadas em pequenos grupos para ajudar os alunos em suas dificuldades de aprendizagem, conforme orientações contidas nos Cadernos do Ceale (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004).

Pode-se notar que o discurso veiculado nas reuniões pedagógicas pela direção da escola e por analistas da SRE procurava salientar as prescrições da SEE/MG e lembrar que os professores precisam trabalhar para o alcance das metas e garantir que os alunos tenham sucesso nas avaliações externas, lembrando que existe a política de premiar os bons resultados com as gratificações<sup>13</sup> no salário. Não se verificou, contudo, um trabalho efetivo de formação para os professores que pudesse favorecer a compreensão e a aplicação das ideias difundidas pelos analistas educacionais, em especial o trabalho diferenciado para atendimento dos alunos que se encontram em níveis distintos de aprendizagem, conforme indicam as

---

<sup>12</sup> A professora “recuperadora” foi contratada especialmente para ajudar a solucionar os casos de BD – Baixo Desempenho, ou seja, alunos que ainda não completaram a sua alfabetização e que neste ano de 2011 deverão passar pela avaliação da SEE/MG, para verificação dos níveis de proficiência em leitura e escrita. O atendimento a esses alunos é feito em pequenos grupos, numa outra sala, durante o período regular das aulas. A professora contratada já é aposentada em outro cargo e afirma ser uma alfabetizadora experiente.

<sup>13</sup> A SEE/MG implantou um sistema meritocrático no qual os servidores são beneficiados por um chamado “décimo quarto salário”, que é calculado com base nos índices de resultados apresentados pelos alunos nas avaliações sistêmicas – Proalfa e Simave.”

orientações para ações de formação continuada dos professores, contidas no próprio material do Ceale que circula na escola:

- a) reuniões periódicas para análise de problemas, divulgação de experiências, pesquisa de resultados alcançados pelos professores, revisão do projeto pedagógico da instituição, estudo e discussão de textos de referencia, análise e escolha de materiais didáticos, entre outras possibilidades;
- b) registro permanente de projetos de intervenção, de produções escritas dos alunos, de resultados aferidos por avaliações internas [...] e de avaliações externas à escola, que sirvam de subsídios para discussões e pesquisa sistemática sobre o processo de alfabetização da escola;
- c) organização de tempos e espaços para reuniões de formação de pequenos grupos, com ampliação de seus resultados e proposições para o coletivo dos alfabetizadores e para a escola como um todo;
- d) previsão de situações em que os professores e outros profissionais iniciantes ou experientes, possam alternar em algum momento, o papel de quem está dirigindo a aula com o de quem observa a aula do outro, com fins de formação;
- e) criação de um clima institucional e solidário de troca de experiências entre professores, no plano mais informal das trocas diárias, em que possam ser discutidos, sem receio, os problemas que cada professor vive, assim como as soluções que encontra ao longo do processo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 3. p. 13).

As reuniões pedagógicas podem ser usadas como espaços de formação continuada dos professores de modo que eles possam discutir coletivamente a sua cultura pedagógica, relacionando-a a pressupostos teóricos e buscando novas formas de se fazer a transposição didática, ou seja, a apropriação de saberes nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o papel do supervisor ou do coordenador pedagógico é importante como articulador das ações e como aquele que pode viabilizar a organização dos espaços de formação.

#### **2.2.4- O recreio**

Verificou-se que o recreio era feito em dois momentos: inicialmente as turmas de 1º, 2º e 3º anos e, logo em seguida, as turmas de 4º e 5º anos. A explicação para essa prática é que os alunos maiores podem machucar os menores. Os alunos desciam das salas e iam diretamente para a cantina onde recebiam a merenda em pratos com um talher. Não havia mesa suficiente para todos, então os alunos ficavam comendo em pé ou sentados com o prato no colo. A merenda era balanceada composta sempre de dois ou mais itens. Existia um pequeno barzinho organizado pela escola com alimentos como iogurte, barra de cereais, salgados

assados, mas, pelo que se observou, poucos alunos compravam. A área disponível para o recreio é ampla e os alunos circulam, brincam e correm de maneira livre . Durante o recreio ficavam no pátio as duas supervisoras, as professoras eventuais e de biblioteca, a vice-diretora, dois ajudantes de serviços gerais e às vezes, uma mãe de aluno que se dizia “amiga da escola”. Essas pessoas tinham como tarefa observar as crianças e ajudar na disciplina. De modo geral, percebeu-se que o recreio era bem tranquilo não havendo ocorrências de brigas, de quedas ou de outros problemas que pudessem afetar a integridade física das crianças. Terminado o tempo do recreio, as crianças tomavam seus lugares na fila (eles já sabiam onde deveriam ficar). Havia um momento de oração ao anjo da guarda falada em coro pelas crianças enquanto chegavam as professoras que fizeram seu recreio na sala dos professores, para conduzi-las às respectivas salas. Eles subiam em filas de maneira organizada. Logo após os dois recreios, as supervisoras, as professoras eventuais e a vice iam tomar café na sala dos professores.

### **2.3- O contexto da sala de aula**

A turma observada era composta por 24 alunos, com idades de 7 e 8 anos. De modo geral os alunos eram assíduos. Alguns eram mais agitados e chegavam a atrapalhar o trabalho, levantavam das carteiras, mexiam com colegas e falavam durante a aula. Havia um aluno em especial que não conseguia se concentrar nas atividades, passava o tempo todo se movimentando e fazendo outras coisas, além de tirar a atenção dos colegas. Isso deixava a professora visivelmente cansada, pois ela precisava contê-lo com atitudes mais severas como colocar sentado perto de sua mesa ou no fundo da sala, e ainda pedir para se retirar e ficar na secretaria com a supervisora. Esse aluno era infrequente e, de acordo com informações da professora, tinha problemas familiares, os pais eram ausentes e a avó é que assumiu sua guarda.

Com relação à aprendizagem, a maioria ainda não tinha completado seu processo de alfabetização e, de acordo com a professora, alguns eram alfabéticos<sup>14</sup>, outros estavam no nível silábico, mas tinha também os pré-silábicos. A partir dessas

---

<sup>14</sup> Refere-se às fases cognitivas definidas por Emília Ferreiro a partir das quais o aluno deixa uma condição em que não sabe o que a escrita representa ( fase pré-silábica) para outras fases em que sabe que a escrita representa a variação das pautas sonoras ( silábica, silábico-alfabética e alfabética).

informações, a professora fazia uma organização das carteiras em forma de U, colocando mais próximos os alunos que se encontravam nos mesmos níveis conceituais. E, no centro da sala, ela costumava agrupar alguns alunos (normalmente variava entre 4 e 6) que, segundo ela, eram pré-silábicos e silábicos de modo que ela pudesse ajudá-los nas atividades.

O espaço físico da sala de aula comportava as carteiras dos vinte e quatro alunos, a mesa da professora e um armário. As carteiras eram de tamanho normal para adultos, uma vez que a sala era utilizada também por adolescentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, no turno matutino. Dessa forma, vê-se que alguns alunos menores ficavam com os pés suspensos, sem apoio, o que os faziam levantar ou ficar de joelhos na cadeira para utilizar de maneira mais confortável a mesa. Atitude que era sempre corrigida pela professora, que parecia não se atentar para o fato de que o tamanho das carteiras não era adequado para os alunos menores. A sala era arejada com cortinas em verde claro que davam um ar alegre ao ambiente. A conservação encontrava-se em ótimo estado, assim como todo o prédio, que foi reformado.

A entrada dos alunos se dava às 12h50 e a saída às 17h. O recreio dessa turma de 2º ano era feito juntamente com as demais turmas de 1º, 2º e 3º anos, no horário de 15h10 as 15h20. Já o recreio das crianças maiores de 4º e 5º anos era feito em seguida. Dessa maneira, no período em que acontecia o recreio dessas turmas o barulho invadia a sala de aula agitando as crianças. Mesmo assim a professora seguia com a rotina das atividades, sem demonstrar a intenção de se fazer uma atividade mais livre durante o tempo em que o barulho era intenso.

O horário semanal de aulas compreendia as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, Ciências, Educação Física e Educação Religiosa, sendo que essas duas últimas eram ministradas por professores especializados nas áreas. Além dessas, existia a aula de biblioteca que era de responsabilidade da professora designada para o cargo de auxiliar de biblioteca. Assim, havia quatro horários durante a semana em que a professora regente ficava livre para outras atividades como o planejamento de aulas, a correção de exercícios e provas.

Observou-se que os alunos utilizavam um caderno para cada uma das disciplinas e outro para as tarefas de casa. Segundo a professora, essa organização não é determinada pela escola, cada professora tem a liberdade de fazer do jeito que achar melhor. Nesse sentido, existem outras formas de organização como a de

apenas um caderno para as atividades de classe e outro para as de casa. A professora afirma que prefere a separação dos cadernos porque fica mais organizado e os alunos já vão se preparando para quando estiverem no 6º ano. Nesse sentido se notaram dificuldades de adaptação dos alunos a essa forma de organização dos cadernos, uma vez que a professora do ano anterior utilizava apenas dois cadernos, um para casa e outro para as atividades em classe. Por várias vezes foram presenciadas a troca de cadernos e a dificuldade de localizar o caderno certo para cada disciplina. É comum também o aluno esquecer o caderno em casa e a professora lembrar que é preciso conferir o horário das aulas todos os dias.

Percebe-se uma rotina para o desenvolvimento das atividades que inicialmente se organizam com base no horário das aulas, que é pré-estabelecido pela supervisão. Assim como os cadernos estão separados, as atividades também apresentam seus limites bem definidos nas disciplinas. Os conteúdos de Língua Portuguesa ocupam maior espaço das aulas, seguidos pelos de Matemática. Os demais conteúdos de Geografia, História e Ciências aparecem apenas uma ou duas vezes por semana. Existem livros didáticos para todas as disciplinas - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, mas, de acordo com informações da professora, nem sempre há livros suficientes para todos, então os alunos utilizam os livros em grupos.

As tarefas para a casa são feitas todos os dias e nessa classe acontece da seguinte maneira: antes de iniciar as atividades do dia, logo após a oração, a professora passa a proposta para a tarefa e explica tudo o que deve ser feito. A professora entrega uma folha mimeografada, faz a leitura, explica e orienta que os alunos já colemb no caderno de tarefa. Com isso chega-se a gastar de 10 a 30 minutos da aula. Quando se perguntou por que passa a tarefa de casa no início da aula, a professora informou que aprendeu essa prática com uma colega e que acha interessante porque nesse momento os alunos estão mais tranquilos e compreendem melhor o que é para ser feito. E se deixar para o final da aula os alunos já estão cansados e, às vezes, não dá tempo de explicar muito bem. Contudo, pode-se observar, em algumas situações, que a explicação se tornava cansativa para os alunos por se tratar de uma atividade que ainda será trabalhada em sala naquele dia.

As atividades de Língua Portuguesa sempre são iniciadas com a cópia da ficha do dia que é passada no quadro de giz. Essa ficha contém o nome da cidade, seguido da data; o nome da escola; o nome da professora e o nome do aluno. Logo após a ficha vem uma atividade de escrita para que eles copiem em seus cadernos. Enquanto os alunos vão copiando, a professora passa nas carteiras para verificar a tarefa de casa do dia anterior ou mesmo recolhe os cadernos para dar o visto em outro momento. Alguns alunos são lentos na escrita e demoram muito para copiar. Outros nem conseguem copiar tudo. Dessa forma, na maioria das vezes, as atividades são corrigidas sem que todos tenham terminado de fazer. Percebe-se uma ênfase nas atividades de escrita, com exercícios de criação e cópia de palavras dentro de grupos silábicos definidos, identificação de letra inicial, contar número de letras e sílabas, criação de textos coletivos marcando a questão dos gêneros textuais, como é o caso de bilhetes, convites e receitas. As atividades de leitura acompanhadas durante a coleta de dados estiveram mais relacionadas com a compreensão de pequenos textos, que eram passados no quadro de giz ou mimeografados, com perguntas que visam a identificação de informações explícitas no texto. Além dessas, puderam ser observadas outras atividades como leitura de rótulos, propagandas, bilhetes, convites, receitas para identificação das características dos gêneros. Algumas vezes presenciamos a distribuição de gibis, livros infantis e textos isolados recortados de livros didáticos para que os alunos lessem nos intervalos das atividades. Durante o período analisado, contudo, não se registraram momentos específicos para leitura, em que os alunos pudessem escolher textos de acordo com seus interesses e ler de maneira descontraída.

No caso de Ciências, Geografia e História viu-se que a professora costumava fazer a leitura do conteúdo, seguida de explicações enquanto os alunos iam acompanhando no livro. A professora pedia a atenção de todos, mas uma parte da classe ficava dispersa e não interagia com o conteúdo trabalhado. Essas aulas aconteciam apenas uma vez por semana e não se via uma ligação com as atividades de Língua Portuguesa. Percebeu-se maior interação dos alunos quando houve uma proposta de atividade escrita relacionada com esses conteúdos e não somente a exposição oral feita pela professora. Em uma das aulas observadas presenciou-se também a prática com experimentos simples, com uso de materiais concretos e demonstrações feitas pelos alunos. Neste caso, o envolvimento deles foi

maior e todos queriam participar, mas a agitação da turma deixou a professora incomodada, fazendo-a mudar de atividade.

As atividades de Matemática foram apresentadas no quadro de giz e em folhas mimeografadas, tendo em algumas delas a presença do livro didático disponível a cada um dos alunos. No início de cada mês, a professora entregava o calendário que era colado no caderno de Matemática e diariamente se fazia a marcação e a contagem dos dias. Foram acompanhadas também atividades sobre os números, operações de adição e subtração simples, elaboração e interpretação de gráficos.

Em todas as atividades realizadas durante as aulas, no período observado, pode-se notar uma ênfase na forma e na organização da classe, isto é, a escolha do caderno certo para cada atividade, a forma das letras, o risco na linha, como recortar a folha, como colar a folha no caderno, como colorir os desenhos etc. e a própria manutenção da disciplina dos alunos em sala. Para essas questões, gastou-se um bom tempo da aula, gerando desgaste na relação com os alunos e um cansaço visível na professora.

#### **2.4- A professora**

Nesta seção serão apresentados elementos da biografia da professora que fez parte da investigação, destacando informações sobre sua família, a formação acadêmica e a trajetória profissional.

A professora é formada em Pedagogia, com Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia. Na época da coleta de dados, tinha 29 anos de idade, era solteira e morava com os pais e um irmão mais novo. O seu pai é motorista terceirizado dos Correios; a mãe é gerente de uma loja. A professora afirma que tem bom relacionamento em família, mas que a mãe é muito rigorosa. “A minha mãe é mais durona, ela pega no pé até hoje. A gente brinca: ela acha que eu tenho dez anos de idade!” Atua no magistério há 7 anos, embora tenha começado a trabalhar aos 16 anos no comércio, por exigência da mãe. Segundo informações da professora, sua mãe era muito rígida e lhe trancava no quarto para estudar, exigindo sempre bons resultados na escola. Assim que terminou o Ensino Médio fez concurso para trabalhar em uma creche da prefeitura e prestou vestibular. Sua opção era o curso de Educação Física, mas como não deu para pagar teve que fazer Pedagogia. Os três primeiros períodos do curso foram “empurrados” porque ela não gostava do que

fazia e sempre pensava em transferir para a Educação Física, mas não o fez porque o seu salário não era suficiente para pagar a mensalidade do curso.

Quando foi para me formar no Ensino Médio, minha mãe estava sempre ali presente, você vai fazer o vestibular, só que eu já tinha pensado o que eu fazer... a Pedagogia entrou porque era um curso que eu poderia pagar. Eu não estava feliz nesse lugar que eu trabalhava, na loja de móveis, e eu sempre falava: acho que eu quero trabalhar com crianças. Aí saiu o concurso da prefeitura para trabalhar em creche. Eu sempre me apeguei muito nos pequeninos. Consegui passar... passei em terceiro lugar, fui contratada, sai da loja e comecei na creche e fiz o vestibular. Minha primeira opção foi Educação Física e a segunda Pedagogia. Aí ela ( a mãe) falou, vou pagar o vestibular e você se vira com o resto. Então, eu paguei a faculdade com o meu salário. Na época deu para pagar Pedagogia. Até um ano e meio de curso eu fui assim, meio perdida... não é isso que eu quero. Eu demorei uma semana para começar a faculdade, fiquei com medo do trote, tudo isso. Só que as minhas amigas da escola municipal que formaram comigo a oitava série também entraram, então a gente reviveu as histórias, uma apoiou a outra. Essa minha amiga queria fazer Administração, ela também só teve dinheiro para pagar Pedagogia. Até um ano e meio a gente falou: vamos empurrando uma e a outra, vamos levar isso... Eu lembro que procurei o coordenador do curso, depois de um ano e meio, e pedi para passar para o curso de Educação Física, vou pedir transferência, aí foi na reta, perguntou: 'você tem dinheiro para pagar? Você tem condições de estudar de manhã?' Eu falei: não. 'Então, você forma Pedagogia e depois você busca outras faculdades' (Entrevista professora, 03/03/2011).

A experiência de trabalho em uma na creche foi marcada por dificuldades de relacionamento profissional com a coordenação e problemas administrativos, que somados com a insatisfação durante o curso de Pedagogia desencadearam problemas de saúde que a fizeram afastar do trabalho. A professora conseguiu, todavia, concluir o curso de Pedagogia e sentiu-se realizada com a monografia que produziu sobre o seu trabalho na creche.

Eu consegui me formar, peguei três meses de atestado. Nesses três meses eu fiz o meu estágio e montei minha monografia sobre o tema Creches: trabalho de encantamento. Coloquei a minha prática ali, coloquei tudo o que eu achava que deveria acontecer e... estava numa transição, pois a creche era atendida pela Secretaria do Bem-estar Social e passaria para a educação. Eu apresentei o trabalho na faculdade. No dia tinha a tutora e mais três pessoas para assistirem. Uma das professoras na época, o marido era vereador, ela pegou o meu trabalho para entregar a ele para poder ter como base, porque a gente cita as leis e tudo. Tirei nota máxima no trabalho. Também aquele momento foi marcante porque foi a primeira vez que foi cobrado no curso de Pedagogia a monografia e eu fui uma das primeiras a apresentar e a primeira a tirar nota máxima. Então eu fiquei muito feliz depois de tanto sofrimento. Na creche eles me acusaram de estar mentindo, de não estar doente porque aí eu voltei a ter crises que eu tive na infância, de desmaiar, pelo estado nervoso que eu fiquei na época. Eles me fizeram voltar a trabalhar, prejudicaram vários profissionais, a psicóloga foi demitida porque eles falaram que ela estava mentindo no meu caso. Eu falei que queria mudar de lotação, não deixaram. Começaram



uma perseguição. Eles ficaram sabendo da minha apresentação de monografia, mentiram dizendo que na época eu falei mal da prefeitura, dos profissionais e de todo mundo [...] consegui fazer um bom trabalho na monografia. Eles até pediram para ler esse trabalho, acalmaram e eu voltei a trabalhar. Só que depois de dois meses pedi exoneração, saí, não quis ficar mais. Descobri a pessoa que estava fazendo toda a armação falando as mentiras; discuti com ela e acabou. Saí da prefeitura. Fiquei três meses depois na área de seguros e falei que não queria mais isso, não iria mais participar de nada na educação, que não queria saber mais. Fui para outra área, mas também não gostei, não me achava, me sentia um peixe fora da água (Entrevista professora, 03/03/2011).

Percebe-se que a trajetória inicial foi marcada pela desilusão em relação ao trabalho com a educação, mas, ao mesmo tempo, pela capacidade de enfrentamento da realidade e de buscar soluções para os problemas. É uma atitude que revela ousadia e coragem. Isso faz entender por que a professora tenha se destacado no grupo de outras professoras da escola onde atua, quando concordou prontamente em participar da pesquisa, demonstrando interesse em conhecer os fundamentos do trabalho e os possíveis benefícios que este poderia trazer para sua prática.

Depois do período turbulento que viveu na creche municipal, em 2004 a professora foi para a rede estadual onde está até hoje, trabalhando sempre com os anos iniciais da alfabetização (do 1º ao 3º ano).

A professora afirma que gosta muito do que faz e se sente realizada na educação, apesar de reconhecer que é uma área desvalorizada e que a categoria é desunida. Refere-se de forma carinhosa à escola onde trabalha hoje, destacando aspectos positivos em relação à gestão.

[...] Mas quando eu chego aqui na escola, esqueço de tudo! Às vezes quando vou para casa já estou pensando no dia seguinte, o que vou fazer amanhã. Então, eu acho gostoso isso, eu tenho motivação. [...] Aqui também eu gosto, é um ambiente muito gostoso. Quando eu cheguei aqui eu levei um susto porque as outras escolas em que passei eram mais arrumadinhas... quando cheguei aqui tinha muito barro, muita terra, parecia que tinha acabado de construir a escola. Com os anos isso mudou. O pessoal conseguiu com o projeto PEAS um jardim, os alunos que fizeram, então foi melhorando. Depois do Progestão a escola entrou no projeto 'Escola viva, comunidade ativa', então fizemos a reforma... isso valorizou muito. A comunidade começou a cuidar mais da escola. E aí todo mundo pergunta: 'Nossa, mas é muito longe, por que você não trabalha num lugar mais perto?' Eu digo: mas é de lá que eu gosto. Para onde você está indo? Eu estou indo para o céu! Estou indo para o céu encontrar meus anjinhos! [...] (Entrevista professora, 03/03/2011).

A professora fala com entusiasmo de seu trabalho demonstrando ser dedicada e disciplinada com os compromissos relativos à docência. A análise mais aprofunda

dos dados coletados nas entrevistas com a professora será feita no próximo capítulo por meio dos núcleos de significação.

## CAPITULO 3

### **ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE POR MEIO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: DA FALA PARA OS SENTIDOS**

Considerando o objetivo desta pesquisa que é compreender os sentidos e significados da atividade docente de uma professora alfabetizadora na relação entre o prescrito e o real da atividade, inseridos no contexto sócio-histórico, optou-se pela abordagem teórico-metodológica baseada nos conceitos de sentido e significado de Vigotski e em pressupostos da clínica da atividade de Yves Clot. Interessa compreender como se efetiva a atividade docente diante das condições materiais da escola e subjetivas da professora, no contexto da rede pública de ensino, considerando, conforme Clot (2007), o trabalho na perspectiva de “compreender para transformar”.

Dessa maneira, tendo feito o levantamento de dados por meio das observações diretas da sala de aula, das gravações das aulas em vídeo e das entrevistas com a professora, as análises baseiam-se no conteúdo das falas articuladas em núcleos de significação, que estabelecem relações com o contexto. Esse processo de análise implica entender o sujeito, ou seja, “apreender as mediações sociais que o constituem, na tentativa de escapar de uma análise que se centre na aparência e no imediato, buscando apreender a essência, o processo social por meio do qual o homem se torna homem, atingindo, se possível, o não dito, que nada mais é do que o sentido” (AGUIAR e DAVIS, 2010, p. 6).

Neste capítulo, dedicou-se, pois, à elaboração dos núcleos de significação a partir das leituras flutuantes das entrevistas realizadas com a professora, que permite a análise dos sentidos e significados por ela atribuídos à sua atividade de alfabetizar e letrar e como se constitui o real de sua atividade, considerando as mediações sócio-históricas. Para tanto, recorreu-se aos procedimentos indicados por Aguiar e Ozella (2006): múltiplas leituras das respostas pela participante nas entrevistas, para identificar seus principais temas e agrupá-los mediante critérios de semelhança, frequência, aspectos contrastantes e, inclusive, contraditórios, formando indicadores. Esses indicadores, mediante novo agrupamento, formam núcleos de significados articulados aos demais dados e interpretados à luz da teoria sócio-histórica e dos conceitos tomados de Clot.

### **3.1- Núcleos de significação e os sentidos atribuídos pela professora à sua atividade docente**

Tendo como pressupostos teórico-metodológicos aspectos da clínica da atividade de Yves Clot, bem como conceitos da teoria sócio-histórica de Vigotski, o trabalho de análise dos dados da pesquisa visa a compreensão do trabalho empreendido pela professora na perspectiva da atividade, tendo em vista as mediações que ela estabelece com o contexto sócio-histórico no qual está inserida a sua atividade. É um processo analítico que estuda o objeto no seu processo histórico, considerando os sujeitos constituídos na relação dialética com o social e com a história, em processos de mediação.

Assim, baseando no trabalho de Aguiar e Davis (2010), consideram-se as seguintes categorias:

- a) mediação: o desenvolvimento se dá na e pela interação interpessoal;
- b) história: movimento dialético marcado pela relação parte-todo que permite romper as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, sentido-significado;
- c) atividade: constitui-se através de mediações, sendo realizada com os outros e podendo ser transmitida, é o processo de ação do homem sobre a natureza;
- d) significação: compreende os significados e os sentidos atribuídos à realidade expressos através das palavras.

Essas categorias presentes na psicologia sócio-histórica somadas a outras categorias da ergonomia francesa contemporânea, aqui representada por Clot, como real da atividade, gênero e estilo permitem compreender a atividade docente da professora alfabetizadora, procurando escapar de uma análise que se centre na aparência e no imediato. Não basta descrever os dados coletados, é preciso “desvendar o processo, a gênese, sem perder nossa base material, sem criar explicações descoladas da realidade, sem encaixar os resultados em categorias apriorísticas” (AGUIAR, 2011, p. 135). Mas como fazer isto? A autora responde com a organização dos “núcleos de significação do discurso”, que tomam a palavra com significado como unidade a partir da qual serão identificados “temas/conteúdos/questões centrais” apresentados pelo sujeito da investigação.

É importante salientar que o processo de “levantamento e a organização dos núcleos de significação já se constituem um momento de análise, pois o ato de ‘recortar’ é realizado a partir dos critérios propostos pelo pesquisador [...]” (MURTA, 2008, p. 99). Esses critérios não são neutros, uma vez que estão em função dos objetivos da pesquisa.

### **3.1.1- Construção e análise dos núcleos de significação**

Seguindo orientações de Aguiar e Ozella (2006) e Murta (2008), o trabalho metodológico de construção e análise dos núcleos de significação seguiu os procedimentos:

- a) organização do material coletado: as entrevistas foram gravadas e transcritas; após uma primeira leitura, a professora foi consultada no sentido de esclarecer colocações e aprofundar reflexões;
- b) leituras “flutuantes” das entrevistas: são várias leituras feitas sobre o material gravado e transcrito que permitem ao pesquisador se familiarizar com as informações ali expressas, mesmo que subjacentes;
- c) organização dos pré-indicadores: com as leituras “flutuantes” foram grifadas palavras e expressões consideradas por nós marcantes no discurso da professora por sua relação com aspectos que revelam o todo e indicam conteúdos que aparecem reiteradas vezes ou com ênfase emocional;
- d) aglutinação dos pré-indicadores: é um processo de junção das palavras e expressões (pré-indicadores) por critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição, que formam os indicadores;
- e) formação de indicadores e conteúdos temáticos: os pré-indicadores são filtrados de acordo com sua importância para a compreensão do objeto de investigação da pesquisa, resultando em temas para a constituição dos núcleos de significação. Assim, por exemplo, identificam-se temáticas como “educação rígida”, “bom desempenho escolar”, “dilemas da formação profissional” e outras, a partir de palavras e expressões recortadas do discurso da professora;

- f) nomeação dos núcleos: a partir da aglutinação dos indicadores foi possível nomear cada um dos núcleos, que revelam aspectos centrais das narrativas e conteúdos expressos pela professora;
- g) análise e articulação dos núcleos de significação: para cada um dos núcleos procedeu-se a análise intranúcleo, que avançou para a articulação internúcleos, indo do empírico para o interpretativo. É um procedimento que explicita semelhanças e/ou contradições que revelam o movimento do sujeito da investigação, a professora, de maneira articulada com o contexto no qual se insere, ou seja, as condições histórico-sociais que a constituem.

Os núcleos de significação foram organizados em três grupos da seguinte maneira:

GRUPOS	NUCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Núcleos de significação da narrativa de história de vida da professora.	Núcleo 1: O papel da mãe na trajetória escolar. Núcleo 2: Procurando os caminhos da realização profissional. Núcleo 3: A descoberta do gosto pelo magistério.
Núcleos de significação sobre as concepções de alfabetização e letramento.	Núcleo 1: A visão da professora sobre a alfabetização e o letramento.
Núcleos de significação sobre a atividade docente.	Núcleo 1: A dinâmica da sala de aula. Núcleo 2: A aprendizagem condicionada a fatores sociais. Núcleo 3: As dificuldades de aprendizagem dos alunos. Núcleo 4: As prescrições e o trabalho real.

O quadro indica oito núcleos construídos conforme os procedimentos explicitados anteriormente. Considerando que “o nome dado a cada núcleo já revela um momento de análise/interpretação” (AGUIAR, 2011, p. 136), é importante ressaltar que os títulos foram atribuídos pela pesquisadora a partir da leitura dos dados, de modo que congregam informações intimamente relacionadas, as quais expressam questões importantes para a compreensão do objeto da pesquisa. Assim, na sequência do texto será apresentada a análise intranúcleo de cada um deles, bem como a análise internúcleos, que permite fazer a articulação de todos os conteúdos abordados, de modo a compreender os sentidos da atividade docente.

### **3.1.2- Análise dos núcleos de significação da narrativa de história de vida da professora.**

Antes de discutir as concepções da professora sobre a alfabetização e o letramento, bem como as formas como ela organiza o seu trabalho de alfabetizar e letrar no cotidiano da sala de aula, procuramos articular dados referentes à sua história de vida considerando, com base em Vigotski (apud Aguiar e Davis, 2010), a abordagem dialética da realidade onde tudo tem sua própria história e a existência de um “ordenamento significativo dos fatos, implicando a presença de certo nível de consciência e de intencionalidade” (p. 5). A história está relacionada com a criação de instrumentos para agir sobre a natureza e transformá-la criando as condições para a existência. Nessa perspectiva, entende-se que a narrativa da história de vida pela professora pode trazer elementos importantes para a compreensão de sentidos atribuídos por ela à sua atividade docente, uma vez que as mediações realizadas pelo sujeito constituem uma unidade de processos cognitivos, afetivos e sociais, de caráter histórico e cultural.

Esta etapa teve início com a primeira entrevista, realizada no dia 03/03/2011, com a duração de 30 minutos, na qual foi solicitado que a professora falasse sobre a sua família e a sua trajetória escolar até a formação profissional. Essa entrevista não teve um roteiro com perguntas previamente elaboradas, sendo transcrita e devolvida à professora para que lesse e fizesse modificações, porém ela concordou com o conteúdo registrado e não sugeriu nenhuma alteração. Durante o processo de análise com as leituras flutuantes e a constituição dos pré-indicadores sentimos a necessidade de esclarecer alguns pontos que não ficaram claros. Por isso, solicitamos uma segunda entrevista que aconteceu no dia 14/03/2012. Esta teve a duração de 40 minutos sendo mais direcionada para a relação estabelecida pela professora com a sua mãe, bem como as influências exercidas em sua trajetória escolar e na atuação profissional. Utilizou-se o roteiro com as seguintes questões: *comente os pontos positivos e negativos da educação recebida de sua mãe; até que ponto a educação recebida na família influencia a sua postura como professora? o que contribuiu para a sua opção pelo magistério?; como você vê o papel da disciplina e do empenho pessoal no sucesso da aprendizagem?*

Apresentamos a seguir o quadro que retrata o processo de composição dos núcleos referentes à história de vida narrada pela professora nas duas entrevistas realizadas.

<b>Entrevista: História de vida</b>		
<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores/temas</b>	<b>Núcleos</b>
educação muito rígida; fui uma das melhores alunas; minha mãe exigia isso de mim; me colocou de castigo; é mais durona; muita cobrança; fui destacando na escola onde estudei; minha mãe estava sempre ali presente; com 16 anos ela me colocou para trabalhar;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- A educação rígida da mãe.</li> <li>2- O bom desempenho escolar.</li> <li>3- Entrada no mercado de trabalho.</li> </ol>	<b>O papel da mãe na trajetória escolar.</b>
nunca pensei na área do magistério; a Pedagogia entrou porque era um curso que eu poderia pagar; não é isso que eu quero; vamos levar isso; pedi para passar para o curso de Educação Física; depressão crônica; nota máxima no trabalho; acho que eu quero trabalhar com crianças; creche; perseguição; muito sofrido; fui para outra área; não me achava.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Dilemas da escolha profissional.</li> <li>2- O curso de Pedagogia.</li> <li>3- O trabalho na creche e os conflitos profissionais.</li> <li>4- A depressão.</li> </ol>	<b>Procurando os caminhos da realização profissional.</b>
comecei em 2004; rede estadual; os meninos eram super agitados; eu amava trabalhar; gosto de trabalhar com os pequeninos; artista na sala; eu fico brava; esse lado meu autoritário;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- A entrada na escola estadual.</li> <li>2- A opção pelo trabalho com os pequeninos.</li> <li>3- Postura firme como professora.</li> </ol>	<b>A descoberta do gosto pelo magistério.</b>



eu sei colocar o limite; aparento ser calma; não me vejo fazendo outra coisa; tenho motivação; organização; disciplina.		
--	--	--

### **Núcleo 1: O papel da mãe na trajetória escolar**

Os relatos sobre a história de vida revelam a presença marcante da mãe na trajetória escolar da professora, como também na sua postura como educadora em sala de aula. Nas entrevistas, pode-se perceber o quanto a figura da mãe exerceu influências na formação profissional da professora, oferecendo elementos para a compreensão de sentidos que ela atribui ao seu trabalho. A exigência da disciplina e da concentração no estudo são reconhecidas pela professora como herança da educação rígida recebida da mãe. Este aspecto se revela de maneira marcante em sua fala, sendo, portanto essencial para compreender a forma como ela sente, pensa e age no mundo.

Profª – minha mãe tem uma presença marcante na minha vida [...]. Ela sempre pegou muito no pé até pelo fato de eu ser a irmã mais velha, tinha que dar exemplos, ela sempre trabalhou fora... eu tinha a responsabilidade de cuidar do irmão mais novo. [...] Eu sempre tive essa visão de que eu tinha que ajudar a família... [...] tinha sempre essa preocupação com a criação e muito tradicional, a gente carrega muito do que eles viveram e a frase que eu sempre escutava era: vou te dar tudo o que eu não tive, a educação que eu tive foi essa muito rígida também. [...] Às vezes eu levo isso pra sala de aula também e... essa cobrança de fazer tudo certinho porque depois eu lembro que eles me colocaram na escola particular e eu tinha que tirar nota dez em tudo! Então essa era a cobrança que eu tinha (Entrevista professora, 14/03/2012).

A professora relata que a mãe sempre acompanhava de perto suas atividades escolares e cobrava os melhores resultados. No período em que cursava o ensino fundamental, sua mãe ficava em casa e tinha tempo para fazer o acompanhamento de seus estudos, o que já não ocorreu com o irmão mais novo. A professora conta que estudou em escola particular até a quarta série (hoje quinto ano) e foi uma das melhores alunas. Sua mãe a deixava trancada no quarto estudando e também estudava com ela, exigindo que memorizasse as matérias.

Nos primeiros anos eu estudei em escola particular, então minha mãe sempre falou: eu quero nota máxima porque eu to gastando com você.

Então, desde pequena tem essa cobrança. [...] eu tinha aquela responsabilidade, eu não queria desagradar também, eu reconhecia o esforço que meus pais tinham comigo para dar uma boa educação. [...] lembro que sempre fui muito cobrada... mas eu era sempre uma das melhores da sala (Entrevista professora, 03/03/2011).

Um fato marcante, segundo relatos na entrevista, foi quando a mãe lhe bateu e colocou de castigo apenas porque recebeu uma convocação para comparecer à escola. A mãe pensou que fosse algo de errado, porém, o que a escola queria era elogiar a sua filha pelo bom desempenho conseguido nas provas.

A partir da quinta série (sexto ano), ocorreu a mudança para a rede pública em uma escola municipal na qual os seus resultados também foram satisfatórios. A professora conta com orgulho que foi uma das melhores alunas e que a cobrança era grande por parte da escola, onde ficou até concluir o ensino fundamental. Já no ensino médio, sua mãe a colocou para trabalhar em uma loja de móveis quando tinha 16 anos de idade. E, dessa forma, entrou no mercado de trabalho mesmo antes de ter uma formação profissional, porque precisava ajudar nas despesas da família.

[...] com 16 anos ela [a mãe] me colocou para trabalhar. Ela foi ver um serviço pra ela e disse, ele encaixa para você e não pra mim, então você vai. Fui trabalhar numa loja de móveis, fazia serviço de banco, ajudava no atendimento e passei a estudar à noite, fui para a rede estadual. [...] Quando foi para me formar no Ensino Médio, minha mãe estava sempre ali presente, “você vai fazer o vestibular”, só que eu já tinha pensado o que eu fazer... a Pedagogia entrou porque era um curso que eu poderia pagar (Entrevista professora, 03/03/2011).

Nos relatos fica evidente o poder exercido pela mãe nas cobranças e nas decisões tomadas. Isso se mostra contraditório porque embora a professora revele descontentamento pelo fato de que a mãe “pegue no pé”, reconhece que a educação recebida tem relação com a sua trajetória de sucesso na escola e com atitudes profissionais: *“Esse lado meu, autoritário, acho que vem um pouco de como fui educada... a educação que eu tive foi mais assim [...] graças a Deus eu tive uma educação assim”*.

## **Núcleo 2: Procurando os caminhos da realização profissional**

A influência da mãe é percebida pela professora até mesmo na escolha do curso superior, que se deu pela Pedagogia em função das condições financeiras da família.

Quando foi para escolher a faculdade ela impôs também. Já fiz a sua inscrição no vestibular, você vai fazer e o que eu posso te ajudar a pagar é Pedagogia. [...] Daí passei no vestibular e comecei a trabalhar na creche, como eu já tinha salário fixo, não tive ajuda nenhuma para pagar a minha faculdade. Então fui eu que paguei a faculdade. Por estar na creche fazia Pedagogia porque era o que o meu salário podia pagar, mas a minha outra opção seria Educação Física (Entrevista professora, 14/03/2012).

A professora relata que durante um ano e meio de curso foi empurrando, pois não gostava do que fazia. Tentou mudar para o curso de Educação Física, porém o seu salário não era suficiente para arcar com os custos. A professora conta que no último período da faculdade teve uma depressão em decorrência do estresse vivido no curso e de insatisfações com o trabalho na creche. Afirma que encontrou dificuldades para desempenhar seu trabalho porque a coordenação não compreendia as necessidades das crianças e impedia que as educadoras fizessem de fato um trabalho pedagógico (na época eram apenas cuidadoras). Além disso, segundo relatos da professora, havia irregularidades no funcionamento da creche. Não aceitando submeter-se às determinações da coordenadora da creche, entrou em atrito com a gestão passando a ser perseguida.

Eu ia na sala da coordenação e arrancava todos os brinquedos que ela guardava no armário dela e levava para as crianças brincarem no pátio, então acho que eu comecei a tomar um pouco mais de liberdade porque eu via que aquilo estava faltando para as crianças. Eu direcionava mais o trabalho (Entrevista professora, 03/03/2011).

Manifestou-se, então, uma depressão que a fez pedir licença por três meses. Nesse período, encerrava suas atividades no curso de Pedagogia com a produção de uma monografia cujo tema foi relacionado com o trabalho na creche. Pelos relatos na entrevista percebe-se o envolvimento emocional nesse trabalho na creche e como as dificuldades fizeram com que a professora buscasse, através da pesquisa na faculdade, conhecimentos que respaldassem aquilo que acreditava ser o melhor para as crianças. A professora conta com orgulho que recebeu nota máxima no texto

e na defesa da monografia e que isso lhe deixou feliz, embora tivesse ficado decepcionada com a Educação.

A fase de depressão parece ser um fato marcante na vida da professora que se viu dependente de remédios controlados, afastada do trabalho e tendo que passar por perícias médicas. Além disso, havia a discriminação por parte das pessoas que não confiavam em seu trabalho.

Foi a pior fase da minha vida, ter que passar em psicólogo, psiquiatra... passar em perícia de prefeitura é a coisa mais humilhante. Eles perguntavam qual era a cor do remédio que eu tomava! [...] quando eu pedi a transferência para a Creche Girassol, a assistente social falou para mim: 'você não tem condições emocionais para trabalhar com crianças especiais!'. Mas aquilo era um momento, eu não era daquele jeito... e eu sofri demais porque eu amava trabalhar (Entrevista professora, 03/03/2011).

Nesse caminho em busca da profissionalização, a professora revela que pensou em abandonar a ideia de trabalhar com crianças e procurou emprego em outra área, numa empresa de seguros onde ficou por pouco tempo pois sentia-se um “peixe fora d’água”. Depois tentou outras atividades como secretária, mas também não se sentia realizada.

### **Núcleo 3: A descoberta do gosto pelo magistério**

Em 2004 a professora resolveu voltar para a Educação, procurou uma escola estadual e conseguiu contrato, tendo que assumir uma turma “difícil”. O desafio de trabalhar com as crianças lhe fez retomar as pesquisas realizadas na graduação, agora por meio de cursos de especialização. O sucesso com a turma lhe deu encorajamento para seguir na educação.

Afirma que gosta muito de trabalhar com as crianças menores, na educação infantil, embora tenha se identificado com as turmas de ensino fundamental: “[...] *na rede estadual a minha primeira experiência foi com uma terceira série, então já entrei naquele outro ritmo... eu sou muito brincalhona também, converso muito, invento umas brincadeiras... eu acho que eu falo um pouco a língua deles...*” (Entrevista professora, 03/03/2011). A professora revela que se sente realizada trabalhando com a Educação, especialmente com alunos pequenos, e esse trabalho a deixa motivada: “*A Educação é o futuro... é a base para as outras profissões,*

*assim que eu penso. Hoje eu não me vejo fazendo outra coisa! [...] Às vezes quando vou para casa já estou pensando no dia seguinte, o que vou fazer amanhã. Então, eu acho gostoso isso, eu tenho motivação”* (Entrevista professora, 03/03/2011).

A entrada por conveniência no curso de Pedagogia, a resistência aos estudos da área e as dificuldades relatadas pela professora em concluir as atividades da formação inicial podem ser confrontadas com as manifestações de gosto e envolvimento com o magistério. Considera-se uma pessoa firme, até um pouco enérgica, sabe colocar limites e fica brava quando precisa, mas dá liberdade para as crianças e brinca para descontraí-las. Ela afirma gostar muito do que faz, considera-se uma pessoa organizada e dedicada em função da educação rigorosa recebida da mãe e vê isso de maneira positiva, como ela mesma manifesta: “Eu vejo porque me fez uma pessoa organizada, respeitar as pessoas, respeitar o ambiente em que eu estou... Eu sei me comportar em qualquer lugar que eu vá.”

Na sua relação com os alunos, a professora afirma ser muito exigente porque cobra a organização e a disciplina acima de tudo, embora reconheça que às vezes excede um pouco.

Profª – Extrapolo. Eu falo mais alto, sabe, às vezes dou uma bronca, acho que não precisaria estar dando... tá faltando mãe para essas crianças. [...] O que me tira do sério é a desorganização, quando tem aqueles momentos de bagunça, aí começa perder o foco né, porque essa é a exigência que eu sempre tive também. A falta de respeito, né. Eu não podia... eu lembro, minha mãe dizia: nem olha direito pro professor, heim! Você tem que respeitar! Eu lembro que uma vez a professora chamou minha mãe para fazer um elogio, antes dela saber o que a professora tinha pra falar, ela já veio com o cinto para cima, o que você fez de errado? Na época estava na escola particular. Quer dizer, eu apanhei primeiro, para depois ela saber qual era o assunto (Entrevista professora, 14/03/2012).

A organização e a disciplina são reconhecidas pela professora como condição para aprendizagem e o que ela espera dos alunos é que saibam se comportar em sala de aula, que fiquem calados para ouvir, que prestem atenção às aulas porque assim, segundo ela, vão aprender.

Profª – É, saber ouvir, eu bato bastante nesta tecla. Presta atenção aqui primeiro, escuta, olha para mim, os meninos... as vezes eu converso com eles, eles não olham no olho da gente.  
[...]  
Até que esse ano a minha turma, assim, eu olho para eles e eles já sabem o que eu estou pensando, o que é para fazer. Acho que eu já condicionei eles nesse processo, já disciplinei do jeito que eu gosto de trabalhar [...] ensino, mostro, falo, explico como deve ser, porque eu aprendi também, falo. Eu quero que você preste atenção agora, e por que? Eu dou uma

explicação porque eu quero aquela atenção naquele momento, porque ele tem de esperar a vez dele, eu mostro as conseqüências, porque foi essa referência que eu tive também.

[...] tem momentos que eu penso: será que estou indo muito além disso também? Será que não estou exagerando? Porque eu também, assim, é uma auto-análise, eu aprendi depois que eu tive momentos com psicólogo e psiquiatra a ter esses momentos de reflexão também. Mas eu vejo que se eu cobrar um pouco isso também, eu passando o que eu vivi. Eu acho que vai funcionar porque funcionou comigo, é uma experiência que deu certo (Entrevista professora, 14/03/2012).

Enfim, as análises da narrativa de história de vida permitem afirmar que a professora constrói sentidos para a sua atividade docente a partir de experiências vividas como aluna, tendo como referência as atitudes de sua mãe. Dessa maneira, a ênfase na organização da sala e no comportamento dos alunos para ouvir e acatar as ordens tem papel importante na aprendizagem dentro do contexto de significação revelado pela professora.

### **3.1.3- Análise dos núcleos de significação sobre as concepções de alfabetização e letramento.**

Passa-se, agora, às análises a respeito de como a professora concebe a alfabetização e o letramento, conteúdos que são objetos de seu trabalho com as crianças do 2º ano e que envolvem um conjunto de capacidades e habilidades a serem desenvolvidas conforme indicações do Caderno 2 - Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004), discutido no capítulo anterior deste texto.

O material empírico foi constituído através de duas entrevistas realizadas em abril de 2011, com a duração de 30 minutos cada uma. Essas entrevistas foram semi-estruturadas tendo como foco as questões: *O que é alfabetização e letramento? O que é importante o professor saber para alfabetizar e letrar? O que você acha que o aluno precisa saber para ser considerado alfabetizado e letrado? Como você descreveria sua prática pedagógica alfabetizadora?* Além das informações obtidas com essas entrevistas temáticas foi possível identificar aspectos conceituais abordados neste núcleo em outras entrevistas sobre a atividade docente.

A composição dos pré-indicadores e dos indicadores seguiu o mesmo método utilizado no grupo anterior, ou seja, a partir das leituras “flutuantes” do material

transcrito foram grifadas palavras e expressões marcantes no discurso da professora, estas foram aglutinadas para formar os indicadores que compõem os núcleos, conforme ilustra o quadro seguinte:

<b>Entrevista: Concepções de alfabetização e letramento</b>		
<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores/temas</b>	<b>Núcleos</b>
Lembro-me de como eu fui alfabetizada; intuição; idealizo como eu acho que tem que ser; método; intuição; ver o que funciona; motivado; método Dom Bosco; silábico; letramento; letrar; alfabetizado; letrado; leitura; escrita; símbolos; letras; grafemas; fonemas; sílaba; coisas práticas; eixos; habilidades; tipo de texto; convite; receita; bilhete; estrutura; produção escrita; utilidade; para que serve cada tipo de texto; ele tem que ser preparado para a vida lá fora.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- O conhecimento intuitivo sobre os métodos.</li> <li>2- Alfabetização e letramento como conceitos distintos, mas que caminham juntos.</li> <li>3- O letramento como um fenômeno relacionado aos usos dos textos.</li> <li>4- O letramento como preparação para a vida.</li> </ol>	<b>A visão da professora sobre a alfabetização e o letramento.</b>

### **Núcleo 1: A visão da professora sobre a alfabetização e o letramento**

Ao ser questionada sobre a sua visão acerca da alfabetização e do letramento, bem como sobre seus conhecimentos em relação ao trabalho de alfabetizar, a professora revela incertezas conceituais e remete à “intuição” como explicação para o que faz em sala de aula.

[...] eu percebo nesses anos de prática que eu tenho nas séries iniciais, eu vou muito também pela... não sei a palavra correta... eh... eu misturo.... tenho estudado bastante sobre os métodos... mas as vezes eu tô fazendo alguma coisa eu vou muito pela intuição, não é intuição a palavra correta, não sei direito que palavra que é essa, mas eu vejo a necessidade da criança (Entrevista professora, 27/04/2011).

Além disso, faz menção a experiências vividas como aluna na época da alfabetização:

Eu lembro do método que eu fui alfabetizada, [...] a maneira, vagamente [...] no meu tempo... (pausa) ah eu lembro que era a Casinha Feliz mas hoje... ah eu sempre fui muito quietinha na escola, não lembro se era divertido assim não. [...] eu gostava muito mas eu tinha muita exigência da minha mãe na minha casa [...] eu lembro da Casinha Feliz: va, ve, vi, vo, vu a vovozinha, o papai, a mamãe, mas era engraçadinho, tinha figura, podia colorir. Eu gostava muito de recortar as figuras de revista, recortar as palavrinhas, isso para mim era diversão, tanto que até na adolescência eu folheava as revistas e recortava tudo o que era figura para um dia eu montar uma agenda, porque eu nunca fui de pedir nada para minha mãe (Entrevista professora, 27/04/2011).

As lembranças de como foi alfabetizada são narradas para explicar práticas que costuma utilizar em sala de aula, indicando que em sua atividade docente realiza aquilo que, em seu ponto de vista, deu certo no seu processo de alfabetização e que, portanto, deve funcionar com as crianças também.

Vejo se funcionou ou não funcionou, porque a gente percebe isso também, às vezes não funciona com um, funciona com outro. Então, a linha que eu sigo é essa, atender à necessidade dele, tornar mais fácil pra ele, naquele momento [...] gosto dessa metodologia de procurar em revistas as palavrinhas e gosto muito. Até um dia, no ano passado, a aluna falou assim: minha mãe falou que a senhora só manda recortar em revista (pausa) falei: não tem revista na sua casa? rsrsrs... eu gostava de ver revista, de recortar palavrinha, eu gostava de tá folheando, de ver figura, de desenhar... mas eu ainda estou aprendendo alfabetizar (Entrevista professora, 27/04/2011).

Para compreender o que professora está revelando em seu discurso quando afirma agir por intuição ou por algo que ela não sabe bem nomear, “[...] *eu vou muito também pela... não sei a palavra correta...*”, e quando faz referência às lembranças da infância para explicar suas concepções acerca do trabalho com a alfabetização, buscamos o conceito de Clot (2007) sobre gênero. Para o autor, existe uma memória social do trabalho que está presente no indivíduo, um horizonte histórico-social que precisa ser conhecido para que se compreenda a atividade humana. Nesse caso, a professora remete a elementos da história social da profissão docente vividos por ela como aluna: “[...] *lembro muito de como eu fui alfabetizada, como eu fui educada, eu idealizo como eu acho que tem que ser [...] Quando fui trabalhar com as séries iniciais eu me senti insegura, então eu fui mais pelo... vamos dizer assim, fui pela intuição*” (Entrevista professora, 28/04/2011), confirmando a



proposição de Clot (2007, p. 44) de que o gênero “[...] constitui um precedente para a atividade em curso: aquilo que foi feito outrora pelas gerações de um meio dado, as maneiras pelas quais as escolhas foram decididas até então nesse meio [...]”.

Com relação ao modo como a professora compreende a alfabetização e o letramento, as entrevistas revelam que ela concebe a alfabetização como a aquisição do sistema de escrita a partir da compreensão das relações entre fonemas e grafemas. E o letramento, segundo ela, seria a aplicação desse conhecimento, a funcionalidade da escrita com o uso dos gêneros textuais.

Na alfabetização ele [aluno] vai ter... vai reconhecer os símbolos, a letra, o grafema. O letramento ele tem que saber isso também, mas ele tem que saber a utilidade daquilo que ele tem em mãos, para que serve o convite, a receita... ele deve saber a estrutura, porque aí começa agora... fica mais fácil pra ele [...] Então a importância também é essa, fazer a criança sentir pra que ela vai usar aquilo... descobrir. [...] ele tem que estar decodificando os sinais, conhecer o alfabeto, os números, figuras, saber assimilar o que é um e o que é outro e estar dentro do letramento, estar letrado. Saber como é que funciona, para que serve cada tipo de texto porque eu penso também que ele tem que ser preparado para a vida lá fora, não só dentro da escola, mesmo desde pequenino (Entrevista professora, 27/04/2011).

A professora demonstra a intenção de preparar a criança para os usos da escrita na vida social e não somente no contexto escolar, o que fica bem claro na sua afirmação de que a criança “*tem que saber a utilidade daquilo que tem em mãos, para que serve o convite, a receita [...] saber como funciona, para que serve cada tipo de texto*”. Esta é uma concepção que se aproxima daquilo que Soares (2003, p. 30) caracteriza como alfabetismo/letramento, “entendido como um estado ou uma condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade”, que possui duas dimensões: a individual e a social.

Na fala da professora, é possível inferir que há dois conceitos distintos, o de alfabetização e o de letramento, embora ela enfatize que os dois precisam caminhar juntos.

Pesq. – O que você acha que o aluno precisa saber para ser considerado alfabetizado?

Profª - ele tem que estar decodificando os sinais, conhecer o alfabeto, os números, figuras, saber assimilar o que é um e o que é outro e estar dentro do letramento, estar letrado.

Pesq. – e isso seria alfabetização ou letramento?

Profª - os dois andam juntos, porque a gente não pode estar alfabetizando sem letrar e nem letrar sem alfabetizar também. [...] mas para ele ser

considerado alfabetizado ele tem que estar sabendo, conhecendo as letras, a função delas, o grafema, o som para depois estar produzindo... eu fui alfabetizada assim, no fônico... pra depois produzir e aí produzindo no letramento. Ele deve saber por que é que ele está fazendo aquilo, o que vai servir para ele também (Entrevista professora, 28/04/2011).

Esse discurso reflete concepções expressas nos cadernos de orientação para a organização do ciclo inicial de alfabetização, elaborados por especialistas do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG, quando se afirma que a alfabetização e o letramento devem ser tratados como processos diferentes, embora complementares e inseparáveis: “Esta proposta considera que *alfabetização e letramento* são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas *complementares e inseparáveis*, ambos *indispensáveis*” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 2, p. 13, grifos dos autores). Os autores da proposta ressaltam a necessidade de que as ações pedagógicas contemplem de forma articulada e simultânea os dois processos, e que os professores devem “rever práticas ainda contraditórias no campo da alfabetização e superar a permanente nostalgia em relação a práticas do passado [...]” (p. 14). A ideia é que existe uma concepção a ser modificada pelos professores, que faria parte do passado, para que eles possam trabalhar segundo as “novas” concepções da alfabetização e do letramento, as quais indicam prescrições para uma prática a partir dos eixos com as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças do 1º ao 3º ano de escolaridade.

Ainda tentando compreender que concepções a professora revela sobre alfabetização e letramento e como ela organiza o seu trabalho de alfabetizar e letrar no cotidiano da sala de aula, foi perguntado se quando está montando o planejamento pensa no que é alfabetização e letramento, considerando que existem as capacidades e os eixos específicos previstos nas prescrições.

Pesq. – E... quando você está montando esse planejamento você pensa no que é alfabetização e letramento?

Profª - penso...

Pesq. – você separa as capacidades, identifica isso?

Profª - hoje eu já olho e já percebo o que eu quero ali, então nesse primeiro momento também eu estou passando pela apropriação da escrita e a leitura (pausa) porque a produção depois, a produção escrita... Depois, assim... Faço alguma atividade, mas não com tanta exigência, tanta cobrança porque eu vou pela fase dele [do aluno], se ele tem aquela dificuldade inicial, então vamos suprir isso aqui primeiro, fazer essa base primeiro, conhecer as letras, as sílabas, as palavrinhas. Dentro da sala eu tenho trabalhado as frases montando textos coletivamente para poder ter

uma noção do que é escrever um texto porque senão fica muito... A camiseta é bonita. A bola é bonita. [...] Então eu procuro estar mesclando isso tudo durante a aula ou mesmo durante a minha fala para atender todo mundo, porque tem o que eu acho interessante e importante também é o... O primeiro eixo que é a valorização da cultura escrita. Ali o importante que eu acho é saber utilizar os objetos para a escrita.

Pesq. – E isso você acha que está relacionado com a alfabetização ou com o letramento?

Profª - ao letramento também... Eu não vejo os dois separados mais... Não vejo! O ano passado eu mostrava o suporte, mas eu não sistematizava, eu falava: isso é um convite, onde vocês vêem um convite. Igual estava fazendo na sala agora, os tipos de textos que tem, mas eu não pedia para produzir, sabe... Não trabalhava: eles não manipulavam tanto assim, porque a minha meta no ano passado era colocar esses meninos pelo menos no nível silábico-alfabético e no alfabético<sup>15</sup> porque tinha uns que não sabiam nem pegar no lápis (Entrevista professora, 28/04/2011).

As respostas exprimem informações sobre os eixos e as capacidades que são prescritos para o trabalho com a alfabetização e o letramento. A professora refere-se à atividade de montar textos coletivamente a partir de frases, demonstrando sua preocupação com um trabalho mais contextualizado, menos “fechadinho” como ela diz. Reforça mais uma vez a ideia de que letramento e alfabetização são indissociáveis e não separados. Ao mesmo tempo, ela faz a seguinte afirmação: *“nesse primeiro momento também eu estou passando pela apropriação da escrita e a leitura porque a produção depois [...] se ele tem aquela dificuldade inicial, então vamos suprir isso aqui primeiro, fazer essa base primeiro, conhecer as letras, as sílabas, as palavrinhas”*.

Pode-se perceber a ideia da linearidade e hierarquização dos conhecimentos: primeiro o aluno aprende as letras, as sílabas e as palavras para depois participar de eventos de letramento, no caso a produção escrita. Isto é corroborado em afirmações como:

Eu penso, tem momentos que eu vou focar mais, assim... tem que trabalhar juntos, mas tem momentos que eu focar mais a alfabetização pra dar uma continuidade no dia seguinte com uma nova atividade pra tá fazendo o letramento também. O letramento eu preciso do suporte que é um texto. Então, ali trabalhando com as sílabas foi mais para lembrar e dar um apoio para aqueles que estão no nível mais baixo da escrita.

---

<sup>15</sup> A professora refere-se à forma de classificação do processo de apropriação da escrita proposta a partir de uma leitura da teoria de Emília Ferreiro, que foi e é uma das referências utilizadas pelos professores para interpretar a produção escrita dos alunos. No nível silábico-alfabético o alfabetizando já percebe os elementos menores que a sílaba, os fonemas, e tenta representá-los, embora não o faça em todos os casos, localizando-se, dessa maneira, na transição para o nível alfabético quando todos os fonemas já são representados, faltando apenas o domínio ortográfico.

[...] observando as iniciais, as sílabas, o conhecimento dos grafemas, o reconhecimento das sílabas, das terminações, do início da palavrinha pra poder tá montando. A posição das letras, dentro do eixo mesmo, da apropriação e da produção escrita. E aí também desenvolve a capacidade de tá fazendo a leitura depois. **A disponibilidade para poder tá trabalhando os textos depois.** Eles interessando pelo jogo eles vão fazer a leitura da sílaba, então... foi um joguinho ali. Surgiram várias possibilidades, palavras dissílabas e até palavras trissílabas. [...] (Entrevista professora, 21/03/2012).

Então, o que se percebe é que a professora demonstra fazer apropriações do discurso veiculado pelos materiais da rede estadual, com a defesa de que alfabetização e letramento são processos distintos, mas que devem ser trabalhados de maneira indissociável. Ao mesmo tempo, revela acreditar que primeiro se alfabetiza para depois desenvolver o letramento. Dessa forma, o ensino das letras, dos fonemas e das sílabas seria a base para o trabalho com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Pega o texto, introduz no primeiro dia da semana e trabalha ele ao longo da semana [...] escolher o gênero daquela semana, aí seria destacada uma palavra, a palavra principal daquele texto. Dali, vamos trabalhar a família silábica (acho que funciona bastante dentro de sala de aula)... a família silábica daquela palavrinha lá e depois as outras possibilidades. [...] se eu trabalhei uma poesia eu vou tirar a palavra principal. Exemplo: a jardineira. Com o JÁ... quais as possibilidades que eu vou escrever com o JA? O JÁ no meio, o JÁ no final, né, dessa forma. [...] (Entrevista professora, 21/03/2012)

Neste núcleo, é possível inferir que os sentidos da alfabetização e do letramento para a professora envolvem a construção da base alfabética por meio da aprendizagem da representação dos fonemas pelas letras, em um processo de ensino fundamentado na lógica silábica (ensino baseado nas famílias silábicas). Por outro lado, aparece a ideia do texto como pretexto para ensinar o funcionamento da escrita em suportes e gêneros que circulam socialmente, mas sem a compreensão dos significados políticos e sociais dos discursos, diferente da perspectiva do “letrar alfabetizando” defendida por Goulart (2010). Nesse caso, poder-se-ia afirmar que a concepção revelada pela professora aproxima-se de uma visão autônoma de letramento, que “considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver o aluno [...]” (KLEIMAN, 2008, p.44).

### 3.1.4- Análise dos núcleos de significação sobre a atividade docente

Neste terceiro e último grupo foram analisados os núcleos referentes à atividade da professora em sala de aula no que compete ao trabalho com a alfabetização e o letramento. A dinâmica de coleta das informações seguiu um processo diferente dos anteriores, ou seja, as entrevistas foram realizadas a partir de episódios de aulas gravadas e transcritas. O procedimento foi o seguinte: a pesquisadora selecionou três episódios cujos assuntos referem-se ao ensino da língua escrita e apresentou um em cada entrevista, fazendo a leitura da transcrição para a professora e em seguida solicitando que ela respondesse as questões: *o que você planejou? Qual era a intenção da atividade? O que você fez de fato? O que deixou de fazer? O que a impediu de realizar o que havia planejado? O que você faria diferente se fosse realizar novamente a mesma atividade?*

Três núcleos de significação foram organizados a partir das entrevistas realizadas no mês de março de 2012, embora tenham sido aproveitadas informações obtidas em outras entrevistas como também nas observações feitas em sala de aula. As leituras “flutuantes” de todo o conteúdo das entrevistas possibilitaram o levantamento de pré-indicadores, que são palavras e expressões retiradas do discurso da professora. Esses pré-indicadores passaram por um processo de aglutinação por critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição, para formar os indicadores. O processo de articulação desses indicadores e seus conteúdos resultou na composição dos seguintes núcleos de significação:

<b>Entrevistas: A atividade docente</b>		
<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores/temas</b>	<b>Núcleos</b>
Disciplinas; horários; cadernos; pré-silábicos; silábicos; silábicos-alfabéticos; alfabéticos; indisciplina; comportamento; agitação; atividade de sistematização; família silábica; método “Dom Bosco”; colocar as mesinhas foi uma estratégia para conter a indisciplina;	1- A ênfase na forma e na organização da classe. 2- Estratégias de trabalho em sala de aula. 3- A indisciplina dos alunos.	<b>A dinâmica da sala de aula</b>

<p>desinteressados; problema familiar; realidade; tem aquelas limitações da família; história; deficiência; comunidade carente; PDI; FUVAE ?; problema de ensinagem?; tenho a preocupação de fazer um trabalho dentro da realidade dos alunos; atividade que chame a atenção do aluno; estimular; encantar; responsabilidade; dificuldades</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Problemas familiares e o desinteresse dos alunos.</li> <li>2- A criança precisa estar motivada para aprender.</li> <li>3- A professora tem o desafio de estimular e encantar os alunos.</li> </ol>	<p><b>A aprendizagem condicionada a fatores sociais</b></p>
<p>tem muita criança com muitas dificuldades; necessidade especial; resultado; baixo desempenho; Provinha Brasil; o que é cobrado na provinha não está de acordo com a realidade deles; como você vai alfabetizar e letrar?; evitar as atividades tradicionais; coordenação motora, aquelas folhinhas; isso está angustiando um pouco;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Alunos possuem níveis diferentes na aprendizagem da escrita.</li> <li>2- O trabalho diferenciado para atender os alunos com dificuldades.</li> <li>3- As dificuldades/ necessidades das crianças e as provas externas.</li> </ol>	<p><b>O trabalho com as dificuldades dos alunos</b></p>
<p>Eixos e capacidades; PIP; esse material que orienta como trabalhar com as capacidades norteou bastante; o foco é a alfabetização mesmo; resultados; estou focando naquelas capacidades; nossa meta: a criança deve aprender e desenvolver em todas as áreas; tem que avaliar tudo por escrito; eles estão focando mais é a prova sinto que é muito importante trabalhar com isso; não estou seguindo ao pé da letra; cada um já sabe o que tem que fazer dentro de sala; o que é substantivo próprio, comum, adjetivo, onde é que entra isso nos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- O conceito de eixos e capacidades introduzido pelas orientações da SEE.</li> <li>2- O PIP como norteador do trabalho em sala de aula.</li> <li>3- O foco nas avaliações externas e nos resultados.</li> <li>4- As orientações são vagas e confusas.</li> <li>5- Os dilemas entre o que pensa a professora e o que propõem as orientações da SEE.</li> </ol>	<p><b>As prescrições e o trabalho real</b></p>

eixos e capacidades?; sabe... fica meio assim... isso ainda está confuso!; a gente fica desmotivada porque é uma papelada para preencher; dá uma sensação de que não está sabendo trabalhar; sabe, eu estou sentindo que não dou conta dos meninos; será que eu estou fazendo certo?		
---	--	--

A intenção é compreender a dinâmica da sala de aula e a visão que a professora possui sobre a sua própria atividade, os sentidos por ela atribuídos, de modo a identificar o real da atividade, “[...] aquilo que se busca fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, [...] ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (CLOT, 2007, p. 116).

Assim, a partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas com a organização dos núcleos de significação foi possível identificar aspectos da organização do trabalho de ensino da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento, considerando as dimensões do prescrito e a atividade realizada pela professora.

### **Núcleo 1: A dinâmica da sala de aula**

Na entrevista a pesquisadora fez para a professora a leitura das notas sobre um episódio gravado:

Pesq. – Bom, então eu vou ler para você o que eu registrei da aula do dia 14/06/2011.

Atividade de construção de palavras a partir de sílabas móveis<sup>16</sup>. A professora disse que eles deveriam trabalhar em duplas, então distribuiu para cada dupla um conjunto de sílabas para formar as palavras ( todas as sílabas terminavam com vogal A ). Enquanto ela distribuía gradativamente as sílabas, as crianças começavam a escrever e houve barulho por conta da ansiedade em escrever mais palavras. A professora manifestou irritação com o barulho:

<sup>16</sup> São sílabas escritas em cartões coloridos, separadamente, distribuídos aos alunos para que montem palavras.

“Parou! Sou uma só! Eu já pedi para fazer em silêncio! Vou trazer um apito... olha a confusão! Não sabe brincar! De novo... de novo... vou dar um brinde para a dupla mais quietinha. Eu vou perder minha voz chamando atenção aqui hoje, hein? É muito material pra entregar, vocês não dão tempo nem para respirar! Começa falando baixinho, cochichando com seu colega. Eu posso continuar? Olha, nem escuta a professora falando!”

A professora demonstrava irritação em função do barulho. As crianças ficaram agitadas no processo de montar as palavras.

Depois de 20min, tempo em que a professora ia entregando as sílabas e as crianças já organizando as palavras, a professora passou nas carteiras para verificar o que foi feito. Uma das duplas, Pedro e Lucas, começou a brincar de “bater figurinha” com as sílabas e a professora se irritou.

Aos 30min a professora disse que iria pedir a cada dupla para falar suas palavras. “Dupla número um diga pra mim as palavras que vocês formaram. A dupla vai falar, vamos ouvir? Eu ainda escuto vozes!” Os alunos ditavam as palavras e a professora escreve no quadro. Vários alunos ficaram dispersos, a professora se irritou:

“Não, não tá dando certo! Não tem jeito Antônio, levanta! Nossa Senhora, o que eu faço? Você não sossega, não deixa eu falar, você não combina com ninguém! Presta atenção! Parou! Parou! Que falta de respeito com a dupla que está falando! Pronto? Vamos prestar atenção agora nas palavrinhas que os colegas acharam? Vamos conferir?! Eu vou escrever no quadro somente as palavras desconhecidas. Parou! Vou ter que virar pitbul outra vez?”

A atividade seguiu com a professora escrevendo as palavras no quadro, mas os alunos estavam dispersos. “Parei de novo! Vai dar 5h e eu vou ficar... não tô gostando do comportamento! Alguém achou bala, rala... faz a leitura junto comigo, é pra conferir! Não é para copiar do quadro agora não! O jogo já acabou, é para prestar atenção aqui! Eu não escuto a Patrícia, não sei se é um se é outro. Eu não brinco mais! Da próxima vez vou tirar esses alunos da sala, não são todos. Vocês estão atrapalhando. Senta lá! Eu não escutei a colega!!! Fala de novo, por favor”. Nesse momento ainda estava na dupla número três. O tempo da atividade chegava a 40min.

Enquanto tentava registrar as palavras das duplas no quadro a professora ia chamando a atenção sobre o comportamento deles. Não houve tempo para ouvir todas as duplas porque a aula já estava terminando. Então a professora falou:

“Parou! Não sai do seu lugar! Não é para misturar as fichas! Patrícia recolhe pra mim as folhas de quem já falou, vou conferir em casa. Coloca o nome na folha para eu saber, o nome de todos. Amanhã eu continuo, não to agüentando nem falar mais... eu não gostei do comportamento... vocês hoje estão fazendo tudo que eu não gosto que faça.” (Relato de episódio de aula feito pela pesquisadora durante entrevista no dia 21/03/2012).

Tendo por base o trabalho de Murta (2008), a entrevista seguiu com as seguintes perguntas: *o que você planejou? Qual era a intenção da atividade? O que você fez de fato? O que deixou de fazer? O que a impediu de realizar o que havia planejado? O que você faria diferente se fosse realizar novamente a mesma atividade?*



Pesq. – Diante disso eu queria que você me falasse o que você planejou para essa aula?

Profª - é uma brincadeira, uma maneira de tá fazendo esse trabalho com as sílabas, com o conhecimento das terminações, início, meio e fim das palavras. Tinha o número de sílabas e as possibilidades da escrita ali mesmo. [...] eh... observando as iniciais, as sílabas, o conhecimento dos grafemas, o reconhecimento das sílabas, das terminações, do início da palavrinha pra poder tá montando. A posição das letras, dentro do eixo mesmo, da apropriação e da produção escrita. E aí também desenvolve a capacidade de tá fazendo a leitura depois. A disponibilidade para poder tá trabalhando os textos depois. Eles interessando pelo jogo, eles vão fazer a leitura da sílaba, então... foi um joguinho ali. Surgiram várias possibilidades, palavras dissílabas e até palavras trissílabas. Teve criança que foi além daquilo que eu tinha imaginado para aquele momento, porque eu pensei: não vou estender tanto. Estendeu também por causa da organização, da falta de organização de algumas crianças, porque às vezes não trabalhavam daquele jeito, a falta de costume (Entrevista professora, 21/03/2012).

A professora explicou que sua intenção com a atividade foi proporcionar um momento lúdico, um jogo para que as crianças pudessem montar palavras com o uso de sílabas móveis (cartões com as sílabas separadas). Acrescentou que esse trabalho exige a capacidade de sistematização<sup>17</sup> de habilidades específicas da alfabetização.

Considerando a concepção explicitada pela professora acerca dos processos de alfabetização e letramento: *“os dois andam juntos, porque a gente não pode estar alfabetizando sem letrar e nem letrar sem alfabetizar também”* (Entrevista professora, 28/04/2011), perguntamos como essa aula poderia ser caracterizada e ela respondeu: *“[...] nessa aula eu trabalhei uma capacidade específica dentro do eixo da produção escrita. O letramento aí, no caso... antes eu não lembro se eu trabalhei um texto ou não... foi um momento mais de ludicidade mesmo, até pra... porque às vezes eles começam a cansar”* (Entrevista professora, 21/03/2012).

Profª - é uma **atividade de sistematização**. Eu penso, tem momentos que eu vou focar mais, assim... tem que trabalhar juntos, mas tem momentos que eu vou focar mais a alfabetização pra dar uma continuidade no dia seguinte com uma nova atividade pra tá fazendo o letramento também. O letramento eu preciso do suporte que é um texto. Então, ali trabalhando com as sílabas foi mais para relembrar e dar um apoio para aqueles que estão no nível mais baixo da escrita.

Pesq. – mas, tinha um texto de onde partiram essas palavras?

---

<sup>17</sup> O termo sistematização usado pela professora está relacionado com a linguagem do caderno 2 do Ceale que apresenta a seguinte ordem para o desenvolvimento das capacidades da alfabetização e do letramento: *introduzir, retomar, trabalhar sistematicamente e consolidar*.

Profª - eu não lembro... porque as sílabas são de terminações com A, que são os fonemas mais fáceis, vamos dizer assim. [...] teve criança que sentiu falta das outras sílabas. [...] Foi um material que a Conceição me enviou porque ela sempre trabalhou com o “Dom Bosco” nos primeiros anos e como muitos alunos vieram da sala dela, eu achei que era uma forma de tá relembando.

Pesq.- qual seria, então, a lógica dessa proposta de sistematização?

Profª - escolher o gênero daquela semana, aí seria destacada uma palavra, a palavra principal daquele texto. Dali, vamos trabalhar a família silábica daquela palavrinha lá e depois as outras possibilidades. [...] Então o desafio foi construir só com a terminação A.

Pesq. – e aí como fica a proposta do “Dom Bosco” e essa outra proposta de sistematização?

Profª - foi só uma estratégia que eu utilizei pra tá facilitando também para aqueles pré-silábicos poderem dar uma lembrada, porque já tinha passado por essas atividades no 1º ano e fazer uma avaliação mesmo das possibilidades da escrita deles ali. [...] é um material limitado sim, concordo. [...] Aqui nesse caso também, que eu me lembre, também, a gente não tinha recebido essa instrução...

Pesq. – qual instrução?

Profª - pega o texto, introduz no primeiro dia da semana e trabalha ele ao longo da semana. Você só vai fazer uma atividade de concretização no final. Essa informação veio depois (Entrevista professora, 21/03/2012).

Fica evidente nas afirmações da professora o sentido de um trabalho que prepare para o domínio da capacidade de escrever deixando para depois a significação e o uso dentro do texto: “[...] e aí também desenvolve a capacidade de tá fazendo a leitura depois. A disponibilidade para poder tá trabalhando os textos depois” (Entrevista professora, 21/03/2012). Aparece, contudo, o conflito com a concepção de que alfabetização e letramento devem caminhar juntos, ou seja, que as atividades de sistematização das habilidades de escrita sejam realizadas a partir dos textos. A professora revela lançar mão de sugestões de uma colega para desenvolver atividades dentro do método silábico, no caso referindo-se ao material denominado “Dom Bosco”, confirmando a ideia de que na atividade de trabalho o trabalhador, no caso a professora, manifesta o uso de uma memória social do trabalho, “aquilo que o gênero de atividades requeridas pela situação mantém, fixa, previamente à ação, as condições iniciais do ato singular que se desenrola (CLOT, 2007, p. 49). Isto significa que, embora uma nova proposta tenha sido feita aos docentes, para que eles sistematizem as capacidades da alfabetização a partir dos textos, de modo a promover a significação do que se escreve e se lê, o gênero da

alfabetização ainda não foi modificado, pois o “[...] gênero nunca é simplesmente perturbado pela introdução de uma nova técnica” (CLOT, 2007, p. 48).

A respeito do que a impediu de fazer o que havia planejado, a professora respondeu:

[...] foi a falta de concentração de alguns, outros não são alfabetizados, nesse momento aí eles não estavam alfabetizados, eles não sentiram interesse de tá trabalhando. Por ser uma novidade também, às vezes não dá tempo da gente tá trabalhando dessa forma, porque a cobrança... tem uma certa cobrança dos conteúdos até o tempo da avaliação. É uma forma da gente tá construindo o pensamento da criança, o conhecimento dela dentro daquele conteúdo.

Pesq. – é novidade por quê?

Profª - é novidade porque nesse período tinha praticamente três meses que eu estava com eles, eu estava conhecendo a turma, eles estavam acostumando comigo ainda, e... trabalhar em dupla, aqueles agrupamentos de acordo com os níveis da escrita. As sílabas com as terminações com a vogal A dentro do método “Dom Bosco” que eu trabalhei no ano anterior, só que a turma era menor então dava mais para trabalhar em duplas e ir formando esses joguinhos, porque era uma sala heterogênea, então não podia ser muito fácil também porque eu tinha que tá estimulando os que já estavam mais a frente. Só que aí apareceram os dois alunos (João e Antônio). Antônio tinha necessidades especiais e... foi isso. Era um jogo para ver mesmo a quantidade de palavras para depois eu listar todas elas no quadro e fazer aquele trabalho sistemático de contar as palavras, contar as letras, as sílabas e ver as possibilidades de escrita mesmo que cada um ia conseguir. Eu lembro que eu levei pra casa depois eu entreguei, nós colocamos as palavras em ordem alfabética, dei a continuação do trabalho depois. No dia mesmo foi aquela euforia.

Pesq. – e por que você acha que houve euforia?

Profª - por ser novidade, às vezes alguns são mais competitivos também, queriam passar na frente... e o que mais atrapalhou foi aqueles que tinham mais dificuldades mesmo e não conseguiam concentrar em sala de aula. Na hora que eu falo “vocês estão fazendo tudo o que eu não gosto” é porque já tinha sido trabalhado os combinados, aquela rotina e aquela organização dentro de sala de aula. Porque não foi nem por causa da filmagem, tinha dia que eles nem lembravam que você estava em sala de aula. Então era mesmo aqueles meninos que mudavam o foco total dentro da sala de aula (Entrevista professora, 21/03/2012).

Aqui se constata que a visão da professora acerca dos impedimentos e das dificuldades para a realização da atividade está relacionada ao comportamento dos alunos, à disciplina e à organização da sala de aula. Isso é confirmado em declarações como: “[...] nossa... é como eu falei na outra entrevista, é a exigência... a exigência que eu passo pra eles serem daquele jeito porque eu fui assim, eu prestava atenção. Às vezes eu tô fazendo uma cobrança que ainda não chegou no...

*isso é meu... essa ordem, essa disciplina, até a posição do estojo na mesa! Coloca aqui porque assim funciona [...] é uma maneira de organizar a vida”* (Entrevista professora, 21/03/2012).

A professora faz referência a um aspecto abordado na entrevista de história de vida na qual ela reflete sobre a influência da educação rigorosa de sua mãe que lhe ensinou a ser organizada e disciplinada. Mais uma vez se percebe a relação entre características pessoais e a atividade docente, como forma de explicar o sentido para as atitudes tomadas em sala de aula.

Aparece também a justificativa de que alguns alunos atrapalharam a aula porque apresentavam dificuldades e, em função disso, não se interessaram pela atividade. Ao mesmo tempo a professora fala que a atividade foi uma *“estratégia utilizada para ajudar os alunos que ainda eram pré-silábicos”*, ou seja, aqueles que, segundo a teoria psicogenética de Emília Ferreiro, não estabelecem relações entre sons e letras. Diante disso, perguntou-se:

Pesq. – mas como você esperava que esses dois alunos (referindo aos alunos com dificuldades) se comportassem?

Profª - por ser um material colorido, tinha desenhos para facilitar também... eu pensei: “eles vão se interessar pela atividade, eles vão tá ali dentro dos fonemas, eles vão tá juntando, observando os desenhos, aí eles iam assimilar com a letrinha que estava ali, com a sílaba”. Porque o Gustavo é alfabetizado, o único que não estava participando era o Antônio. E as meninas que estavam na fase pré-silábica também estavam participando. Não são todos, os mais agitadinhos, os mais afobadinhos são já alfabetizados. Então, foi mais pelo comportamento mesmo, é esse processo, essa formação que ainda não tá dentro do conceito com eles. [...] É o não saber ouvir a instrução, porque foi uma instrução, um texto instrucional, vamos dizer assim, né... seguir passo a passo a brincadeira porque eu sempre falo: seja num jogo ou até na educação física, você tem que ouvir pra poder fazer bem feitinho, para você entender os comandos ali, pra fazer perfeito (Entrevista professora, 21/03/2012).

No discurso da professora aparecem contradições importantes. Ao mesmo tempo em que ela menciona que a atividade foi pensada para ajudar os alunos pré-silábicos a avançar em suas hipóteses sobre a escrita, afirma que eles não tiveram interesse porque ainda não estavam alfabetizados: *“[...] foi a falta de concentração de alguns, outros não são alfabetizados, [...] eles não sentiram interesse de tá trabalhando”*. Isso leva a questionar se, de fato, a professora planejou a atividade considerando que alguns de seus alunos ainda encontravam-se na fase pré-silábica. O que fica mais evidente é o sentido de que a falta de participação desses alunos se deve a problemas de comportamento, porque não seguiram os “combinados” feitos

em sala de aula ou porque não souberam ouvir a instrução dada pela professora. Nesse sentido questionou-se a professora:

Pesq. – mas, qual é seu principal objetivo na sala de aula? O que você quer que eles aprendam?

Profª - ah, eu quero que eles aprendam tudo aquilo que tá sendo exigido da gente também. A formação total deles, como aluno, o lado social...

Pesq. – e você vai dar conta de tudo isso?

Profª - não (risos)... eu vou plantando as sementinhas, já vejo alguns frutos já. Mas eu vou me policiando porque às vezes eu vejo que tem criança que já começa a repetir o que eu faço.

[...]

Pesq. – mas, assim, e em relação à leitura e a escrita, o que você espera? Com essa atividade aqui, qual foi seu objetivo principal, que eles ficassem quietos e organizados ou que aprendessem, e que aprendessem o quê?

Profª - que aprendessem a escrever, a produzir , a ter iniciativa...

Pesq. – e eles aprenderam?

Profª - alguns, todos não.

Pesq. – e com os outros que não aprenderam, o que você acha que tem que ser feito?

Profª - todo dia é uma estratégia e eu ainda me sinto um pouco perdida em relação a isso, porque não tem um roteiro, um plano pra gente seguir com começo, meio e fim. É isso que... vai cansando.

Pesq. – e o que você esperava que tivesse?

Profª - e eu acho até que a supervisão no caso tá meio perdida também. Às vezes dentro de sala de aula não são só aqueles cinco, seis... Já tive experiência aqui na escola, comecei a focar só nesses com dificuldades e os outros... o rendimento começou a cair (Entrevista professora, 21/03/2012).

Nessa sequência da entrevista, é possível perceber que a professora, ao ser instigada a pensar sobre os alunos que não aprendem ou que não desenvolvem as capacidades da alfabetização, revela incertezas em relação ao que deve fazer e justifica com a falta de orientações precisas (“*um roteiro, um plano pra gente seguir com começo, meio e fim*”) que em sua opinião deveriam ser dadas pela supervisão escolar. Além disso, cita a necessidade de ajuda especializada para resolver esses casos em que não há aprendizagem e que a família está ausente, indicando, naquele momento, o sentido de que não haveria necessidade de rever suas estratégias didáticas para adequar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Isso pode ser confirmado nas falas que seguem.

Pesq. – e você mudaria alguma coisa nessa aula se você fosse fazer hoje?

Profª - ah... eu tentaria ficar mais calma talvez... porque a gente chega numa exaustão. Já estava três meses pelejando com o Antônio, procurando ajuda, chamando a família, atenção para os exames que os médicos tinham pedido... então eu já tava naquele ponto... e agora? Porque dá um pouco de ansiedade na professora porque o trabalho não aparece. É um trabalho em conjunto, de repente também só um lado tá fazendo a sua parte.

Pesq. – mas na atividade em si você mudaria alguma coisa? Na forma como você encaminhou?

Profª - não, no momento não... poderia colocar mais pessoas, não em duplas, um grupo maior de crianças no jogo... [...] mas também teve aquela aula do livro, eram grupos maiores e também foi agitado (Entrevista professora, 21/03/2012).

A reflexão da professora sobre o que poderia fazer diferente se fosse realizar essa aula hoje está focada na maneira como se posicionou em relação ao comportamento dos alunos (*“eu tentaria ficar mais calma...”*) e na forma de organizar a classe (*“poderia colocar mais pessoas, não em duplas, um grupo maior de crianças no jogo...”*). A própria organização dos alunos em duplas é explicada pela professora como uma maneira de garantir disciplina: *“eu gosto de colocar em U... em fileiras eles ficam mais dispersos, andam mais na sala, então eu já não tenho aquela disciplina que... eu almejo. [...] Às vezes quando eu percebo que eles tão começando a ficar mais cansados nessa posição, porque tem que ficar de ladinho pra olhar pro quadro, então eu coloco em duplas, né”* (Entrevista professora, 23/03/2012).

O que se pode concluir dessas análises é que a professora atribui à sua atividade docente sentidos referentes ao modo como organiza a classe visando a disciplina dos alunos para a realização das atividades propostas. Acredita que os maiores impedimentos para o alcance dos objetivos de suas aulas se resumem à indisciplina dos alunos. Para a professora, o fato de alguns alunos não aprenderem se deve a dificuldades de concentração que os impedem de ouvir e seguir as orientações dadas em aula, bem como a fatores externos como a ausência dos pais e a falta de atendimento especializado.

## Núcleo 2: A aprendizagem condicionada a fatores sociais

Um aspecto salientado pela professora nas entrevistas é a dificuldade apresentada por alguns alunos no acompanhamento das atividades. Percebe-se que ela associa essas dificuldades à situação socioeconômica das famílias.

Eh, aqui é uma comunidade carente, se ele (aluno) não tem comida em casa aí já é uma outra deficiência, se ele está estimulado em casa... tem criança que chega aqui e conta a realidade que viu no final de semana. Ah, esfaqueou, matou, caiu, bateu, sabe... é muito difícil trabalhar com isso também. [...] sei que pai e mãe colocam eles para mendigar, já vi duas vezes na rua. O Antônio... ontem eu esperei na saída perguntei quem vem buscar e ele saiu correndo, não quis me mostrar quem era a mãe dele. Então, é uma personalidade que eu tenho que estudar. Até que ponto..?. já pedi para chamar a mãe para conversar mas não tive resposta. Preciso saber se tem alguma deficiência, alguma dificuldade ou se é algum distúrbio de comportamento dele vamos dizer assim, sei lá... se é uma conduta típica, se precisa de remédio... eu acho muito triste falar que a criança precisa de remédio nessa fase, porque não deve ter o suporte da família não (Entrevista professora, 27/04/2011).

Em seu discurso é possível perceber uma preocupação com a história de vida das crianças e com os condicionantes sociais que, em seu ponto de vista, possuem relação com a aprendizagem: “[...] *ele não aprende porque ele passa fome... já é comprovado, se a criança está subnutrida ela não vai ter o mesmo desempenho da outra que tem uma alimentação balanceada. [...] não consegue segurar no lápis, [...] às vezes não sabe nem as partes do corpo [...]*”.

É recorrente no discurso da professora a ideia de que algumas crianças não aprendem porque estão condicionadas a fatores sociais e familiares, os quais precisam ser considerados na escola. Percebe-se, contudo, uma tensão entre a situação real das crianças e o que, de fato, a escola pode fazer para intervir. É o que se verifica na fala da professora:

[...] tem que chamar a mãe pra gente conhecer a história de vida... pra gente poder saber como vai lidar com ele. [...] no ano passado eu trabalhei com o irmão do Marcelo, então o meu medo era que esse ano ele tivesse o mesmo comportamento do irmão, que sempre foi muito agressivo com um palavreado de adulto, falava muitas coisas até sem noção, assustava as professoras, assustava os colegas [...] ele agredia, tirava as coisas, nossa... não conseguia dar aula! Não fazia nada dentro de sala, só quando queria, só em troca de alguma coisa e aí eu fiquei com medo do irmão ser igual. Aí, estudando a realidade dele vi que era sofrida demais, a mãe abandonou, o pai tava preso, a vó brigava demais... a vó chegou aqui uma vez e falou: pode fazer o que você quiser com ele porque ele não me obedece... não é assim! O menino vinha sem banho, sem comer... então, a

gente tem que ter esse... esse feeling, tem que sentir isso porque se você for cobrar da criança muita coisa aí atrapalha um pouco o trabalho dentro da sala de aula. É a visão global do aluno, entra aí a minha preocupação. Igual eu te falei do caso da aluna ontem, eu vou reclamar com a mãe dele, para a mãe fazer o quê? (Entrevista professora, 28/04/2011).

O discurso da professora reflete a frustração diante das expectativas que se tem em relação à participação das famílias no processo de aprendizagem, tanto na preparação dos filhos para que assumam o comportamento desejado de alunos, como no acompanhamento e apoio ao trabalho desenvolvido pela escola. E, nesse sentido, Thin (2006, p. 212) explica que “para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou jovens”. O autor considera, então, que não é somente o *capital cultural*<sup>18</sup> que produz influências nas relações das famílias com a escola, mas, sobretudo o conjunto de práticas socializadoras dessas famílias que no caso das camadas populares apresentam-se estranhas ao modo escolar de socialização.

As pesquisas de Thin (2006) apontam que há uma tensão entre *lógicas socializadoras* divergentes e até contraditórias: de um lado a lógica escolar dominante, de outro a lógica popular que é dominada pela escola. A tese é de que existe a confrontação entre essas duas lógicas socializadoras, diferentes e até mesmo antinômicas, a da escola e a das famílias populares, com uma tensão que é constitutiva dessa relação.

Mas, de que lógicas socializadoras distintas estamos falando? Historicamente a instituição escolar construiu um modo específico de socialização, caracterizado por uma forma escolar, com espaços e tempos próprios, que partilha traços articulados entre si e que se impôs predominante na sociedade moderna. São características da forma escolar: os tempos apresentam ritmos próprios da escola estruturados em uma rotina de atividades pedagógicas; as aprendizagens são separadas da prática,

---

<sup>18</sup> Segundo Nogueira & Catani (1998), o capital cultural se constitui sob três formas: nos estados incorporado, objetivado e institucionalizado. No estado incorporado, o capital cultural se apresenta de forma simbólica por meio das disposições duráveis do organismo, constituído ao longo da vida; são as manifestações e expressões dos sujeitos... é o ter que se tornou ser. No estado objetivado, ou materializado, o capital se manifesta através de aquisições materiais como livros, obras de arte, carros, casas, roupas de marcas famosas, etc. Esses bens culturais são adquiridos via disposições econômicas e para que eles sejam utilizados com fruição depende dos códigos simbólicos do capital incorporado. Por último, o capital cultural pode se apresentar também no estado institucionalizado que se caracteriza pela aquisição de títulos e certificados escolares, os quais só podem ser adquiridos através do esforço pessoal, não podendo ser transmitido pelos pais. Este é o chamado capital escolar.



por meio de exercícios feitos exclusivamente para ensinar; a socialização passa pela aprendizagem das regras impessoais; as disciplinas escolares cumprem a função de um trabalho educativo e moral; cria-se uma nova relação com a infância separando o social do educativo (THIN, 2006). Entende-se que essas características da forma escolar compartilhadas por seus membros, é o que Clot (2007, p. 44-47) conceitua como gênero, um mundo de práticas que transcendem o indivíduo e marcam a sua pertinência ao grupo.

Em oposição à forma escolar, as lógicas socializadoras das famílias populares desenvolvem-se dentro das “condições sociais de existência que se afastam das lógicas escolares, e da própria escolarização (ou falta de escolarização) dos pais, que está na base de sua relação não só com a escola, mas também de sua relação com a linguagem e com a cultura escolar” (THIN, 2006, p. 217).

Dessa maneira, compreende-se que essas diferenças entre as lógicas socializadoras precisam ser explicitadas por aqueles que lidam com as famílias, de modo que possam ser compreendidas no âmbito de questões estruturais constitutivas de uma sociedade organizada em classes economicamente distintas. É do confronto entre essas lógicas que podem aparecer compreensões e reinterpretções, ultrapassando “visões legitimistas” que comparam e colocam parâmetros a partir da lógica escolar ou “visões relativistas” (THIN, 2006), que também não ajudam porque simplesmente colocam as duas lógicas no mesmo plano. A questão é entender como funcionam essas diferenças, até que ponto elas se apresentam divergentes e como podem até se influenciar e sofrer modificações no próprio processo de confrontação.

O discurso da professora, contudo, revela que essas diferenças são encaradas como “deficiências” e a escola continua esperando que as crianças e suas famílias adaptem-se à forma escolar de modo a alcançar sucesso na aprendizagem.

[...] já pedi para chamar a mãe para conversar mas não tive resposta. Preciso saber se tem alguma deficiência, alguma dificuldade ou se é algum distúrbio de comportamento dele, vamos dizer assim, sei lá... se é uma conduta típica, se precisa de remédio... (Entrevista professora, 28/04/2011).

[...] Mas aí já tem aquelas limitações da família, não é? Continua a bola de neve [...] a prova não vem diferenciada pra essa criança, a gente tem que provar que ela tem necessidade especial, precisa de um laudo médico, a gente faz todo o nosso trabalho que são os relatórios pra mandar para o médico, a família não encaminha. (Entrevista professora, 27/04/2011).

[...] A família não dá apoio, mãe e pai são ausentes. E tentando também tirar da responsabilidade, porque sozinha eu não vou conseguir fazer muita coisa, porque senão a ansiedade aumenta, né.... Tem todo aquele foco também, alguns necessitam até de ajuda especializada e aí tá fora da alçada nossa também (Entrevista professora, 21/03/2012).

A fala da professora revela a impotência da escola para agir diante das demandas apresentadas pelos alunos, indicando a necessidade de outros profissionais para ajudar nesse trabalho, uma vez que o professor não sabe bem o que fazer. *“Essas escolas como a nossa, assim de periferia, podia ter uma assessoria psicológica. [...] eu acho que não tem um método de alfabetização para essas crianças, não foi apresentado [...]”* (Entrevista professora, 27/04/2011). É como se o domínio técnico do professor não fosse suficiente para ensinar a essas crianças: *“[...] eu acho que depende muito das crianças também... problema de ensinagem?...”*(Entrevista professora, 27/04/2011). O questionamento sugere a ideia de que os problemas de aprendizagem não são resultantes da inadequação do ensino e sim de outros fatores que escapam ao domínio de conhecimentos do professor: *“Essas crianças com dificuldades especiais sempre a gente vai ter, até pela região em que estamos... sinto muita dificuldade [...] porque parece que não dá tempo de ajudar, não dá tempo de ... porque o que eu faço com isso daqui?”* (Entrevista professora, 27/04/2011).

Diante dessas dificuldades reveladas pela professora em trabalhar com as crianças que apresentam “problemas de aprendizagem” ou que têm famílias ausentes, aparece a ideia de compensação através do acolhimento e do afeto. *“Não vai adiantar, a gente vai ter que resolver, porque aí entra o afeto [...] você conquistou, ele vai querer vir para a escola, ele vai ficar interessado, vai ouvir o que você tem para falar pra ele”* (Entrevista professora, 27/04/2011). Neste caso, uma das estratégias que ela mencionou utilizar em sala de aula é a organização de festas de aniversário para os seus alunos como parte das atividades com os gêneros textuais, o convite. Ela explica como funciona:

Para trabalhar o convite eu preparo uma festinha de aniversário, divido o ano em três, então os quatro primeiros meses nós vamos comemorar na sala de aula, vamos organizar uma festinha de aniversário, escrever o convite, eu pensei... peguei a data de cada um eu vi que uma aluna fez aniversário nesse dia, ela tava na sala de aula e ninguém sabia, nem ela mesma sabia. Nesse ponto então, acho que ela nunca teve uma festa de aniversário porque se ela não sabe o dia que ela faz nunca ninguém comemorou. [...] Vai fazer o convitinho, trazer balão, fazer um bolinho, eles trazem o guaraná pra gente poder cantar parabéns para os que fazem nos

primeiros quatro meses do ano, são 10 crianças (Entrevista professora, 28/04/2011).

A intenção revelada pela professora é de promover a inclusão das crianças por meio de situações nas quais elas se sintam parte integrante da escola, pois em sua visão, é preciso considerar a situação social desfavorecida das famílias: “[...] *tem que levar em conta outros fatores: social, familiar... não sei mas acho que tem tudo a ver sim. [...] penso que tem que ser um lugar prazeroso, isso faz parte, tem que estimular a criança pra ela querer vir para a escola, mas eu ainda ...*”. (Entrevista professora, 27/04/2011).

A professora demonstra compreensão acerca dos fatores sociais que afetam a aprendizagem das crianças, embora não saiba bem o que fazer diante das situações vivenciadas em sala de aula: “*Como você vai cobrar uma coisa da criança se ela não tem estímulo em casa, ela não entende... [...] Você vê a diferença que tem quando a família tá ali apoiando, incentivando e quando tem esses meninos que não estão nem aí... você pode tentar e aí?...* (Entrevista professora, 27/04/2011). Em função disso, a intervenção da professora passa a ter como foco os fatores sociais e não propriamente as questões pedagógicas, como se confirma nessas declarações: “*Pra esse ano vou dá mais atenção para aqueles que têm dificuldades sim, tirando alguns minutinhos, sentando do lado, conversando,... Às vezes nem cobrando muito o que está no caderno, mas querendo saber o que está acontecendo fora da escola pra saber porque que tá daquele jeito*” (Entrevista professora, 21/03/2012).

Analisando os sentidos atribuídos pela professora em relação ao trabalho com crianças pertencentes a grupos sociais excluídos social e culturalmente, pode-se concluir que os significados revelados foram: 1- a ideia de que a aprendizagem está condicionada a fatores sociais como a participação dos pais; 2- a impotência do professor diante das situações desfavoráveis do contexto social dos alunos; 3- a visão compensatória em relação às diferenças (ou deficiências?) apresentadas pelas crianças na aprendizagem.

O discurso da professora sugere contradições de sentidos, ora tomando para si a responsabilidade de ensinar, ora atribuindo à escola o compromisso de buscar ajuda externa para solucionar os problemas e ora queixando-se das próprias crianças que não se interessam pela aprendizagem e das suas famílias que são ausentes e não assumem seu papel no acompanhamento dos filhos, mesmo considerando que isso se deve a fatores sociais.

O que se percebe é que essa questão causa perplexidade e preocupação na professora, deixando-a frustrada diante dos resultados insatisfatórios alcançados com os alunos mais afetados pelos problemas sociais. Dessa maneira, a atividade real constitui-se pelos anseios de se fazer alguma coisa por esses alunos, como também pela falta de formação adequada da professora para fazer esse atendimento e pelas tentativas frustradas empreendidas no cotidiano da sala de aula.

Observou-se que a temática das relações entre os problemas sociais dos alunos e a aprendizagem não se restringe ao discurso da professora, sendo presente também nos discursos da diretora e das supervisoras. Não se verificou, no entanto, por parte da direção a criação de espaços coletivos sistematizados para uma reflexão sobre o assunto, de modo a buscar formas de intervenção coletivas, que pudessem ajudar no trabalho do professor. Ou seja, existe a orientação explícita aos professores para que desenvolvam um trabalho diferenciado que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas falta objetivamente saber como fazer isso e com quem se pode contar para solucionar os problemas.

Nesse sentido, é preciso identificar o que e como se caracterizam as prescrições feitas ao trabalho docente no contexto desta pesquisa e de que maneira a professora que participa da investigação lida com as orientações que direcionam seu trabalho, para compreender as relações entre o prescrito e o trabalho real.

### **Núcleo 3: O trabalho com as dificuldades dos alunos**

A tensão presente no discurso da professora com relação ao que deve ser feito para recuperar os alunos, mas que ela não tem a “direção”, ou seja, não sabe bem o que fazer, pode ser analisada através dos dados empíricos das observações em sala de aula e da fala da professora sobre a sua própria atividade, conforme se pode confirmar nas análises seguintes.

A aula teve início com a cópia da ficha do quadro com o nome da cidade, data, nome da professora e nome do aluno. Depois a professora anunciou que eles fariam um ditado com palavras da família do L, lembrando que essas palavras já foram escritas junto com os alunos em uma aula anterior, quando eles formaram um banco de palavras. Ela escreveu no quadro os números de 1 a 10 em duas colunas para que os alunos reproduzissem em seus cadernos. A sala está organizada em U e no centro estão os alunos Gustavo, Marcelo e Antônio (que possuem mais dificuldades). A professora

dá o comando para começar o ditado e diz para o Gustavo abrir o caderno e escrever do jeito que ele sabe. A professora explicou: *“vou ditar as 10 palavras e depois escrever cada uma no quadro; vocês vão olhar e se tiver errado é para corrigir. Vou falar três vezes cada palavra”*. As palavras ditadas foram: lata, lua, luva, Luan, luta, lâmpada, laranja, lobo, lama, lixo. A professora ficou posicionada perto do quadro e ditava as palavras pausadamente, indicando as sílabas separadamente. Assim que terminou de ditar ela passou nas carteiras para colocar visto nos cadernos, mas disse que eles mesmos deveriam conferir no quadro. Então, a professora começou a escrever as palavras no quadro, marcando a quantidade de sílabas e de letras de cada uma. A orientação foi que quem tivesse acertado deveria marcar com um sinal de “certo” e para as palavras erradas marcar com um traço e escrever a palavra na frente. Depois ela perguntou quantas palavras eles haviam acertado. (Relato do episódio feito pela pesquisadora durante entrevista no dia 27/03/2012).

Em entrevista, após ouvir o relato do episódio da aula gravada, a professora explicou da seguinte maneira os seus objetivos:

Eles escreveram sozinhos, então **posso classificar como atividade de concretização**, mas eu também fiz uma interferência ali, eu também fiz uma mediação porque aí foi o sonoro, o som, e depois fui fazendo a escrita pra eles começarem a ter essa noção mesmo e **focando naqueles que tem a dificuldade na escrita**; pra eles fazerem essa percepção, o que eles falam, escutam, eles podem tá construindo e escrevendo as palavras. O grupo do L, banco de palavras, foi um trabalho que eu trouxe do Dom Bosco. **Memorizando** esse grupo de palavras pensei que fosse facilitar também essa construção. Então, o objetivo foi ensinar a fazer um ditado, o passo a passo e avaliar o nível da escrita. A cada semana eu trabalho um grupo silábico. Tem uma tabela no caderno pra estudar em casa e o ditado serve para avaliar. Alguns alunos conseguiram avançar, mas outros não (Entrevista professora, 27/03/2012).

A atividade realizada pela professora foi um ditado de palavras do grupo silábico do L, as quais deveriam ser estudadas, “memorizadas”, de modo que pudessem ser escritas adequadamente nessa atividade de avaliação. É interessante notar que a professora afirma que tinha como foco os alunos com mais dificuldades na escrita, no entanto, não se percebe nenhuma forma de intervenção ou de trabalho diferenciado que pudesse ajudar esses alunos. Ou seja, apesar desses alunos estarem agrupados, a atividade foi feita de maneira individual, sendo encerrada sem qualquer tipo de intervenção em relação aos alunos que não acompanharam ou mesmo diante dos erros na escrita das palavras. E, nesse sentido, questionou-se:

Pesq. – E para esses alunos que não conseguiram avançar, qual seria a intervenção?

Profª - É fazer a **socialização** deles também. Tem um momento que eu falo: escreve do seu jeito. É pra **valorizar o que a criança sabe**, o que ela traz, incentivando o dia a dia dela. Estimular o alinhamento no caderno porque muitos abrem o caderno e começam embaixo, pulam folha, escrevem em cima, fica um negócio meio assim... **Enquanto não vem a ajuda paralela** é esse trabalho dentro de sala com eles. E se cada criança tem um tempo, é importante essa **participação**, porque **se a gente coloca atividade diferente desconcentra**, chama a atenção e os outros alunos começam a perguntar: mas por que ele tá fazendo outra atividade diferente, eu não ganhei!

Pesq. – Mas então você acha que deve trabalhar a mesma atividade com todos?

Profª - Sim, mas avaliando diferente. Eu não vou fazer a mesma cobrança, vou avaliar outros aspectos. Nessa atividade de ditado, para os alunos com dificuldade, eu avaliei o traçado da letra, o alinhamento, a organização, a distribuição no caderno porque já estava no quadro, então era só olhar e fazer a referência no caderno. Alguns conseguiram identificar o som da letra inicial, às vezes da sílaba. (Entrevista professora, 27/03/2012).

Fica claro que a professora está confusa em relação aos propósitos da atividade, quando se refere aos alunos que estão com dificuldades. Se a sua intenção era avaliar os conhecimentos lingüísticos dos alunos, por que para esses alunos ela focalizou a socialização e participação? Pode-se inferir que a professora espera a ajuda externa para os casos em que a aprendizagem exige formas de intervenção diferenciadas. É como se o que ela pudesse fazer fosse apenas valorizar o que esses alunos já sabem e avaliar questões de forma como o alinhamento da escrita e a organização do caderno.

Isso se confirma em outra atividade comentada pela professora na entrevista:

Pesq.: [...] a professora diz que hoje vai trabalhar com rótulos:

Prof: “vou entregar um rotulo para um, pra gente poder tá analisando ele, estudando, fazer anotação no caderno”. Então ela vai ao quadro e escreve as perguntas sobre os rótulos, dizendo que é para adiantar. “nome do rótulo; letra inicial; número de letras, classificação do produto: alimentação, limpeza geral ou higiene”. Enquanto os alunos copiam a professora vai orientando sobre a forma da letra, maiúscula, minúscula, alinhamento da escrita e chamando atenção para o tempo. Antes que eles tivessem terminado de copiar a professora pediu atenção a sua fala para as explicações sobre a atividade, ela lia o que estava escrito no quadro. Ela reforçou que já havia feito todas essas perguntas oralmente numa aula anterior e que agora deveriam fazer isso escrito. Em seguida a professora pegou um pacote de rótulos e foi entregando um para cada aluno (Relato do episódio feito pela pesquisadora durante entrevista no dia 23/03/2012).

Profª - Foi uma **atividade para eu avaliar os alunos individualmente**, porque a organização do material foi coletiva em outro dia, mas nesse dia

eu queria ver o que cada aluno sabia. Nessas atividades a troca acontece, mesmo sem planejar.

Pesq. - E essa atividade ajudou os alunos com dificuldades? Como?

Profª - Eu foco muito a socialização deles também, **às vezes eles não estão nem assimilando o que está acontecendo, mas a socialização...** perceber que eles estão fazendo a mesma atividade, porque com eles tinha que ter uma **recuperação paralela**, sentar com eles mesmo e **dar atenção só pra eles** ali. Então foi mais a socialização mesmo e aos poucos eles vão pegando alguma coisa, vão tá descobrindo. [...] **Precisa de uma ajuda fora da sala**, de um especialista, psicólogo, psicopedagogo (Entrevista professora, 23/03/2012).

Aparece novamente a ideia de trabalhar a socialização, ou seja, de integrar os alunos no contexto das atividades mesmo que eles não estejam acompanhando ou atingindo os objetivos pretendidos. Embora a classe estivesse organizada em agrupamentos, as carteiras em forma de U e os alunos em duplas, a atividade foi feita de maneira individual, cada um lia o rótulo para escrever as respostas em seu caderno. Mesmo no momento em que o aluno falava em voz alta as respostas, isso era direcionado para a professora e os outros não acompanhavam com atenção porque estavam focados na sua própria atividade. A crença da professora é de que, para ajudar aos alunos que não aprendem no mesmo tempo que os demais, é necessária a “recuperação paralela” com a atenção individual e ajuda especializada de outros profissionais dos quais a escola não dispõe.

Considerando que a professora utiliza conhecimentos sobre o processo de construção da escrita difundidos pela teoria psicogenética de Emilia Ferreiro, especialmente no que se refere ao modo de avaliar as escritas das crianças (pré-silábica, silábica e alfabética), pode-se afirmar que a forma como a professora realiza o trabalho com os agrupamentos desconsidera implicações dessa mesma teoria. As investigações de Ferreiro e Teberosky (1999) revelaram que as crianças desenvolvem hipóteses conceituais sobre o objeto da escrita na interação com situações de uso desse objeto, ou seja, é pensando sobre a escrita e tentando resolver problemas colocados pelo professor que a criança aprende a escrever. Dessa maneira, uma das implicações didáticas da teoria é o trabalho de intervenção com grupos heterogêneos constituídos por alunos em níveis diferentes de compreensão da escrita, permitindo interações que possibilitam o processo de desequilíbrio das hipóteses e o desenvolvimento de esquemas assimilativos que garantem o avanço no conhecimento sobre o sistema de escrita.

De acordo com Weisz (2002, p. 66), boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que:

os alunos precisam por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;  
os alunos tem problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;  
a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação da informação possível;  
o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Nessa perspectiva, a reflexão da professora sobre as atividades propostas aos alunos indica a intenção de considerar o que eles já sabem sobre a escrita, “[...] *tem um momento que eu falo: escreve do seu jeito. É pra valorizar o que a criança sabe, o que ela traz, incentivando o dia a dia dela [...]*”, no entanto, essa atitude é isolada e compreendida apenas como forma de “socializar” a criança, permitindo de alguma maneira a sua participação na aula. A intervenção da professora, a partir do que o aluno “*escreveu do seu jeito*” não ocorreu e, “*enquanto não vem a ajuda paralela é esse trabalho dentro de sala com eles [...]*”, ou seja, o que a professora consegue realizar nas situações de ensino da escrita com o grupo de alunos que apresentam “dificuldades para aprender” é respeitar o tempo de cada um e garantir um mínimo de participação.

Tendo em vista os pressupostos defendidos por Weisz (2002) de que o professor precisa desafiar os alunos a resolver problemas e tomar decisões sobre o que vão produzir, garantindo a máxima circulação da informação, pode-se verificar que nas atividades comentadas anteriormente a professora demonstra maior preocupação com a avaliação daquilo que os alunos deveriam saber sobre a escrita, numa lógica mais empirista, do que propriamente com o processo de construção dos conhecimentos sobre esse objeto, a escrita. Na concepção empirista, a ideia é que o aluno precisa memorizar e fixar informações, indo do mais simples para o mais complexo, em um modelo de aprendizagem conhecido como “estímulo-resposta” no qual as respostas erradas devem ser substituídas pelas certas (WEISZ, 2002).

Assim, é possível compreender que para a professora o sentido da aprendizagem está relacionado com o trabalho de repasse de informações pelo professor, que deve estar sempre atento para corrigir aquilo que o aluno errou, mostrando-lhe o caminho, dando as respostas certas. A relação é centralizada na



figura da professora que possui as informações necessárias para o aprendizado da escrita. Nesse caso, a interação tem o papel de promover a socialização dos alunos, não incidindo diretamente nos processos cognitivos, ou seja, enquanto não se desenvolvem os conhecimentos sobre a escrita, os alunos estão, de alguma maneira, incluídos e participando das aulas.

A coleção dos Cadernos do Ceale, que traz orientações para a organização do ciclo de alfabetização na rede estadual em Minas Gerais, apresenta aos professores orientações sobre o trabalho com as estratégias de intervenção, agrupamentos e reagrupamentos dos alunos de modo a promover a aprendizagem das capacidades referentes ao processo de alfabetização. A defesa dos organizadores do material é que a avaliação diagnóstica seja usada pelo professor como fonte de informações para as decisões relativas ao trabalho de intervenção pedagógica, considerando a necessidade de trabalhar para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Como sugestão para a intervenção, propõe-se o trabalho com grupos de alunos diferenciados quanto ao nível de conhecimentos sobre a escrita. Para isso cabe ao professor tomar algumas decisões: “quem deve/precisa/pode trabalhar com quem? O que deverá ser trabalhado com e pelo grupo? Como os alunos trabalharão juntos? Qual o tipo de atividade mais apropriada para cada grupo?” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 4. p. 24). Para fazer os agrupamentos e reagrupamentos de alunos, o professor é orientado a observar os seguintes aspectos:

- a) organizar os grupos de acordo com os níveis de conhecimentos e não segundo critérios de afinidades ou simpatias;
- b) selecionar os alunos de cada grupo considerando o tipo de atividade e o objetivo pretendido, podendo ser um grupo mais heterogêneo ou homogêneo no que se refere às capacidades já desenvolvidas e aquelas que se pretende desenvolver;
- c) organizar grupos menores com duplas, trios ou no máximo quatro alunos;
- d) promover a rotatividade dos alunos em diferentes grupos;
- e) propor atividades conjuntas e alternativas que possibilitem a superação das dificuldades diagnosticadas;
- f) favorecer um contexto para a troca de pontos de vista, experiências, argumentos e formas de raciocínio;

g) estimular a consulta a diferentes informações e materiais didáticos presentes na sala de aula ou em outros espaços;

h) avaliar as respostas e produções, propondo permanente revisão e reelaboração (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 4. p. 25-27).

Considerando essas informações e analisando os dados obtidos nas entrevistas e nas observações feitas na sala de aula, pode-se afirmar, portanto, que entre o que é prescrito/orientado para se trabalhar com os agrupamentos e aquilo que é realizado pela professora existe uma grande distância, confirmando o pensamento de Aguiar e Davis (2010) de que as condições reais de trabalho são sempre diferentes daquelas que foram determinadas, pois são atravessadas por elementos da dimensão pessoal e subjetiva: saberes, valores, experiências. Nessa dimensão pessoal é que se situam os sentidos atribuídos pela professora de que as atividades em sala de aula devem ser iguais para os alunos, independentemente de sua situação real de aprendizagem, ou seja, mesmo aqueles que não conseguem acompanhar precisam fazer os mesmos exercícios, ainda que a avaliação da professora seja diferenciada. Nesse caso, a prescrição que aponta para a realização de um trabalho com agrupamentos, de modo que a intervenção pedagógica atenda às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, é interpretada pela professora como uma maneira de organização do espaço e não como estratégia de ensino para promover a aprendizagem daqueles que se encontram em níveis menos avançados. Como explica a professora: *“porque se a gente coloca atividade diferente desconcentra, chama a atenção e os outros alunos começam a perguntar: mas por que ele tá fazendo outra atividade diferente, eu não ganhei!”*

Nesse sentido, no próximo núcleo de significação será abordada a relação que a professora estabelece com as prescrições feitas ao seu trabalho.

#### **Núcleo 4: As prescrições e o trabalho real**

Convém lembrar que o campo das prescrições oficiais da rede estadual de ensino de Minas Gerais para o ciclo de alfabetização compreende o referencial curricular sistematizado na coleção de seis cadernos elaborados por pesquisadores do Ceale, contendo um conjunto de capacidades que os alunos devem desenvolver nos três primeiros anos do ensino fundamental, além de orientações ao trabalho do professor. Há também outros materiais de apoio como os guias do alfabetizador

(com atividades distribuídas em bimestres para os três anos do ciclo de alfabetização) e os guias do diretor e do especialista para orientar a condução do trabalho na escola, inclusive com um instrumental para a construção da rotina desses profissionais. Para acompanhar a aplicação do material pelos professores em sala de aula foi criado um programa de intervenção pedagógica, no qual a escola deve elaborar um plano de intervenção com metas a serem cumpridas, de modo que os resultados nas avaliações externas sejam elevados. O monitoramento desse trabalho é feito pelos analistas das superintendências regionais de ensino, que visitam periodicamente a escola para acompanhar e orientar o trabalho dos professores na direção do cumprimento das metas. No dia a dia da escola, cabe aos componentes da equipe gestora (diretor, vice e supervisor/orientador), fazer a mediação entre o que prescreve a SEE/MG e o trabalho dos professores, sendo que todos sabem quais são as metas a atingir a cada ano, de modo que a aprendizagem seja confirmada através das avaliações, no caso da alfabetização é o Proalfa.

Na fala da professora, pode-se identificar elementos do discurso veiculado pelas prescrições, como o uso da linguagem dos eixos temáticos e das habilidades que os alunos devem desenvolver, em especial o trabalho com gêneros textuais mais conhecidos pelos alunos.

Dentro daquilo que **eles estão pedindo**, achei muito interessante esses **eixos e capacidades que a gente tem que trabalhar** porque norteou um pouco o trabalho [...] **estão pedindo que você planeje certinho**, que você coloque esse tipo de texto para ser trabalhado, explore ele ao máximo, investigue se a criança já teve contato com ele. Para essa semana, eu estou planejando o convite. Então, ontem, para iniciar, no dever eu já pedi: tragam os convites que vocês têm em casa, de aniversário, de casamento, de chá de bebê, de chá de panela. Alguns já trouxeram. Eu já preparei um material impresso para poder mostrar pra eles.

[...]

Saber como é que funciona, para que serve cada tipo de texto porque eu penso também que ele tem que ser preparado para a vida lá fora, não só dentro da escola, mesmo desde pequenino.

(Entrevista professora, 28/04/2011).

A professora revela a intenção de preparar a criança para os usos da escrita na vida social e não somente no contexto escolar, o que fica claro na sua afirmação de que a criança *“tem que saber a utilidade daquilo que tem em mãos, para que serve o convite, a receita [...] saber como funciona, para que serve cada tipo de texto”*. Percebe-se, nesse discurso, a preocupação com o ensino das “capacidades da alfabetização e do letramento”, de maneira mais contextualizada, o que remete a

uma das orientações presentes no Caderno do Ceale: “[...] garantir que os alunos dominem esse sistema de representação e desenvolvam as capacidades lingüísticas e comunicativas necessárias para fazer uso da leitura e da escrita em situações sociais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004, v. 6. p. 41).

Segue a descrição de uma atividade com rótulos gravada durante as observações em sala de aula e que foi objeto de discussão em uma das entrevistas:

A professora pede aos alunos para organizar suas carteiras deixando apenas o caderno de Português, enquanto ela começa a passar a ficha do dia no quadro para eles copiarem: nome da cidade, data, nome da professora e nome do aluno. Os alunos estão sentados em U, sendo que no centro ficam quatro alunos. Enquanto eles copiam a ficha do quadro, a professora diz que hoje vai trabalhar com rótulos: *“vou entregar um rótulo para cada um, pra gente poder tá analisando ele, estudando, fazer anotação no caderno”*.

Então ela vai ao quadro e escreve as perguntas sobre os rótulos, dizendo que é para adiantar. “nome do rótulo; letra inicial; número de letras, classificação do produto: alimentação, limpeza geral ou higiene”. Enquanto os alunos copiam a professora vai orientando sobre a forma da letra, maiúscula, minúscula, alinhamento da escrita e chamando atenção para o tempo. Antes que eles tivessem terminado de copiar a professora pediu atenção a sua fala para as explicações sobre a atividade, ela lia o que estava escrito no quadro, reforçou que já havia feito todas essas perguntas oralmente numa aula anterior e que agora deveriam fazer isso escrito.

Em seguida, a professora pegou um pacote de rótulos e foi entregando um para cada aluno. [...] Após 10 min ela deu início às atividades sobre os rótulos. Pediu ao aluno Gustavo para responder as perguntas. Enquanto isso os outros alunos continuavam a copiar, mas a professora pedia que eles prestassem atenção ao que o colega falava. Ao terminar ela pedia que batessem palmas. Depois foi o aluno Lúcio que também respondeu as mesmas perguntas. Na sequência falaram os alunos Josiane, Vitória, André, Rita, Marcelo, Talita, Larissa, Lóren, Sarah, Lívia, Cleiton (ela informou que cada um deveria fazer anotação de seu próprio rótulo no caderno). Para os alunos que estavam sentados no centro do U (Marcelo, Gustavo, Larissa e Lóren) a professora fez diferente: pegou os rótulos deles e apresentou à turma e direcionou as perguntas ao grupo. Enquanto isso a sirene já anunciava o recreio e os alunos ficaram agitados para sair. A atividade estendeu-se por 20 min. *(Relato do episódio feito pela pesquisadora durante entrevista no dia 23/03/2012)*.

Ao ser questionada sobre o objetivo dessa aula, a professora informou que foi desenvolver o letramento em relação ao conhecimento sobre as funções dos rótulos e trabalhar capacidades referentes à aquisição do sistema de escrita: “[...] o tipo de texto, rótulo, focando mesmo as letras iniciais maiúsculas e minúsculas, a identificação desse tipo de texto na sociedade. [...] Foi esse letramento, para que serve aquele produto, vamos classificar qual o tipo, a utilidade dele, [...] a função, identificar através do rótulo a imagem e o que é aquele texto, [...] identificar a letra

inicial, a quantidade de letras, sílabas, batendo palmas para memorizar” (Entrevista professora, 23/03/2012).

Procurando compreender a atividade real e seus sentidos, percebe-se que a professora procurou organizar a atividade de letramento com o uso de um tipo de texto que circula no cotidiano dos alunos, os rótulos de produtos consumidos em casa, entretanto não explorou a leitura de modo que favorecesse a compreensão dos alunos acerca dos seus objetivos e características. A ênfase da atividade recaiu em questões do funcionamento do sistema de escrita (tipo de letra, forma, alinhamento da escrita, consciência fonológica). O que se pode observar, no entanto, é que a atividade tornou-se uma proposta mecânica na qual os alunos copiaram informações e não tiveram espaço para pensar sobre aquele tipo de texto e a sua funcionalidade.

A ideia que se tem é que o texto foi usado como pretexto para ensinar a escrever e não como instrumento para se desenvolver as capacidades linguísticas e comunicativas requeridas aos usos sociais da escrita. Isso permite inferir que a professora tem uma intenção que não está necessariamente correlacionada com o seu agir, ou seja, deseja fazer um trabalho de alfabetização de maneira contextualizada por meio de textos não-escolarizados, mas o que realiza de fato é uma atividade sobre conhecimentos lingüísticos isolados das funções do texto.

Por meio das observações em sala de aula, é possível verificar a tentativa da professora de aplicar o que é prescrito em termos de eixos e capacidades da alfabetização e do letramento.

Eu procuro trabalhar dentro dos eixos e das capacidades. Essa atividade era da apropriação da escrita. É trabalhar mesmo as sílabas, o alfabeto, mas o eixo específico era esse. Tinha produção escrita também, mas eu foquei mais as sílabas. Eu penso que é complicado trabalhar um eixo só, mas eles pedem pra gente escolher uma capacidade dentro daquele eixo e avaliar naquele momento. Então ali eu foco essa construção das sílabas. (Entrevista professora, 27/03/2012).

Entretanto, há uma tensão na relação da professora com as prescrições uma vez que, em sua opinião, as orientações dadas pelos analistas não garantem o suporte necessário para que o professor realize o trabalho em sala de aula. Segundo a professora, as capacitações realizadas pela SRE não ajudam muito e o professor acaba ficando sem orientação.

Profª - As oficinas foram muito corridas, não deu tempo de ver tudo, **ficou só no papel**... a ideia que a gente tem é que é para trabalhar dessa forma, fazer uma introdução chamativa, trabalhando mesmo o lúdico e brincando... Só que a gente às vezes **tá condicionada** dentro de sala, não tem o espaço físico, **falta de tempo** mesmo pra sentar e preparar uma coisa mais elaborada. Tem aquele **conteúdo para ser cumprido** e aí não dá tempo, então acho que vai um pouco do trabalho da professora, sentar e focar bastante nessa atividade e, acho que **é fazendo que vamos aprender a fazer**. [...] Eles dão os textos... foi como o caderno do Ceale, eles entregaram e deixaram por conta do professor fazer um estudo. [...] Uma vez eu até questioneei: pra que tanto papel? Mostra a prática pra gente, vamos ser mais objetivos, porque nós não temos tempo de sentar e ficar estudando. O negócio tá muito, muito intenso... tá cobrando muito e a **gente não tem tempo!**

Pesq. – Mas o que você gostaria que eles te ensinassem?

Profª - Nessas oficinas as atividades mesmo. Vamos **fazer passo a passo** como tem que ser para clarear e despertar a nossa criatividade porque **depois cada um vai fazer o que consegue**. O ano passado eu lembro das professoras do 3º ano comentarem: ah, pediram para fazer rodinha, mas eu não tenho essa disponibilidade de fazer rodinha, eu não fui acostumada a fazer rodinha, então, a professora sente dificuldade em fazer. [...] Então, 3º ano, tão corrido, essa pressão, prova, as capacidades, como fazer para recuperar os alunos que estão em defasagem? Então, às vezes **fica meio perdido** e tem dia que a professora também tá indisposta, não tem paciência nem para fazer uma roda (Entrevista professora, 23/03/2012).

Observa-se no discurso da professora que, ao mesmo tempo em que faz críticas à maneira como as oficinas de capacitação foram conduzidas, ou seja, muito teóricas, “*ficou só no papel*” e faltando o “*passo a passo*”, reconhece que há o espaço subjetivo do professor, no qual “*cada um vai fazer o que consegue*”. Além disso, aponta condições objetivas do trabalho como a falta de espaço físico e de tempo para estudo e planejamento das atividades. O que se percebe, portanto, é uma tensão entre aquilo que a professora reconhece que é necessário fazer em sala de aula e os impedimentos existentes nesse caminho entre o trabalho prescrito e a atividade real.

A expressão “*então, às vezes fica meio perdido...*” revela as incertezas e perplexidades da professora em relação às exigências para se recuperar os alunos que estão em “defasagem” de aprendizagem. Esse aspecto parece ser um dos mais desafiadores ao trabalho docente, considerando o contexto das cobranças por resultados através das avaliações externas.

A preocupação agora é essa, como vamos fazer? **Já foi sugerido**: a recuperação tem que começar desde o 1º ano, não pode deixar para socorrer no 3º. Tem que ser esse trabalho conjunto, já detectar as dificuldades dele lá no primeiro [ano] porque se ele não aprendeu em dois

anos, em dois meses ele não vai conseguir. Então **é isso que dá ansiedade mesmo**. Eu procuro fazer algumas atividades em sala de aula atendendo essa criança também. Exemplo: as brincadeiras, bater a palma para achar as sílabas, a letra, né, naquilo que ele consegue fazer. Não adianta nada falar: escreve para mim casa se ele não consegue nem traçar a letra. [...] Eu tenho a preocupação de como vou atingir essa criança e eu não tô tendo tempo de socorrer sem o suporte, sem uma direção. **Não deram a direção até hoje**. Não adianta nada tá xerocando um livro ou uma cartilha que nem se usa mais pra poder tá recuperando essa criança. [...] essa semana chegou um bloco pra mim, falei: de onde tá saindo isso? [...] **A orientação do PIP é para trabalhar com os agrupamentos...** elas falam isso também, a troca com os colegas (Entrevista professora, 23/03/2012).

A fala da professora revela ansiedade diante daquilo que se pede para fazer e aquilo que de fato é possível fazer. E a justificativa para esse não fazer é a falta de uma orientação segura, uma “direção” que indique o caminho para o professor. Nesse sentido, percebe-se que as prescrições chegam aos professores de maneira “vaga”, como conceitua Amigues (2004), deixando-os confusos em relação ao que fazer. Na entrevista com a professora é possível perceber esse aspecto:

Profª – Ah, a gente sente que eles também ainda estão aprendendo o que eles estão querendo... às vezes tem uma diretriz mais assim, vamos dizer... mais clara para a gente seguir e outras vezes não. Então, eu acho que... [...] Porque está assim, a supervisão diz: você vai fazer o que acha que deve fazer, não tem aquela linha a seguir, qual o método que você vai utilizar.

Pesq. – Isso não foi definido em conjunto?

Profª – Não... eu trabalho de um jeito, a colega da outra sala trabalha de outro. Isso eu percebi no primeiro, no segundo e no terceiro ano. Dentro daquilo que eles estão pedindo, achei muito interessante esses eixos e capacidades que a gente tem que trabalhar porque norteou um pouco o trabalho. Eu sinto falta de antigamente porque tinha um currículo e tinha que seguir aqueles conteúdos. Eu sempre falo com as colegas: - “mas não tem que trabalhar o que é substantivo próprio, comum, adjetivo, onde é que entra isso dentro dos eixos, das capacidades”...? Sabe... Fica meio assim... Isso ainda está confuso!” (Entrevista professora, 01/04/2011).

[...]

Profª – Aí eu fico pensando... a gente já trabalhava assim: já mostrava os tipos de textos, mas a gente não sistematizava. [...] você tem que fazer isso, então fala qual o caminho que tem que percorrer. Nesse caminho a gente vai ter a liberdade de fazer as modificações para chegar naquele outro resultado, não tem que ser... tem a metodologia mas não tem que ser aquele negócio, é assim e ponto final, você tem a liberdade de tá mexendo e modificando alguma coisa. A gente tem essa abertura, então é assim que eu vejo que acontece. [...] Eu sigo os eixos, às vezes... na hora ali eu estou montando eu não... primeiro eu monto a atividade e vejo se ela é interessante, se ela vai modificar meus alunos, se eles vão gostar de fazer aquilo. [...] (Entrevista professora, 01/04/2011).

Do ponto de vista da professora, as orientações não são claras e seguras, não indicam caminhos para as ações pedagógicas. A professora anseia por que a supervisora apresente uma linha metodológica para direcionar o trabalho como se fazia “antigamente”. Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre o papel do planejamento na organização do trabalho, pois o que se verificou durante as observações na escola é que não há uma prática efetiva, durante as reuniões pedagógicas, que conduza os professores à elaboração de planos didáticos de acordo com as orientações feitas pelos analistas do Plano de Intervenção Pedagógica. Assim, os professores trabalham de maneira isolada e ficam sozinhos na tarefa de planejar, tendo que encontrar cada um a seu modo maneiras de fazer a transposição didática das orientações recebidas e de todo um conjunto de discursos sobre “novas formas de ensinar”.

Enquanto a professora não compreende como fazer aquilo que lhe é prescrito, faz o que considera importante e necessário para os seus alunos, embora manifeste a preocupação de relacionar a sua prática com aquilo que compõe o universo do prescrito. Pode-se afirmar, então, que existe uma relativa autonomia docente para decidir o que fazer em sala de aula.

Tem que trabalhar gêneros, então vamos trabalhar, mas eu penso que sempre foi trabalhado. Já era trabalhado só que não tinha nome e não estava sendo anotado como eles querem. É como eu já falei com você antes, eles querem que a gente anote até a parte da oralidade no planejamento, mas e a flexibilidade? As vezes surge um assunto... então a gente tem que ter o hábito de sentar e anotar tudo para não esquecer também e isso tudo é uma formação de hábito. [...] Foi falado em reunião, nas observações que foram feitas nessas atividades: trabalhar a coordenação motora, aquelas folhinhas... não é para aparecer no caderno. Mas, eu sinto que é muito importante trabalhar com isso. Se você não fizer como eles vão descobrir? Tem criança que nem corta a folha!!! Eu não me preocupo se vai ficar bonito ou não, o foco é a habilidade de cortar, a coordenação motora para futuramente eu conseguir fazer aquele trabalho, escrever... entender o alinhamento que também está sendo cobrado lá nos eixos. Eu estou focando naquelas capacidades lá também. [...] (Entrevista professora, 01/04/2011).

Eu sempre fui muito tranqüila, porque eu penso: se cada um interpreta de uma forma, ela [referindo-se à analista do PIP] não vai poder falar pra mim se tá certo. Então nós vamos ter que enxergar o ponto comum ali e vamos trocar aonde que eu devo melhorar, aonde que eu tô acertando e aonde que eu tô errando, porque até então eles apontaram muito os erros, assim não dá certo... só que cada sala tem uma realidade. Cada uma sabe como tem que levar sua turma. No grupo cada um tem as suas dificuldades e aí entra essas crianças com necessidades especiais... e como vai ser trabalhado? (Entrevista professora, 23/03/2012).



As falas revelam que a professora não se coloca como mera executora das prescrições que lhe são feitas, pois estas são reorganizadas e redefinidas no planejamento das tarefas a serem propostas aos alunos (AMIGUES, 2004). O autor afirma que, muitas vezes, essas prescrições são “vagas” e precisam ser reorganizadas no coletivo. “Assim, a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou suas classes” (op. cit., p. 43).

E se os professores ficam confusos diante daquilo que dizem as prescrições ou daquilo que elas não esclarecem, a estratégia é recorrer aos coletivos e às ferramentas que, segundo Amigues (2004), foram concebidas por outros e estão inscritas na tradição e na história do ofício como os manuais, as fichas pedagógicas, os exercícios emprestados de colegas. Essas ferramentas estão a serviço das técnicas de ensino, porém são transformadas pelos professores na interação que estes estabelecem na ação de sua atividade. Assim, “a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo” (op. cit., p. 45).

Souza e Silva (2004) explicam que os coletivos exercem papel decisivo na organização do trabalho docente, seja de forma oficial ou não, de caráter mais ou menos estruturado. É uma maneira de dar uma resposta comum às prescrições, por meio de regras que visam o funcionamento do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que o coletivo de trabalho é constitutivo da atividade docente, embora seja um mecanismo frequentemente ignorado nas pesquisas. Na noção de “atividade dirigida para os outros”, utilizada por Yves Clot, está clara a existência de um “coletivo invisível” que interfere na atividade realizada. Schwartz (2007) também aborda a questão do coletivo, no que ele intitula como “entidades coletivas relativamente pertinentes”, ou seja, formas coletivas diferenciadas que não são formalizadas pela instituição, mas que se constituem como espaços para a redefinição das prescrições. Exemplos de ações coletivas observadas na escola pesquisada são as trocas de exercícios feitas pelas professoras nos momentos de intervalo ou durante as reuniões, ou situações em que uma professora ia até a sala da outra levar as folhas de exercícios e matrizes para serem mimeografadas. Em

conversas informais, a professora que fez parte da investigação, mencionou que os planejamentos semanais são feitos pelo grupo de professoras da mesma série, não de forma conjunta, mas elas dividem a tarefa, sendo que a cada semana uma elabora o plano para as outras.

O que se quer mostrar é que as prescrições imediatas, as “novas” orientações feitas ao trabalho da professora não podem ser vistas de maneira isolada do gênero, mas precisam ser entendidas no movimento dialético da atividade docente, que é atravessada por quatro aspectos, segundo Fonseca (2010, p. 119-120): “pessoal, o que é do sujeito”, compreende a subjetividade e o estilo da professora; “interpessoal, dirigida aos outros”, aos alunos e suas famílias, aos colegas de profissão, à direção da escola e ao próprio governo; “transpessoal, atravessada pela história coletiva do trabalho”, na qual estão inscritas práticas consolidadas e reconhecidas pelos professores, formas de fazer e de pensar; “impessoal, advém de prescrições e de tarefas”. Portanto, existe uma estrutura dinâmica que compõe a atividade docente que faz com que a relação entre o prescrito e a atividade real seja muito mais complexa que a mera possibilidade de aplicação direta das ideias e orientações.

Enfim, o real da atividade revela a presença do gênero constitutivo do trabalho docente que se coloca como uma referência para o agir da professora. Pode-se verificar que, embora uma “nova proposta” tenha sido feita aos docentes da rede estadual de Minas Gerais, para que eles sistematizem as capacidades da alfabetização a partir dos textos, de modo a promover a significação do que se escreve e se lê, o gênero da alfabetização ainda não foi modificado, uma vez que o “[...] gênero nunca é simplesmente perturbado pela introdução de uma nova técnica” (CLOT, 2007, p. 48). Isso quer dizer que há formas e modos de fazer na condução do ensino que não estão escritas/prescritas, mas que orientam o trabalho dos professores com a alfabetização. Assim, para intervir na atividade e modificar práticas é preciso entender como se manifesta o gênero profissional e como formas de pensar e de fazer são apropriadas pelos professores individualmente, numa relação dialética entre gênero e estilos.

### **3.2- Articulação dos núcleos de significação e a compreensão dos sentidos**

Com a análise intranúcleos realizada nos núcleos de significação referentes à narrativa de história de vida da professora, às concepções de alfabetização e letramento e à sua atividade docente identificamos os seguintes aspectos:

- os sentidos e significados construídos pela professora em relação ao seu trabalho docente estão relacionados com a educação rigorosa recebida da mãe, que ensinou a dedicação aos estudos como forma de garantir o sucesso profissional;

- embora a professora demonstre fazer apropriações do discurso veiculado pelos materiais da rede estadual, com a defesa de que alfabetização e letramento são processos distintos, mas que devem ser trabalhados de maneira indissociável, revela acreditar que primeiro se alfabetiza para depois desenvolver o letramento, aproximando-se de uma visão do modelo autônomo de letramento;

- a visão da professora acerca dos impedimentos e das dificuldades para a realização da atividade está relacionada ao comportamento dos alunos, à disciplina e à organização da sala de aula. Ela acredita que os maiores impedimentos para o alcance dos objetivos de suas aulas se resumem à indisciplina dos alunos, ou seja, eles possuem dificuldades de concentração que os impedem de ouvir e seguir as orientações dadas em aula;

- para a professora, os problemas de aprendizagem não são resultantes da inadequação do ensino e sim de outros fatores, como os problemas sociais, que escapam ao seu domínio de conhecimentos, por isso é necessário ajuda especializada de outros profissionais;

- a professora compreende a orientação de se trabalhar com agrupamentos em sala de aula como uma forma de disposição física dos alunos e como uma maneira de promover a socialização daqueles que apresentam dificuldades para aprender;

- há uma tensão na relação da professora com as prescrições, uma vez que as orientações dadas pelos analistas não garantem o suporte necessário para que a docente realize o trabalho em sala de aula.

O trabalho de análise articulada dos núcleos (internúcleos) permite a compreensão da atividade realizada pela professora, tendo em vista as mediações que a mesma estabelece com o contexto sócio-histórico e com elementos de sua subjetividade. Para entender a atividade do professor, é preciso compreender como

ele sente, pensa e age na condução do seu trabalho na escola, como toma ciência dos limites e das possibilidades através da observação e da discussão sobre a atividade realizada. É preciso considerar também que a atividade que buscamos entender por meio da pesquisa é realizada por uma professora específica, com a singularidade de sua história que a faz atribuir sentidos e significados próprios ao que realiza e que tudo isso acontece em um contexto vinculado a um determinado tempo e espaço na sociedade (AGUIAR e DAVIS, 2010).

A análise dos dados confirmam a tese de Aguiar e Davis (2010b, p. 243), de que “o gênero constitui a principal mediação na escolha da atividade e, inclusive, em sua condução [...] no entanto, não é suficiente para assegurar que a atividade selecionada pelos docentes seja bem-sucedida [...]”. Um exemplo disso é a atividade que segue:

A aula teve início com a **cópia da ficha do quadro** com o nome da cidade, data, nome da professora e nome do aluno. Depois a professora anunciou que eles fariam um **ditado com palavras da família do L**, lembrando que essas palavras já foram escritas junto com os alunos em uma aula anterior, quando eles formaram um banco de palavras. Ela escreveu no quadro os números de 1 a 10 em duas colunas para que os alunos reproduzissem em seus cadernos. [...] **A professora ficou posicionada perto do quadro e ditava as palavras pausadamente, indicando as sílabas separadamente**. Assim que terminou de ditar ela passou nas carteiras para colocar visto nos cadernos, mas disse que eles mesmos deveriam conferir no quadro. Então, a professora começou a escrever as palavras no quadro, marcando a quantidade de sílabas e de letras de cada uma. A orientação foi que quem tivesse acertado deveria marcar com um sinal de “certo” e **para as palavras erradas marcar com um traço e escrever a palavra na frente**. Depois ela perguntou quantas palavras eles haviam acertado (Relato do episódio feito pela pesquisadora durante entrevista no dia 27/03/2012).

Percebe-se que a professora reproduz uma prática comum aos alfabetizadores, a qual é o exercício diário da cópia de dados como a data, o nome do aluno, da escola, da professora e da cidade. O ditado de palavras do grupo silábico do L remete a um dos princípios do método sintético silábico de memorização das palavras e à ideia de que se aprende a escrever reproduzindo modelos. As duas propostas realizadas pela professora estão inscritas no gênero da alfabetização e compõem o universo da experiência de muitos alfabetizadores, embora não sejam defendidas atualmente nos cursos de formação.

A opção pelo método de alfabetização também é um exemplo da força do gênero nas escolhas feitas pela professora.

Eu lembro do método que eu fui alfabetizada, [...] a maneira, vagamente [...] no meu tempo... (pausa) ah eu lembro que era a Casinha Feliz mas hoje... ah eu sempre fui muito quietinha na escola, não lembro se era divertido assim não. [...] eu gostava muito mas eu tinha muita exigência da minha mãe na minha casa [...] eu lembro da Casinha Feliz: va, ve, vi, vo, vu a vovozinha, o papai, a mamãe, mas era engraçadinho, tinha figura, podia colorir. Eu gostava muito de recortar as figuras de revista, recortar as palavrinhas, isso para mim era diversão, tanto que até na adolescência eu folheava as revistas e recortava tudo o que era figura para um dia eu montar uma agenda, porque eu nunca fui de pedir nada para minha mãe (Entrevista professora, 27/04/2011).

[...] Dali, vamos trabalhar a família silábica (acho que funciona bastante dentro de sala de aula)... a família silábica daquela palavrinha lá e depois as outras possibilidades. [...] se eu trabalhei uma poesia eu vou tirar a palavra principal. Exemplo: a jardineira. Com o JÁ... quais as possibilidades que eu vou escrever com o JA? O JÁ no meio, o JÁ no final, né, dessa forma. [...] Foi um material que a [nome da colega] me enviou porque ela sempre trabalhou com o “Dom Bosco” nos primeiros anos e como muitos alunos vieram da sala dela, eu achei que era uma forma de tá relembando. [...] (Entrevista professora, 21/03/2012).

A lembrança do método pelo qual foi alfabetizada, bem como a descrição de uma seqüência do método silábico revelam que o saber não é definido pela formação inicial no curso de Pedagogia, mas vai se constituindo através do gênero profissional que, neste caso, foi mediado pelas experiências de outras professoras alfabetizadoras, aquela que ensinou as primeiras letras e a colega de trabalho mais experiente.

O gênero se manifesta também na visão da professora sobre o papel da família no acompanhamento escolar, bem como no atendimento às crianças que apresentam dificuldades para aprender, ou que diferenciam-se de padrões considerados “normais” para as expectativas de aprendizagem no ciclo da alfabetização.

[...] já pedi para chamar a mãe para conversar mas não obtive resposta. Preciso saber se tem alguma deficiência, alguma dificuldade ou se é algum distúrbio de comportamento dele, vamos dizer assim, sei lá... se é uma conduta típica, se precisa de remédio... (Entrevista professora, 28/04/2011).

[...] A família não dá apoio, mãe e pai são ausentes. E tentando também tirar da responsabilidade, porque sozinha eu não vou conseguir fazer muita coisa, porque senão a ansiedade aumenta, né.... Tem todo aquele foco também, alguns necessitam até de ajuda especializada e aí tá fora da alçada nossa também (Entrevista professora, 21/03/2012).

O sentido apresentado pela professora reflete uma tendência inscrita por teorias do campo da psicologia que contribuíram para a difusão da ideia de que as crianças que não apresentam desenvolvimento escolar satisfatório precisariam de atendimento especializado por profissionais da área médica. Desse modo, o fracasso escolar seria “naturalmente” encarado como doença e as soluções estariam fora do âmbito escolar, embora as prescrições ao trabalho do professor caminhem em outra direção, defendendo que todas as crianças podem aprender desde que hajam didáticas apropriadas. O que determina as escolhas da professora para o que vai fazer diante dos desafios da não aprendizagem é aquilo que o gênero lhe impõe e não necessariamente o que as orientações dizem que deve ser feito. É isso que explica, a nosso ver, a sua atitude de trabalhar apenas a socialização das crianças em sala de aula, porque “[...] precisa de uma ajuda fora da sala, de um especialista, psicólogo, psicopedagogo” (Entrevista professora, 23/03/2012).

Por outro lado, identifica-se o estilo pessoal como a possibilidade que a professora tem de transformar o que foi prescrito pelo gênero social ou pelas diretrizes oficiais da rede estadual. É nessa mediação entre o gênero e o estilo que se encontram os sentidos da atividade para a professora, ou seja, a maneira peculiar como ela compreende aquilo que lhe é prescrito para fazer e como, de fato, transforma em ações as regras do trabalho docente. Desse modo, a professora não é apenas produto do gênero ou mera executora de ações, uma vez que cabe a ela “[...] o papel central de armazenar, formar e de transformar os repertórios de ação de seus membros, mediante a elaboração de outros estilos, que se vão descortinando na e pela observação, na e pela reflexão acerca da atividade docente” (AGUIAR e DAVIS, 2010, p. 16).

O estilo se revela na demonstração de satisfação por aquilo que se realiza: “[...] tem hora que eu olho e não acredito que fui eu que fiz [...] eu sei que sou responsável, eu tenho uma meta sei onde quero chegar, então eu trabalho para ver aquele resultado, se eu não conseguir... então eu tenho que melhorar em alguma coisa, não é? Eu tenho isso comigo, acho que é uma característica pessoal também, de ser positiva [...]” (Entrevista professora, 27/04/2011).

Uma professora que assume com responsabilidade a sua atividade e acredita naquilo que faz. O seu trabalho traz marcas de sua subjetividade, características que possuem relação com a sua história de vida: “[...] desde pequena tem essa cobrança. [...] eu tinha aquela responsabilidade, eu não queria desagradar também,

eu reconhecia o esforço que meus pais tinham comigo para dar uma boa educação. [...] lembro que sempre fui muito cobrada... mas eu era sempre uma das melhores da sala (Entrevista professora, 03/03/2011)". Características essas que influenciam atitudes tomadas em sala de aula, especialmente no que tange à organização e disciplina dos alunos, como é explicitado pela professora: "[...] Às vezes eu levo isso pra sala de aula também e... essa cobrança de fazer tudo certinho" (Entrevista professora, 14/03/2012). "Eu falo mais alto, sabe, às vezes dou uma bronca, acho que não precisaria [...] O que me tira do sério é a desorganização, quando tem aqueles momentos de bagunça, aí começa perder o foco né, porque essa é a exigência que eu sempre tive também. [...] Será que não estou exagerando? [...] mas eu vejo que se eu cobrar um pouco isso também, eu passando o que eu vivi, eu acho que vai funcionar porque funcionou comigo, é uma experiência que deu certo" (Entrevista professora, 14/03/2012).

Por fim, não se pode desconsiderar, na análise, o contexto da escola que também tem influências importantes na atividade da professora. As observações realizadas ao longo da pesquisa permitem dizer que a estrutura de acompanhamento do trabalho pedagógico e as ações de formação continuada da escola e da própria SRE não contribuem para a modificação do gênero que organiza as ações docentes, por meio da criação de novos estilos. Isso porque faltam espaços de reflexão sobre as práticas dos professores a partir do que eles fazem e pensam sobre o que fazem. As reuniões não favorecem a discussão da relação entre teoria e prática e a construção coletiva de formas de intervenção, tendo em vista as necessidades dos alunos e as possibilidades de trabalho dos professores. Assim também os cursos de formação organizados pelos analistas da SRE são esporádicos, com carga horária insuficiente e uma organização que não favorece a modificação das práticas.

Considerando que a atividade docente constitui-se no coletivo de trabalho, que os sentidos são construídos nas relações sociais (VIGOTSKI, 2000), entende-se que a escola precisa criar espaços de formação continuada dos professores e fortalecer o trabalho coletivo, de modo que as interações entre os pares sejam mediadas pelo coordenador pedagógico visando à construção de novos saberes. A esse respeito relembrou-se Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*, quando defendia que "não há docência sem discência", referindo-se ao processo de aprendizagem permanente do educador, pois "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e

quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25). Nesse sentido, Freire refere-se, sobretudo, a um processo formador conduzido pela reflexão crítica sobre a prática que compreende o “[...] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (op. cit., p. 43), tendo como base a “rigoriedade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”.

Dessa maneira, entende-se a importância de investir na formação continuada dos professores, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas de modo que eles possam desenvolver outros estilos requeridos para promover a alfabetização na perspectiva de ampliação do letramento. Entretanto, não basta realizar a formação apenas com a apresentação das teorias e de novas formas de ensinar, é preciso que essa formação articule o saber e a ação em um processo no qual as práticas instituídas no gênero profissional possam ser refletidas, discutidas e transformadas pelos estilos que serão desenvolvidos pelos professores, transformando também o gênero.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto investigar os sentidos e os significados da atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto da escola e das políticas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, tendo como problema as seguintes perguntas: quais são os sentidos e significados construídos por uma professora para as atividades de letramento e alfabetização? Como se configuram e se articulam o gênero, a tarefa, o real da atividade, a atividade realizada, no contexto das atuais políticas educacionais de Minas Gerais?

A abordagem teórica vincula-se ao campo da psicologia sócio-histórica, tendo a atividade como categoria central para a compreensão de sentidos e significados do trabalho docente. Buscaram-se também conceitos da ergonomia francesa atual, a partir de Yves Clot, de modo a compreender a atividade docente para além das aparências, daquilo que é realizado, chegando ao real da atividade, ao gênero e aos estilos. Analisar o trabalho docente sob o ponto de vista teórico da atividade traz importantes implicações para a formação docente, no que se refere à possibilidade de superação de dicotomias entre saber e ação, prescrito e realizado, entendendo a atividade docente constituída na e pela “[...] complexidade que se apresenta e se produz no trabalho humano, pois este extrapola as lógicas do agir, do verbalizável, do discurso racional, do que pode ser visualizável” (ALVES E CUNHA, 2011, p. 4).

O método utilizado nas análises favoreceu a compreensão da atividade docente de forma a integrar as dimensões do saber e da ação, colocando o sujeito professor em primeiro plano. Assim, “ao se conhecer o sujeito, compreendem-se também seus motivos e necessidades, dando uma perspectiva mais ampla aos modos de sentir, de pensar e de agir de cada um” (AGUIAR e DAVIS, 2010, p. 15). O percurso investigativo constituiu-se a partir de um sujeito, a professora do 2º ano do ensino fundamental, podendo a pesquisa ser caracterizada como um estudo de caso, com caráter singular. Mas, como ficaria, então, o aspecto da generalização, que é uma premissa do saber científico? Qual seria a contribuição para a compreensão de aspectos mais gerais da atividade docente? Aguiar (2011, p. 139) esclarece que “a generalização se define pela capacidade explicativa alcançada sobre uma diversidade de fenômenos [...] pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas do fenômeno pesquisado, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica”. Assim, por meio da metodologia utilizada foi possível

ultrapassar a aparência dos fatos, indo além dos significados expressos pela professora, em um movimento do individual para o social e histórico. Cada caso é único e as informações não podem ser estendidas a outros sujeitos, porém a abordagem analítica permite apreender o processo com as determinações que lhe são constitutivas, produzindo conhecimentos que poderão explicar aspectos de uma realidade concreta.

Entendeu-se que os sentidos são únicos e pessoais, mas ao serem desvelados podem trazer contribuições para se pensar processos de formação docente e formas de organização do trabalho na escola. Esta é, no ponto de vista da pesquisadora, a contribuição mais importante da pesquisa. Então, o que foi apreendido sobre a atividade docente a partir da realização deste estudo? Primeiramente, é preciso dizer que o esforço empreendido na investigação exigiu uma postura de estranhamento em relação à atividade do professor que parecia tão familiar e comum. Foi preciso tomar distância desse objeto para poder desnaturalizá-lo e ver além das aparências, no sentido de compreender que existe um engajamento subjetivo do sujeito em relação ao que ele vive dentro e fora do trabalho (MURTA, 2008), considerando também que sua atividade é perpassada pelo universo dos outros no contexto de suas condições objetivas.

O olhar investigativo sobre o que faz e o que pensa o professor acerca de sua atividade trouxe revelações que alteram o modo de ver o trabalho na escola, problematizando questões relacionadas com as dimensões do prescrito e com a formação continuada dos professores e a orientação pedagógica no cotidiano da escola. É a compreensão do trabalho docente para além do que se pode ver em termos de práticas e rotinas na sala de aula ou de resultados verificados na aprendizagem dos alunos, considerando o sujeito e os sentidos construídos, bem como a relação que se estabelece com as prescrições, sabendo que “as formas que toma a atividade não resultam essencialmente de processos de planificação e de prescrição” (DURAND et al., 2005, p. 56).

A complexidade da atividade docente, a qual envolve muito mais do que pretendem as prescrições e os objetivos educacionais, era uma faceta desconhecida, tanto no universo da formação de professores quanto no acompanhamento do trabalho pedagógico realizado na escola<sup>19</sup>. Hoje pode-se

---

<sup>19</sup> A pesquisadora atua como coordenadora pedagógica em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais.

afirmar que entre o trabalho prescrito e o trabalho real ocorrem variabilidades que não podem ser antecipadas ou evitadas, mas que constituem o real da atividade. E isso modifica consideravelmente a forma de atuação na escola que, a partir dessa visão, passa a ser muito mais voltada para a formação continuada dos professores em processos coletivos e reflexivos, pois acreditamos ser este um fator decisivo para a melhor qualificação da atividade docente, com a transformação do gênero por meio de novos estilos e aproximando as dimensões do saber e da ação. Dessa maneira, tem-se como expectativas para estudos futuros o uso das autoconfrontações como instrumento para análise e discussão das práticas dos professores no sentido de compreendê-las e transformá-las.

Considerando o contexto que envolve a atividade docente, verifica-se uma mobilização por parte da rede estadual no sentido de (re)orientar as práticas de alfabetização para o ensino das capacidades linguísticas distribuídas em eixos temáticos que envolvem a apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua, a leitura e a produção escrita, como também a compreensão das suas funções sociais por meio da exploração dos instrumentos da escrita e dos gêneros textuais. Os documentos analisados, especialmente os Cadernos de Orientação para Organização do Ciclo de Alfabetização, fornecem subsídios teóricos sobre o objeto da alfabetização enquanto campo metodológico, incluindo discussões sobre o conceito de letramento e, sobretudo, trazem um conjunto de instrumentos em termos de competências e habilidades para que os professores possam realizar avaliações diagnósticas e planejar ações de ensino. Ao mesmo tempo, ocorre um processo de avaliação sistêmica promovida pela SEE-MG que visa medir quantitativamente os resultados de aprendizagem alcançados pelas escolas, atribuindo notas que servem de parâmetro para as políticas de metas que orientam o trabalho na escola, bem como para a dita “valorização” profissional por meio do sistema de meritocracia, que atrela o salário do professor ao desempenho na aprendizagem dos alunos. Para garantir o acompanhamento de todo esse processo foi criado o Plano de Intervenção Pedagógica – PIP com a figura dos analistas educacionais que devem orientar e capacitar professores e especialistas (supervisores e orientadores) da escola de modo que as metas sejam alcançadas dentro dos prazos definidos.

O que as análises permitem concluir é que embora haja uma política voltada para a melhoria dos níveis de leitura e escrita dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental, a atividade do alfabetizador não foi contemplada com uma

formação que efetivamente possa promover as transformações necessárias em sala de aula. Existe um conjunto de prescrições que, de acordo com as constatações da pesquisa, causam tensão e geram clima de ansiedade na escola, pois esta se vê refém de uma política que cobra resultados, pressiona e não oferece as condições objetivas para a realização de um trabalho que, de fato, atenda às peculiaridades e necessidades da sua clientela. O que se percebe é que o professor é visto como mero executor das prescrições e não como um sujeito sócio-histórico que constrói seus sentidos; é a manifestação de uma visão dicotômica entre saber e agir, a exemplo do que discutem Durand et al. (2005). O trabalho do professor é considerado como se “caminhasse por si só” (op. cit., p. 46), ficando na invisibilidade.

Desse modo, observou-se que a professora faz apropriações do discurso veiculado pelos materiais da rede estadual, porém sua prática revela outras orientações. Existe a tensão entre aquilo que se faz e aquilo que se gostaria de fazer, considerando que as prescrições são vagas e confusas, e a professora fica “meio perdida” diante do que fazer. Os espaços de formação continuada são insuficientes para que a docente possa modificar práticas em função de “novas” concepções pedagógicas defendidas por analistas que orientam o trabalho com a alfabetização. Um aspecto que, a nosso ver, destacou-se nas análises é o que diz respeito ao trabalho de intervenção diferenciado para ajudar alunos que não aprendem ou que não desenvolvem as capacidades da alfabetização. A professora revelou nas entrevistas que se sente insegura em relação ao que deve fazer para trabalhar com esses alunos e justificou com a falta de orientações por parte da supervisão escolar, que não oferece os subsídios para a realização do trabalho de atendimento às dificuldades dos alunos. As observações em sala de aula confirmam a dificuldade manifestada pela professora no tocante ao trabalho com os alunos que precisam de acompanhamento mais individualizado. Além disso, a professora vê a necessidade de ajuda especializada de outros profissionais como psicólogos e assistentes sociais para resolver os casos em que não há aprendizagem e que a família está ausente. As análises do contexto indicaram que essa opinião da professora é corroborada pela própria direção da escola e pela supervisão pedagógica que também acreditam que não será possível conseguir melhores resultados na aprendizagem sem a assistência psicológica e social (e até médica) aos alunos cujas famílias são ausentes, “desestruturadas” ou com que vivem em

risco social. Essas idéias, no entanto, chocam-se com o discurso oficial defendido pelos analistas da rede estadual de que “todas as crianças podem aprender” e que, na verdade, “não existem problemas de aprendizagem, mas de ensinagem”.

Nesse sentido, uma questão que nos instiga é a distância entre a necessidade de garantir a aprendizagem dos alunos, reafirmada pela política pública, e a forma como se concebe o trabalho do professor. O que nos parece é que os diferentes atores responsáveis pela educação escolar procuram entre si os culpados pelo insucesso das crianças e, na verdade, o que acontece é a falta de uma visão contextualizada da situação educativa na qual os docentes também deveriam ser tratados como sujeitos em formação, tanto pela escola quanto pelas políticas públicas. Defendemos, portanto, que a escola assuma seu papel formador buscando, inclusive, parcerias com as universidades por meio de seus pesquisadores, de modo que a atividade dos professores seja tratada com relevância e pertinência em um processo cooperativo de formação.

Embora se possa constatar a apropriação de um discurso referente aos sentidos da alfabetização e do letramento como processos indissociáveis, considerando a necessidade de ensinar a escrever por meio dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, a professora revelou em sua atividade que primeiro se alfabetiza para depois desenvolver o letramento. Dessa forma, o texto seria apenas um pretexto para ensinar o funcionamento da escrita, diferentemente da proposta do “letrar alfabetizando” defendida por Goulart (2010), que traz a ideia dos significados políticos e sociais dos discursos. As estratégias adotadas pela docente para conduzir as situações de ensino privilegiam a transmissão de informações sobre o funcionamento da escrita, bem como enfatizam técnicas mnemônicas de reprodução mecânica de sílabas para a formação de palavras e frases, indicando que a construção da base alfabética se faz por meio da aprendizagem da representação dos fonemas pelas letras, em um processo de ensino fundamentado na lógica silábica. Isso indica que o gênero da alfabetização, compreendido como formas de ensinar que foram consolidadas pelo grupo profissional, prevalece a despeito da divulgação de “novos” conteúdos do campo do letramento que trazem implicações metodológicas para se alfabetizar e letrar.

Conhecer aspectos da história de vida da professora foi importante para compreender como os sentidos da atividade docente possuem relação com suas experiências vividas como aluna e como a educação recebida de sua mãe torna-se

referência para a orientação do comportamento dos alunos e a organização geral da sala de aula. Pode-se observar que a professora atribui importância substantiva à ordem e disciplina dos alunos, ao silêncio e à concentração aos seus comandos e explicações verbais. Assim, um dos sentidos atribuídos à sua atividade docente refere-se ao modo como organiza a classe visando a disciplina dos alunos para a realização das atividades propostas, sendo que a não aprendizagem estaria imediatamente relacionada ao comportamento dos alunos que não conseguem se concentrar, por isso não aprendem. A história de vida traz ainda elementos da subjetividade da professora que revela um estilo próprio de envolvimento e dedicação ao trabalho, que é expresso através de palavras afetivas que indicam amor pela profissão docente. Por outro lado, aparecem sentidos de frustração diante da impotência de se fazer mais pelos alunos e de ver avanços na sua aprendizagem, ou seja, aquilo que a professora faz não é exatamente o que ela gostaria de fazer.

A compreensão dos sentidos e significados atribuídos pela professora fez-se a partir de uma análise contextual em que o gênero e os estilos foram caracterizados em forma de ações. O planejamento oficial, ou seja, aquilo que a professora tem prescrito para si a partir das prescrições dos outros, é um imperativo para a sua prática, chocando-se com os desafios da atividade realizada. Nesse sentido é que se aplica o conceito de Clot (2007, p. 65) sobre a atividade do sujeito como aquela que envolve também a atividade dos outros, sendo “aquilo que se faz no universo dos outros para dele participar ou separar-se”, ou seja, a atividade constitui-se como resposta à atividade dos outros. Os dados apontaram que o trabalho da professora é atravessado por questões de âmbito social, que têm implicações diretas na sua atividade em sala de aula, visto que os alunos lhe trazem desafios para os quais ela nem sempre encontra soluções. É o universo dos outros, sejam os próprios alunos, as suas famílias, a direção da escola que cobra os resultados, bem como as prescrições que apontam o que fazer, que também constitui a atividade docente.

Então, o que a pesquisa mostrou é que a atividade do professor é muito mais do que aquilo que se pode ver objetivamente na sala de aula, entre o trabalho prescrito e o trabalho real existe a mediação do gênero que resulta em estilos individuais com seus sentidos e significados. E, se o estilo transforma o gênero, podemos inferir que novas configurações para a atividade de alfabetizar e letrar serão elaboradas nesse movimento de pensar e fazer dos professores, que vão-se

apropriando daquilo que está inscrito socialmente no seu grupo profissional como também daquilo que lhes é prescrito oficialmente pelas diretrizes institucionais e transformando a atividade docente. A partir dessa compreensão, surgem perspectivas para se pensar os saberes dos professores e aquilo que eles fazem nas salas de aula, no sentido de compreender e transformar situações de trabalho, considerando contribuições dos próprios docentes em processos de intervenções singulares.

Refletindo, entretanto, sobre os limites da pesquisa podemos dizer que ainda não é possível apresentar conclusões que possam, seguramente, dar conta do movimento: da observação para a discussão e reflexão sobre a atividade; da reflexão e da interlocução para o aprimoramento, substituição e/ou transformação da atividade da professora. Para esse processo seria necessário um trabalho de campo mais longo e a realização das autoconfrontações com a participação de outros professores da escola.

Cabe ressaltar que o processo de autoconfrontação, que conforme Clot (2007, p. 135) baseia-se na verbalização como um instrumento de ação interpsicológico e social, “trata-se de uma atividade dirigida [...] em que a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, torna-se um meio de levar a outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do sujeito”. É um trabalho de coanálise que envolve a interlocução entre sujeitos, tendo em vista o vivido e aquilo que se diz sobre o vivido. Através das palavras, passa-se do vivido ao representado, criando-se uma nova situação como na afirmação de Clot, “uma ação sobre a ação que transforma a experiência vivida em meio de viver outra experiência” (p. 140). Dessa maneira, entende-se que é possível, de fato, realizar a “clínica da atividade” como um processo formativo, no qual a professora poderá observar e analisar sua própria atividade de ensino e acessar outras dimensões do real da atividade, em um desenvolvimento discursivo que leva a “ajustar os ditos com seus feitos [...] possibilitando o desnudamento de nuances dificilmente perceptíveis quando vividas no tempo e no espaço real de trabalho” (VIEIRA, 2004, p. 225).

A identificação dos sentidos evidenciados através de um evento da autoconfrontação exige do pesquisador a compreensão do movimento entre atividade, representação da atividade e relação dos feitos com os ditos, considerando a importância do pensamento verbal como a fonte do sentido, uma vez

que “os métodos de autoconfrontação funcionam numa espécie de zona de desenvolvimento proximal, em que os protagonistas se utilizam das falas para si mesmos, do raciocínio oralizado, da palavra interiormente persuasiva e da fala interior, [...]” (VIEIRA, 2004, p. 225-226). Esta é uma proposta a ser desenvolvida com a continuidade da pesquisa na fase de doutoramento, porque entendemos que as entrevistas de autoconfrontações permitem ao professor estabelecer um diálogo com sua própria atividade, identificando não só aquilo que foi efetivamente realizado, mas tudo o que não foi feito e não foi alcançado como também aquilo que se gostaria de ter feito e o que precisa ser melhorado, de modo que a reflexão favoreça a transformação do trabalho.

Ademais, cabe ressaltar que as expectativas para futuras pesquisas não se restringem aos espaços acadêmicos, mas podem ser desenvolvidas no próprio contexto escolar, considerando o trabalho de coordenação pedagógica como mediador da formação continuada dos docentes. Desse modo, as descobertas feitas nesta pesquisa instigam a “curiosidade epistemológica” e provocam indagações que fazem repensar a nossa própria atividade no interior da escola.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 129-140.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. (org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006, p. 11-22.

AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 14, n. 2, jul/dez. de 2010b. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000200006&script=sci_arttext)> Acesso em 15/05/2011.

AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente. *ANPED*, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6139--Int.pdf>> Acesso em 10/11/2010.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*. São Paulo, ano 26, n. 2, 2006, p. 223-244. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932006000200006&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932006000200006&script=sci_arttext)> Acesso em 02/12/2010.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de Souza (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ALVES, Vanessa Aparecida. A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulação de valores, saberes e competências. *Dissertação de mestrado*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2. São Paulo, maio/ago., 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022007000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022007000200006)> Acesso em 28/10/2011.

ALVES, Wanderson Ferreira. CUNHA, Daisy Moreira. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. *ANPED*, 2011.

ALVES, Wanderson Ferreira. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papyrus, 2010. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico)

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas ciências naturais e sociais*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35- 53.

ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade: Campinas*, ano 22, n. 74, 2001, p. 251-283. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>> Acesso em 20/12/2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29,

maio/jun/jul/ago, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>> Acesso em 16/05/2011.

BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, João Paulo Pereira (et. al.). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v.21, n. 2, mai./ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>> Acesso em 04/06/2010.

BASSO, I. S.. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história. *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, 1998, p. 19-32. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132621998000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132621998000100003&script=sci_arttext)> Acesso em 04/06/2010.

BATISTA, A. A. G.. Letramentos escolares, letramentos no Brasil: trajetória e perspectivas de um grupo de pesquisa e ação educacional. In: Dossiê: O letramento no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 31, jun/2000, p. 171-190.

BAUER, M. W: GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BORTOLOTTO, Nelita. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V. M. N. de Souza; ALMEIDA, L. R (orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 37-55.

CARVALHO, Adriana Cintra de. Contribuições da clínica da atividade na investigação do letramento escolar. Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado, do Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), s/d. Disponível em <<http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/4sepla/artigos/Adriana%20Cintra%20de%20CARVALHO.pdf>> Acesso em 21/02/2011.

CARVALHO, Gisele F. da Silva; MACEDO, Maria do Socorro A. N.. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. *Estudos Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 21, n. 46, maio/ago., 2010, p. 253-270.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAVALCANTE, Maria A. S. (et. al). A história de vida e autoconfrontação: contribuições para a compreensão da atividade docente. In: DALBEN, Ângela et. al. *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino das línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 14-24. (Coleção Didática e prática de ensino XV ENDIPE)

CHARTIER, Anna-Marie. Alfabetização e formação de professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*. n. 8, mai/jun/jul/ago 1998.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COUTO, Ligia Paula. Práxis pedagógica sócio-histórica: uma análise da atividade docente. *Dissertação de mestrado*. São Paulo: PUC/SP, 2007.

DAVIS, Cláudia L. F.; AGUIAR, Wanda M. J.; ALVES-MAZZOTTI, Alda J.. Psicologia sócio-histórica, clínica da atividade e teoria das representações sociais: uma vinculação possível. In: DALBEN, Ângela et. al. *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino das línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 2-13. (Coleção Didática e prática de ensino XV ENDIPE)

DIAS, Deise de Souza. Trabalho docente no ensino fundamental: a tessitura de saberes numa perspectiva ergológica. *Tese de doutorado*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DREY, Rafaela F. Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação. *Anais do CELSUL: práticas escolares em língua materna*, 2008. Disponível em < <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/autoconfrontacao.pdf> > Acesso em 17/03/2011.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, agosto de 2003, p. 601-625. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf> > Acesso 20/12/2011.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DURAND, M. et al. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, nº 125, p. 37-62, maio/ago, 2005.

ÉRNICA, Maurício. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 105-130.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Delta*: São Paulo, v. 19, n. 1, 2003, p. 123-154. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502003000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 05/02/2011.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, João César de Freitas. *Psicologia, educação profissional e subjetividade: análise do trabalho dos educadores e das políticas públicas a partir da Clínica da Atividade*. Curitiba: CRV, 2010.

FRADE, Isabel C. Alves da Silva. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriação e efeitos. In: DALBEN, Ângela et. al. *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino das línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 38-60. (Coleção Didática e prática de ensino XV ENDIPE)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete; BARRETO, E. S. de S. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GÓES, Maria Cecília R. de. CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pró-Posições*: Campinas, v. 17, n. 2(50), maio/ago., 2006, p. 31-45.

GOMÉZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, Antônio. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GOULART, Cecília M. A.. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 438-456.

GOULART, Cecília; KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set/out/nov/dez, 2002.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HEATH, S.B. *Ways with words*. CUP: Cambridge, 1983.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.

LAROCCA, Priscila; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n. 3, São Paulo, dez. 2004. p.419-433. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29830303.pdf> > Acesso em 20/05/2011.

LEONTIEV, A. N.. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACEDO, M. S. A. N.. Práticas de letramento nos primeiros anos escolares. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010b, p. 457-475.

MACEDO, Maria do Socorro A. Nunes. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro A. Nunes. *School literacy as a space of tensions: a case study of a Brazilian primary school*. GPALE: Federal University of São João del-Rei, 2010.

MACIEL, Francisca I. P.; LUCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre a teoria e a prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lucia (et al). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 68-100.

MARINHO, Marildes. *Que novidades trouxeram os “novos estudos sobre letramento”?* CEALE-FAE/UFMG: Belo Horizonte, 2007.

MATE, Cecília Hanna. As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 119-127.



MELO, Wanessa Lopes; PIZZI, Laura C. Vieira. Da atividade prescrita ao real da atividade desenvolvida por uma professora do ensino fundamental de Maceió/AL. *Projeto de Cooperação Acadêmica*: UFAL; PUC/SP; UNESA/RJ, s/d. Disponível em <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/DA-ATIVIDADE-PRESCRITA-AO-RESENCOLVIDA-POR-UMA-PROFESSORA-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-DE-MACEIOAL.pdf>> Acesso em 18/01/2011.

MINAS GERAIS. Boletim de resultados Proalfa 2010, v. II. Disponível em <[http://www.simave.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf/proalfa/PROALFA\\_BOLETIM\\_VOL2\\_LP\\_03EF\\_2010.pdf](http://www.simave.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf/proalfa/PROALFA_BOLETIM_VOL2_LP_03EF_2010.pdf)> Acesso em 20/03/2012.

MOURA, Manoel O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). *Ensinar a ensinar*: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Tomson Learning, 2002, p. 143-162.

MOURA, Manoel Orosvaldo de. A educação escolar como atividade. Módulo 4 - Novas práticas na educação: tecnologia, vocação e emprego. *Educar na sociedade da informação* 2001. Disponível em <<http://www.cidade.usp.br/educar2001/mod4ses2.php>. Acesso em 15/08/2011> Acesso em 10/11/2010.

MURTA, A. M. G. Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. *Tese de Doutorado* (Psicologia da educação). São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antônio. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 1991.

ORSOLON, Luzia A. M.. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de Souza (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002., p. 17-26.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. (orgs.). 5. ed. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTES. Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petropolis: Vozes, 2003, cap.III, p. 61-80.

RIBEIRO, Viviane Raquel. *O currículo do ciclo inicial de alfabetização de Minas Gerais: inovação ou continuidade? - uma análise da proposta curricular do ciclo inicial de alfabetização da Rede Pública Estadual de Minas Gerais - 2003/2004*. 1v. 142p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Educação PUC, 2008. Resumo dissertação disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081932008015006> P3> Acesso em 25/07/2010.

RODRIGUES, Daniella L. D. Ignácio. A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças. *Tese de doutorado*. São Paulo: PUC/SP, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSÁRIO, Elaine de Holanda. Atividade docente: uma análise dos sentidos e significados atribuídos por um/a professor/a da rede pública de Alagoas. *Projeto de Cooperação Acadêmica*: UFAL; PUC/SP; UNESA/RJ, s/d. Disponível em <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/ATIVIDADE-DOCENTE-UMA-ANALISE-DOS-SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS-ATRIBUIDOS-POR-UMA-PROFESSORA-DA-REDE-P.pdf>> Acesso em 18/01/2011.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, 2004, 15 (3), 11-28.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHWARTZ, Yves. A dimensão coletiva do trabalho e as entidades coletivas relativamente pertinentes (anexo ao capítulo 5). In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, L.. *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. (Trad. ATHAIDE, M.; BRITO, J.). Niterói: EDUFF, 2010, p. 149-164.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Pró-Posições*: Campinas, v. 1, n. 5, jul/2000.

SEE/MG. Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008. Belo Horizonte, 2008. Disponível em <[https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc\\_details/1072-resolucao-see-no-10862008](https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_details/1072-resolucao-see-no-10862008)> Acesso em 20/03/2012.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, M. B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDUC, 1989.

SOARES, M. B.; BATISTA, Antonio A. G.. *Alfabetização e letramento – versão do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. (Coleção alfabetização e letramento)

SOARES, M.B. & MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000. Disponível em [www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.pdf&id=30](http://www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.pdf&id=30) – Acesso em 25/08/2010.

SOARES, M.B. Alfabetização: A (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, 8: 16-23, 1989.

SOARES, Magda B. A pesquisa sobre alfabetização no Brasil. *Revista de Educação AEC*, Brasília: v. 19, n. 76, p. 12-21, jul./set., 1990.

SOARES, Magda B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 52. São Paulo, fev., 1985, p.19-24.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação- ANPED*, n. 25 . Rio de Janeiro: Autores Associados, jan., fev., mar., abr. de 2004.

SOARES, Magda B. Letramento/alfabetismo. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, nº 10, v. 2, julho/agosto, 1996, p. 83-89.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 54-67.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

STREET, B. V.. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

STREET, B. V.. The schooling of literacy. In: STREET, B. V.. *Social literacies*. London: Longman, 1995, p. 106-131.

STREET, B. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2), Teachers College, Columbia University, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria & Educação*, 4, 1991.

TELLES, Ana Luiza; ALVAREZ, Denise. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre o trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, Marcelo (et. al). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 63-90.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A.. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 22, n. 74, 2001.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre família populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p.211-225.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira.- RJ: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. *CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, v. 1, 2004. (Coleção orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. *CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, v. 2, 2004. (Coleção orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. *CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, v. 3, 2004. (Coleção orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. *CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, v. 4, 2004. (Coleção orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. *CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da

Educação de Minas Gerais, v. 6, 2004. (Coleção orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização)

VIEIRA, Marco Antônio. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: Educ., v. XII, 2003, p. 259-271.

VIEIRA, Marco Antônio. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo (et. al). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 214-237.

VIEIRA, Luciene Cerdas; GUARNIERI, Maria Regina. *As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3042--Res.pdf>. Acesso em 15/07/2010.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Atica, 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as condições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003, cap. I, p. 19-43.