



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SUJEITOS EM DIÁLOGO NA PESQUISA COM FORMAÇÃO: OS CAMINHOS DA
MEDIAÇÃO TEÓRICA PELAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Ana Maria Silva de Lucena

Manaus-AM
2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA MARIA SILVA DE LUCENA
(Bolsista CAPES)**

**SUJEITOS EM DIÁLOGO NA PESQUISA COM FORMAÇÃO: OS CAMINHOS DA
MEDIÇÃO TEÓRICA PELAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Manaus-AM
2018

L935s Lucena, Ana Maria Silva de
Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da
mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de
professores de língua portuguesa / Ana Maria Silva de Lucena.
2018
250 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Escrita. 2. Formação de professores. 3. Língua Portuguesa. 4.
Teoria Histórico-Cultural. I. Bissoli, Michelle de Freitas II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANA MARIA SILVA DE LUCENA

**SUJEITOS EM DIÁLOGO NA PESQUISA COM FORMAÇÃO: OS CAMINHOS DA
MEDIÇÃO TEÓRICA PELAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli - Presidente

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena – Membro

Faculdade de Filosofia e Ciência – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita
Filho (UNESP)

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante - Membro

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Ilaine Inês Both

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Aos que resistem a “pular fora da ponte e da vida”. E aos que acreditam na formação continuada como espaço de diálogo com a teoria, buscando novos modos de enxergar o real e ressignificar uma atividade plena de sentido como a escrita.

AGRADECIMENTOS

Agora, é momento de agradecer. A tradição latina me ensina que sua origem vem de *gratus* e significa *agradável* ou *reconhecimento* pelo bem que nos fizeram. Ao contrário da palavra *obrigado*, não há uma relação de obrigação, mas de gratidão para toda a vida. De modo geral, quero agradecer a todos que contribuíram direta e indiretamente nesta caminhada, inclusive àqueles que, porventura, tornaram-na mais difícil, porque na adversidade também aprendi a lidar com os desafios para dar passos à frente.

De maneira especial, quero agradecer, *in memoriam*, aos meus pais, Zênite de Lucena e Ernande de Lucena, que se foram tão cedo, mas deixaram seu exemplo de luta, até o último dia de suas vidas, para manter uma família unida, ensinando com o próprio exemplo a ter interesse pelo mundo da escrita, mesmo que fosse pela prosa romântica, a gosto de mamãe ou os textos em tom memorialista, a gosto de papai. Meu amor, gratidão e eterna saudade.

Aos meus irmãos, Carlos, Jovana, Gilvane, Rosana e Raifran, a quem a vida nos afastou da convivência entre irmãos, para que fôssemos lutar pela sobrevivência. Mas que a própria vida nos aproximou pelos meus sobrinhos amados. Minha gratidão pela torcida de vocês nas minhas conquistas e por terem ajudado a me criar, como podiam, quando ficamos órfãos.

Com todo o carinho, sou grata ao Carlos, meu esposo, pelo estímulo e por suportar minhas quase intermináveis exposições sobre o tema desta tese. Agradeço, também, a Fátima Rodrigues, minha cunhada, pelo cuidado familiar quando não podia me fazer presente. Igualmente, agradeço ao Mateus e a Gabriela, meus filhos, que souberam esperar a conclusão de uma página, de um capítulo, de uma tese. A Josie, minha sobrinha-filha, companheira de pesquisa, com quem dividi as vivências na construção de nossos projetos de tese. À minha família, minha carinhosa gratidão e a merecida dedicatória deste trabalho.

Na Universidade Federal do Amazonas, minha gratidão eterna à professora doutora Michelle de Freitas Bissoli, orientadora desta tese, que teve a paciência e a sensibilidade de discutir comigo, por inúmeras vezes, qual era o propósito desta

pesquisa, dando orientações valiosas que corrigiram diversas imprecisões. Agradeço pelo carinho, as palavras de incentivo, a generosidade e a coragem de me receber, vinda de outro programa de pesquisa, para participar do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (GEPEV).

Ao professor doutor Carlos Humberto Alves Corrêa, que me recebeu pela primeira vez no PPGE, pelo apoio na minha caminhada inicial, sempre tão gentil e com palavras de confiança que me incentivaram a trazer o tom mais sensível na escrita da tese, sem medo de momentos subjetivos.

À professora doutora Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, pelas leituras preciosas no campo da formação e que me proporcionaram imprimir um acento mais forte, de indignação e de denúncia que trago nesta tese.

Aos professores participantes da pesquisa, à diretora e aos funcionários da escola, pelo aceite em participar da pesquisa empírica e por me receberem sempre com tanto carinho e alegria. Agradeço pela confiança depositada e espero retribuir com outros projetos para ressignificar as atividades de escrita.

Ao Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), instituição onde trabalho, pelo apoio que recebi da gestão institucional, nas diversas etapas deste estudo. Em especial, meus agradecimentos a duas pessoas no CETAM importantes nesta trajetória: Carmem Lúcia Ribeiro e Josiany Dantas, companheiras de labuta, pelo incentivo e apoio em minha trajetória acadêmica.

Agradeço, ainda, ao professor doutor Dagoberto Buim Arena que diminuiu a distância entre Marília e Manaus, apontando, na banca de qualificação, aspectos importantes para revisão do texto final e indicando referenciais valiosos citados nesta tese.

Aos colegas do GEPEV, pelo convívio fraterno e solidário da partilha do conhecimento para compreendermos parte do real pela mediação do abstrato. Vocês são parte importante do meu processo de humanização. Em especial, à amiga Aline Janell, que sempre me incentivou, lendo meus textos e dando sugestões e conselhos nessa caminhada. Às minhas amigas do doutorado, Cleia Printes, Sônia Cláudia Fonseca, Isabel Cristina Ferreira e Rita Luna, professoras pesquisadoras com quem dividi as orientações e leituras preliminares. Às queridas professoras doutoras Arlene Araújo e Ilaine Both, minhas fontes de inspiração como pesquisadoras e autoras, pela beleza, cuidado e força de seus textos.

À CAPES pelo apoio financeiro na pesquisa.

RESUMO

A presente tese traz os resultados produzidos da pesquisa de doutorado intitulada “SUJEITOS EM DIÁLOGO NA PESQUISA COM FORMAÇÃO: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de língua portuguesa”, desenvolvida em uma unidade escolar pública municipal, no município de Iranduba (AM), com a participação de quatro professores de língua portuguesa. Tive por objetivo compreender como as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores, por meio da mediação teórica, possibilitam-lhes perceber como ocorre o processo de desenvolvimento da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental e as possibilidades de atuar intencionalmente sobre ele. A hipótese da qual parti para esta investigação é que o repensar da prática pedagógica, pela mediação do abstrato como instrumento de análise do real, oferece ao professor de língua portuguesa suporte teórico para a compreensão do processo de desenvolvimento da escrita, favorece melhor conhecimento sobre a prática pedagógica e contribui para refletir sobre a intencionalidade do trabalho docente. Como problema de pesquisa, indaguei: como as reflexões sobre a prática pedagógica, por meio da mediação teórica, podem contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, para uma ação intencional do professor sobre sua atividade? Para responder a esse questionamento, pautada no método Materialista Histórico-Dialético e com suporte na Teoria Histórico-Cultural (THC), conduzi uma formação continuada no primeiro e segundo semestres de 2017, com o grupo que se reuniu semanalmente para leitura, discussão e sessões de autorreflexão sobre os textos da coletânea de “O texto na sala de aula: leitura e produção” (GERALDI, 1984), com aproximações teóricas da THC feitas por mim. Os resultados evidenciam que as reflexões, mediadas pelo diálogo com a Teoria, trouxeram contribuição à compreensão do sentido de língua escrita dentro da sua função social e como parte do processo de humanização.

Palavras-chave: Escrita. Formação de Professores. Teoria Histórico-Cultural.

RESUMEN

Esta tesis aporta los resultados obtenidos de la investigación doctoral titulada "SUJETO EN DIÁLOGO EN LA INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN: las formas de mediación teórica por la reflexión sobre la práctica docente de los profesores de lengua portuguesa", desarrollado en una unidad de la escuela pública en el municipio de Iranduba (AM), con la participación de cuatro profesores de lengua portuguesa. En el caso de los profesores, por medio de la mediación teórica, les permite percibir cómo ocurre el proceso de desarrollo de la escritura en los años finales de la Enseñanza Fundamental y las posibilidades de actuar intencionalmente sobre él. La hipótesis que me fui para esta investigación es que el replanteamiento de la práctica docente, a través de la mediación de lo abstracto y la herramienta de análisis real, ofrece al profesor de lengua portuguesa la base teórica para entender el desarrollo del proceso de escritura, promueve una mejor comprensión de la práctica pedagógica y contribuye a reflexionar sobre la intencionalidad del trabajo docente. Como problema de investigación, pregunté: ¿cómo las reflexiones sobre la práctica pedagógica, por medio de la mediación teórica, pueden contribuir a la comprensión del proceso de desarrollo de la escritura y, consecuentemente, a una acción intencional del profesor sobre su actividad? Para responder a ese cuestionamiento, pautada en el método Materialista Histórico-Dialéctico y con soporte en la Teoría Histórico-Cultural (THC), condujo una formación continuada en el primer y segundo semestres de 2017, con el grupo que se reunió semanalmente para lectura, discusión y sesiones de autorreflexión sobre los textos de la colección de "O texto na sala de aula: leitura e produção" (GERALDI, 1984), con aproximaciones teóricas de la THC hechas por mí. Los resultados evidencian que las reflexiones, mediadas por el diálogo con la Teoría, aportaron a la comprensión del sentido de la lengua escrita dentro de su función social y como parte del proceso de humanización.

Palabras clave: Escritura. Formación de profesores. Teoría Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The present thesis presents the results of the doctoral research entitled "SUBJECTS IN DIALOGUE IN RESEARCH-TRAINING: the paths of theoretical mediation by reflections on the pedagogical practice of Portuguese-speaking teachers", developed in a municipal public school unit in the municipality of Iranduba (AM), with the participation of four Portuguese-speaking teachers. The purpose of this study was to understand how reflections on teachers' pedagogical practice through theoretical mediation enable them to understand how the process of writing development occurs in the final years of elementary school and the possibilities of acting intentionally on it. The hypothesis of this research is that the rethinking of pedagogical practice, through the mediation of the abstract as an instrument of analysis of the real, offers the Portuguese teacher a theoretical support for the understanding of the writing development process, favors a better knowledge about the pedagogical practice and contributes to reflect on the intentionality of the teaching work. As a research problem, I asked: how can reflections on pedagogical practice, through theoretical mediation, contribute to the understanding of the writing development process and, consequently, to an intentional action of the teacher on his / her activity? In order to respond to this questioning, based on the Materialist Historical-Dialectic method and supported by the Historical-Cultural Theory (THC), I conducted a continuous formation in the first and second semesters of 2017, with the group that met weekly for reading, discussion and sessions of self-reflection on the texts of the collection of "O texto na sala de aula: leitura e produção" (GERALDI, 1984), with theoretical approximations of THC made by me. The results show that the reflections, mediated by the dialogue with the Theory, have contributed to the understanding of the sense of written language within its social function and as part of the process of humanization.

Keywords: Writing. Training of Teachers. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Biblioteca da Escola | 125 |
| Figura 2– Professores em formação | 125 |
| Figura 3 – Acervo e ainda algumas caixas | 126 |
| Figura 4 – Datashow em uso | 126 |
| Figura 5 – Chão da sala alagado | 141 |
| Figura 6 – Chão da sala alagado (b) | 141 |
| Figura 7 – Livro selecionado | 145 |
| Figura 8 – Livro selecionado (b) | 145 |
| Figura 9 – Troca de textos | 150 |
| Figura 10 – Troca de textos (b) | 150 |
| Figura 11 – Marcadores de leitura | 151 |
| Figura 12 – Leitura individual..... | 153 |
| Figura 13 – Leitura individual (b)..... | 153 |
| Figura 14 - Professora em leitura..... | 154 |
| Figura 15 - Livro escolhido pela professora..... | 154 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Organização das turmas em 2017..... | 46 |
| Quadro 2- Participantes da pesquisa | 53 |
| Quadro 3 – Roteiro de textos para estudo do grupo dialogal | 74 |
| Quadro 4 - Periodização etária segundo D.B. Elkonin | 101 |
| Quadro 5 – Distribuição da frequência de uso dos trissílabos, tetrassílabos e pentassílabos com relação à data de criação lexical para palavras proparoxítonas e não-proparoxítonas | 180 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Gênero dos responsáveis..... | 223 |
| Gráfico 2: Estado civil dos responsáveis..... | 223 |
| Gráfico 3: Profissão/Ocupação profissional dos responsáveis..... | 224 |
| Gráfico 4: Situação profissional dos responsáveis..... | 224 |
| Gráfico 5: Responsáveis que recebem algum benefício social..... | 225 |
| Gráfico 6: Tipo de benefício social recebido..... | 225 |
| Gráfico 7: Renda mensal familiar informada..... | 226 |
| Gráfico 8: Número de moradores por domicílio..... | 226 |
| Gráfico 9: Residência..... | 227 |
| Gráfico 10: Escolaridade dos responsáveis..... | 227 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO: SENTIDOS E MOTIVOS DA PESQUISA | 16 |
| 1 OS CAMINHOS DA PESQUISA PELO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO | 24 |
| 1.1 O princípio dialógico..... | 26 |
| 1.2 O princípio de prática pelo marxismo..... | 28 |
| 1.3 O método e as categorias metodológicas assumidas na pesquisa..... | 30 |
| 1.3.1 O objeto de análise da investigação | 31 |
| 1.3.2 O princípio explicativo para o objeto de análise..... | 33 |
| 1.3.3 A unidade de análise que articula o objeto e o princípio explicativo | 37 |
| 1.3.4 O modo de proceder à análise que unifique objeto, princípio explicativo e unidade de análise..... | 39 |
| 1.4 Percurso metodológico..... | 40 |
| 1.4.1 A escola: o lócus de análise | 41 |
| 1.4.2 A proposta de pesquisa com formação..... | 50 |
| 1.4.3 Os participantes da pesquisa e seu universo de trabalho..... | 52 |
| 1.4.4 A construção do perfil dos sujeitos em diálogo na pesquisa com formação | 54 |
| 1.4.5 A organização e o desenvolvimento do grupo de estudos..... | 70 |
| 1.4.6 Textos-base para estudo e discussão no grupo dialogal e textos norteadores para mediações com o grupo | 74 |
| 1.4.6.1 <i>Fundamentando o trabalho com O Texto na Sala de Aula</i> | 79 |
| 2 O SENTIDO HUMANIZADOR DO TRABALHO DOCENTE E DE ESCRITA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA | 83 |
| 2.1 O esvaziamento do sentido humanizador da atividade docente do professor de língua portuguesa..... | 84 |
| 2.2 O sentido da formação continuada na atividade de estudo..... | 89 |
| 2.3 A atividade de estudo do professor..... | 91 |
| 2.4 O trabalho com a linguagem na adolescência..... | 95 |
| 2.4.1 A idade de transição e o papel da escola no desenvolvimento dos interesses do adolescente | 95 |
| 2.4.2 A produção de textos na escola e sua relação com a formação do pensamento conceitual na idade de transição | 106 |
| 2.4.3 A situação social de desenvolvimento na idade de transição | 111 |

| | |
|--|------------|
| 3 O ESPAÇO DIALÓGICO NA PESQUISA COM FORMAÇÃO: NO RIO DE REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, POSSIBILIDADES DE PONTES DE MEDIAÇÃO TEÓRICA..... | 117 |
| 3.1 No diálogo, as concepções e sentidos de linguagem e ensino da língua pelos professores participantes..... | 117 |
| 3.1.1 O menino e a professora | 117 |
| 3.1.2 Nas reflexões, as pontes | 126 |
| 3.2 Vivências de/com a língua escrita dos professores em suas trajetórias de vida e de profissão..... | 134 |
| I Parte - Vivências com/de escrita na vida cotidiana e no cotidiano escolar . | 135 |
| 3.2.1 A professora e o médico | 135 |
| 3.2.2 A professora e a promotora | 138 |
| 3.2.3 Os professores e os pombos | 139 |
| II – Parte - Prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística | 143 |
| 3.2.4 Prática de leitura de textos | 144 |
| 3.2.5 Intenções de prática de produção de textos | 158 |
| 3.2.6 Prática de análise linguística | 172 |
| 3.3 Algo mais a dizer sobre a importância da formação continuada e a dimensão formadora da escrita no processo de humanização da pesquisadora e dos participantes da pesquisa..... | 186 |
| CONCLUSÃO | 193 |
| REFERÊNCIAS..... | 198 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais .. | 211 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o (a) Professor (a)..... | 215 |
| APÊNDICE C – Termo de Assentimento para Alunos | 219 |
| APÊNDICE D – Gráficos da coleta de dados do questionário socioeconômico | 223 |
| APÊNDICE E – Síntese dos textos-base para discussão no grupo dialogal.. | 228 |
| APÊNDICE F – Roteiro de perguntas do encontro do grupo dialogal | 235 |
| APÊNDICE G - Projeto de leitura e escrita em sala de aula..... | 236 |
| ANEXO A – Autorização da pesquisa pela Escola | 245 |
| ANEXO B - Autorização para realização da pesquisa pela SEMEI..... | 246 |
| ANEXO C- Parecer CEP | 247 |
| ANEXO D – Questionário socioeconômico..... | 248 |

INTRODUÇÃO: SENTIDOS E MOTIVOS DA PESQUISA

Este estudo tem como foco as reflexões sobre a prática pedagógica do professor de língua portuguesa no processo de desenvolvimento da escrita nos anos finais do ensino fundamental e o sentido desta pesquisa, para mim, volta-se a compreender, analisar e explicar qual o sentido que os professores atribuem à sua prática e à própria relação que estabelecem com a escrita.

Como professora de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual e municipal de educação no Amazonas, desde 1992, pude perceber a tensão existente entre o conhecimento dos professores de língua portuguesa (entre os quais me incluo) sobre os processos de desenvolvimento da escrita nos anos finais do ensino fundamental e a prática pedagógica realizada nas atividades de produção textual. Percebia que, mesmo adotando práticas pedagógicas sustentadas nos conceitos teóricos da linguística textual, esta, por si só, não era suficiente para responder às dificuldades que se apresentavam (e se apresentam) ao ensino da escrita.

Ao ingressar no mestrado em Letras, na área de concentração em estudos da linguagem, no ano de 2011, o interesse sobre a prática pedagógica do professor de língua portuguesa ficou mais evidente, ocasião em que integrei o grupo de estudos da oralidade e da escrita da fala amazonense, de onde partiram discussões no campo da Sociolinguística Educacional que muito me estimularam a prosseguir nos estudos sobre as relações entre linguagem e atividade educativa no processo de desenvolvimento da escrita.

Em 2013, ao participar das reuniões do grupo de pesquisa *Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia*, fui constituindo uma compreensão das contribuições teóricas da Escola de Vigotski e seus colaboradores como fundantes para a conformação de uma concepção de linguagem a partir de um referencial Histórico-Cultural.

Nesse percurso, observei no referencial teórico Histórico-Cultural uma possibilidade de contemplar uma nova forma de organização da atividade pedagógica que pudesse enxergar o aluno como “sujeito de múltiplas linguagens, capaz e ativo na apropriação da cultura” (BISSOLI, 2005, p. 15), trazendo para

discussão a importância de se compreender o desenvolvimento da escrita a partir das interações presentes nas relações pedagógicas, desvelando a função da atividade educativa na compreensão desse processo na esfera escolar.

Dessa forma, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, minha hipótese consistiu em que: a reflexão sobre a prática pedagógica, pela mediação do abstrato como instrumento de análise do real, oferece ao professor de língua portuguesa suporte teórico para a compreensão do processo de desenvolvimento da escrita, favorece melhor conhecimento sobre a prática pedagógica e contribui para refletir sobre a intencionalidade do trabalho docente.

A partir da hipótese formulada, o problema enunciou-se da seguinte forma: como as reflexões sobre a prática pedagógica, por meio da mediação teórica, podem contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, para uma ação intencional do professor sobre sua atividade?

No sentido de responder ao questionamento formulado, delimito como objetivo primário: compreender como as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa, com base nas mediações teóricas, possibilitam-lhes perceber como ocorre o processo de desenvolvimento da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental e as possibilidades de atuar intencionalmente sobre ele.

Como objetivos específicos, elegi: a) Discutir, a partir de aproximações com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as concepções de língua, linguagem e escrita e suas especificidades nos anos finais do ensino fundamental; b) Examinar as relações entre as experiências de/com escrita, vividas pelos professores, sua prática pedagógica e as condições em que desenvolvem seu trabalho; c) Refletir sobre a função da formação continuada dos professores para a compreensão dos processos de desenvolvimento da escrita nos anos finais do ensino fundamental.

Ao tomar por referência Vygotski¹ (2000), para quem toda a capacidade gráfica de expressões do protótipo médio de homem culto do nosso tempo expressa-se na escrita, é possível, então, compreender por que, para o autor, uma abordagem do “ensino da escrita a partir de um ponto de vista histórico, ou seja,

¹ A grafia do nome do autor aparece de distintas formas em suas obras, bem como em textos de autores contemporâneos que o estudam: Vygotskii, Vigotski, Vygotski. Neste estudo, fizemos a opção por utilizar a versão em português do seu nome (Vigotski), mais comumente adotada por pesquisadores do Brasil. No entanto, quando se tratar de citações, será mantido o nome como escrito nos originais.

com a intenção de compreendê-la ao longo de todo o desenvolvimento histórico cultural da criança” é a porta de passagem para a busca de uma das soluções acerca de toda psicologia da escrita (VYGOTSKI, 2000b, p. 184).

Assim, todo o desenvolvimento do processo metodológico desta pesquisa está voltado para que os professores se apropriem teoricamente dos conhecimentos sobre a escrita, buscando compreender a gênese, a essência do conceito de linguagem que, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, deve ser compreendido como constituinte do pensamento por meio dos signos, no seu significado social, pois, segundo Vygotski (1993, p. 56-57), “a função inicial da linguagem é a de comunicação, de conexão social, de influência naqueles que nos rodeiam, tanto por parte dos adultos como da criança”.

Isso nos mostra que, ao investigar o processo de desenvolvimento da escrita sob um referencial histórico-cultural, observar-se-á a atividade educativa como uma formação constitutiva do ser humano em toda a sua totalidade, por meio da qual se transmite às novas gerações o saber historicamente produzido, que pode contribuir para a máxima humanização dos indivíduos.

Nesse sentido, também parti da compreensão de atividade pedagógica como ato educativo intencional e diferenciado que focaliza os processos de ensino e de aprendizagem de professores e alunos na esfera escolar. O desafio posto para esta tese foi, então, o acompanhamento de quatro² professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, verificando, após dois semestres letivos, as contribuições do referencial Histórico-Cultural em sua compreensão acerca das práticas pedagógicas necessárias para a mediação do processo de desenvolvimento da escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. A categoria de Atividade passou, então, a orientar a proposta de trabalho com os professores, na perspectiva da pesquisa com formação.

Conforme postula Kosik (2002),

Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou mera reflexão, mas sim

² Durante a pesquisa, a professora Mariah teve deferimento de seu pedido de licença médica, retornando à escola em maio de 2017. Também em maio de 2017, a professora Maiara solicitou licença-prêmio e afastou-se da pesquisa a partir de 17 de maio de 2017. Assim, o grupo que, inicialmente, tinha quatro participantes, passou a ter três com as participações das professoras Mariah (meses de maio, junho, julho, agosto e setembro) e da professora Maiara (meses de março, abril e maio).

mediante uma determinada *atividade*. Não é possível penetrar na “coisa em si” [sem] responder à pergunta – que coisa é a “coisa em si”? – sem a análise da atividade mediante a qual ela é compreendida; ao mesmo tempo, esta análise deve incluir também o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à “coisa em si”. Estas atividades são vários aspectos ou modos da apropriação do mundo pelos homens. (KOSIK, 2002, p. 28, grifos no original).

Se, de acordo com Kosik (2002), o conhecimento se constrói mediante a atividade, compreender a atividade mediadora do professor de língua portuguesa sob a perspectiva histórico-cultural implica compreender como essa prática se constitui historicamente. E analisar a atividade por meio da qual o ensino da língua se constitui e a partir da qual se constrói conhecimento sobre ele, em específico, conhecimento sobre a escrita, contribui para a compreensão do trabalho educativo intencional com a linguagem como parte do processo de humanização. Por outro lado, é mediante a atividade de pesquisa – em que a pesquisadora e os professores participantes se colocam como sujeitos produtores de significados e sentidos sobre o objeto, em uma relação dialógica –, que se acessa efetivamente e se torna possível compreender a “coisa em si”, ou o processo pedagógico no interior do qual se desenvolve a escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

Importou para a análise dos dados gerados a fundamentação nos pressupostos estabelecidos por Vygotski (1993) sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico e à qual Davidov (1982)³ atribuiu grande importância ao aprofundar os estudos sobre o “papel do ensino no desenvolvimento do aluno, por meio da estruturação de sua atividade de estudo e com foco no conhecimento teórico e nas generalizações teóricas” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 329).

Como sua preocupação central deu-se em razão da formulação de uma teoria de ensino-aprendizagem que relacionasse a influência da educação e do ensino no desenvolvimento do aluno, Davidov (1996,1997), em pesquisas realizadas com Elkonin, formulou a teoria do ensino desenvolvimental com foco na atividade de estudo, propondo, nos anos de 1960, a criação de novos programas de ensino a partir dos postulados vigotskianos de que a base do desenvolvimento intelectual das

³ A grafia do nome do autor aparece de distintas formas em suas obras, bem como em textos de autores que o estudam: Davydov, Davídov e Davidov. Assim como na grafia do nome de Vigotski, também fizemos a opção por empregar a grafia em português do seu nome (Davidov), mais comumente adotada por pesquisadores brasileiros. Mas, quando tratarmos de citação, será mantida a grafia conforme os originais.

crianças está no conteúdo dos conhecimentos assimilados. E, assim, criou-se o conhecido sistema didático Elkonin-Davidov⁴, cuja hipótese central é a de que as crianças pequenas podem desenvolver o pensamento teórico por meio da assimilação do conhecimento teórico.

O sistema didático Elkonin-Davidov, em oposição à escola tradicional soviética da época em que o ensino se baseava no conhecimento empírico (a partir da aparência do objeto, próprio da prática cotidiana) propõe uma perspectiva inversa de análise que parte do aspecto genético e essencial dos objetos (método geral), na perspectiva de uma compreensão da articulação entre o todo e as partes, ao que denominou de pensamento teórico.

Com base no conceito de atividade, indicado por Leontiev⁵ (1978), Davydov identificou o conhecimento teórico como o conteúdo central e específico da atividade de estudo do aluno e que supõe a necessidade de apropriação da experiência social e histórica da humanidade representada pelos objetos do conhecimento.

Assim, a importância do pensamento teórico está relacionada ao desenvolvimento de processos mentais para chegar a conceitos e, então, transformá-los em ferramentas para generalizações conceituais e aplicação em problemas específicos.

A partir desse princípio, o papel do professor, especialmente, o de língua portuguesa, é estruturar e organizar atividades de estudo que sejam favorecedoras dessas abstrações e generalizações dos conceitos e tornem os alunos capazes de utilizá-los na análise e solução de problemas específicos que envolvam o objeto do

⁴ Para ampliação da leitura sobre o tema, sugerimos o artigo, em português, “Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015)”, de Roberto Valdés Puentes (2017). Segundo Puentes (2017), a concepção teórica de ensino desenvolvida por Davidov, Elkonin, Repkin e seus colaboradores passou a ser chamada inicialmente de sistema Elkonin-Davidov e depois de Ensino Desenvolvimental ou Teoria da Atividade de Estudo. O sistema didático foi aplicado pela primeira vez, de forma experimental, na escola n.º 91 de Moscou, em 1959. As pesquisas foram interrompidas por quatro anos (1982-1986) devido a perseguições políticas aos pesquisadores e intrigas no meio acadêmico. Mas, nos anos de 1986 a 1994, o governo russo reconheceu o trabalho dos pesquisadores e adotou em massa o sistema Elkonin-Davidov como um dos três sistemas da Didática Desenvolvimental da Atividade, junto com o sistema Galperin-Talízina e o sistema Zankoviano. Com o fim da União Soviética, as pesquisas do grupo tiveram seu financiamento drasticamente reduzido ou cessado no caso das escolas localizadas nas ex-repúblicas soviéticas. Atualmente, com a ascensão ao poder do presidente Vladimir Putin, indo agora para mais um mandato em 2018, as reformas políticas e econômicas implementadas por Putin afetaram duramente o sistema nacional de educação e os sistemas didáticos alternativos como o sistema Elkonin-Davidov. Segundo Puentes (2017), o sistema sobrevive com a ajuda de poucos pesquisadores e escolas, existindo praticamente na clandestinidade.

⁵ Segundo Leontiev (1978, 2014), a atividade são processos psicologicamente caracterizados por uma macroestrutura de vínculos que se movem, como um todo, em direção a um objetivo que coincide, sempre, com o motivo que mobilizou o sujeito a executar tal atividade para satisfazer uma necessidade especial.

conhecimento teórico, nesse caso, o conceito teórico de escrita como instrumento cultural complexo.

Considerando a proposta teórica de generalização conceitual e desenvolvimento do pensamento teórico, o conceito de escrita a ser apropriado deverá seguir o caminho da abstração e generalização, a partir da realização de atividades de estudo em que, primeiramente, seja desenvolvido o conceito de escrita em sua função social, como cultura escrita, para depois, com base nesse conceito, proceder à análise do objeto em suas formas mais distintas e em contextos específicos.

Nesse sentido, as atividades de estudo deverão partir das necessidades e motivos para apropriação das riquezas culturais da humanidade; segundo, a formulação de tarefas de estudo do objeto como fenômeno universal abstrato; depois, a análise de suas diversas manifestações em forma imediata, substantiva, dos conceitos específicos do conhecimento teórico. Isto significa compreender, por exemplo, nos estudos sobre a escrita, que não se deve começar pelo estudo estrutural, morfossintático da palavra, mas pelo significado semântico que esta traz para, depois, estabelecer sua relação com tipos estáveis de enunciados da língua, que permitam, ao estudante, apropriar-se de estratégias de construção discursiva que o capacitem a se tornar um usuário efetivo da escrita na sociedade em que vive.

Esse parece ser o desafio maior, como resume Mello (2010a): trazer a cultura escrita para dentro da escola, por meio do trabalho com uma variedade de suportes textuais nos quais se sustentam os diversos gêneros discursivos para que, então, possa-se fazer da escola um espaço da cultura escrita por excelência.

Considerando a teoria do ensino desenvolvimental de Davidov para o trabalho com a escrita a ser desenvolvido com e pelos professores de língua portuguesa, esta se demonstrou importante para a pesquisa, considerando as implicações da teoria da atividade e dos conceitos de atividade de estudo para aprofundamento das investigações dos problemas do ensino e da escrita, bem como para refletir sobre a atividade de ensino dos professores por meio do desenvolvimento do pensamento teórico, que deve partir das abstrações, generalizações e conceitos, em substituição aos conceitos espontâneos, de base empírica, que, pelo processo de superação, elevam-se ao nível do conceitual teórico.

Assim, pensar a escrita a partir do pensamento teórico implica substituir os princípios que ainda regem o ensino da língua como ensino mnemônico das estruturas linguísticas, como hábito motor, mecânico da produção textual e romper com a superficialidade na apresentação dos conceitos teóricos, direcionando o ensino da escrita, desde os primeiros anos escolares, para a formação do pensamento teórico.

Dessa forma, tanto os conteúdos quanto os procedimentos metodológicos estarão voltados, secundariamente, para que os alunos se apropriem teoricamente dos conhecimentos sobre a escrita que parta do geral, buscando compreender a gênese, a essência do conceito.

Assim, entendemos que a reflexão do docente de língua portuguesa, a partir das mediações teóricas, pode contribuir para o desenvolvimento no processo da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental e favorecer uma prática pedagógica situada, intencional e sistematizada para a constituição do ser humano como sujeito de linguagem que precisa apropriar-se desta como maneira de colocar-se no mundo, fundando sua própria historicidade.

Apresentarei, a seguir, a estrutura deste trabalho e explicitarei os caminhos trilhados a partir das bases teórica, metodológica, axiológica, filosófica, conceitual e epistemológica que guiaram nosso pensamento, nossas ações e embasaram esta pesquisa.

O primeiro capítulo explicita **OS CAMINHOS DA PESQUISA PELO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO** a partir do referencial Histórico-Cultural e discute o método e as categorias metodológicas assumidas na pesquisa. Apresenta, ainda, o percurso metodológico e o campo da pesquisa que contemplam a escola como locus de análise, os participantes e seu universo de trabalho. Também organizamos um quadro estruturante com as leituras realizadas, mas sem a intenção de didatizar o trabalho com *O texto na sala de aula*, apenas para evidenciar o caminho que pretendíamos percorrer com o grupo de professores, naquele dado momento e dentro de determinadas condições do trabalho docente.

O segundo capítulo apresenta **O SENTIDO HUMANIZADOR DO TRABALHO DOCENTE E O SIGNIFICADO DE ESCRITA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**, enfocando a formação continuada do professor de língua portuguesa

como possibilidade para uma reflexão sobre sua prática e a transformação do seu trabalho com a escrita em atividade humanizadora sua e de seus alunos.

No terceiro capítulo, intitulado **O ESPAÇO DIALÓGICO: no rio de reflexões sobre a prática, as pontes de mediação teórica**, apresento, a partir das fontes geradoras de dados (diários de campo, discussões do grupo dialogal, registros de autorreflexão dos professores e o questionário do primeiro encontro do grupo), as análises que partem das leituras realizadas pelo grupo de professores participantes em articulação aos conceitos trabalhados durante o processo de formação continuada proposto na pesquisa. Na análise, apresento não só os achados da pesquisa, mas também os equívocos cometidos na condução da investigação e que seguem apresentados como limites e possibilidades deste trabalho. Explicito as estratégias construídas com os professores e utilizadas nas turmas, além das análises dos dados gerados pela pesquisa sobre o processo de apropriação da escrita, enfocando os sentidos do trabalho docente para os professores nos processos de produção de textos com os alunos, as condições em que desenvolvem seu trabalho e sua formação.

Ao finalizar a apresentação do relatório de pesquisa, teço as conclusões deste trabalho com o intuito de referendar a tese proposta para esta investigação e apontar caminhos à compreensão de uma prática pedagógica situada e intencional para a mediação do processo de desenvolvimento da escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA PELO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Se pesquisar a formação de professores implica compreender o que significa formação e pesquisa, parte desta compreensão deve-se à assunção de um ponto de vista tanto conceitual quanto político sobre esses significados. Como destacam Bissoli e Both (2016, p. 16), fundamentadas em Mészáros (2005), “Formar professores é, por isso, assumir uma postura filosófico-ideológica, conceitual e axiológica que pode se perfilar à lógica neoliberal ou, antes, constituir lócus de contrainternalização, resistência e transgressão”.

Assim, se a pesquisa procede de uma consciência que se identifique com as massas, essa será a condição para a qual se voltará o seu resultado, independentemente de qualquer finalidade previamente destinada, como pontua Pinto (1969).

Nesse ponto, destaca-se a dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, segundo a qual a pesquisa assume a tarefa de perceber, nas situações singulares que investiga, como a particularidade que envolve as histórias dos sujeitos, ou suas condições materiais de existência – que se expressam diferentemente de acordo com a classe social a que pertençam na sociedade capitalista –, permite ou não que esses mesmos sujeitos se aproximem (ou se distanciem) do desenvolvimento mais avançado alcançado pela humanidade. Conforme Oliveira (2005), a dialética singular-particular-universal

[...] constitui-se na relação entre a singularidade (o indivíduo) e a universalidade (o gênero humano), a qual se concretiza através das múltiplas mediações determinadas pelas relações sociais específicas do contexto (a particularidade) em que esse indivíduo está inserido. (OLIVEIRA, 2005, p. 20).

Como define Oliveira (2005), é essa a compreensão fundamental que se deve ter, na condição de pesquisador ou profissional que pretende contribuir para a emancipação humana, ao considerar que todo esse processo entre o singular (o indivíduo) e o universal (o gênero humano) se materializa por meio das relações que esse indivíduo singular mantém com a particularidade. A questão a ser discutida, então, é como essa singularidade humana é construída na sua relação com a universalidade, em que a função da particularidade, enquanto mediação social por

meio da qual a universalidade se concretiza na singularidade, pode estar sendo suprimida pelo óbvio, como Mello (1993) alerta. Para a autora, a obviedade estabelece uma relação direta e restrita entre indivíduo-sociedade e indivíduo-generidade, como processo adaptativo ao social, conforme denuncia Oliveira (2005, p. 19-20), numa “adaptação [que] não visa à universalização do homem, mas à universalização do mercado”.

A pesquisa se coloca, pois, como investimento na atividade de compreender os múltiplos determinantes que medeiam as relações entre os sujeitos singulares e o humano genérico, como pontua Oliveira (2005) ou, mais especificamente, de entender como as condições do contexto em que os professores de língua portuguesa produzem seu trabalho e sua formação – alterados pela presença da pesquisadora e pelas mediações que produz – permitem ou não a sua humanização e a de seus alunos.

Em outros termos, este trabalho assume os pressupostos vigotskianos de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2000a), que visa a garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico por todas as pessoas, especialmente àquelas que pertencem às camadas sociais que dele estão expropriadas, deve caminhar de uma consciência intersíquica que reside na prática social dos homens à outra intrapsíquica. Por meio das mediações teóricas do trabalho de pesquisa, como atividade de mediação social do homem da ciência, pretende-se interferir positivamente sobre o processo de tomada de consciência dos professores a respeito de seu trabalho com a escrita. É preciso compreender que ao pesquisador, cuja existência também é condicionada pelas determinações da elite que o dirige, cabe, por seu turno, a assunção consciente do seu papel como agente de uma práxis transformadora, ao construir conhecimentos sobre e nas relações que estabelece com os sujeitos da realidade investigada, conforme pontua Sánchez Vázquez (2011).

Para o materialismo histórico-dialético, a compreensão processual e totalitária de dado fenômeno encontra respaldo, sobretudo, na dialética, cujo fundamento da análise sustenta-se no estabelecimento de nexos entre singular e universal, permitindo enxergar, em dado fenômeno, “em que medida a singularidade condensa a universalidade” (MARTINS, 2015, p. 38).

Considerando neste estudo a adoção de uma concepção de pesquisa pela epistemologia materialista histórico-dialética e, ainda, dentro de uma perspectiva da pesquisa com formação, que congrega a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, a opção teórico-metodológica pela Teoria Histórico-Cultural e suas implicações na perspectiva de realização de uma pesquisa com formação tornaram-se escolhas imbricadas.

Sob uma orientação dentro de um enfoque histórico-cultural, Delari Jr. (2015) destaca que a questão do método se coloca como uma questão central de busca da verdade, como um dos meios necessários para que a investigação científica atinja um conhecimento crítico sobre a realidade humana e traga à luz fundamentos para a sua transformação coletiva em direção à emancipação do gênero humano.

Para caminhar na direção dessa busca da criticidade, dois princípios deverão estar articulados: o princípio dialógico e o princípio da prática.

1.1 O princípio dialógico

O princípio dialógico ou dialogismo pode ser compreendido nos estudos de Volóchinov (2017) sobre tema e significação na língua em relação aos problemas da compreensão. Segundo Volóchinov (2017, p. 232), “Toda a verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão ativa é capaz de dominar o tema, pois o processo de formação só pode se apreendido com a ajuda de outro processo em formação”.

Desse modo, segundo Volóchinov (2017), para compreender o discurso do outro é preciso que nos orientemos em relação a ele e, a cada palavra de enunciado compreendida, acrescentemos nossas próprias camadas de palavras responsivas. Nesse processo de compreensão ativa e responsiva, o autor reafirma o postulado de que “Toda a compreensão é dialógica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Nesse sentido, o dialogismo é compreendido a partir do sentido de enunciado como formas de discursos verbais vivos e integrais que compõem a estrutura socioideológica. Assim, ao partirmos para uma análise dialógica:

É necessária uma análise profunda e detalhada da palavra na qualidade de signo social, com o propósito de compreender a sua função com um meio da consciência.

Esse papel excepcional da palavra como um meio da consciência determina o fato de que *a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100).

Mesmo assim, Volóchinov (2017, p. 101) destaca que “a palavra não é capaz de substituir por completo todos os signos ideológicos”, mas todos os signos ideológicos apoiam-se na palavra e são acompanhados por ela que “está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação”. Por isso, as próprias formas e mecanismos da refração ideológica no signo e na consciência devem ser estudados no elemento material linguístico da palavra.

Considerando os parâmetros de análise dos registros de autorreflexão e as produções orais dos sujeitos enunciadorees, o princípio dialógico, conjugado com os estudos da função do signo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, definida por Vygotski (2007), busquei identificar as vozes que os sujeitos assumiram, ou a quem atribuímos a responsabilidade pelos enunciados nas atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem.

Analisei as instâncias enunciativas às quais pertencem as vozes dos sujeitos enunciadorees: vozes do personagem (autor-personagem), vozes das instâncias sociais ou vozes do autor empírico, não perdendo de vista, nas análises realizadas, que voz ou vozes tinham assumido a responsabilidade pelos enunciados e como ocorreu seu gerenciamento pelos sujeitos enunciadorees que se apropriam dessas vozes.

Assim, a palavra que buscamos nas análises, como postula Bakhtin (1997, p. 393), precisa estar fundamentada, pois tem “A obrigação de ser o representante de alguém. O cientista dispõe de suas teorias, de sua experiência, de suas experimentações”. Talvez, nesse ponto o cientista se aproxime mais do jornalista, para quem Bakhtin (1997, p. 393) considera que “Vive na esfera das questões que podem ser resolvidas na contemporaneidade (ou, pelo menos, num tempo próximo). Participa de um diálogo que pode ser concluído, de um diálogo que pode passar à ação, pode converter-se em força empírica”.

Se, como pontua Delari Jr. (2015), o relativismo e o dogmatismo negam o diálogo, o princípio dialógico, por outro lado, estabelece o confronto para buscar a maior objetividade que é o critério essencial para chegar à crítica, como nos ensina Saviani (1991), pois a criticidade demanda atentar para as contradições do real como critério de objetividade.

Porém, Delari Jr. (2015) alerta que o diálogo não é suficiente para garantir a existência da objetividade, pois é necessário também o confronto com a realidade material mediante uma intervenção prática que atue sobre, dentro e como componente dessa própria realidade. Assim, o princípio dialógico, cujo entendimento busquei em Volóchinov (2017), complementa-se ao princípio da prática, fundamentada nos postulados marxistas.

1.2 O princípio de prática pelo marxismo

Embora o diálogo seja um princípio potencializador que permite a articulação de pontos de vista parciais para a compreensão objetiva do conjunto da realidade, é no princípio da *práxis*, como prática transformadora da realidade e possibilitadora da emancipação do ser humano como ser humano genérico, que se constitui a fonte e o destino do conhecimento crítico.

É importante destacar que teoria e prática não podem ser pensadas separadamente, como momentos estanques em que uma só começa quando a outra termina. Ou ainda pior, como se apregoa no ‘senso comum’, que *na teoria é uma coisa, mas na prática é outra*, como se teoria e prática pudessem ser atividades independentes e desconectadas. Como muito bem pontua Sánchez Vázquez (2011, p. 242), “O ‘senso comum’ é o sentido da prática. [...]. A consciência simples se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão dessa no processo prático lhe parece perturbadora”.

A teoria é, pois, um momento importante da *práxis*, pois é o que vai qualificá-la, distinguindo-a de uma atividade cega, repetitiva. Do mesmo modo, a *práxis*, para existir, precisa ser realizada por indivíduos livres, conscientes, não podendo ser confundida

como simples prática laboral, pois, como nos orienta Marx, a liberdade começa onde cessa o trabalho condicionado pela necessidade e por fins externos.

Pensado a categoria da *práxis* a partir do ângulo do trabalhador, Marx auxilia na compreensão de que, historicamente, as concepções sobre teoria e prática desenvolveram-se a partir do modo de produção do sistema capitalista que transformou a força de trabalho em mercadoria, igual a qualquer outro produto, comprado ou vendido por um preço sujeito a avaliações puramente quantitativas.

Como pesquisadora da área da formação de professores cujo campo conjuga a dimensão da formação e do trabalho docente, acredito no necessário esforço cognitivo, nesse processo de articulação entre teoria e prática, mediado pelo diálogo, para resgatar nos participantes da pesquisa as inquietações que já mobilizavam os gregos antigos, isto é, envolver também a atividade moral, a participação nos diálogos e decisões com demais membros da sociedade, a fim de pensarmos uma formação docente em que professores, livres e críticos, nos limites e possibilidades da estrutura social vigente, possam refletir sobre sua realidade e, assim, ter condições de transformá-la.

Apesar dos nossos esforços em pesquisa, sabemos que existem muitas limitações e desafios que se colocam à prática pedagógica do professor para o desenvolvimento de uma prática transformadora e emancipatória na escola. É necessário esforço cognitivo, leituras e compromisso ético para entender que teoria e prática, embora sejam diferentes e contraditórias, são os dois lados opostos de uma mesma moeda.

Pasqualini (2015), em pesquisa sobre a prática pedagógica do professor da educação infantil, pontua, dentre as dificuldades de realizar pesquisa dentro do materialismo histórico-dialético, a compreensão dicotômica do docente sobre a totalidade concreta, que vislumbra a busca pelo conhecimento crítico como atividade própria do pesquisador, cabendo-lhe, apenas, na função de docente, realizar a prática a partir das orientações que o campo teórico indicar, como se este fosse superior àquela.

A articulação dos dois princípios para a busca da criticidade, o dialogismo e a prática, permite estabelecer uma relação de contradição e de interdependência entre os elementos constitutivos da realidade que precisa ser mudada, interpretada, refletida e pensada criticamente.

Como a grande preocupação de Vigotski esteve sempre voltada à questão do método, como questão primária que permite realizar a busca da verdade, acredito que essa seja também uma preocupação vital no desenvolvimento de todo percurso de pesquisa que se coloque dentro de uma concepção materialista histórico-dialética e de uma orientação histórico-cultural.

Nesse sentido, nossa pesquisa sobre as reflexões dos professores de língua portuguesa acerca do processo de apropriação da escrita na esfera escolar, nos anos finais do ensino fundamental, seguiu os caminhos da cognição traçados por Vigotski e didaticamente explicitados por Delari Jr. (2015), o qual passo a expor, partindo sempre de uma compreensão do método como campo teórico-filosófico e como prática da investigação científica, e de metodologia como as problematizações acerca do método que “reflete criticamente sobre as próprias ‘condições de possibilidades’ para que o conhecimento teórico se dê” (DELARI JR, 2015, p. 55).

1.3 O método e as categorias metodológicas assumidas na pesquisa

Considerando os conceitos de método e de metodologia tomados na Teoria Histórico-Cultural, cabe apresentar as categorias metodológicas gerais postuladas por Vigotski e que estão a problematizar o processo de investigação por meio das seguintes questões: (i) qual o objeto de análise; (ii) qual o princípio explicativo para o objeto de análise; (iii) qual a unidade de análise que articula concretamente o objeto ao seu princípio explicativo; e (iv) qual o modo de proceder à análise que perpassa o objeto a ser analisado, o seu princípio explicativo e a unidade de análise articulatória entre objeto-princípio explicativo.

Anuncio neste subitem que, para a análise dos dados gerados, as categorias de Humanização, Atividade e Desenvolvimento, articuladas às unidades de análise do significado e das vivências e partindo do princípio explicativo da mediação pedagógica e da necessidade de apropriação-objetivação da escrita, devem permear todo o processo da pesquisa, desde as discussões no grupo dialogal, a análise de narrativas de autorreflexão, a observação participante das turmas e os registros do diário de campo, como possibilidade de compreensão das múltiplas relações e contradições da realidade pesquisada.

Apresentadas as categorias metodológicas, passarei a explicitar o delineamento da pesquisa, a partir da articulação que estabeleço entre o estudo desenvolvido, o objeto de análise, o princípio explicativo do objeto, a unidade de análise e o modo de proceder à análise.

1.3.1 O objeto de análise da investigação

Ao considerarmos, dentro da psicologia histórico-cultural, como seus grandes objetos de análise a *consciência*, a *personalidade* e o próprio *homem*, uma vez que estes, como pontua Delari Jr. (2015), não são dentro da tradição marxista da psicologia histórico-cultural entes com vida própria, seres “em si”, mas seres sociais, podem-se encontrar também as denominadas “funções psíquicas superiores” (FPS) como importantes objetos de análise e que, por definição, são desenvolvidas de maneira consciente, no meio social, de forma mediada e voluntária.

Para Vygotski (2012), as funções psicológicas do ser humano estão regidas, dentro de um sistema amplo e complexo, por aspirações, atrações e interesses sedimentados na personalidade. Essas são forças motrizes que variam de acordo com a idade e seu desenvolvimento determina as mudanças que ocorrem na própria conduta.

Para o autor bielorrusso, é preciso ver esse “processo de desenvolvimento em toda a sua complexidade real e tomar em conta todas as novas formações reais que surgem quando a criança passa de uma idade à outra” (VYGOTSKI, 2012, p. 12, tradução nossa).

Como uma das formas superiores de conduta, a escrita constitui-se como elemento da consciência humana que contém todas as contradições desse conjunto. A escrita, como instrumento cultural, não só possibilita o registro, a comunicação, a expressão das formas mais elaboradas da cultura humana, mas, sobretudo, como elucidada Vygotski (2000b), do ponto de vista psicológico,

[...] o domínio da escrita não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está

vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. (VYGOTSKI, 2000b, p. 185).

A importância da função psíquica superior da linguagem, destacada por Vygotski (2000b), reside justamente no fato de pertencer a essa primeira linha do desenvolvimento cultural que permite a conexão social entre humanos e a capacidade de influenciar no seu desenvolvimento por meio da apropriação das objetivações humano-genéricas⁶.

Sobre a categoria objetivação-apropriação na relação entre o pensamento e a linguagem, Grillo (2017, pp. 18-19), em ensaio introdutório à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem (MFL)* de Volóchinov (2017), ao citar Humboldt⁷ (2013), destaca que “a essência da linguagem é ser mediação entre os homens e deles com o mundo [...] e a língua é elo entre os homens, pois este só compreende a si mesmo depois de certificar-se da compreensão de suas palavras pelos demais”.

Nesse sentido, Vygotski (2012, p. 73) também argumenta que “Para captar a própria dinâmica espiritual, para compreender as próprias percepções externas, o indivíduo deve objetivar cada uma delas em palavras e relacionar com outras palavras” (VYGOTSKI, 2012, p. 73).

⁶ Conforme Heller (1977), as objetivações humano-genéricas são o resultado da atividade humana, usado como sistema de referência contextual e concretizado historicamente pelos homens ao longo das gerações, no percurso de toda a história da humanidade. Dividem-se em objetivações em-si (ontologicamente primárias: linguagem, usos e costumes) e para-si (ontologicamente secundárias: Ciência, Arte, Moral, Política e Filosofia). Ainda segundo Heller (1977), como as objetivações humano-genéricas se efetivam por meio da socialidade e dentro da estrutura social em que o indivíduo vive, também só podem ser concretizadas em sua plenitude quando esse indivíduo consegue superar as determinações histórico-sociais e se apropriar das possibilidades já apresentadas pelo gênero humano.

⁷ Importante linguista alemão, Wilhelm von Humboldt (1767-1835) é considerado o fundador da linguística geral – embora no Brasil esse título seja atribuído a Saussure - e foi quem deu as bases para os estudos históricos da linguagem dentre tantos outros na área da filosofia, teoria literária, filologia clássica, línguas basca, indígena das Américas e chinês. Na obra *MFL*, Volóchinov (2017) destaca a influência determinante desse teórico para a linguística russa, dado que seu pensamento “é mais amplo, complexo e contraditório, e é por isso que Humboldt se tornou mentor de orientações bastante díspares” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 149).

Grillo (2017, p. 26), ao sintetizar os princípios da concepção de Potebniá⁸ (2010) sobre a relação entre pensamento e linguagem, argumenta que “A palavra contém a representação do elemento unificador do objeto bem como a imagem partilhada; ambos compõem o elemento estável da representação ao mesmo tempo que encerram a possibilidade do novo, do inesperado”.

E como não se pode perder de vista que o projeto da psicologia histórico-cultural é desenvolver a ciência do “novo homem”, pois, reiterando a máxima da Teoria Histórico-Cultural, o compromisso maior de seus pesquisadores está em explicar a realidade não só como ela é, mas como ela pode ser, todo objeto de análise da THC deve voltar-se a um projeto de transformação da sociedade, contribuindo para que seja justa e igualitária e, como também nos orienta Pinto (1969), que adote uma posição em favor das massas mais sacrificadas da sociedade.

Nesse aspecto, delimitei como objeto primário de análise nesta tese a formação continuada dos professores de língua portuguesa e, como objeto secundário, a compreensão da língua escrita nos anos finais do ensino fundamental. Sustento que, a partir dessa categoria metodológica, as análises dos objetos podem contribuir para as transformações sociais, em que alunos compreendam o significado social de escrita e seus professores recuperem o sentido da atividade mediadora do trabalho pedagógico, o senso crítico diante da realidade e, conseqüentemente, a humanização.

1.3.2 O princípio explicativo para o objeto de análise

Para a THC, não basta eleger o objeto e analisá-lo. É preciso, além disso, estabelecer os nexos causais entre o objeto e aquilo que explica sua origem histórica. Se, para o materialismo histórico-dialético, as relações sociais estabelecidas historicamente marcam a ontogênese humana, suas contradições,

⁸ Filólogo russo-ucraniano, Aleksandr Potebniá (1835-1891) é considerado um dos expoentes russos do subjetivismo individualista de tendência humboldtiana. Embora convirjam em muitos pontos, Potebniá tece várias críticas a Humboldt e assume, em sua concepção da relação entre pensamento e linguagem, que “As leis de criação da linguagem são psicológicas, portanto, a origem da linguagem está nas leis do psiquismo individual” (GRILLO, 2017, p. 25).

avanços, retrocessos e superações, é possível, então, compreender por que, para a psicologia histórico-cultural, não há outro princípio explicativo para a consciência, as funções psíquicas superiores e a personalidade que não seja necessariamente pelas relações sociais humanas.

Como pontua Delari Jr. (2015), o surgimento de diferentes momentos do desenvolvimento ontogenético, como as fases de transição, explica os diferentes modos de relação social que se apresentam na existência humana, em cada idade psicológica. As relações sociais são fonte, força motriz e princípio explicativo de análise das funções psíquicas humanas.

Em um trecho lapidar, Vygotski (2012, p. 21, tradução nossa) declara que,

De fato, somente o homem no processo de seu desenvolvimento histórico consegue criar novas forças motrizes da conduta, tão só ao longo do processo histórico-social do ser humano tem surgido, tem se formado e tem se desenvolvido suas novas necessidades ao tempo em que as próprias necessidades naturais têm experimentado uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem. (VYGOTSKI 2012, p. 21, tradução nossa).

Assim, segundo Vygotski (2012, p. 21), é preciso levar em consideração a mudança da natureza humana no processo de desenvolvimento histórico, o caráter histórico das novas formações psíquicas, que se pode denominar de interesses, e compreender que “as necessidades humanas se refratam múltiplas vezes no prisma das complexas relações”.

É preciso, ainda, compreender as relações sociais não apenas como fatores externos, do meio ambiente em interação com o indivíduo ou, tampouco, simples contexto, pano de fundo, cenário. As relações sociais como princípio explicativo são, segundo Vygotski (2012), situações sociais marcantes e de profundo impacto que ocorrem no ser humano. Considerando a adolescência, especialmente, a fase de transição, existem mudanças qualitativas significativas no pensamento do adolescente, com o aparecimento de uma forma completamente nova de relação entre o abstrato e o concreto, uma nova forma de fusão ou de síntese, cujo núcleo fundamental é a formação de conceitos, que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente.

Dessa forma, considerando como objeto de análise a compreensão, pelo professor de língua portuguesa, do processo de apropriação da escrita nos anos

finais do ensino fundamental, por meio das mediações realizadas no grupo dialogal, é preciso pensar também sobre as múltiplas determinações que estão a influir no adolescente durante a idade de transição⁹, o que implica compreender, por exemplo, que é preciso criar a necessidade da escrita a partir da formação de interesses (que são necessidades culturais superiores) pela escrita que moverão o jovem a estabelecer, com esse instrumento cultural complexo, uma ligação com as demais atividades que sucessivamente aparecerão em sua vida.

Como as relações pessoais, nessa fase, são o ponto de partida, há de se considerar que o adolescente se completa, enriquece-se e se orienta pelo social, conforme nos orienta Vygotski (2012) que, ao citar Zalkind (s.d.), alerta, ainda, que é preciso partir dos grandes interesses do adolescente e, aos poucos, ir orientando e transformando seus interesses e atividades por meio da inserção de atividades correntes, do cotidiano, que também são importantes nessa relação entre o pessoal e o social, o intrapsíquico e o interpssíquico.

É preciso, pois, como sustenta Vygotski (2012, p. 24), “compreender que todos os mecanismos da conduta do adolescente começam a funcionar em um mundo interno e externo completamente distinto”, em que interesses internos e influxos incitadores externos são responsáveis pelas mudanças profundas que experimentam os adolescentes neste período.

Pensando mais especificamente sobre as atividades de escrita, além da mediação pedagógica do professor e/ou de um par mais avançado, é preciso considerar os interesses egodominantes dos adolescentes, os interesses centrais e que podem movê-los para os atos de escrita. Assim, o professor, como aquele que organiza os elementos externos mediadores do processo de apropriação-objetivação do conhecimento historicamente acumulado, precisa pensar em propostas de atividades de leitura e produção de textos que saiam das temáticas habituais, sejam mais desafiadoras e projetem o pensamento do adolescente para as grandes

⁹ Ao citar os estudos de Blonski (1930), Vygotski (2012, p. 255, nossa tradução) destaca “etapas e estágios do período de vida infantil que são separados entre si por crises mais [etapas] ou menos [estágios] violentas”. Essas etapas são períodos da vida infantil marcados por mudanças no desenvolvimento que, às vezes, apresentam-se sob a forma de crises agudas. Na idade de transição, por volta dos treze anos, diversos autores descrevem uma crise que denota uma fase negativa da idade de maturação sexual, marcada pela queda no rendimento escolar que se dá pela mudança do pensamento visual-direto a uma forma superior de atividade intelectual voltada à dedução e à compreensão. Os períodos de crise se intercalam com períodos estáveis e confirmam a tese de que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, em que a passagem de um estágio a outro não se dá pela via evolutiva, mas pela via revolucionária.

questões que lhe despertam o interesse e lhe encaminhem rumo às objetivações genéricas “para-si” (HELLER, 1977).

Nesse sentido, verifica-se a importância da escola na modificação de interesses, permutando-os, educando-os e formando novos interesses culturalmente desenvolvidos nos adolescentes, a partir da apropriação das objetivações genéricas que podem ampliar a visão de mundo dos estudantes. Significa, pois, que a escola pode influenciar positivamente essas tendências que o adolescente traz, canalizando essa potência para outros interesses que são forças motrizes do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a formação de sua consciência e personalidade.

Quanto aos interesses culturais, destaca-se a importância da escola em apresentar aos alunos, nesse período, os patrimônios culturais desenvolvidos pela humanidade. Mas é preciso questionar, dentro do modo de produção capitalista que tudo massifica, transformando em produto para ser produzido e consumido em larga escala, a dificuldade de se desenvolverem interesses culturais fora do que a indústria cultural tem oferecido aos jovens, impedindo-os, como alerta Adorno (2002), de se tornarem autônomos, independentes, com capacidade de julgar e decidir conscientemente.

Ao citar Gramsci (1966), Both (2016, p.148) destaca também que a apropriação desse patrimônio cultural não ocorre espontaneamente, mas necessita que seja ensinada ao aluno pelo professor, ou seja,

Em outros termos, requer que os conhecimentos que integram o patrimônio cultural da humanidade sejam transmitidos, pelos indivíduos que possuem experiência mais rica, para os indivíduos menos desenvolvidos (GRAMSCI, 1966), com o propósito de promover a elevação das capacidades na perspectiva humanizadora. (BOTH, 2016, p.148).

Para que esse processo de apropriação ocorra, o adulto também deverá ter se apropriado do patrimônio cultural da humanidade. Essa questão coloca em foco o problema da formação cultural do professor que, como destaca Vygotski (2012), como adulto mais desenvolvido, deve apresentar ao adolescente os patrimônios culturais que contribuirão para reorientar seus interesses nessa fase. Mas o problema incide no fato de que a formação precarizada do professor e suas condições limitadoras de vida e de trabalho o impedem de ajudar a desenvolver

interesses culturais, pois ele mesmo também não se apropriou do patrimônio cultural da humanidade. Afinal, a máxima de que ninguém pode dar o que não tem aplica-se também a essa situação.

Dessa forma, pensar sobre o princípio explicativo do objeto, na psicologia histórico-cultural, não significa apenas saber se os estudantes têm ou não interesse pelo estudo, pela escrita, pois em uma visão fatalista a partir da qual os interesses seriam definidos apenas a partir de disposições internas aos indivíduos, se não o têm, jamais estudarão de fato. Significa, entretanto, saber como será esse interesse do jovem, de onde procede, como pode ser modificado e ampliado. Assim, acreditamos que a atividade mediadora do professor, ao partir dessa compreensão das necessidades culturais que precisam ser cultivadas na idade de transição, cria uma situação verdadeira em que o adolescente encontra o sentido real da escrita “como um instrumento que ele poderá utilizar em suas relações com as pessoas que fazem parte de seu universo existencial” (BASSAN, 2012, p. 12).

Do mesmo modo, nesta pesquisa, as reflexões realizadas no grupo dialogal e os registros de autorreflexão – que objetivam o processo de transmutação das relações intersíquicas do processo formativo em ponderações dos próprios sujeitos, mediadas pelo pensamento teórico acerca do desenvolvimento da escrita –, possibilitaram o reencontro (ou mesmo o encontro) do professor com o sentido humanizador da atividade docente, qualificando a sua prática pedagógica.

1.3.3 A unidade de análise que articula o objeto e o princípio explicativo

Como orienta Delari Jr. (2015), no enfoque histórico-cultural, pautado na própria epistemologia do materialismo histórico-dialético, a relação entre o objeto e seu princípio explicativo não se dá de forma direta, mas pela mediação de unidades de análise que se constitui como realidade material e dinâmica que preserva as características essenciais da totalidade. E não sendo possível, pois, ao investigador pesquisar a totalidade da consciência humana e a totalidade das relações sociais em seu desenvolvimento, cabe ao pesquisador eleger as unidades de análise que irão permitir investigar essa realidade complexa em suas características mais concentradas.

Nesse direcionamento, esta pesquisa considerou como unidades de análise que articulam o objeto e seu princípio explicativo duas unidades: a primeira é a do significado social da escrita; a segunda é a vivência do significado social da escrita.

Compreendo essas duas unidades de análise como cruciais para essa categoria metodológica, uma vez que não só articulam o objeto e o princípio explicativo, mas também estão intrinsecamente relacionadas, já que o significado social da escrita decorre das vivências, “como uma forma particular de experiência pela qual passamos, uma experiência vivida muito intensamente” (DELARI JR., 2015, p. 62). Do mesmo modo, só podemos partilhar das vivências de outrem mediante a apropriação do significado da palavra, materializada nos signos cujos sentidos e significado dão-se na relação com o social.

Assim como ocorre na compreensão da escrita na idade de transição, em que é possível verificar como as vivências, aglutinadas pelo signo linguístico, podem possibilitar não só o desenvolvimento da consciência (a ampliação da visão de mundo dos adolescentes), mas também podem promover o desenvolvimento da personalidade, do mesmo modo, considerou-se o significado da escrita por parte do professor de língua portuguesa, bem como as vivências do significado social da escrita.

Dessa forma, busquei, no material coletado/produzido por intermédio das observações participantes, do grupo dialogal e dos registros autorreflexivos e do questionário do primeiro encontro do grupo, categorizar os sentidos atribuídos pelos professores participantes da pesquisa ao processo de desenvolvimento da escrita nos anos finais do ensino fundamental, destacando a forma pela qual compreendem seu trabalho.

Os sentidos da palavra tanto nos discursos orais quanto escritos dos participantes são tomados como fonte para a apreensão da realidade estudada, permitindo buscar compreender as relações entre a realidade em que o trabalho dos professores se desenvolve, sua formação inicial e continuada (e aquela induzida pela pesquisa) e as possibilidades de ressignificação da atividade docente no processo de apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. Assim, os sentidos produzidos pelos professores, ao refletirem sobre a apropriação da escrita no contexto escolar, suas possibilidades e desafios, constituíram o *corpus* da pesquisa sobre o qual me debrucei na análise.

Cabe, ainda, o alerta feito por Delari Jr. (2015) para o cuidado de não se confundir unidade de análise (significado e vivência), objeto (a compreensão do ensino de linguagem pelo professor de língua portuguesa) e princípio explicativo (relações intersíquicas, no contexto da formação continuada, em que estão presentes as reflexões do grupo dialogal, observações participantes e os registros autorreflexivos), uma vez que são dimensões muito amplas da pesquisa e com alto grau de importância. Compreender um objeto de estudo por meio de uma unidade de análise implica “encontrar nesse objeto as contradições e os processos de desenvolvimento que se encontram no objeto como tal” (DELARI JR, 2015, p. 77).

Assim, as vivências partilhadas no contexto da formação continuada com os professores participantes da pesquisa foram a unidade mediadora para compreensão dos sentidos de linguagem escrita que os professores desenvolveram. Para Vygotski (2012), as vivências continuam se aprofundando com o desenvolvimento de conceitos e, nesse aspecto, o importante papel da formação continuada na escola para a sistematização desses sentidos partilhados socialmente permite que o indivíduo adentre em sua realidade interna, no mundo das suas próprias vivências, percorrendo o caminho do intersíquico ao intrapsíquico.

1.3.4 O modo de proceder à análise que unifique objeto, princípio explicativo e unidade de análise

Considerando a tradição das pesquisas dentro da Teoria Histórico-Cultural, o método genético ou genético-causal consiste num modo de pesquisa que, para Vigotski, implica buscar saber as causas dos processos investigados dentro de sua dinâmica que inclui aspectos formais, estruturais, funcionais e sistêmicos.

Nesta pesquisa, o estudo nos domínios genéticos da ontogênese da função psíquica da escrita na idade de transição, além da análise microgenética do desenvolvimento social das funções psíquicas superiores dentro do espaço da sala de aula, durante um período de nove meses, mediante processos de observação participante, registros de autorreflexão e grupos dialogais com os professores, atenderam parte das necessidades deste trabalho de pesquisa e das necessidades sociais do grupo com o qual trabalhei.

Não tive, desde o início, a expectativa ilusória de que, no curto espaço de tempo (de março a novembro 2017), o grupo alcançaria a superação da pseudoconcreticidade e a apropriação dos conceitos teóricos com a ascensão ao abstrato-universal, pois, como nos alerta Pasqualini (2015, p. 139), “o tempo do processo de pesquisa e o tempo do processo de formação, em geral não coincidem, impondo desafios ou mesmo dilemas ao pesquisador na condução do processo”.

Nesta pesquisa, conjuguei, ainda, alguns elementos da pesquisa-formação que, para Perrelli, Rebolo, Teixeira e Nogueira (2013) trata-se de uma pesquisa que não se limita a recolher e analisar os dados, mas promove a formação dos participantes. Nesse sentido, busquei legitimar a pesquisa a partir das técnicas de observação participante, grupo dialogal, registros de autorreflexão e questionário aplicado no primeiro encontro do grupo. Essas técnicas foram conjugadas e adaptadas à pesquisa, quando, então, tentei construir um caminho coerente com a própria teoria que assumi aqui, o que só se tornou possível a partir das mediações com os princípios e conceitos da Teoria Histórico-Cultural. Estes foram o ponto de partida e de chegada da análise dos dados construídos.

1.4 Percurso metodológico

A partir do referencial Histórico-Cultural para compreender os sentidos que os professores atribuem à prática do docente de língua portuguesa e pautada na aproximação com o materialismo histórico-dialético para compreensão crítica da realidade social, esta pesquisa, com especial fundamento na Atividade de Estudo, foi orientada na organização de um grupo de quatro professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, na escola investigada, com o objetivo de compreender como a reflexão sobre a prática pedagógica desses professores, a partir das mediações teóricas, incide no processo de compreensão sobre o desenvolvimento da escrita. A intenção foi apresentar textos-base da coletânea de *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984) que tratam da relação teórico-prática sobre o ensino da língua portuguesa sem, contudo, trabalhar diretamente a teoria.

A mediação teórica com fundamento na THC foi realizada por meio de textos norteadores cuja leitura foi de responsabilidade minha, considerando que, à medida que o grupo de professores ganhava estofamento nas leituras dos textos-base que são mais ancorados na prática, também sentiria a necessidade de aumentar seu arcabouço teórico, quando, então, eu fazia a mediação teórica pela THC com os textos norteadores.

Minha intenção não foi a de limitar o acesso dos textos da THC ao grupo de professores, pois cheguei a sugerir a incorporação das leituras norteadoras ao nosso cronograma de estudos. Mas a realidade objetiva se impôs sobre os sujeitos reais. E como a realidade deve ser o critério de verdade, os sujeitos não dispuseram (porque também não dispunham) mais do que 1h30min por semana para ler, discutir e refletir sobre os textos-base que selecionamos para abordar a prática pedagógica no trabalho com a escrita.

Assim, no planejamento dos encontros do grupo dialogal, realizei sínteses que articulavam as leituras dos textos-base com os textos norteadores, tentando antever uma prática que não tinha acontecido. Mas, à medida que os encontros ocorriam, também revisava os textos norteadores, os conceitos, num processo de retomada constante, pois o grupo reconhecia que este era o meu lugar epistemológico, o de produzir o conhecimento científico pela mediação teórica das reflexões que faziam sobre sua prática pedagógica.

Para a geração dos dados da análise, utilizei quatro fontes de informação, quais sejam: a) o roteiro de discussão no grupo dialogal, realizado a partir das leituras e discussões com os professores e redigido pela pesquisadora; b) narrativas de autorreflexão, realizadas pelos professores, a partir das leituras dos textos propostos; c) diário de campo da pesquisadora, redigido a partir das observações da prática em sala de aula, das discussões e das narrativas de autorreflexão e d) o roteiro de perguntas do primeiro encontro do grupo dialogal (APÊNDICE F).

1.4.1 A escola: o lócus de análise

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Municipal da zona urbana de Iranduba-AM, município da região metropolitana de Manaus.

O primeiro contato com a Escola pesquisada aconteceu em 2015 e os trâmites para autorização da pesquisa (anexos A e B) ocorreram em 2016, bem como a autorização do Comitê de Ética por meio do processo CEP nº 1.821.103 (anexo C). Em 2017 começaram os encontros semanais no grupo dialogal que se estenderam durante o primeiro semestre letivo (março a julho). A proposta para o segundo semestre foi fazer encontros quinzenais (de agosto a novembro), uma vez que tinha observado, no segundo semestre, que as escolas da rede municipal possuem um conjunto de atividades programadas pela Secretaria de Educação, em articulação com uma empresa privada de comunicação e o Exército Brasileiro, que demandam reuniões para traçar estratégias ou táticas, como distingue Charlot¹⁰ (2014), de participação da escola e que incidem sobre o tempo da atividade pedagógica, inclusive, com redução dos tempos de aula para a preparação do projeto, anunciado pela Prefeitura como de cunho socioambiental.

A escolha da Escola da pesquisa deu-se, inicialmente, por sugestão do setor pedagógico da SEMEI-Iranduba por considerar o corpo docente e técnico-administrativo mais aberto a discussões e a mudanças, considerando, ainda, que a escola tem um histórico de participação efetiva em projetos e programas desenvolvidos pela secretaria municipal de educação.

Considerei importante e válida a indicação para minimizar os riscos da pesquisa, uma vez que a presença de pesquisadores em escolas pode gerar algum tipo de desconforto, resistência e desconfiança, o que não deixou de ocorrer na escola pesquisada. Mas se deu de modo muito pontual e apenas no começo da pesquisa de campo, não afetando o desenvolvimento da pesquisa com formação.

Quanto à escolha de uma escola em Iranduba, na região metropolitana de Manaus, essa se deu por uma relação afetiva¹¹ que tenho com a pequena cidade. Eu, minha mãe e irmãos passávamos o período de férias escolares (janeiro e julho)

¹⁰ Segundo Charlot (2014, p. 29, nossa tradução), ao citar Michel de Certeau, “os pobres não têm estratégias, mas sim táticas para sobreviver. Não têm estratégias porque não são donos do tempo e dos recursos, portanto não podem planejar com antecipação, não podem porque têm que sobreviver a cada instante. Isto não quer dizer que não façam nada, utilizam táticas como na guerra. Existe uma invenção do cotidiano, uma criatividade cotidiana do pobre e do aluno pobre para ‘resolver’ os problemas à medida que os encontra”.

¹¹ Segundo Toassa, (2009) a palavra afeto (substantivo masculino *affekt*) tem como correspondentes latinos *affectus* e *affectio*, que foi tomado em Espinosa. O conceito aparece frequentemente em “Pensamento e Linguagem” (VIGOTSKI, 1993) e se desenvolve sob influência do monismo espinosiano, a partir da compreensão de que os afetos têm uma expressão predominante no corpo ou mente, possuem caráter marcadamente social e um determinismo multicausal. Assim como as emoções, Toassa (2009) destaca que Vigotski defende afetos como inferiores (naturais) e culturizados (primitivos, superiores), mas não chegou a criar um sistema de classificação próprio tanto num nível quanto no outro.

hospedados na casa da tia Zilda e do tio Walter, na companhia dos primos Belzinha e Waltinho.

Na condição de criança criada em bairro com alto índice de violência da periferia de Manaus, não brincava na rua. Nossa rotina em Manaus era sempre de casa para a escola e dela para casa. Mas em Iranduba não era assim. Entre o início da década de 1980 até início de 1990, ainda podíamos brincar nas ruas pacatas de chão batido, subir nas ingazeiras para comer frutos, aprender cantigas de rodas, tomar banho em igarapés, pescar com os primos e passear de canoa, conhecendo as comunidades ribeirinhas.

Também foi em Iranduba que conheci a realidade nada bucólica e aprazível da vida no interior do Amazonas. Como minha tia era médica no município, levava-nos vez por outra para acompanhá-la em mutirões de saúde nas regiões aonde o serviço público não chegava (e ainda não chega). Vi crianças desnutridas, anêmicas e repletas de verminoses, adolescentes desdentados e com dermatite de contato, mulheres enfermas e que nunca tinham feito um exame preventivo em toda a vida.

Conheci o outro lado do paraíso. A luta de titia para cuidar sozinha de tantas pessoas em especialidades médicas tão diversas e, por mais que se esforçasse, não conseguia dar conta de todos os atendimentos em razão das péssimas condições do posto de saúde do município, da falta de medicamentos, da precariedade da única ambulância caindo aos pedaços e que fazia diariamente a travessia na balsa entre Cacau Pirêra e Manaus.

Por ironia do destino, ela que tanto tratou da sua comunidade não conseguiu salvar o tio Walter. No costume de varrer o terreiro e juntar com as mãos as folhas caídas, aconteceu o pior. Parecia ser só um graveto que lhe espetara o dedo, mas se descobriu tardiamente que tinha sido picado por cobra. Como no conto da bela adormecida, tio Walter dormiu e não mais acordou.

As férias em Iranduba também acabaram para sempre. Titia perdeu o brilho no olhar, os primos vieram para Manaus estudar nas “boas” escolas da capital. Iranduba já não é a mesma cidade de minha infância e nem de longe lembra o refúgio aprazível de quando era criança. Assemelha-se mais ao bairro desestruturado e violento da periferia de Manaus de onde eu fugia nas férias.

Nesse exercício de recordar sobre a minha relação com o campo de pesquisa, retomo em Vygotski (2012, p. 244) a lição de que “o desenvolvimento da memória se estrutura sobre a base da nova relação que se cria entre a memória e o pensamento”. E ao fazer essa relação, penso como o adolescente de Vygotski (2012, p. 244) para quem “recordar significa pensar”. Assim, reflito sobre as razões que me conduziram a escolher, dentre tantas escolas de Manaus e região metropolitana, uma escola em Iranduba. Acredito que voltar a esse campo significou continuar, de outro modo, o trabalho de titia, transformando a memória em autoconsciência que, novamente em Vygotski (2012, p. 245), “é a consciência social trasladada ao interior”.

1.4.1.1 Dados do município de Iranduba

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), coletados em 2015, o município de Iranduba pertence à Região Metropolitana de Manaus (RMM), fica a 19,89 quilômetros de distância em linha reta, da capital e, desde 2011, está ligado a Manaus por meio da ponte sobre o Rio Negro, recentemente denominada de Ponte Jornalista Phelippe Daou.

Embora faça parte da RMM, por meio da Lei Complementar 052/2007, concordo com Burlamaque e Castro (2013) quanto ao fato de que a Região Metropolitana não constitui, em essência, um espaço totalmente metropolitano, se considerarmos o conceito, a finalidade para a qual foi criada e a realidade do município.

Do mesmo modo, também endosso as afirmações de Sousa (2013) quanto às transformações socioespaciais ocorridas em Iranduba, no período de 2010 a 2013, em razão da construção da ponte sobre o Rio Negro e o impacto da mudança do modal rodofluvial para rodoviário como a alteração de maior densidade na região e que estimulou outras transformações percebidas no uso do espaço. Para o pesquisador,

O discurso de que a RMM e a ponte Rio Negro enquanto ações do Estado visam fundamentalmente ao desenvolvimento econômico e social da região não se confirma, pois pelo que se observou a instalação de novas estruturas e todo o processo de reestruturação do espaço constituíram-se essencialmente em adequações no território e nas relações sociais para uma reprodução ampliada do capital. (SOUSA, 2013, p. viii).

Nos últimos seis anos, a população residente no município teve um aumento, passando de 40.781 (dados do Censo de 2010) para 46.703 (dados da população estimada em 2016 pelo Censo 2015). O acesso pela ponte refletiu-se numa expansão do setor imobiliário, na valorização da terra e em novas configurações de uso do espaço, mas, como citado por Sousa (2013), essas transformações não se reverteram na melhoria socioeconômica da população. É possível constatar parte dessa afirmação ao compararmos os últimos dados disponíveis do Censo de 2010 (IBGE, 2016) sobre os estabelecimentos de saúde do SUS no município que, no ano referência da coleta, em 2009, contava com 13 unidades, sendo uma de internação, 29 leitos, 1 aparelho de raios x, 1 aparelho de ultrassonografia e 2 eletrocardiógrafos. Em 2016, o hospital do município recebeu o seu primeiro mamógrafo e a ampliação de leitos para atendimento ambulatorial.

Quanto aos dados da educação pública da rede municipal de Iranduba, conforme o Censo Educacional 2015 (BRASIL, 2016), o município conta com 62 escolas de ensino fundamental e 54 da pré-escola. Quanto ao quantitativo de matrículas, foram 1.797 matrículas na pré-escola e 9.424 matrículas no ensino fundamental. O quadro de docentes do ensino fundamental da rede pública municipal é de 430 professores e o da pré-escola da rede pública municipal conta com 72 docentes.

O valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes da população urbana e da rural gira em torno de 1 salário mínimo e meio, conforme dados do Censo 2010 (IBGE, 2016). O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do município também apresentou aumento se comparado à série de 2010 (7.522,91) em relação à série de 2014 (11.667,71).

1.4.1.2 Perfil socioeconômico da comunidade

A escola atende famílias de baixa renda, constituídas de trabalhadores do setor de comércio e serviços (65,7%), sendo que os de serviços compreendem um significativo grupo de trabalhadores dos serviços domésticos em geral e trabalhadores domésticos (29,1%), vendedores, feirantes, trabalhadores da

construção civil e auxiliares de cozinha (29,1%), além de servidores públicos municipais e estaduais (7,5%)¹².

Os dados fornecidos pela Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) da Escola também revelaram que 60,7% dos responsáveis pelos alunos estão desempregados e 76,9% do total de pesquisados recebem algum tipo de benefício social, sendo que 86,7% informaram receber o benefício social do Programa Bolsa Família, do governo federal.

Os responsáveis informaram que recebem até 1 salário mínimo (74,4%) e possuem de 4 a 6 moradores no domicílio (55,6%), acima de 6 moradores (17,1%) e de 1 a 3 moradores (23,1%). Quanto à renda média familiar *per capita* informada, esta foi de duzentos e trinta e três reais e trinta e dois centavos.

1.4.1.3 Dados da escola e seu contexto sociopolítico

A Escola Pública Municipal pesquisada atende a 739 alunos, distribuídos em 22 turmas, sendo 165 do ensino fundamental – educação de jovens e adultos; 397 do ensino fundamental – anos iniciais; e 177 do ensino fundamental – anos finais.

As turmas formadas em 2017 ficaram assim organizadas:

| TURMAS | FAIXA ETÁRIA | N.º ALUNOS ATENDIDOS |
|----------------|---------------------|-----------------------------|
| EF I – 1º ANO | 6 a 7 anos | 55 |
| EF I – 2º ANO | 7 a 8 anos | 95 |
| EF I – 3º ANO | 8 a 9 anos | 115 |
| EF I – 4º ANO | 9 a 10 anos | 57 |
| EF I – 5º ANO | 10 a 11 anos | 75 |
| EF II – 6º ANO | 11 a 12 anos | 66 |

¹² Os dados foram extraídos do questionário socioeconômico aplicado pela APMC da escola, a 117 pais de alunos dos turnos matutino e vespertino, das séries iniciais e finais do ensino fundamental. O questionário consta do anexo D e teve a participação da pesquisadora na elaboração das questões que foram discutidas e avaliadas pela APMC da escola. Os gráficos gerados a partir dos dados coletados no questionário estão disponíveis no apêndice D deste trabalho.

| | | |
|----------------|------------------|-----|
| EF II – 7º ANO | 12, 13 e 15 anos | 49 |
| EF II – 8º ANO | 13, 14 e 16 anos | 35 |
| EF II – 9º ANO | 14, 15 a 18 anos | 27 |
| EJA | 15 a 63 anos | 165 |

Quadro 1 – Organização das turmas em 2017

Fonte: Dados da secretaria da escola investigada (2017)

A Escola investigada conta com 19 salas de aula e o apoio de 66 funcionários, dos quais 43 professores, 4 merendeiras, 4 técnico-administrativos, 14 serviços gerais e um diretor¹³. Desde abril do ano de 2016 a escola está sem pedagogo no seu quadro de pessoal, ficando a atividade sob a responsabilidade da diretora da escola, também formada em pedagogia, que acumulou as funções de diretora e de pedagoga. No mês de janeiro de 2017, uma pedagoga foi designada para a escola, mas ficou apenas até abril de 2017, sendo designada para outra unidade.

A situação da ausência de pedagogo durante o período citado deu-se em razão da eleição para direção da escola, em março do ano de 2016, quando foi eleita a pedagoga que, até então, atuava na escola. Com a eleição da pedagoga para a direção, durante o ano de 2016, não houve a designação de outro servidor para assumir o trabalho de acompanhamento pedagógico.

Destaque-se que no ano de 2016, período em que houve novas eleições para as diretorias de escolas do município, não coincidentemente, houve mudanças também na administração municipal, em razão da prisão, afastamento e cassação do prefeito e da prisão e afastamento de 3 dos 13 vereadores que compunham a Câmara Municipal de Iranduba em 2016. Com a posse da vice-prefeita no lugar do prefeito com mandato cassado, foram realizadas eleições para a diretoria das escolas do município e, na escola investigada, a diretora que, até aquele momento, estava na escola, como não pertencia ao quadro de servidores efetivos e tinha sido

¹³ Dados foram retirados do Censo Escolar da Educação Básica 2015, confrontados e confirmados nas visitas *in loco* à escola pela pesquisadora.

designada pela gestão anterior, foi desligada do serviço público municipal de Iranduba-AM.

No ano de 2017, embora tenha havido mudanças na administração pública municipal, pois a administração anterior que assumiu o cargo no lugar do prefeito que teve o mandato cassado também não se reelegeu, o quadro de servidores da escola permaneceu inalterado, mas foi aberto processo seletivo simplificado pela Secretaria de Educação para selecionar e cadastrar candidatos aos cargos de professor da educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais e finais, de diversas áreas, dentre as quais língua portuguesa, em caráter temporário, visando a suprir carências de natureza temporária, o que também ocasionou atraso no início do ano letivo, que começou em 2 de março de 2017.

Destaque-se que a seleção de professores se deu, tão somente, por meio de entrega de currículo *vitae* e documentos comprobatórios da experiência e da formação ou, se estivesse em processo de formação, comprovação do 3º período do curso de formação inicial concluído.

Na escola investigada, por estar com o quadro completo de professores, não foram abertas vagas para a seleção temporária. Mesmo assim, considerando o contexto geral da pesquisa, a esse respeito, Gatti (2012) pontua que,

Como os concursos não têm viabilizado a cobertura total das vagas docentes que existem nas redes, há a contratação de temporários, sendo que esta tem regras variadas conforme o estado ou município, podendo ser precedida de prova escrita e títulos, ou somente seleção por títulos (licenciatura, considerando-se as especializações ou pós-graduações; na falta destes, aceitam-se os créditos em licenciaturas, ou curso de graduação que tangencie a disciplina com falta de docentes licenciados ou, ainda, estudantes de licenciatura). (GATTI, 2012, p. 101).

Como revela Gatti (2012)¹⁴, ainda é significativo esse tipo de contratação precária de professores no país, com renovação sucessiva dos contratos,

¹⁴ Conforme Gatti (2011, p. 159-160), sobre “a contratação de professores temporários, o governo federal editou a Medida Provisória nº 525/2011, que põe limites a esse tipo de contratação nas instituições federais e que pode servir de parâmetro para os demais entes federativos. A proposta é que os temporários não excedam a 20% dos professores efetivos. A questão que se levanta é quanto à falta de professores licenciados em muitas das áreas disciplinares, o que impõe a estados e municípios a necessidade de cobrir as vagas com outros profissionais, sob certas condições. O volume de aposentadorias em certos períodos também gera vacância”. Mesmo assim, conforme Gatti (2011), trata-se de um problema sério de política educacional, uma vez o número de jovens interessados em cursar licenciaturas diminuiu bastante e são cada vez mais reduzidos os quantitativos de alunos que se formam nos cursos de pedagogia.

configurando-se, pelos estudos da autora e com base nos dados que obteve dos sindicatos dos trabalhadores em educação, em um padrão de contratação precarizada adotado pelas secretarias de educação em todo o país.

Ao analisar as conturbações políticas no município, percebo como o contexto das disputas eleitorais locais - e isso não é uma especificidade do interior do Amazonas - interfere diretamente no cotidiano da escola. O fato positivo de terem sido realizadas eleições diretas para direção das escolas municipais em 2016, veio seguido, em 2017, de certa insegurança, por parte da direção, com a posse da nova administração pública municipal, o que reflete não um processo democrático e de autonomia da escola, mas uma dependência aos interesses particulares de políticos locais e que se sobrepõem aos interesses de uma coletividade que deveriam representar.

Sobre esta questão do particular se sobrepondo ao universal, especialmente, na atividade política, Heller (1977) destaca que, em sua essência, a atividade política não se coaduna com as motivações particulares, mas ocorre que, na sociedade burguesa, a influência da política na vida cotidiana surge não como forma de integração (sentido lato), mas como forma de manutenção do poder (sentido estrito).

A informação política é uma necessidade cotidiana, uma exigência da particularidade de saber o que acontece, uma preocupação de não ficar de fora do poder, mas, segundo Heller (1977, p. 179), “A necessidade de estar informado implica simplesmente a consciência de que a política transforma a vida cotidiana de toda pessoa, e a um ritmo acelerado, no curso de uma mesma geração”. E esse transformar da vida cotidiana não se configura numa transformação como classe histórica, capaz de fazer algo para mudar sua condição e lutar pela transformação social. Assim, quanto mais particular vai se tornando esse cotidiano, mais distante da universalidade humana estará.

Ainda nesse contexto político, verifiquei que a escola possui associação de pais, funcionários e comunidade, mas não dispõe de um documento próprio que explicita sua proposta pedagógica institucional, embora se observe uma intenção esboçada pelo trabalho com a metodologia de projetos. Mas, por outro lado,

situação mais grave que a ausência do documento oficial explicitador da proposta pedagógica, está na implementação, pela nova administração pública municipal, das ferramentas da área da gestão empresarial para a gestão escolar, como a adoção da ferramenta de gestão do ciclo PDCA¹⁵ que começou a ser apresentada, em 2017, às escolas do município pela secretaria municipal de educação de Iranduba, numa explícita ingerência do privado na gestão escolar pública.

Ao considerar todo o contexto do campo ora explicitado, tive a clareza da necessidade premente de reflexão na escola a partir de um suporte teórico pautado numa concepção humanizadora de educação e que fugisse à tentação de ficar num verbalismo de retórica vazia. Por essa razão, as mediações teóricas pela Teoria Histórico-Cultural, sustentadas numa concepção epistemológica dentro do materialismo histórico-dialético, contribuíram para que os professores pensassem, refletissem sobre suas práticas e pudessem transformar o trabalho com a escrita em uma atividade humanizadora sua e de seus alunos.

Assim, mesmo que a escola anuncie o trabalho pedagógico como algo similar a um processo produtivo, cuja execução não passa de uma repetição de operações utilizadas para produzir celulares e carros, aplicada à “produção” de pessoas, a própria reflexão sobre a linguagem já provoca uma necessidade humanizadora diante do trabalho pedagógico, pois, como nos encoraja Vygotski (2012, p. 98), “a linguagem reconstrói sempre o processo, nunca se soma como uma fila paralela”.

1.4.2 A proposta de pesquisa com formação

Na proposta de estudos no grupo dialogal, foram planejados inicialmente seis encontros formativos que se desdobraram em dezesseis encontros para discussão e reflexão sobre textos que foram previamente disponibilizados aos professores. Os textos compõem a coletânea de trabalhos do livro “O texto na sala de aula: leitura e produção”, de João Wanderley Geraldi. Justifiquei aos professores que a obra é um clássico sobre o ensino de língua portuguesa e que, como texto clássico, muitas

¹⁵ A sigla representa as iniciais das palavras em inglês *Plan, Do, Check, Adjust*. É também conhecido como ciclo roda, ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming. Consiste em quatro passos para a melhoria contínua na produção e sucesso nos negócios: planejar, fazer, verificar e ajustar. Sua variação está presente em métodos como o *Six Sigma* e *Kaisen*, desenvolvidos por empresas como a Motorola e a Toyota, respectivamente, e que não se restringem a construir produtos, mas também são largamente utilizados em treinamentos da área da administração voltada à gestão de pessoas.

questões permanecem atuais, razão pela qual sugerimos as leituras como norteadoras das discussões para que, coletivamente, o grupo pudesse construir seus próprios caminhos na busca de uma melhor compreensão sobre como trabalhar a leitura e a produção de textos com os alunos.

A decisão de trabalhar textos que remetessem diretamente a uma discussão sobre a prática pedagógica do professor de língua portuguesa foi tomada a partir das expectativas manifestadas pelo grupo de que a pesquisa pudesse contribuir para aprimorar a prática pedagógica e, conseqüentemente, para o aprendizado dos alunos sobre o processo de produção textual.

Em Geraldi também encontrei respaldo para decidir sobre a escolha dos textos quando, em entrevista concedida a Paula (2014), rememora como iniciava o projeto de *O texto na Sala de Aula*, explicitando que, ao começar o projeto com um texto que remetesse diretamente às práticas, esta despertaria mais rapidamente o interesse do professor pela leitura e, assim que “comece a concretizar essas práticas, comece a fazer ver que precisa de mais estofamento para poder fazer o que ele queria fazer e aí ele vai para os outros textos” (PAULA, 2014, p. 191). Geraldi também destaca que atualmente não está muito seguro se hoje este é o caminho certo (PAULA, 2014), mas acredito que, na proposta apresentada por Geraldi (1984), embora se partisse da prática para a teoria, em seu projeto, a própria prática já apresentava uma ancoragem teórica que partia de discussões, problematizações feitas sobre as concepções de linguagem que estavam por trás do modo como os professores ensinam.

As indagações feitas por Geraldi (1984) sobre **para que** ensinamos **o que** ensinamos **a quem** ensinamos possuem uma estreita relação com a Teoria da Atividade de Leontiev (1978), para a qual é na confluência entre motivos que mobilizam os sujeitos a agir e objetivos a alcançar com esse fazer que os homens alcançam seu máximo desenvolvimento. Conseqüentemente, essa relação estreita também se estabelece entre os objetivos e motivos da pesquisa tanto por parte dos participantes quanto por parte da pesquisadora. Se, para os professores, o objetivo era qualificar a prática a partir das mediações teóricas, a cada encontro, ao fazerem a articulação entre as leituras e o trabalho com o texto na sala de aula, se estabelecia uma relação entre o motivo da atividade e o objetivo ou finalidade, e

essa relação expressa o sentido que os professores atribuem ao trabalho no grupo dialogal como espaço de estudo, discussão, reflexão e de articulação teórico-prática.

Os encontros para discussão dos textos foram planejados para se realizarem nos tempos de HTP (hora de trabalho pedagógico) dos professores que, no ano de 2017, ocorreram às quartas-feiras, nos 3^{os} e 4^{os} tempos de aula. Os encontros para discussão dos textos tiveram a duração de 1h30min e, após as discussões, os professores fizeram um registro de autorreflexão sobre as discussões realizadas em grupo, refletindo sobre a importância da temática discutida na sua prática pedagógica. As questões seguiram o roteiro proposto por Magalhães (2014, p. 20) que solicitou, em sua pesquisa de doutorado, que os professores participantes respondessem, por escrito, às seguintes questões: “as ideias principais do texto; (b) como essas ideias mexem com as minhas ideias; (c) como mexem com a minha prática”.

Partindo deste roteiro de discussão, minha intenção foi que, à medida que as discussões se aprofundassem e passassem, paulatinamente, do nível da descrição experiencial para o nível reflexivo, também avançasse, na função de pesquisadora, na abordagem das leituras norteadoras que fazem a mediação com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e, assim, alcançasse o resultado que buscava: a compreensão, pelo professor de língua portuguesa, do processo de apropriação da escrita nos anos finais do ensino fundamental, por meio das mediações teóricas realizadas pelas reflexões sobre a prática pedagógica.

1.4.3 Os participantes da pesquisa e seu universo de trabalho

Tinha clareza de que, para além do trabalho com o texto na sala de aula, seria preciso articular todas as leituras sobre a compreensão da prática pedagógica do professor nas atividades de produção textual escrita, com a compreensão de que “para que sua formação se configure como uma transformação das estruturas do pensamento e da visão de mundo dos sujeitos, é importante que este processo se configure como atividade” (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 12).

Foi preciso, então, no contexto da pesquisa, compreender a atividade docente na perspectiva de criar necessidades humanizadoras (BISSOLI; BOTH, 2016;

MELLO, 2010a, 2010b, 2011; DUARTE, 2013; LEONTIEV, 1978) aos professores em que o sentido do trabalho e, conseqüentemente, da escrita, torne-se parte de sua individualidade e assim, como nos encoraja Davydov (1988, p. 47), possamos contribuir para “desenvolver na esfera da educação a verdadeira riqueza de conexões e atitudes vitais do indivíduo”.

Quanto ao perfil dos professores que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B) para participar da pesquisa, apresento o quadro esquemático (quadro 1) com o perfil dos participantes.

| PROFESSORES¹⁶ | FORMAÇÃO | TEMPO DE ATUAÇÃO NO E F II | TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL | ATUAÇÃO EM 2017 |
|---------------------------------|--|-----------------------------------|---|--|
| Valentina | Normal Superior Letras - Língua Inglesa Magistério | 5 anos | 15 anos | EF II – turmas do 7º ano (alunos de 12 a 13 anos) |
| Maiara | Normal Superior Magistério | 3 anos | 18 anos | EF II – turmas de 6.ºs anos (alunos de 10 a 15 anos) |
| Heitor | Pedagogia Magistério com quarto adicional em Língua Portuguesa | 20 anos | 20 anos | EF II – turmas de 8ºs e 9º anos (alunos de 12 a 15 anos) |
| Mariah | Normal Superior Letras - Língua e Literatura Portuguesa Magistério | 13 anos | 13 anos | EF II – turmas do 6º ano (alunos de 10 a 15 anos) |

Quadro 2 - Participantes da pesquisa

Fonte: dados da ficha individual do participante da pesquisa (2016).

No subitem seguinte, apresento os relatos dos participantes, incluindo as minhas memórias de leitura e de escrita, considerando que nesta proposta de

¹⁶ Para guardar o sigilo exigido na pesquisa, os participantes escolheram os seguintes codinomes que seguem citados ao longo do trabalho: Valentina, Maiara, Heitor e Mariah.

pesquisa nos constituímos sujeitos em diálogo: pesquisadora e participantes da pesquisa.

1.4.4 A construção do perfil dos sujeitos em diálogo na pesquisa com formação

Destaco a importância do relato de cada participante sobre suas memórias de leitura e de escrita para a construção desse perfil. Como nos constituímos sujeitos em diálogo durante todo o processo da pesquisa com formação, eu também fiz o relato das minhas memórias e as apresento seguidas de análises.

Ao relatarmos nossas memórias, refletimos sobre as múltiplas determinantes que nos aproximaram ou nos afastaram da leitura e da escrita.

1.4.4.1 Participante 1: Professora Valentina

A professora Valentina cursou licenciatura em Letras - Língua Inglesa, pela Universidade Federal do Amazonas, por meio do PARFOR, no município de Iranduba. Além da formação em Letras – Língua Inglesa, também concluiu o curso Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), campus de Iranduba-AM. Cursou o Magistério em Iranduba, na escola Isaías Vasconcelos. É professora efetiva há cinco anos das turmas do 7º ano e mora no município há 32 anos. É natural de Parintins - AM. Está com 38 anos de idade.

1.4.4.1.2 Relato da professora Valentina

Eu comecei a ler com nove anos, quando viemos de Parintins para Iranduba. O papai nos trouxe para estudar. A minha primeira professora era daquelas professoras que só ficavam sentadas. A mamãe era professora e comprava muitas revistinhas para a gente. Mas eu nunca li um clássico da literatura antes de entrar para a faculdade. O meu gosto mesmo pela literatura, o aprender a ler um clássico eu tive mesmo agora, fazendo o curso de Letras - Língua Inglesa, com o meu colega de curso. Nem quando eu fiz o normal superior eu li um clássico. Eu só lia os livros porque tinha de fazer os artigos. Eu lia porque tinha de ler, mas não era gosto, eu não tinha gosto pela leitura. Eu também não trabalhava ainda como professora de língua portuguesa. Eu trabalhava como professora do primeiro ao quinto ano. Lia esses livros porque eu tinha de ensinar meus alunos, tinha de fazer aquelas

dramatizações, mas nada que me empolgasse. Eu não sabia como lidar com a literatura. Quando fui fazer Letras - Língua Inglesa, tive a primeira disciplina de prática de leitura, comecei a aprender os clássicos que a professora ensinava, como surgiram e eu fui gostando.

Uma vez eu li com os meus alunos a adaptação do Huckleberry que havia em uma dessas coleções que chegam do MEC à escola. Eu li porque eu tinha de ensinar os meus alunos, fazer aquelas dramatizações. Eu li e passou. Quando foi na faculdade de Letras-Língua Inglesa, a professora veio de novo com Huckleberry¹⁷. Mas nós tínhamos de fazer o grupo e apresentar cada parte com as dramatizações. Só que o livro era todo em inglês. Nós tínhamos um colega que já falava bem em inglês e traduziu tudo para nós. Nós ficamos numa sala ensaiando a dramatização. O colega lia para nós já em português. Parecia que nós éramos as crianças. Aquele professor lendo para gente, tão legal! E quando eu li lá com as crianças, eu não tive esse sentimento, essa vontade. Mas quando nós fomos apresentar no nosso grupo da faculdade, é que foi mais emocionante ainda. Até a nossa imaginação fluiu. A gente ficou pensando se fosse com a gente que aquilo tivesse acontecido.

E o meu colega era um leitor nato, ele foi me ensinando. Quando a professora explicava sobre o clássico que nós iríamos ler, o meu amigo me enviava os livros digitalizados e eu lia logo. Eu não sabia nada de literatura. Quando falavam desse livro 'A Moreninha', não sabia o que era. Pensava que fosse qualquer coisa de uma pessoa moreninha.

A mamãe era professora, mas ela também não passava esse gosto pela literatura. Eu só lia porque tinha de fazer prova. Passei seis anos estudando Língua Inglesa. No período das férias, eu e meu amigo ficávamos estudando literatura. Ele discutia muito literatura comigo, perguntava se eu tinha lido determinada parte do livro e sempre queria discutir um trecho literário. Ele também tinha uma grande biblioteca virtual e me passou todos os arquivos dos livros dele. Aí fui gostando de ler os clássicos. Hoje eu gosto de ler. Ontem estava lendo e meu marido assistia à novela. Ele perguntou quanto tempo eu ainda iria ficar lendo. Disse para ele não se preocupar e continuar assistindo à novela dele. Hoje, com o meu filho, foi diferente do que aconteceu comigo. Como eu já tinha ingressado no curso de Letras, com ele já fui desenvolvendo o gosto dele pela leitura desde cedo.

Quanto à escrita, nunca tive dificuldade de escrever, eu comecei a escrever no magistério. Mas eu tinha um problema: escrevia e não sabia parar. Quando fiz o Normal Superior, tive muita dificuldade para escrever, porque eu começava, levava para a professora, mas ela dizia: - tá bom, mas tu tens que terminar teu pensamento. E eu não sabia como!

Foi no curso de Letras, quando fiz a disciplina prosa moderna, que fui aprender a escrever, a desenvolver a minha escrita, colocar tudo nos seus lugares, a desenvolver meus pensamentos. Um dia, na aula de prosa moderna, a professora me mandou ler a minha redação. Quando eu terminei, ela disse: - Essa sua redação eu vou levar. Eu perguntei: - Por que, professora? Ela disse: - Você escreve como você é. Você é sindicalista, não é? Eu disse que sim, que fazia parte da diretoria do sindicato.

Eu escrevo sempre defendendo minha posição, é assim que eu sou. Também sempre fui relatora de ata na igreja, todas as atas eram escritas por mim. E eu passei a ter muita facilidade com a escrita. Então, foi no curso de Letras que eu aprendi a escrever, a ter técnica, a saber concluir um texto, a apresentar a minha opinião. Antes eu escrevia, mas eu escrevia aleatoriamente. (gravação de voz n.º 28, dia 21/6/2017, intervalos: 14":30" e 16":20"; 1':21":20" e 1':25":40"; gravação de voz n.º 31, dia 28/6/2017, intervalo entre 1':10":20" e 1': 13":30")

¹⁷ Título original em inglês da obra do escritor norte-americano Mark Twain: **Adventures of Huckleberry Finn**.

1.4.4.1.3 Análise do relato da professora Valentina

Pude observar, na fala da professora Valentina, o que Arena (2015) discute sobre os modos históricos e modos de ler como prática cultural e modos escolares históricos de ensinar a ler em atividades de ler em sistemas linguísticos ocidentais.

Segundo Arena (2015),

Ao se tornar professor, mesmo tendo passado pelos bancos das salas do curso de Letras ou das salas do curso de Pedagogia, o seu modo de ensinar apresenta as concepções herdadas historicamente por meio de todos os canais pelos quais passou em sua trajetória de cidadão para o seu estatuto profissional. (ARENA, 2015, p. 137).

Como a professora relata, desde os nove anos, quando começou a ler, sua interlocução com a leitura nunca se dera. Na condição de professora dos anos iniciais, sua prática refletia o trabalhado de ensinar a ler, mas não o de ensinar a ler literatura, pois não tinha o interesse pela leitura desenvolvido e, embora fosse filha de uma professora, sua mãe também não era leitora de literatura.

O acervo literário a que tinha acesso basicamente era composto de coleções de adaptações de clássicos da literatura mundial, o que também não era apreciado pela professora. Conforme narra, seu interesse pela literatura deu-se no curso de Letras, com o texto original de uma obra com a qual trabalhara com as crianças numa versão adaptada, mas para a qual sua atividade pedagógica de ensinar a ler literatura estava esvaziada de sentido.

Foi com a ajuda de um colega mais desenvolvido, o companheiro de faculdade, que a professora passou a descobrir o sentido da leitura literária. Conforme relata, não considera a leitura que realizou no curso normal superior como, nos termos de Geraldi (1984d) e Arena (2015), uma leitura de atribuição de sentido, mas, mais uma vez, como tarefa escolar, para extrair informações para produzir os artigos de fim de disciplina.

Arena (2015) aponta para uma ação pedagógica que remete a práticas pedagógicas que concebem a leitura como uma relação grafofônica cuja gênese se apoia na escrita como reprodução da língua oral. Segundo Arena (2015), esse traço está presente não só na concepção de ensino, mas também na concepção de

avaliação da leitura que se apoia na fluência da produção sonora, na boa articulação e entonação.

Percebemos esse traço na professora Valentina quando esta anuncia um trabalho de leitura e dramatização de adaptações de clássicos da literatura infanto-juvenil em que o objetivo da leitura não se configura na atribuição de sentido, na apreciação estética a partir do estudo dos gêneros textuais, mas na leitura de literatura confundida com as ações de avaliação da leitura a partir da sua relação grafofônica.

Quanto à escrita, reconhece na atividade de sindicalista a formação política necessária para saber sustentar uma tese, argumentar e contra-argumentar. Por outro lado, volta a atribuir o sentido de escrita pela relação grafofônica ao relacionar certa facilidade em escrever com o trabalho de registro em ata de textos orais, com o fluxo verbal, da fala, quando atuava como secretária do Conselho Pastoral Paroquial (CPP).

Acerca dessa discussão sobre a escrita como sistema autônomo, Bajard e Arena (2015) fazem uma profunda análise e defendem a escrita com *status* de língua, para cujas funções e estruturas existem esferas específicas da vida.

Embora Bajard e Arena (2015) reportem-se à alfabetização de crianças, em que o ensino e o aprendizado de atos de leitura e de escrita devem partir de uma concepção de autonomia desses atos, sem relação com a oralidade, essa compreensão pode ser tomada também a partir de uma esfera específica da atividade profissional do leitor adulto.

Para os autores, se a língua escrita for ensinada e aprendida como espelho do oral, torna-se apartada das relações humanas reais para a qual foi criada. Para os autores,

A materialidade – o som e as marcas gráficas –, portanto, não define as fronteiras entre o escrito e o oral, ao contrário, são as suas estruturas e suas funções nas esferas da vida que estabelecem as diferenças. Os fios lineares de um possível *continuum* se rompem para dar vida às zonas fronteiriças móveis, instáveis entre o oral e o escrito, nas manifestações da vida cotidiana embebidas pelo mundo da cultura escrita. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 257-258).

Bajard e Arena (2015) propõem, em vez de *continuum*¹⁸, a existência de zonas fronteiriças móveis entre o oral e o escrito. A crítica que fazem ao conceito de *continuum* da língua procede porque a própria ideia de passagem escalar de manifestações do oral ao escrito, que se interpenetram e se tornam gêneros mais prototipicamente orais ou escritos, cria a ruptura à medida que não considera nem a fala nem a escrita atos humanos, conforme Bakhtin (1997), com estruturas e funções nas diversas esferas da vida, sem subordinação de um em relação ao outro, embora

[...] pode-se entender a escrita como a linguagem que impacta, transforma a oral e a eleva a níveis mais sensíveis e elaborados de abstração. A palavra escrita e o enunciado escrito, no momento em que são escritos, contestam a palavra e os enunciados orais. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 257).

Por isso, os autores propõem a compreensão e o ensino da escrita a partir da natureza do ato semiótico que é possibilitado pelo código ideográfico e que, ao inserir o código tipográfico, este passa a ser sua matriz. A discussão proposta por Bajard e Arena (2015) é que o ato semiótico de ler (no adulto experiente) e o reconhecimento ideográfico da palavra (pela criança) prescindem de qualquer necessidade de uma consciência fônica.

Mas o sujeito real, com o qual dialogo nesta pesquisa, é marcado por suas múltiplas determinações, entre as quais, as concepções teóricas da linguística saussuriana e as metodologias desenvolvidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ambas sustentadas em uma visão fonocêntrica do ensino da língua, recebidas nas sucessivas formações como professora alfabetizadora e professora de língua portuguesa, desde a formação inicial até a continuada.

1.4.4.2 Participante 2: Professora Maiara

A professora Maiara é formada no curso Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no município de Iranduba-AM, possuindo pós-graduação em gestão escolar pelo programa Gestar, além de outros cursos

¹⁸ Diferentemente das citações a Saussure, neste caso, os autores **não** fazem questionamento direto a Marcuschi (2001), a quem se atribui, no Brasil, o conceito de *continuum* da língua. A relação de contradição teórica pôde ser constatada pela pesquisadora, na análise da obra *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*, de Marcuschi (2001).

oferecidos por meio de programas governamentais como o Pró-Letramento, PNAIC, realizados em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Iranduba. Cursou o Magistério em Iranduba, na escola Isaías Vasconcelos. É efetiva no cargo de professora, está há 3 anos na escola como professora das turmas do 6º ano, mora no município há 39 anos e é natural de Manaus-AM. Está com 44 anos de idade.

1.4.4.2.1 Relato da professora Maiara

O meu primeiro contato com a leitura e a escrita se deu aos 6 anos de idade, na sala de aula mesmo, uma vez que em casa não havia livros.

Acredito que esse processo só foi possível de acontecer com êxito devido à dedicação e paciência da minha primeira professora que até hoje lembro com carinho, pois como dizem, o professor tem o poder de marcar a vida de um aluno tanto positiva como negativamente e eu só tenho boas recordações da minha professora Maria Rocha, que me inspira até hoje.

Iniciei o processo de aprendizagem da leitura e escrita fazendo uso da cartilha Caminho Suave. As letras nos eram apresentadas e em seguida a associação às figuras, o que facilitava a compreensão. Só passávamos para a próxima letra quando assimilávamos a letra trabalhada.

Sempre que concluíamos uma família silábica, a professora nos levava para brincar por alguns minutos no quintal da sua casa e isso nos motivava a querer aprender mais e mais.

Aos poucos fui lendo palavras, frases curtas e pequenos textos. Comecei a produzir textos através de imagens, a professora dizia que gostava do que eu escrevia e isso me incentivou. Acho que por isso me identifico bastante com produção de texto. Consolidei essa aprendizagem lendo a bíblia em casa, pois minha mãe sempre foi evangélica. Em pouco tempo já estava lendo e escrevendo sem dificuldades (Relato escrito, dia 28/6/2017).

1.4.4.2.2 Análise do relato da professora Maiara

Preciso registrar algo que, embora possa parecer não muito importante do ponto de vista da análise, chamou-me a atenção, no material linguístico, o domínio que a professora Maiara tem da escrita e da gramática da língua. Faço esse

destaque porque, embora a escrita tenha se mostrado mais rarefeita nos demais participantes, com a Maiara foi diferente. Nos encontros dos quais participou, o modo como refletiu sobre a sua prática e relacionou isso com os textos demonstrou que fazia uma leitura para tentar atribuir sentidos ao lido. Em seu relato, destaca a relação afetiva com a professora alfabetizadora, boas recordações de escrita e a relação de sentidos e motivos que a professora tentava estabelecer entre a prática pedagógica e a atividade de estudo, sem deixar de observar as condições objetivas e subjetivas das crianças e a atividade guia da idade, pois, conforme relata, estudava na casa da professora e também podia brincar no quintal depois das tarefas.

Outro ponto interessante em seu relato é sobre o processo de produção de textos a partir de imagens e o incentivo da professora no desenvolvimento dessa atividade. Sobre essa relação entre a escrita e a imagem, Bajard (2014, pp. 57-58) argumenta que “A escrita é filha da imagem. Antes de saber escrever, o homem registrou por milhares de anos, nas pinturas rupestres, marcas da sua passagem”. E hoje, mais ainda, no mundo contemporâneo, a escrita e a imagem estão associadas. Vigotski e Luria (2007) também destacam essa importância da imagem na pré-história da escrita e o papel da escola na passagem desse momento no desenvolvimento da criança.

Para Bajard (2014, p. 252), “as atividades que mobilizam outros meios de comunicação – imagem, gesto – constituem um enquadramento imprescindível no qual se insere a comunicação através da língua e, conseqüentemente, a comunicação escrita”. Assim, uma proposta de ensino da escrita por suas relação no nível icônico pode ser um caminho, talvez mais suave, para se pensar as atividades de escrita.

O que denomina de consolidação da leitura deu-se por meio de um portador de textos que é a bíblia. Considero a bíblia suporte, porque entendo que aglutina uma série de gêneros dentro do mesmo domínio discursivo que é o religioso. Assim, na bíblia encontram-se epístolas, parábolas, sermões, mandamentos, narrativas, enfim, uma variedade de gêneros dentro de uma mesma dominância discursiva e de uma formação ideológica.

Mas a incidência de um único suporte textual, dentro do mesmo domínio discursivo e formação ideológica, a depender do horizonte onde se realiza uma

vivência ou expressão, poderá ser mais ou menos amplo. Como explica Volóchinov (2017, p. 214), “O mundinho da vivência pode ser estreito e escuro e sua orientação social, ocasional e instantânea, própria apenas a um grupo eventual e instável formado por algumas pessoas”.

Mello (2010a), então, reforça a importância da escola para oportunizar um trabalho diversificado com os gêneros e portadores de textos, porque, em casa, o aluno tem pouco ou nenhum acesso a livros e, quando o tem, sua leitura é tomada como tarefa escolar.

1.4.4.3 Participante 3: Professor Heitor

O professor Heitor tem sua formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas e possui o curso de magistério com complementação em Língua Portuguesa, chamada de quarto adicional, que o habilitou a ministrar aulas de Português para as turmas dos 8^{os} e 9^{os} anos, o que o faz há 20 anos como professor efetivo da rede. O professor também é técnico agrícola, com formação técnica de nível médio em agropecuária, cursada em regime de internato no Instituto Adventista Agroindustrial, no município de Rio Preto da Eva-AM. É natural de Manacapuru-AM e mora na cidade há 35 anos. Também é professor da SEMED em Manaus no turno matutino. Está com 46 anos de idade.

1.4.4.3.1 Relato do professor Heitor

Eu lia muito o Texas, que eram revistas de bang-bang e depois a turma do super-homem e todos esses super-heróis. Também li muito a turma do Maurício de Souza. Eu colecionava as revistas em quadrinho. Era muito bacana. Eu também lia o Akim, que era tipo um Tarzan, um herói das selvas. Eram todos livros de bolso. Até hoje eu ainda tenho esses livros.

Eu também estudei numa escola adventista e lá nós líamos muito a bíblia, do Gênesis ao Apocalipse. Era tudo agendado. O objetivo era ler a bíblia durante um ano, mesmo que você não entendesse nada. Eu li os três livros de Apocalipse. Eu sabia os salmos, o Salmo 4 e o Salmo 91. No Salmo 91 nós tínhamos até uma disputa de quem o decorava. Hoje eu não lembro mais. Mas eu lia sempre o Salmo 4 para dormir, é muito lindo!

Da escrita eu não me lembro, eu sei que foi na escola. Mas eu me lembro, no curso de Pedagogia, de ter feito o meu memorial, quando eu tive de buscar desde a história da minha família. Eu me senti mais à vontade para escrever (gravação de voz n.º 28, dia 21/6/2017, intervalo entre 1':15":06" e 1':15":48" e gravação de voz n.º 31, dia 28/6/2017, intervalo entre 1':06":07" e 1':10":20").

1.4.4.3.2 Análise do relato do professor Heitor

Na narrativa do professor Heitor, têm-se dois momentos de leitura: a primeira, da infância, em que lia livros de bolso e histórias em quadrinhos. A leitura, conforme relata, está mais aproximada à leitura que Geraldi (1984d) chama de leitura de fruição. Como leitura de fruição, Geraldi (1984d, p. 86) a define como “ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado”.

Se, para Geraldi (1984d), a leitura de fruição aponta para o desinteresse pelo resultado, Arena (2015) dá enfoque ao processo, à descoberta de elementos estéticos como o cerne da atividade de ensinar a ler literatura.

Assim, Arena (2015, p. 144) nos ensina que, no horizonte infinito da leitura de literatura, pode não estar o prazer, mas o medo, a angústia, a revolta, a dor da injustiça. Como o “prazer comum se localiza no reino das sensações e as sensações se insinuam no reino das respostas a perguntas sempre formuladas pelo leitor que conhece o gênero”, não há como ter gosto, prazer ou interesse pela literatura se não houver perguntas a fazer e respostas a encontrar.

Por isso, como não se angustiar, em *A Metamorfose*, com a condição de Gregor Samsa, humano preso num corpo de um monstro? Como não se revoltar e questionar a injustiça sofrida por Fabiano, detido arbitrariamente pelo soldado amarelo, em *Vidas Secas*? Ou, ainda, por que, ao final do conto *Negrinha*, de Lobato, temos a estranha sensação de epifania, de revelação diante do drama da personagem? Essas seriam, então, algumas pistas que podem ser fornecidas na estrutura de cada gênero e que dão as indicações de como a obra deverá ser lida para sabermos apreciar o seu valor estético.

De volta ao relato do professor Heitor, o segundo momento do encontro com a leitura veio-lhe no colégio interno, numa leitura marcada pela recitação de textos bíblicos para apresentação em público e avaliação dos professores. A leitura como recitação remonta, conforme Arena (2015), à Idade Média, em que os atos de ler eram nomeados de acordo com as funções sociais para as quais se direcionavam.

Ao citar Parkes (2002), Arena (2015) retoma, desde a Alta Idade Média, quatro funções no estudo da leitura: *lectio, emendatio, enarratio e iudicium*¹⁹. As funções explicitadas pelo autor ainda podem ser encontradas com nomes diversos e representam ações do ato de ler que obedecem a funções sociais específicas e que, por terem traços distintos, também necessitariam ser nomeadas distintamente para que se distinguissem das outras. Mas, segundo Arena (2015, p. 140), “Ao se reduzir, séculos depois, todas as nomeações a uma única – ler – foram confundidas as funções e, como consequência, o ensino de uma delas poderia e pode ser confundido com o ensino das demais”.

Arena (2015, p.141) sustenta com essa argumentação que, na escola, também se ensina o aluno a tornar-se um recitador de leitura, ou seja, aquele que profere oralmente o texto sem compreendê-lo, ao contrário de tornar-se leitor, confusão esta que a própria história do ensino da leitura terminou por produzir. Para Arena (2015),

[...] as atividades que envolvem a relação com a linguagem escrita devem ser analisadas de acordo com as suas próprias funções, para que sejam ensinadas ao aluno, com essas funções distintas respeitadas: decifrar, compreender, pronunciar, recitar, praticar locução, monitorar o texto e tantas outras. (ARENA, 2015, p. 141)

Ao contrário disso, sem a clareza das concepções e metodologias que estão a envolver as ações de ensinar a ler, a escola afasta-se cada vez mais do ensino da escrita dentro das suas funções sociais, confundindo ações e funções do ato de ler com o ato de avaliar.

¹⁹ Parker (2002) *apud* Arena (2015) esclarece que a *lectio* consiste na decifração (*discretio*) de letras, sílabas e frases antes da leitura em voz alta (*pronunciatio*). *Emendatio* é a leitura para corrigir o texto. *Enarratio* é o nome dado à prática de reconhecer figuras literárias e vocabulário, mas à interpretação do seu conteúdo dava-se o nome de *explanatio*. E *iudicium* refere-se à apreciação das qualidades estéticas, morais e filosóficas do texto.

1.4.4.4 Participante 4: Professora Mariah

A professora Mariah possui curso de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Literatura, cursado na Universidade Federal do Amazonas, por meio do PARFOR, no município de Iranduba. A formação pós-graduada em nível *lato sensu* é em língua portuguesa, em instituição privada de ensino, na modalidade de educação a distância. Além da formação específica na área em que atua, também concluiu o curso Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), campus de Iranduba-AM. Como as professoras Maiara e Valentina, cursou o Magistério em Iranduba, na escola Isaías Vasconcelos. É professora efetiva há dois anos na escola, das turmas do 6º ano, mora no município há 39 anos. Está com 47 anos de idade e é natural de Manaus. É a única professora com formação específica em língua portuguesa.

1.4.4.4.1 Relato da professora Mariah

Quando vim do interior, o primeiro livro que eu comecei a ler foi a Moreninha, que a professora passou. Eu li apenas para fazer o trabalho da escola, mas não entendi muito não. O livro que li, muito depois, e gostei, foi o Seminarista. Era um livro que eu tinha a vontade de ler, ler, ler, mas tinha de parar para fazer outras coisas.

Nesse período, estava aprendendo a ler. Estudei pela cartilha Caminho Suave. Eu li muito, inclusive histórias em quadrinhos. Minha madrinha, que era a pessoa com quem eu morava, saía às sete horas da manhã para o Cacau Pirêra. Eu ficava sozinha em casa, cuidando da casa. Acho que fui muito tolhida na infância, porque quando eu ia limpar a casa - eu cuidava da casa da minha madrinha desde os oito anos – parava para limpar a estante e ficava lendo os livros que me interessavam e aquilo atrapalhava o meu serviço. Era sempre uma briga em casa por causa disso.

Com a escrita, foi assim: como eu nunca tive um diário, ia escrevendo em folhas de papel e ia guardando. Num dia, a minha madrinha chegou e pegou todas as folhas em que eu escrevia meu diário - naquele tempo, não tínhamos sanitários, era uma casinha, uma latrina que nós tínhamos - pegou todos os meus textos e jogou na latrina, com raiva, porque eu escrevia e isso atrapalhava o meu serviço em casa. Hoje, depois que ela começou a estudar, ela diz que era leiga, que não compreendia como compreende agora por que eu fazia aquilo. Foi ela quem me criou e me registrou, mas eu nunca a chamei de mãe, eu sempre a chamei de tia.

Depois, a minha primeira escrita mesmo foi no curso normal superior, no meu TCC. Eu tive muitas dificuldades logo no meu pré-projeto. A escrita do objetivo, para eu conseguir fazer, foi muito difícil. Demorei cinco dias para escrever o objetivo do meu trabalho. Eu fazia e a professora devolvia. Ela só dizia: - Não está bom, volta e refaz. Eu chorava. Tinha muita dificuldade com as palavras. Não me esqueço de uma palavra: “paulatinamente”. Eu achava lindo o professor falar. Mas não sabia a maioria do significado das palavras técnicas. Então,

fiz um caderninho e escrevia as palavras. Escrevi a palavra “paulatinamente” e fui procurar o significado. De outras palavras eu não encontrava. Foi quando a professora falou que existia o dicionário de termos técnicos. (gravação de voz n.º 31, dia 28/6/2017, intervalo entre 1’:04”:20” e 1’: 06”:02; intervalo entre 1’:07”:50 e 1’:10”:02”).

1.4.4.4.2 Análise do relato da professora Mariah

O relato de Mariah revela que, em sua infância, ela fazia o caminho inverso em relação à maior parte das pessoas: morava na capital e estudava em Iranduba por uma decisão da madrinha que trabalhava no posto de saúde do distrito do Cacau Pirêra e considerava mais seguro que a afilhada estudasse na escola em Iranduba. Isso também pode ser interpretado como uma forma de controle sobre a afilhada, uma vez que os perigos existiam também quando Mariah, aos oito anos, ficava sozinha nos afazeres domésticos. Assim, no fim da manhã, fazia a travessia da balsa entre Manaus e Cacau Pirêra para ir à escola do distrito de Iranduba e, no fim da tarde, voltava para dormir na casa onde trabalhava.

O relato da professora Mariah demonstra que, ao longo de sua trajetória de vida, de estudos e de trabalho como docente, o traço principal de leitura marcou-se pela decifração. Conforme Bajard e Arena (2015), esse traço de leitura remonta à concepção de ensino e compreensão da língua pela sua relação grafofônica. Para Bajard e Arena (2015),

O tratamento da escrita pelo método indireto – que transita pela pronúncia – é baseado sobre um princípio simples e único: as letras correspondem a sons. No entanto, essa simplicidade se torna uma ferramenta com cabo torto que nunca aponta o alvo das avaliações internacionais: a compreensão. Na medida em que abandona esse alvo desde o início da alfabetização, a escola gasta anos para formar ‘decifradores’ que permanecem analfabetos funcionais. Eles não chegarão a participar efetivamente do mundo da cultura escrita. Dotados apenas da competência de transpor letras em sons, nunca se apropriarão de um instrumento necessário ao desenvolvimento intelectual. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 271).

Considerando o relato da professora Mariah sobre seu processo de alfabetização pela cartilha *Caminho Suave*, as dificuldades que apresenta para compreender os textos-base propostos na pesquisa e as dificuldades da professora com a escrita, percebo que mantém com a leitura uma relação de decifração, sendo

a de atribuição de sentidos ainda distante da realidade social da professora. Ao destacar a importância da leitura de atribuição de sentido, Arena (2015) explica que,

Mais perturbador que o ensino da primeira abordagem [grafofônica] e mais abrangente que o da segunda [semântico-verbal], esta última aposta no ato de ler como uma prática cultural, além da escola, transformadora do modo de operar o pensamento e de ser do homem, por lidar com conhecimento, sentimento, visão de mundo e acima de tudo, por ensinar o aluno a perguntar e a procurar respostas no mundo do conhecimento por meio da linguagem escrita a serviço de ações humanas profundamente reflexivas. (ARENA, 2015, p. 139).

É a partir desse terceiro traço que Arena (2015) indica os percursos para as ações escolares que decorrem dessa concepção. Faz destaque para o ensino pela ampliação e mobilização do conhecimento temático e linguístico do aluno durante o ato de ler, com ações orientadas por objetivos e finalidades que sejam do próprio do leitor, da sua relação com o tema e o gênero discursivo.

Como temos observado nos relatos da professora Mariah, sua relação com a linguagem nunca foi de sujeito, ao contrário, esta relação intersubjetiva sempre lhe foi negada. Assim como o personagem do Pata-Choca, de *Cazuza*, que apanhava em casa quando não fazia as tarefas e levava bolos de palmatória na escola, quando errava a lição, a professora Mariah, além da violência física, sofreu a violência simbólica de ver seus escritos pessoais jogados entre dejetos, numa clara demonstração de destruição do sujeito que tenta dizer o seu mundo.

1.4.4.5 Participante 5: Pesquisadora

Sou graduada em licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Amazonas. Nasci em Manaus onde estudei, durante toda a minha trajetória acadêmica, em instituições públicas de ensino. Fiz pós-graduação *lato sensu* pela FACED/UFAM, em gestão da educação e cursei mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFAM. Ingressei no doutorado em Educação pelo PPGE/FACED/UFAM em 2014, quando iniciei os estudos em Teoria Histórico-Cultural (THC). Como explicito na introdução desta tese, sou professora de língua portuguesa da rede estadual de educação desde 1990, quando iniciei o curso o Letras, trabalhando, inicialmente, sob regime de

contratação, sendo efetivada no quadro de professores da rede estadual em 1996, em Manaus. Atualmente, estou lotada como coordenadora de planejamento acadêmico do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), autarquia pública estadual, vinculada à SEDUC/AM.

1.4.4.5.1 Relato da pesquisadora

Minha relação com a escrita iniciou em casa. Meu pai, maranhense da cidade de Imperatriz, guardava um livro de um escritor conterrâneo seu, chamado Viriato Correa.

Todos os filhos, assim que eram alfabetizados, recebiam de papai aquele exemplar amarelado, autografado pelo próprio autor. Papai sentia muito orgulho daquele livro, não sei se era porque o autor também era maranhense ou porque tinha uma dedicatória para ele. Normalmente, com ar grave, perguntava aos filhos que já conheciam as letras e entregava, de forma solene, o livro.

Foi quase assim que recebi Cazuzá. Era 1982 e meu pai fazia dois anos de falecido. Minha irmã mais velha assumira a rotina da casa e cuidava dos irmãos menores enquanto mamãe trabalhava diuturnamente como professora.

Foi numa tarde muito quente, eu deveria ter nove anos e estava brincando com minha irmã caçula. Minha irmã mais velha se aproximou e disse que era gosto do papai que todos os filhos lessem aquele livro. E, se era importante para ele, deveria ser importante para mim também.

Fecho olhos e imagino como se ele próprio estivesse naquele dia, na minha frente, com o olhar grave que mantinha. Ele me perguntaria:

- Ana, você já sabe as letras?

Perceberia, surpresa, que tinha chegado a minha tão esperada hora. Iria ler o Cazuzá, o livro do amigo de meu pai. Era assim como nós chamávamos o livro.

Responderia prontamente: - Sim, pai, eu já sei!

Ele me olharia todo orgulhoso e diria: - Então toma, leia. É de um amigo meu lá do Maranhão. E veja se não vai perder ou estragar o livro, hein!

Pegaria o livro, ainda incrédula e balançaria a cabeça, num gesto de sim meio assustado.

Abro os olhos. Recebo o livro de minha mais velha.

Nessa mesma tarde, parei a brincadeira com a irmã caçula e fui ler. No começo, pensei que Cazuzá fosse o nome do amigo do meu pai, mas vi que era o nome mesmo do livro.

Folheei as páginas, vi figuras, títulos, cheirei o livro que tinha um cheiro bom! (descobri no relato do Ubaldo que não era a única a gostar de cheirar livros velhos). Comecei a leitura naquela tarde de mormaço em Manaus e não lembro mais até que horas fiquei a ler aquelas histórias ora encantadoras, ora tristes, ora hilárias.

Chorei pela primeira vez ao ler o conto do Pata-Choca, história de um menino órfão de mãe, acometido de verminoses, que apanhava do pai, em casa, porque não sabia ler

nem escrever. E levava bolos de palmatória da professora, na escola, porque não fazia as tarefas e dormia na sala.

Ri com as histórias das brincadeiras dos meninos de interior, das corridas com os carrinhos de rolimã, das fugas para a lagoa. Nossa, como eu viajei para tão longe naqueles dias! Não aceitava que o livro chegasse ao fim e o li pela segunda vez, para ver se encontrava mais algum detalhe que me tivesse passado despercebido. Antes de devolvê-lo à minha irmã, decidi ler pela terceira vez, agora para minha irmã caçula, de seis anos.

Se foi pelo meu pai que descobri a leitura, foi com a ausência dele que despertei para a escrita. Era agosto de 1985, véspera do dia dos pais. A professora de língua portuguesa pediu que escrevêssemos uma redação sobre a importância do pai para a família. Eu era novata na escola e ela não sabia que meu pai tinha morrido. Como fiquei com vergonha de perguntar se poderia escrever mesmo não tendo mais pai, resolvi fazer a redação.

Ainda com o coração apertado, escrevi que não saberia dizer por que um pai era importante, pois o meu morrerá. Mas poderia dizer qual era a falta que um pai fazia na vida de uma família. Escrevi sobre o Natal em que vi minha mãe pelos cantos, a chorar a falta dele. Conteí da comida que ficara escassa em nossa mesa. Da mamãe trabalhando como professora em três turnos para criar seis filhos. Busquei na memória os planos interrompidos, da casa que ficara pela metade, ainda em construção. E lembrei as histórias que, vez por outra, papai nos contava, enquanto mamãe não chegava da escola.

No dia da entrega da nota da redação, a professora me chamou em particular à mesa dela para me dar uma bronca. Disse que não pedisse mais para um adulto fazer a minha redação e que isso estava errado. Fiquei tão indignada! Não sei como consegui, eu só tinha onze anos, mas lhe disse que ela passou um trabalho sem se preocupar em perguntar se alguém não tinha pai. Disse que eu mesma havia escrito, porque, embora não soubesse mais o que era um pai, eu entendia e sentia a falta dele.

Primeiro, ela me olhou assustada. Depois, com os olhos cheios de lágrima, disse que eu não escrevia mais como uma criança. Voltei para casa, nesse dia, toda orgulhosa, achando que tinha recebido um baita elogio, pois se não era mais criança, então só devia de ser adulta!

Hoje, como professora de língua portuguesa, compreendo, nos olhos marejados de minha professora, a tristeza em ver que algo terminou antes do tempo. Não sinto mais orgulho, só lamento e saudades do meu pai. (gravação de voz n.º 28, dia 21/6/2017, intervalo entre 1': 25":40" e 1':31":04")

1.4.4.5.2 Análise do relato da pesquisadora

Meu relato reitera o que Brito (1984) enfoca sobre a questão da escola como grande (e único) interlocutor dos textos dos alunos. Segundo Brito (1984),

Dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disto, o estudante procurará partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a

redação com base na imagem que cria do “gosto” e visão de língua do professor. Serviço à la carte. (BRITO, 1984, p. 112).

Esse grande interlocutor determina a estrutura do discurso do aluno e a sua imagem de língua. Mas, conforme explicito no relato, quando o aluno não “faz o jogo da escola” e tenta dizer a sua própria palavra, corre o risco de ser silenciado. E, de acordo com Brito (1984, p. 115), “Neste sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva”.

Como venho de uma família de operários (um artífice joalheiro e uma professora) e tendo passado por duras condições de vida, eu me questiono, afinal, sobre, até que nível, as minhas condições objetivas de vida puderam ser condicionantes do meu desenvolvimento na idade de transição?

Vygotski (2012), ao destacar a diferença nas fases do negativismo e da afirmação entre os adolescentes oriundos de famílias operárias, cita o postulado por Peters (s.d.) para quem a adolescência nesses jovens começa mais tardiamente e termina antes. A afirmação de Peters (s.d.), tomada por Vygotski (2012), revela a ocorrência de uma redução dos interesses, inibida que é em razão da necessidade de trabalhar muito cedo e das duras condições de vida de jovens de famílias de operários.

Ao reconstruir minha trajetória, remontando as memórias de leitura e de escrita, vejo como a filha de uma professora re-produz as formas de vida e de existência de sua mãe, no trabalho docente precarizado e cercado de atividades esvaziadas de sentido, que são as condições permitidas pelo sistema de produção capitalista às escolas públicas, como denuncia Both (2016) ao investigar o esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, em unidade escolar pública municipal em Manaus.

Minha trajetória não difere da dos professores sujeitos da pesquisa - todos são filhos de professoras – dos quais a única separação está no fato de terem vivido, estudado e trabalhado do outro lado da ponte, na outra margem do Rio Negro. O fato que nos une a todos ao encontro da genericidade humana *para-si* é a luta pela apropriação do nosso trabalho. Essa deve ser a bandeira a nos unir “na

forma de luta de classes, única resistência possível ao império do capital” (OLIVEIRA 2011, p. 222).

1.4.5 A organização e o desenvolvimento do grupo de estudos

Destaco que, na proposta inicial, a intenção era desenvolver a pesquisa com participantes que fossem professores formados em língua portuguesa, mas, ao me deparar com um grupo bastante heterogêneo de professores cuja formação alinhada à disciplina somente foi observada em um dos participantes, a proposta de pesquisa foi ajustada para incluir o sujeito real, empírico de uma escola pública da região metropolitana de Manaus.

Estes foram, então, os professores de fato de que a Escola dispunha e, ao retomarmos o princípio do materialismo histórico-dialético de que a realidade deva ser o nosso critério de verdade, a realidade que se nos apresentava ainda era esta de professores sem formação específica atuando nas escolas, de formação aligeirada oferecida aos professores do interior pelos programas compensatórios do governo, de formação continuada pela EaD, entre outros, como nos alerta Gatti (2011, 2012).

Desse modo, por coerência ao referencial teórico-metodológico que assumi e ancorada numa concepção epistemológica dentro do materialismo histórico-dialético, os dados e análises foram gerados a partir das discussões com todo o grupo de professores, da análise de suas narrativas de autorreflexão, bem como das observações de suas práticas na sala de aula e das possíveis transformações geradas.

Neste sentido, a dinâmica que adotei para a organização do grupo de estudos com os professores foram encontros semanais para discussão no grupo dialogal, no período de março a outubro de 2017, sempre às quartas-feiras, no horário de HTP dos professores, totalizando 1 hora e 30 minutos de duração em cada encontro.

Em razão do atraso no início do ano letivo e do aguardo da autorização para início da pesquisa pelo Comitê de Ética-CEP/UFAM, nossos encontros que, inicialmente, estavam previstos para início em fevereiro de 2017, somente se iniciaram em março desse ano. O número de encontros realizados por mês ficou assim distribuído: março (3), abril (2), maio (3), junho (4), totalizando 12 encontros

no primeiro semestre. No segundo semestre, nossos encontros ficaram distribuídos: setembro (2), outubro (2), totalizando 4 encontros no segundo semestre de 2017.

O espaço que utilizamos para as discussões foi a biblioteca da escola que ficou reservada para o grupo no dia e horário dos encontros. No segundo semestre de 2017, agendamos 4 encontros para leitura e discussão de mais dois textos de Geraldi (1984), sendo um sobre o Circuito do Livro e a Escola, escrito por Fonseca e Geraldi (1984e), para aprofundar com os professores participantes a proposta do autor; outro sobre a Escrita, Uso da Escrita e Avaliação, também de Geraldi (1984e) e cuja abordagem sobre a avaliação da produção de textos despertou bastante interesse dos professores nas discussões do primeiro semestre. Totalizamos, na pesquisa com formação, no primeiro e no segundo semestres, 16 encontros.

Depois das leituras e discussão dos textos, sempre pedia aos professores que respondessem a um roteiro escrito com questões de autorreflexão sobre as discussões do grupo. As questões apresentadas seguiram a proposta de Magalhães (2015), mas observei ao longo dos encontros que os registros escritos foram escassos. Assim, redirecionei as perguntas para o relato oral, fazendo a cada professor as mesmas perguntas que constavam do roteiro escrito. Desta vez, com uma alteração na primeira questão que, em vez de indagar sobre as ideias principais do texto, foi reformulada para *qual a ideia do texto o participante gostaria de destacar*, seguida das duas perguntas do roteiro de discussão. Refiz essa pergunta, porque percebi que, ao indagar sobre as ideias principais do texto, os professores ficavam inseguros e esperavam sempre pela pesquisadora para fazer a síntese.

Observei que, quando fazia as perguntas diretamente sobre o texto, estava desconsiderando o sujeito e indo diretamente para o objeto, fugindo justamente ao próprio princípio dialético da relação entre subjetivo e objetivo. Retomei, então, em Vygotski (2012) a lição de que a linguagem não é um meio para exprimir o que já foi dito ou simples reflexo de uma compreensão de mundo já formada, mas sim a atividade de criar novas ideias, formar uma concepção de mundo, enfim, atribuir sentidos ao lido. Retomei as questões sobre os textos e as discussões fluíram melhor.

O redirecionamento dos registros escritos de autorreflexão para o relato oral também se deu em razão da constatação de poucos dados gerados nas narrativas escritas, com textos lacônicos, restritos a frases curtas, com raros registros escritos

mais longos, o que sugere que os professores possuem pouca intimidade com a escrita.

Outra percepção sobre a escassez das produções escritas foi a de que os professores tomavam as perguntas que fazia sobre o texto e a relação com sua prática pedagógica como se fossem questionários de um exercício de interpretação de texto a ser respondido e devolvido, apenas como uma tarefa escolar, remetendo à repetição de uma prática comum nas atividades de interpretação textual que revelam apenas a avaliação da capacidade de decifração do texto.

No registro oral, ao contrário do escrito, os relatos foram muito mais ricos entre os professores participantes, o que, embora tenha sido mais trabalhoso para transcrever, tornou mais enriquecidos os dados das autorreflexões dos professores sobre a relação dos textos com a sua atividade docente. Mas, segundo Bronckart (2012), [...] devemos considerar que é o contexto da ação de linguagem no seu conjunto que exerce influência sobre essas diferenças de registro e não a variante oral/escrita em si mesma, que constitui apenas uma das propriedades do contexto, desempenhando um papel subordinado ou indireto. (BRONCKART, 2012, p. 185).

Desse modo, Bronckart (2012) sustenta que a variante da modalidade (oral ou escrita) constitui um fator secundário e desempenha um papel mais de reforço, acentuando as propriedades específicas do tipo de discurso, o que sugere que a ordem do oral e a ordem escritural sejam abandonadas em proveito do retorno às noções bakhtinianas de gêneros primários e gêneros secundários²⁰.

Nos relatos e narrativas de autorreflexão orais produzidos nesta pesquisa, observei diversas marcações dêiticas, como o **eu**, **aqui**, **hoje**, **agora**, **lá**, mais articulados e dependentes da ação de linguagem em questão. Interessante destacar que o dêitico **eu**, que marca a primeira pessoa, foi bastante proeminente. As

²⁰ Segundo Bakhtin (1997, p. 281), “Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. Já “os gêneros primários (simples) de todas as espécies, [...] se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Ainda segundo Bakhtin (1997), os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários que, por sua vez, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, perdem a característica particular de relação imediata com a realidade existente. Nos termos de Heller (1977), acredito que os gêneros primários e secundários estejam relacionados às objetivações genéricas *em-si* e *para-si*, pertencentes respectivamente às esferas cotidiana e não cotidiana da vida, sendo que os gêneros primários do discurso são atividades de linguagem do cotidiano, como uma objetivação genérica *em si* (ontologicamente primária) que, à medida que se eleva a uma objetivação genérica *para-si* (ontologicamente secundária), sai das esferas das relações cotidianas e imediatas e passa às esferas mediadas e não cotidianas.

ocorrências abundantes no uso de pronome de primeira pessoa (reto e oblíquo) e flexões verbais são observadas no seguinte relato da professora Valentina:

*Hoje o livro que **eu** dei para o (nome do aluno) foi o Ben-Hur. E o Ben-Hur **eu** assisti ao filme, mas não **li** esse livro. Mas **eu** assisti ao filme faz tempo. Ele disse: -- Professora, não é que o Ben-Hur era o Judas? **Eu** fiquei pensando, não **me lembrava**. Ele perguntou novamente: -- Não é, professora, que a história do Ben-Hur se mistura à história de Jesus Cristo? Então **eu me** lembrei do filme do Ben-Hur com o Rodrigo Santoro. Foi nessa hora que **eu** perguntei para ele: -- Tu assististe ao Ben-Hur? Ele respondeu: -- Não, mas a mamãe me contou sobre esse filme. Então **eu** pensei: se **eu** não tivesse assistido ao filme, **eu** não iria saber responder para ele, **eu** não iria. E ele já sabia, ele ainda **me** mostrou no livro. Agora, se o professor não sabe, o aluno vai saber mais que o professor. Nesse momento, o outro aluno também questionou: -- Mas como, professora, o Ben-Hur se mistura à história da bíblia? Foi então que **eu** disse: - Agora você vai ter de ler o livro para saber (gravação de voz n.º 23, 24/5/2017, intervalo entre 13":16" e 15":22").*

Essa proeminência de marcadores dêiticos também é levantada por Bronckart (2012, p. 185), ao considerar que

[...] podemos observar que, devido à có-presença dos interlocutores e do caráter *on line* e irremediável da produção oral, os textos que aí se originam caracterizam-se pela presença de múltiplas marcas dêiticas e, de modo mais geral, por uma estruturação de conjunto articulada (e dependente das) às propriedades da ação de linguagem em questão. (BRONCKART, 2012, p. 185),

Na linha de argumentação de Bronckart (2012), a presença de interlocutores e o caráter *on line* da produção oral dos participantes podem ter gerado textos com essas marcações mais pessoais em que os sujeitos tentam marcar sua identidade, suas ações ou, mesmo, dar algum valor pessoal em sua fala, tornando ainda mais produtivas as autorreflexões.

No item a seguir, apresento a seleção de textos discutidos nos encontros do grupo dialogal, bem como justifico as escolhas dentro da proposta de formação delineada para esta pesquisa.

1.4.6 Textos-base para estudo e discussão no grupo dialogal e textos norteadores para mediações com o grupo

Ao considerar o percurso metodológico, o sentido da pesquisa e da formação para os sujeitos participantes e seu universo de trabalho, fiz uma seleção de textos da obra de *O texto na sala de aula*, de Geraldi (1984a), bem como de textos norteadores para as mediações teóricas das reflexões que surgiram nas discussões do grupo. Esses textos norteadores foram lidos apenas por mim, considerando que, no lugar epistemológico de pesquisadora, os sujeitos participantes esperavam que eu realizasse essa ampliação com mediações teóricas da abordagem dos textos-base à medida que as discussões se aprofundavam e, paulatinamente, passavam do nível da descrição experiencial para o nível reflexivo.

Houve tentativa de minha parte de ampliar as leituras com a inserção dos textos norteadores também como leituras do grupo dialogal, mas percebi que os sujeitos reconheciam que essa articulação teórica pela mediação dos textos norteadores era a função da pesquisadora dentro do seu processo de produção de conhecimento científico. Assim, seguimos o que tínhamos planejado com a leitura dos textos-base pelos sujeitos participantes e dos textos norteadores pela pesquisadora:

| 1º TEXTO ESTUDADO |
|---|
| ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula: leitura & produção . 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984. |
| LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO |
| ARAÚJO, C. L. S. O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno . 2000. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: 2000. |
| BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem . 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. |

BISSOLI, Michelle de Freitas; BOTH, Ilaine Inês. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016.

MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva Histórico-Cultural**. Revista Psicologia Política. vol. 10. nº 20. pp. 329-343. jul. – dez. 2010a.

2º TEXTO ESTUDADO

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984b.

LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Centauro: 2004.

MELLO, S. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010b. 2. edição.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. *Obras Escogidas*. V. 3. Madrid: Visor, 2000b. p. 183-206. (Texto mimeo traduzido pela Dra. Suely Amaral Mello).

3º TEXTO ESTUDADO

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto**

na sala de aula: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984c.

LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta. Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias. In: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. O significado ideológico da pesquisa científica e a formação do pesquisador. In: _____. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 299 – 321.

4º TEXTO ESTUDADO

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção.** 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984d.

LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. DAVIDOV, V., SHUARE, M. (org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

GALPERIN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987a. p. 125-142.

GALPERIN, P.; ZAPORÓZHETS, A. ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. DAVIDOV, V., SHUARE, M. (org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987b. p. 300- 315.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

5º TEXTO ESTUDADO

GERALDI, João Wanderley. A prática de leitura de texto na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984e.

LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO

ARENA. Dagoberto Buim. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

ARENA. Dagoberto Buim. **Para ensinar a ler: práticas e tendências**. Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. 2015.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MELLO, Suely Amaral. **Produção de Sentido e Formação de Leitores**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis-SC- Brasil: UFSC, 2011.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **Ensinar a ler na escola: a leitura como prática cultural**. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.

6º TEXTO ESTUDADO

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.

| LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO |
|---|
| <p>BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.</p> <p>MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>GALLO, S. L. O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Unicamp, 1989.</p> <p>MILLER Stela. O ensino da linguagem escrita na perspectiva da humanização do aluno. <i>Rev. Teoria e Prática da Educação</i>, v.12, n. 3, p. 383-392, set. /dez. 2009.</p> |
| 7º TEXTO ESTUDADO |
| <p>FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do Livro e a Escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.</p> |
| LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO |
| <p>ARENA, Dagoberto Buim. Para ensinar a ler: práticas e tendências. Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. 2015.</p> <p>BARJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura. 2.ed. Coleção questões da nossa época, v. 51. São Paulo: Cortez, 2014b.</p> <p>_____. Ler e dizer. 6 ed. Coleção questões da nossa época, v. 52. São Paulo: Cortez, 2014c.</p> <p>FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo.</p> <p>GERALDI, João Wanderley. A prática de leitura de texto na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984d.</p> <p>SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática. Tese de doutorado. Universidade</p> |

| |
|--|
| <p>Federal de Goiás, 2011.</p> <p>VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo IV. Madri: Machado Livros, 2012.</p> <p>_____. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> |
| 8º TEXTO ESTUDADO |
| <p>GERALDI, João Wanderley. Escrita, Uso da Escrita e Avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984e.</p> |
| LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO |
| <p>AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v.18, n.53, abr.-jun. 2013.</p> <p>ARENA, Dagoberto Buim. Para ensinar a ler: práticas e tendências. Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. 2015.</p> <p>BAJARD, Élie. Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.</p> <p>GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984b.</p> <p>MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. <i>PERSPECTIVA</i>, Florianópolis, v. 33, n. 1, pp. 135-160, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/>. Acesso em: 8 de mar. 2017.</p> |

Quadro 3 – Roteiro de textos para estudo do grupo dialogal

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No subitem seguinte, discorro sobre a importância dos textos-base e dos textos norteadores no contexto geral do grupo de estudos e da pesquisa.

1.4.5.1 Fundamentando o trabalho com O Texto na Sala de Aula

Como se tratava de uma etapa de planejamento em que tentava antever uma prática que ainda não tinha acontecido, mas sobre a qual tinha refletido,

elaborei previamente sínteses dos textos-base em articulação com os textos norteadores para marcar o contexto em que tinha pensado a discussão que iria ocorrer no grupo dialogal (APÊNDICE E). A articulação dos textos-base propostos aos professores com os textos norteadores foi importante para que conformasse uma concepção de escrita a partir do referencial histórico-cultural. Também percebi que, à medida que avançávamos nas discussões e eu sistematizava os dados do campo, também se expandia a articulação teórica que eu fazia com os dados empíricos que passavam a exigir novas leituras e reinterpretação daquelas que já tinha feito nas sínteses da etapa de planejamento da pesquisa de campo.

Outras leituras norteadoras não foram aprofundadas nas discussões como gostaria que fossem e acredito que tais situações ocorreram por conta dos próprios limites e possibilidades desta pesquisa, considerando que o tempo da pesquisa é diferente do tempo da formação que requer um período maior para a apropriação e articulação teórico-prática por parte dos sujeitos.

1.4.5.2 Mais algumas possibilidades de articulações teóricas com os textos-base

Além das justificativas e das articulações que propus realizar com os professores, tinha alguma clareza de que, para além do trabalho com o texto na sala de aula, era preciso articular todas as leituras sobre a reflexão em torno da atividade docente do professor nas atividades de produção textual escrita, com a compreensão de que “para que sua formação se configure como uma transformação das estruturas do pensamento e da visão de mundo dos sujeitos, é importante que este processo se configure como atividade” (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 12).

Era preciso, então, nesse contexto em que pesquisava, compreender a atividade docente na perspectiva de criar necessidades humanizadoras (BISSOLI; BOTH, 2016; MELLO, 2010a, 2010b, 2011; LEONTIEV, 1978) aos professores em que o sentido do trabalho e, conseqüentemente, da escrita, se tornasse parte de sua individualidade e assim, como nos encoraja Davydov (2008, p. 47), pudéssemos contribuir para “desenvolver na esfera da educação a verdadeira riqueza de conexões e atitudes vitais do indivíduo”.

Nesse exercício de tentar antever alguns momentos de uma prática que ainda não se dera, outras leituras se projetaram, como a crítica ao direcionamento dos conteúdos e das atividades de escrita voltados às avaliações de escala e aos *rankings* que criam uma competição inconcebível entre aqueles cuja miséria social e de formação acadêmica deveria causar negação e indignação com esse tipo de processo avaliativo.

Era preciso dialogar também com os professores sobre como, nos países pobres da América Latina, conforme Afonso (2013), as lógicas de estandarização cultural, científica e de uniformização, assentam-se nas desigualdades presentes no sistema capitalista, induzidas, fortemente, pela centralidade das avaliações internacionais comparadas, das quais o PISA é um dos exemplos mais significativos.

Nessa perspectiva, precisava retomar sempre a questão do esvaziamento da atividade docente, dos conceitos sobre cotidiano e não cotidiano, tomados em Heller (1977, 2004), como mediadores da compreensão do desenvolvimento do indivíduo, relacionando esses conceitos com aspectos da formação do professor e refletindo sobre essas questões por meio do diálogo teórico com Gatti (2012), Evangelista (2012), Nóvoa (2013) e Vaillant (2013).

E, sobre a idade de transição, categoria importante desta pesquisa, abordar como as vivências dos adolescentes, como pontua Toassa (2009), aglutinadas pelo signo linguístico, podem possibilitar o desenvolvimento da consciência (a ampliação da sua visão de mundo), mas também promover o desenvolvimento da personalidade, por meio das atrações, aspirações e interesses que estejam nas esferas cotidianas e não cotidianas. E, assim, ajudar a compreender, por meio dessas mediações teóricas, como a personalidade materializa a singularidade, tal como a consciência à universalidade e ambos os sistemas se articulam e se impactam pelas particularidades que são as mediações realizadas nas vivências.

Finalmente, tínhamos de enfrentar o dilema da articulação entre singular, particular e universal nos processos educativos desenvolvidos na Amazônia, indo para o inevitável confronto epistêmico sobre o efeito desagregador e fragmentador do capital na constituição das identidades. Essa questão do embate epistemológico deveria ser discutida dentro do que pontuam Oliveira (2011) e Heller (1977) ao convergirem sobre o forte individualismo refletido em premissas humanistas simplificadoras que fazem com que se acredite na particularidade como caminho à

universalidade, impedindo, assim, a passagem do indivíduo singular a uma individualidade universal, pois, na “Amazônia, o excesso de significação produzida pelo sujeito tem resultado no apagamento do mundo indígena-caboclo” (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Essas foram as ideias centrais que, embora ainda não estivessem aprofundadas, considerei importantes para discutir com os professores participantes na pesquisa de campo. Outras leituras norteadoras somaram-se a essas que planejei inicialmente, bem como revisei as leituras que fiz, numa clara lição, dentro do materialismo histórico-dialético, de que precisava compreender o objeto dentro do seu movimento, sua dinâmica, sua tensão e intensidade.

2 O SENTIDO HUMANIZADOR DO TRABALHO DOCENTE E DE ESCRITA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Discutir o processo de humanização que está implicado na atividade docente, em especial, no desenvolvimento da escrita na idade de transição, trouxe alguns desafios. As questões que me impulsionaram a discutir a atividade docente do professor de língua portuguesa, no ensino dos atos de leitura e de escrita aos adolescentes que estão numa etapa do desenvolvimento psíquico em que novas formas de pensar impactam essa apropriação, também impuseram o desafio de pensar categorias amplas e que estão imbricadas no processo de Humanização, como Atividade e Desenvolvimento.

Nesse sentido, parti da premissa maior da Educação como processo de Humanização em que o mediador desse processo, o professor, tem o papel imprescindível de apresentar às novas gerações os elementos essenciais da cultura humana historicamente construída, como define Saviani (1991). Conforme aprendi no referencial histórico-cultural, as qualidades humanas não são herdadas biologicamente, mas desenvolvidas num longo processo de vivências com outros seres humanos que medeiam essa relação que se estabelece entre o indivíduo e a cultura.

Parti de uma compreensão de que o professor, em específico, o de língua portuguesa, em que a língua é o objeto do qual é professor, deve ser o responsável por oportunizar aos alunos vivências enriquecidas nessa relação com os objetos da cultura, em especial, da cultura escrita. Essa compreensão já iluminaria toda a forma de pensar e de agir diante dos atos de leitura e de escrita que os professores desenvolvem com os alunos.

Mas para que o trabalho com o texto na sala de aula seja vivo e real, para que a presença dos gêneros discursivos e dos portadores de textos seja verdadeira, não basta que estejam acessíveis aos professores e aos alunos, é preciso que, antes disso, os professores também se apropriem desses objetos da cultura escrita. Ao analisar o perfil dos professores e as condições em que desenvolviam sua atividade docente, outra questão que se apresentou nesta pesquisa foi a percepção de que esta atividade poderia estar esvaziada de sentido e, se estivesse, necessitava compreender até que ponto se dava tal esvaziamento, qual a

importância da formação continuada que mediava para que os professores encontrassem ou reencontrassem os motivos de ser professor de língua portuguesa.

2.1 O esvaziamento do sentido humanizador da atividade docente do professor de língua portuguesa

A partir da necessidade de entender o sentido da atividade docente para compreender o lugar da formação continuada, fui, inicialmente, tentar compreender o esvaziamento da atividade mediadora do professor que, conforme Araújo (2000, p. 78-79), faz-se necessário, uma vez que não se pode compreender a totalidade da atividade “sem conhecer, também, as circunstâncias histórico-sociais concretas em que ela surge e se desenvolve em determinadas relações sociais”.

Assim, para a autora, as circunstâncias em que se dá o esvaziamento do trabalho docente são aquelas em que se dá o trabalho humano, razão pela qual a atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação²¹ é o reflexo desse esvaziamento geral. Na verdade, para a autora, esse processo de esvaziamento já se apresenta na própria relação apropriação-objetivação, quando o trabalho deixa de ser mediação do processo de humanização para ser “mediação” (grifo da autora) do processo de produção de objetos (mercadorias).

Nesse processo de objetivação-apropriação de forma alienada, Araújo (2000, p. 87) destaca essa “apropriação” (grifo da autora) como apenas a de uma necessidade artificial, voltada para atender aos interesses do capital; do mesmo modo, sua “objetivação” (grifo da autora) “concretiza-se como mero esvaziamento de suas potencialidades, uma perda de si mesmo”. O trabalho do professor, nesse bojo, não permite que ele se aproprie conscientemente dos resultados de sua atividade e da possibilidade de sua transformação teórico-prática, nem que se objetive, expressando no seu fazer e no seu pensar, novas formas de atuar

²¹ Dentro do processo de formação de seres humanos, as categorias de objetivação e apropriação expressam o processo dinâmico de autoconstrução histórica do ser humano, sua humanização. Conforme Duarte (2013), em linhas gerais, a apropriação é a transferência para o sujeito da atividade que está contida no objeto, isto é, a incorporação da atividade humana às características do sujeito. De modo inverso, a categoria de objetivação pode ser entendida como o processo por meio do qual a atividade do sujeito se transforma nas propriedades do objeto. Ao pensar essa relação dinâmica na educação, Mello (2007, p. 101) sintetiza “a apropriação como assimilação da experiência humana e a objetivação como a expressão ou a produção da cultura que se torna possível a partir da apropriação da experiência humana”.

pedagogicamente, de forma cada vez mais envolvente, para si mesmo e para seus alunos. Para tentar compreender o esvaziamento do trabalho do professor de língua portuguesa, fui buscar na fala dos sujeitos reais o sentido da atividade docente.

Resgatei a fala da professora Mariah, na qual reconhece que seus problemas de formação, inclusive, da apropriação da escrita, ficaram mais evidenciados em 2016, quando, ao se deparar com a produção da sua monografia de fim de curso, encontrou sérias dificuldades na produção de seu primeiro trabalho autoral durante toda a sua trajetória escolar. Restou o questionamento: como alguém que não se constituiu autor pode trabalhar em função do desenvolvimento da capacidade de autoria de outrem?

Outro momento que marcou essa percepção de esvaziamento da atividade mediadora do professor de língua portuguesa deu-se quando um aluno pede à professora Valentina que deixe levar para casa o livro que estava lendo, mas a professora nega o pedido e tranca o exemplar com os demais títulos em seu armário, dizendo ao aluno que as coisas não eram bem assim como ele imaginava. O aluno retruca e diz à professora, com uma clareza que a deixa sem jeito, que de nada adiantará aquele livro preso no armário, pois ninguém mais poderá lê-lo. A compreensão da função social da escrita, da leitura de literatura, parecia estar mais nítida para o aluno que para a professora.

Já o professor Heitor, embora verbalizasse reconhecer a importância da escrita como instrumento cultural que possibilita o registro, a comunicação, a expressão das formas mais elaboradas da cultura humana, assume que há dias em que chega à escola, abre aquele livrinho (numa referência ao livro didático) e pergunta aos alunos: - Onde foi mesmo que paramos na atividade? A sinceridade do professor é nada mais que o óbvio, como alerta Mello (1993), que, ao pertencer à esfera cotidiana, entra na atividade docente como algo dado, corriqueiro, como se sempre fizesse parte dessa esfera não cotidiana da vida.

Assim, o resultado do trabalho do professor, em vez de humanizá-lo, torna-o mais alienado, pois sua relação nesse processo é de apenas mais um recurso para a valorização do capital, tal qual qualquer outro objeto ou matéria-prima. Por essa razão, é possível compreender por que muitos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental não gostam de ler e têm pouco domínio sobre a

escrita, uma vez que estes mantêm uma relação com a linguagem apenas como um artefato que já vem pronto no *kit* escolar, composto de gramáticas e materiais didáticos pré-formatados dos sistemas apostilados de ensino, negando o seu caráter de produção social e histórica da humanidade.

Mas como, então, tentar romper com o que está posto e recusar-se a assumir o papel alienado imposto ao professor pelo sistema e pela sociedade que o sustenta? Retomo em Heller (2004) a discussão feita pela autora sobre a função “papel social”. A grande questão colocada por Heller (2004) não está no fato de que a atitude própria do papel social já esteja dada de modo geral na existência humana, mas, sobretudo, porque na estrutura da vida cotidiana

[...] a imitação, o uso, o sistema de “reflexos condicionados”, a tradição, a orientação para o futuro, a publicidade, a diferença entre o interior e o exterior, a transformação da personalidade, a explicitação de capacidades diferentes em diferentes situações, o dever-ser e o ideal – aparecem no papel social de modo alienado. (HELLER, 2004, p. 97-98).

Se, por um lado, a afirmação de Heller (2004, p. 96) coloca-nos em alerta quanto à assunção do papel de forma alienada, por outro lado, também esclarece - ao apresentar os comportamentos que distinguem o indivíduo na estrutura do papel social (identificação; distanciamento aceitando as regras de jogo; distanciamento recusando intimamente as regras de jogo dominante; recusa do papel) - que a “recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação”.

Nos casos em que o homem não aceita submeter incondicionalmente todo o seu ser enquanto papel social, sua atitude é interpretada como de uma perturbação funcional e psíquica, mas, novamente retomando Heller (2004, p. 96) “o conflito é a rebelião das sadias aspirações conscientes ou inconscientes”. Vejo, na realidade cooptada pelas necessidades do capital desumanizador, a contradição que permite movimentos de transgressão e mudança.

Concordo com Bissoli (2005) que, ao retomar Mészáros (2005), aponta que, para além de negar os princípios do Capital ou promover mudanças pontuais, o espaço escolar deve ser um espaço de transgressão à ordem estabelecida, contrainternalização de atitude e concepções que naturalizam a sociedade de classes. Como a autora nos encoraja,

[...] a transformação das relações educativas pautadas na clareza de valores opostos ao ideal capitalista e a vivência de formas alternativas e contraditórias a ele é, por excelência, a luta que devemos travar diariamente e a única possibilidade de educar para além do Capital. (BISSOLI, 2005, p. 242).

Ao assumir o seu trabalho, o professor deve fazê-lo adotando uma postura ativa que, novamente em Bissoli (2005, p, 242), requer “superar as relações pautadas na internalização dos valores hegemônicos do Capitalismo, para os quais a dialogicidade perde espaço, em função da obediência, da subserviência”.

Quanto mais consciente de sua atividade mediadora no processo de desenvolvimento da escrita e que lhe permita o desenvolvimento da totalidade do comportamento humano, tanto mais a sua atividade trará a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e moral (seu e daqueles com quem atua), mais os matizes individuais marcarão o papel assumido por esse professor, superando-o, e permitindo a sua evolução enquanto ser humano-genérico, autônomo, consciente de si e do gênero humano ao qual pertence, sendo, então, individualidade não-fragmentada e não-cotidiana (DUARTE, 2013).

Então, como pode o professor de língua portuguesa desenvolver na sua prática pedagógica uma atividade situada e intencional sobre os processos de desenvolvimento da escrita dos alunos se, em sua trajetória limitadora de vida e de formação, as relações que mantém com a escrita estão condicionadas a um sentido alienado sobre a escrita, da sua função social e de seu significado como instrumento cultural chave no processo de apropriação-objetivação dos conteúdos escolares?

As observações sobre as experiências de e com escrita dos professores deram-me a percepção de que a prática pedagógica dos professores, nas atividades de leitura e produção de texto, poderia estar esvaziada de sentido tanto do ponto de vista do significado social de escrita quanto do sentido da atividade mediadora do trabalho pedagógico do professor que decorria de vivências de escrita advindas da formação aligeirada, como denuncia Libâneo (2012, p. 20), composta de “treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD”, da concepção de escrita como assimilação de metalinguagem, dentre outras que, inclusive, refletiam os problemas de formação da própria apropriação da escrita por parte dos participantes.

A percepção de que os professores de língua portuguesa não têm estabelecido uma relação com a escrita enquanto sujeitos de linguagem é também evidenciada na conclusão de trabalhos de diversos autores. Bissoli (2005, p. 263), ao refletir sobre o trabalho pedagógico no momento da escolarização, conclui que, desde os anos iniciais, o que há é um afastamento da leitura e da escrita, “E a criança, convertida em aluno, em vez de escrever para expressar sentimentos, ideias e desejos, traça letras para atender às ordens do professor”.

Em Kramer (1993) constatei que, infelizmente, ainda é atual a problemática da perda da autoria do professor como sujeito social que tem o direito de ser responsável pela sua palavra para, então, favorecer que as crianças sejam responsáveis pela sua.

Mello (1993) ao discutir, do ponto de vista pedagógico, o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência, aborda a palavra despotencializada, debilitada, imersa que está na obriedade e que é transportada para a atividade não cotidiana, onde se encontra a formação de professores, passando a ser usada com as mesmas características que marcam a vida cotidiana.

As inquietações sobre estas questões também estão naquilo que propõem Mello (1993), Kramer (1993), Araújo (2000), Magalhães (2015), Bissoli e Both (2016) sobre a necessidade de uma formação humanizadora do professor e geradora de sentido para o trabalho docente que, conseqüentemente, no contexto em que se insere nossa pesquisa, também desenvolva novos motivos para sua atividade, resgate o significado de escrita perdido pelo professor de língua portuguesa e possa contribuir para uma reflexão sobre uma prática pedagógica que aponte para uma educação desenvolvvente.

Quanto à criação de novos motivos para o desenvolvimento da atividade docente de forma consciente, no subitem a seguir, discuto, a partir da teoria da Atividade, em Leontiev (1978/2014), o sentido da formação continuada para o desenvolvimento de motivos e, conseqüentemente, a criação de novas necessidades ao professor de língua portuguesa.

2.2 O sentido da formação continuada na atividade de estudo

Segundo Magalhães (2015, p. 91), a importância da formação continuada reside no fato de que ela “incita o conhecimento, a reflexão científica e, portanto, oferece condição para o professor ajudar a criança a vivenciar o mesmo processo”.

Mas, como postula Kosik (2002), a compreensão da “coisa em si” não se dá por contemplação, mas quando o indivíduo entra em atividade e esta, por sua vez, revela-lhe aspectos e modos de apropriação do mundo pelos homens. É necessário, porém, nesse processo, que haja a compreensão da atividade e, principalmente, a análise da criação da atividade que estabelece o acesso à “coisa em si”.

De acordo com Leontiev (2014, p. 68),

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2014, p. 68).

No entanto, como alerta o próprio autor, apenas chamaremos de atividade àqueles processos que se movem em direção a um objetivo que coincide, sempre, com o motivo que mobilizou o sujeito a executar tal atividade para satisfazer uma necessidade especial.

A partir desse conceito de atividade apresentado por Leontiev (2014), Davydov (1986) desenvolve o conceito de Atividade de Estudo, cujo objeto é o conhecimento teórico e a necessidade é a apropriação pelo sujeito da experiência social e histórica da humanidade. Para o autor, na Atividade de Estudo, o pensamento teórico relaciona-se ao desenvolvimento de processos mentais para a formação de conceitos que serão as ferramentas para generalizações conceituais. Por isso, para Davydov (1986), o conceito de atividade está ligado ao conceito de ideal como o vir-a-ser do objeto que, pela atividade do sujeito, torna-se real nas necessidades, finalidades e imagens que se criam no próprio sujeito.

Nesse plano ideal humano do sujeito coletivo e social, o uso dos instrumentos para a generalização conceitual permite ao homem se utilizar desses instrumentos

de forma separada da sua própria atividade prática, isto é, apropriar-se deles para modificar a atividade antes mesmo de ela se realizar, antecipá-la.

Dessa forma, quero sustentar a importância da formação continuada, por meio da Atividade de Estudo do professor, para que este possa, conforme Davydov (1986, p. 7) “ver, avaliar e discutir sua própria atividade a partir das posições de outros membros do coletivo. Com isso, uma representação ideal das posições de outras pessoas toma forma de uma atividade pessoal do indivíduo peculiar”.

Por isso, para Davydov (1986), a reprodução pessoal dessa imagem ideal da atividade e das representações contidas nessa imagem pelas posições de outrem são a própria tomada de consciência do sujeito. Desse modo, a consciência se forma pelo plano ideal que tem na atividade a função predominante desse processo. Como resume Davydov (1986),

[...] a consciência é a reprodução pelo indivíduo da imagem ideal de sua atividade tendente a uma finalidade e da representação ideal nela, das posições de outras pessoas. A atividade consciente do homem está mediatizada pelo coletivo; durante sua realização o homem leva em consideração as posições de outros membros do coletivo. (DAVYDOV, 1986, p. 25).

Assim, conforme o autor pontua, os conceitos de atividade, ideal e consciência como unidade indissolúvel só podem ser compreendidos no conjunto das relações sociais que são a essência humana. Conforme Davydov (1986, p. 7), “O desenvolvimento mental de um indivíduo é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos mentais que as ‘servem’”.

Mas, em Davídov (1987), é preciso, ainda, diferenciar a Atividade de Estudo da atividade genérica de assimilação (apropriação) da experiência histórico-social. Na atividade genérica, a assimilação pode se dar em outros tipos de atividade (no jogo, no trabalho, na comunicação). Já na Atividade de Estudo, o processo de apropriação da experiência socialmente elaborada é o objetivo principal dessa atividade.

Isso implica compreender a relação dialética apropriação-objetivação na atividade de estudo como vínculo em que a atividade do sujeito é o próprio objeto a ser apropriado, do mesmo modo que o objeto incorpora as características do sujeito.

Então, sujeito e objeto tornam-se um todo dinâmico no processo autoconstrução histórica do sujeito.

No subitem a seguir, vou analisar essa relação dialética na atividade de estudo do sujeito professor que, ao se apropriar do conhecimento teórico, objetiva-se nele por meio da prática pedagógica intencionalmente conduzida.

2.3 A atividade de estudo do professor

Mesmo compreendendo que, na atividade de estudo do professor, sujeito e objeto possuem vínculos em que a apropriação deste implica a objetivação daquele por meio da prática pedagógica, Magalhães (2015) alerta que esta atividade está incorporada nas demais atividades da vida, razão pela qual é preciso compreender que o professor, ao realizar a Atividade de Estudo, não estará inteiramente dedicado a ela, em função da própria heterogeneidade da vida cotidiana, agravada pelo esvaziamento de sua atividade (de trabalho).

Daí, então, termos de fazer um duplo movimento de compreender a Atividade de Estudo do professor dentro da sobrecarga de afazeres da atividade docente e, ao mesmo tempo, convencê-los de que a Atividade de Estudo, como parte da sua atividade docente, vai requerer um esforço intelectual do qual este não poderá abrir mão.

Por isso, a formação continuada deve prever com clareza a organização de Atividades de Estudo com os professores em que o objeto (o conceito de função social da escrita) ao qual se dirige a atividade deve coincidir com os motivos dessa atividade, que são as apropriações das riquezas culturais da humanidade.

Assim, na formação continuada, a leitura e a discussão dos textos compõem as tarefas de estudo do objeto pela formação do pensamento teórico que caminha para as abstrações e generalizações dos conceitos. Esse processo de desenvolvimento do pensamento conceitual do professor favorece suas análises sobre os problemas específicos que envolvem o objeto do conhecimento teórico, nesse caso, o conceito teórico de escrita como instrumento cultural complexo.

Ao pensar nos sujeitos participantes da pesquisa e o sentido que atribuem à formação continuada que conduzi, questiono: o que esta Atividade de Estudos representa, em termos psicológicos, para os professores participantes da pesquisa? Se, como o próprio Leontiev (1978) afirma, a questão do sentido é também uma questão dos motivos, então o que move ou impulsiona os professores em direção a uma consciência não alienada sobre sua atividade por meio da Atividade de Estudo? Qual seria o sentido e o significado que os professores participantes atribuem à formação - ou motivos²², nos termos de Leontiev (2014) - que impulsionaram cada professor a participar do processo de formação continuada como sua Atividade de Estudo?

Para tentar iniciar essa compreensão, voltei ao roteiro de perguntas (APÊNDICE F) aplicado aos professores no primeiro encontro do grupo dialogal. Os professores participantes Maiara e Heitor destacaram a importância da formação para o aprimoramento da prática pedagógica. A professora Mariah destacou a preocupação em colaborar com o aprendizado dos alunos. E, por fim, a professora Valentina enfatizou a expectativa de conhecer a realidade da escrita e da leitura do aluno para poder contribuir nesse processo.

Leontiev (2014, p. 69), ao estabelecer distinção entre atividade e ação da atividade, considera as ações como “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte”. No caso da formação continuada mediada por mim, quando ela é compreendida apenas como aprimoramento do que já se desenvolve, a formação deixa de ser atividade e passa a ter o sentido de ação, pois o objetivo ou conteúdo da atividade (a apropriação do conhecimento teórico sobre escrita) não coincide com o motivo que impulsiona os professores participantes Maiara e Heitor, que é a necessidade de ordem prática, aplicacionista da teoria, relacionada a uma concepção de educação como ciência aplicada e, do professor, como o técnico que a aplica.

²² Leontiev (2014, p. 71) aponta dois tipos de motivos na consciência humana: os de primeiro tipo que são os motivos apenas compreensíveis; os de segundo tipo que são denominados de motivos realmente eficazes. Segundo o autor, a transformação de um motivo apenas compreensível em um motivo realmente eficaz está relacionada ao resultado da ação que, ao tornar-se mais significativo que o motivo que a induziu, leva o indivíduo a uma “nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto”.

Mas, também em Leontiev (2014), tomei a compreensão de que os motivos eficazes que impulsionaram os professores Maiara e Heitor a participar da formação, ou seja, o aprimoramento da prática, foram se transformando à medida que os professores ganhavam mais estofamento teórico nas leituras e discussões do grupo, pois se ampliavam as necessidades de conhecer a teoria para fundamentar sua prática. Assim, o motivo apenas compreensível apresentado aos professores (compreensão da apropriação da escrita pela mediação do conhecimento teórico), pôde se tornar um novo motivo eficaz a se revelar a eles, pois, como postula Leontiev (2014, p. 70) “só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”.

As professoras participantes Valentina e Mariah demonstraram, em níveis diferentes, a necessidade de contribuir com o processo de apropriação da escrita dos alunos, sendo que a professora Valentina já anunciava também a expectativa de conhecer a realidade da escrita e da leitura dos alunos para poder agir sobre ela. O objetivo da ação de conhecer a realidade em que se desenvolve a leitura e a escrita, anunciado pela professora Valentina, guarda relação com o motivo da formação do qual tal objetivo faz parte. Para Leontiev (2014, p. 69), “O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido”.

Como atividade e ação guardam uma relação muito próxima, a professora Valentina, quando passou também a atribuir o sentido da formação à compreensão da realidade da escrita e da leitura dos alunos, essa ação se transformou em atividade e novas relações com essa realidade surgiram. Segundo Leontiev (2014), essa é a base principal sobre a qual surgem novos motivos e, conseqüentemente, explica a gênese das mudanças na atividade principal e a passagem de um estágio a outro do desenvolvimento.

Do mesmo modo que Vygotski (2012) atribui grande importância à escola para a educação dos motivos que são as forças motrizes do desenvolvimento, de maneira análoga a formação continuada tem sua importância como possibilidade de criar necessidades humanizadoras e promover saltos qualitativos na atividade docente. E, à medida que essa Atividade de Estudo se converta em uma atividade independente, que tenha um novo motivo, novas aquisições e processos psicológicos, ela passa a desempenhar um papel de atividade principal na vida do

professor e que proporcionará a base para as mudanças que caracterizam o desenvolvimento profissional e pessoal.

Concordo com Magalhães quando (2015, p. 91) considera o espaço da formação continuada, sustentada na práxis transformadora da realidade, como um espaço de busca do conhecimento, de reflexão científica e que oferece as condições objetivas para que o professor ajude seus alunos a vivenciar esse mesmo processo.

E, ao considerar a formação continuada pelos pressupostos da THC, estou de acordo com Bissoli (2005), ao assegurar que

A Teoria Histórico-Cultural apresenta o desenvolvimento como um produto da aprendizagem – da atividade que permite, simultaneamente, a apropriação da capacidade (a formação das funções psíquicas superiores), a objetivação e as vivências afetivas fundamentais para sua evolução. (BISSOLI, 2005, p. 136).

É possível compreender que aprendizagem e desenvolvimento formam uma unidade em que aquela se converte neste e este, por sua vez, é produto daquela. E se é pela aprendizagem que o homem desenvolve as funções psíquicas superiores, são as vivências partilhadas na formação continuada, como unidade mediadora que liga o objeto ao seu princípio explicativo, que impulsionam o desenvolvimento da atividade docente. Como sintetiza Magalhães (2015),

[...] no processo de Formação Continuada, a Atividade de Estudo contribui para a formação da pessoa, do humano consciente que aprende a dar sentido a sua vida e mais especificamente encontra no espaço da escola um lugar para discutir a prática, aperfeiçoar o trabalho docente na troca com os pares e o estudo de uma teoria. (MAGALHÃES, 2015, p. 91).

Desse modo, no contexto da formação que conduzi, pude compreender o processo de formação como uma possibilidade de superação da descrição das experiências do dia a dia da escola para um processo de reflexão coletiva sobre o sentido dessa atividade no trabalho com a escrita nos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva de uma compreensão da atividade docente como parte do processo de humanização e da escola como o espaço privilegiado para refletir sobre a prática pedagógica.

2.4 O trabalho com a linguagem na adolescência

A atividade de ensinar atos de leitura e de escrita na idade de transição, conforme Vygotski (2012), requer, previamente, o conhecimento dos motivos das atividades, ou seja, o sistema de interesses, atrações e aspirações que movem os adolescentes em direção ao objeto que, como pontua Vygotski (2012), podem ser educados e criados novos motivos que estejam na esfera das necessidades para-si – aquelas de caráter universal, que nos aproximam do humano-genérico e exigem, sobretudo, um nível de consciência mais elevado a seu respeito – para que, assim, surjam novas atividades, ainda mais desafiadoras e promotoras do desenvolvimento dos jovens.

Para a compreensão desse sistema de forças motrizes, vou abordar, nos subitens seguintes: o conceito de idade de transição, importante para que a escola entenda seu papel no desenvolvimento da escrita entre os adolescentes; a formação do pensamento conceitual na idade de transição e sua relação com a produção textual e atividade guia da idade; finalizo com a discussão sobre a situação social de desenvolvimento como as condições objetivas e subjetivas que podem aproximar ou afastar os sujeitos do trabalho com a escrita.

2.4.1 A idade de transição e o papel da escola no desenvolvimento dos interesses do adolescente

Para Vygotski (2012), a compreensão sobre a fase de transição²³, em que importantes mudanças biológicas e psíquicas estão a influir no sistema de atrações, aspirações e interesses do adolescente, é a peça-chave que abre as portas da compreensão do desenvolvimento psicológico nessa dada fase. Segundo Vygotski (2012),

O problema dos interesses na idade de transição é a chave para entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente. As funções psicológicas do ser humano, em cada etapa de seu

²³ Para Vygotski (2012), a fase de transição compreende um período de ruptura e extinção dos velhos interesses e um período de maturação de uma nova base biológica que permite, mais tarde, o desenvolvimento de novos interesses.

desenvolvimento, não são anárquicas²⁴ nem automáticas nem causais, senão que estão regidas, dentro de um certo sistema, por determinadas aspirações, atrações (vlechenie)^{25*} e interesses sedimentados na personalidade.

Estas forças motrizes de nosso comportamento variam em cada etapa da idade e sua evolução determina as mudanças que se produzem na própria conduta. Portanto, seria errôneo examinar – erro frequentemente cometido – o desenvolvimento das funções e processos psicológicos somente em seu aspecto formal, em sua forma isolada, sem relação alguma com sua orientação, independente daquelas forças motrizes que põem em movimento estes mecanismos psicofisiológicos. O estudo puramente formal do desenvolvimento psicológico é, na realidade, antígenético²⁶, já que menospreza o fato de que na passagem para uma nova etapa da idade não somente se modificam e desenvolvem os próprios mecanismos da conduta, senão também suas forças motrizes. (VYGOTSKI, 2012, p. 11).

Conforme Vygotski (2012), na idade de transição, não só o conteúdo do pensamento, não só as formas e os mecanismos superiores da conduta humana sofrem mudanças, senão também as próprias forças motrizes do comportamento, a própria orientação da conduta experimentam um complexo desenvolvimento. São forças motrizes que movem os adolescentes em direção a seus interesses, aspirações e atrações e condicionam o desenvolvimento de funções e processos psíquicos na idade de transição.

A grande questão formulada por Vygotski (2012) consiste em compreender o processo de desenvolvimento psíquico do adolescente dentro da linha do desenvolvimento dos interesses e a dos mecanismos de comportamento. Essas duas linhas operam um movimento complexo em cuja correlação entre ambas se podem observar as principais peculiaridades do desenvolvimento. Para o autor, é nessa idade que se manifestam com maior clareza as relações que se estabelecem com as necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, a que Vygotski (2012) chama de interesses.

²⁴ A palavra “anárquicas”, utilizada na edição em espanhol, conforme revisão comparada com a edição russa, por Achilles Delari Jr, foi empregada indevidamente em substituição ao termo russo “bessistemno”, que significa “sem sistema”. Segundo Antenor Nascentes (1995), a raiz grega de “anárquicas” é “archia”, a mesma de “hierarquia”. Por isso, concordamos com Delari Jr na correção da tradução para “sem sistema”, uma vez que, como sabemos, em Vygotski (2012), as funções psíquicas atuam de forma sistêmica, mas dentro de uma hierarquia de funções, em que os centros inferiores funcionam como instâncias subordinadas a outras superiores. Mesmos assim mantivemos a tradução em português do termo em espanhol, acrescentando a explicação nesta nota de rodapé.

²⁵ Nota da edição em espanhol: “Vlechenie: atracción, aspiración, impulso”. (VYGOTSKI, 2012, p. 11).

²⁶ Nota da edição russa: “Antígenético significa neste caso contrário ao princípio do desenvolvimento”. (VYGOTSKI, 2012, p. 43).

É preciso, pois, como sustenta Vygotski (2012),

[...] compreender que todos os mecanismos da conduta do adolescente começam a funcionar em um mundo interno e externo completamente distinto, ou seja, em um sistema de interesses internos e em um sistema de influxos incitadores externos radicalmente distintos. (VYGOTSKI, 2012, p. 24).

É nesse sistema de interesses internos e influxos externos que ocorrem mudanças profundas pelas quais o adolescente passa, pois se amplia infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para ele, configurando-se como esferas inteiras de atividade, que se convertem em momentos fundamentais e determinantes de sua conduta, com um mundo novo que lhe surge.

Vygotski (2012) utiliza-se figurativamente da metáfora da lagarta que se transforma em crisálida e de crisálida em borboleta para explicar o processo de desenvolvimento que ocorre entre a infância e a idade de transição. Esse processo que pressupõe tanto a extinção da crisálida quanto o nascimento da borboleta é marcado por uma evolução e uma involução, em que estão concatenados, de modo complexo, os processos de extinção e de nascimento.

É justamente a combinação entre os dois processos – redução e extinção de interesses e o nascimento das atrações orgânicas que marcam o início da maturação sexual – caracterizada pela diminuição geral dos interesses ou até a sua exclusão por completo – que, segundo Vygotski (2012, p. 28), ao citar L.N. Tostoi (s.d.), é denominada de “deserto da adolescência”.

Esse “deserto” metaforizado é, de acordo com Vygotski (2012), ao citar Kroh (s.d.), o período de desorientação nas relações internas e externas. É quando na personalidade do adolescente se mesclam os traços do passado que se extinguem e o futuro que começa, produzindo mudanças fundamentais e certo estado provisório de desorientação. Nesse período, observa-se a divergência da criança com o seu meio circundante, uma desunião maior entre o “eu” humano e o mundo. Trata-se de um segundo negativismo, considerando que ele aparece também na infância pela primeira vez ao redor dos três anos de idade.

Ao citar Tumlriz (1931), Vygotski (2012) pontua nesse autor que a segunda fase da negação é seguida por outra positiva que qualifica de período dos interesses culturais. Quanto a esses interesses culturais, destaco a importância da escola

em apresentar aos alunos, nesse período, os patrimônios culturais construídos pela Humanidade e que, diferentemente dos hábitos e instintos, são condutores fiáveis dos ideais de educação.

Assim, Vygotski (2012) reafirma a importância do desenvolvimento dos interesses como processos que podemos e devemos modificar, canalizar, permutar de uma esfera a outra, enfim, que podem ser educados e a partir dos quais formar novos interesses.

Ao resgatar as posições de Zalkind (s.d.), Vygotski (2012) destaca que o profundo erro pedagógico, e que dá origem a uma série de absurdos de enfoque educativo na idade de transição, consiste na descrição do período crítico como processos exclusivamente de excitação, fermentação e explosões muito difíceis de controlar.

Para Vygotski (2012), se não se criam nos adolescentes orientações claras sobre determinadas impressões que provocam seus interesses, não poderemos influenciar, do ponto de vista pedagógico, sobre os fatores biológicos existentes na idade de transição. A questão apresentada pelo autor não está no problema de saber se o adolescente tem ou não interesse, mas se assenta em saber como será o interesse do jovem e de onde procede.

Como destaca Vygotski (2012), essa compreensão é fulcral se quisermos entender adequadamente a fase de transição, uma vez que as concepções naturalizantes desse processo tão complexo têm causado graves consequências na formação dos jovens, principalmente, quando a escola costuma patologizar essa fase, desconsiderando sua base histórico-cultural.

Bock (2004), ao discutir a perspectiva naturalizante da psicologia sobre a concepção de adolescência, converge com Vygotski (2012), ao asseverar que

Não há nada de patológico; não há nada de natural. A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele grupo que fica afastado do trabalho), e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência, como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas. (BOCK, 2004, p. 42).

Como pontua Bock (2004, p. 40), a adolescência é uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento humano, não como um processo natural de seu desenvolvimento, mas sim como “um momento significado, interpretado e construído pelos homens”, mesmo que nesse momento estejam associadas marcas do desenvolvimento do seu corpo, mas que se constituem também como fenômeno social e não um fato natural.

Nesse ponto, destaco o levantamento feito por Vygotski (2012) sobre as especificidades no desenvolvimento de interesses na idade de transição entre meninos e meninas que, a partir de estudos de pesquisadores soviéticos, investigou diferenças nas formas de comportamento²⁷ de meninos e meninas na idade de transição.

Ao citar as investigações de Vecêrka (s.d.), destaca que nas adolescentes, nesse período, foram observadas duas fases polares: a primeira de desagregação das ligações coletivas, ruptura das relações antes estabelecidas com os meninos, bruscas mudanças de atitude diante das outras pessoas; a segunda fase, denominada pela autora de fase de aliança, distingue-se por traços contrários, como a ampliação e o fortalecimento das relações sociais.

Sobre os meninos adolescentes, Vygotski (2012) cita os estudos de H. Hetzer (s.d.) que considera a ocorrência da fase de negação um pouco mais tardia (entre os catorze e os dezesseis anos), se comparada a das meninas (dos onze aos catorze anos). Por outro lado, destaca que esta fase nos meninos se manifesta com maior virulência e duração. Seu negativismo tem característica mais ativa, com menos apatia e passividade.

A segunda fase, segundo Vygotski (2012), é a dos interesses culturais da idade de transição, também chamada de fase de afirmação ou fase positiva²⁸. Essa fase se caracteriza por um desenvolvimento mais amplo, por ser um período de

²⁷ Ao citar os estudos de Zagorovski (1929) com 104 adolescentes no período da maturação sexual, Vygotski (2012) destaca o alerta do pesquisador para que não se empregue o termo “tipos de conduta”, mas se use “formas de comportamento”, uma vez que o termo “tipos” pressupõe uma estabilidade e invariabilidade que não condiz com a forma de pesquisa que foi desenvolvida.

²⁸ Antes, porém, de citar a fase positiva, Vygotski (2012) faz uma breve análise de uma terceira fase que, segundo o autor, deveria ser chamada de primeira fase. Trata-se da fase preparatória do desenvolvimento dos interesses na idade de transição que, quando considerada biologicamente, caracteriza-se como uma atividade reforçada da hipófise e da glândula tireoide que influenciam no crescimento das glândulas sexuais, preparando o organismo para a maturação sexual. É um período de latência relativamente tranquilo em que se observam, de forma embrionária, ainda não desenvolvida nem separada, os três períodos básicos que condicionam essa idade: o fim da infância, as crises e a maturação.

substituição de interesses, em que os fenômenos violentos e contestatórios são substituídos por tendências positivas num entorno social bem organizado.

Ao citar as investigações de Zalkind (s.d.) sobre as tendências dominantes desse período ou grupo de interesses da segunda fase, destaca que

[...] todas as dominantes podem constituir um fator mórbido, podem ocasionar nervosismo, dispersão de ideias, fadiga, certas manifestações de negativismo, mas se a excitação se transfere para as vias dominantes, aos interesses principais, resultam ser uma fonte valiosa para a orientação positiva do adolescente que converte a fase negativa em um estado de desenvolvimento, de criatividade sumamente valioso. (VYGOTSKI, 2012, p. 39).

Essas tendências dominantes, investigadas por Zalkind (s.d.) e citadas por Vygotski (2012), podem ser as vias colaterais pelas quais os interesses egodominantes, cujo núcleo central é a personalidade do adolescente em processo de formação, apontam para uma peculiar orientação do adolescente para o futuro, para as amplas e vastas perspectivas que se lhe apresentam muito mais possíveis que o cotidiano, o imediato, o corrente.

Por isso, cada etapa do desenvolvimento do adolescente possui uma necessidade dominante motivada ou direcionada a um objeto e também possui uma relação principal (negativismo, tendência positiva, interesses egodominantes). É preciso, pois, estar atento às mudanças na relação principal na idade de transição e desta com a realidade circundante do adolescente, uma vez que o sintoma da passagem de um nível a outro e que marca o desenvolvimento é a mudança do tipo de atividade guia e a relação principal do adolescente com a realidade.

No intuito de trazer alguma contribuição à reflexão sobre essa relação da atividade guia e a periodização psíquica, apresento o quadro geral da periodização etária de Elkonin (1987), com recorte específico na periodização na idade de transição (dos 11 aos 15 anos), acompanhado do período etário anterior (de 7 aos 11 anos) e o posterior (15 aos 17 anos) para conhecimento não só do período da adolescência, mas também do que o antecede e o que o sucede.

| Período etário | Atividade guia | A que se dirige a atividade cognitiva | Qual esfera se desenvolve | Neoformações etárias |
|--|--|--|---------------------------------------|---|
| Idade dos escolares mais novos (7 aos 11 anos) | Estudo | Ao conhecimento dos princípios da ciência | Cognitivo intelectual | Arbitrariedade, plano interno da ação, autocontrole, reflexão. |
| Idade adolescente (11 aos 15 anos) | Atividade de comunicação no processo de instrução, organização de atividade laboral. | Ao sistema de relações em diversas situações | Da personalidade (está como adjetivo) | Aspiração, autojulgamento, subordinação às normas da vida coletiva. |
| Idade dos escolares mais velhos (15 aos 17 anos) | Preparação profissional | Aos fundamentos das profissões | Intelectual | Visão de mundo, interesses profissionais. |

Quadro 4 - Periodização etária segundo D.B. Elkonin

Fonte: Traduzido do original russo por Delari Jr.²⁹

A contribuição de Elkonin (1987) para o significado da atividade guia na idade de transição parte da observação do problema da periodização dentro de uma perspectiva de alternância dessas atividades, em que predominam atividades da relação criança-adulto social e criança-objeto social, convergindo com Vygotski (2012) ao apontar que as necessidades culturais superiores na idade de transição constituem uma categoria histórica de um processo dialético de apropriação e objetivação, e têm uma dupla natureza em que estão sintetizados de forma complexa tanto o momento subjetivo quanto o objetivo. Em um trecho lapidar, Vygotski (2012) declara que,

De fato, somente o homem no processo de seu desenvolvimento histórico consegue criar novas forças motrizes da conduta, tão só ao longo do processo histórico-social do ser humano tem surgido, tem se formado e tem se desenvolvido suas novas necessidades ao tempo em que as próprias necessidades naturais têm experimentado uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem. (VYGOTSKI, 2012, p. 21, nossa tradução).

²⁹ Documento eletrônico disponível em:

http://cl92379.tmweb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=221%3A2010-06-14-07-34-22&catid=50%3A2010-06-14-07-19-01.

Assim, Vygotski (2012) reitera que é preciso compreender as necessidades como uma categoria histórica, dentro dessa dinâmica relação entre o homem e os objetos da realidade, na sua relação objetivo-subjetiva. E essas novas necessidades reveladas na ontogênese humana, também chamadas de necessidades culturais superiores ou interesses, são a chave sem a qual não se pode avançar para pensar, na idade de transição, em um ensino bem dirigido e planejado que oportunize as apropriações das formas mais ricas e desenvolvidas da cultura humana.

Nesse exercício de síntese sobre os interesses na idade de transição e sua relação com a escrita, acrescento a importância das vivências que, segundo Toassa (2009), junto com as emoções, são expressões sistêmicas da atividade consciente e que se desenvolvem graças à mediação da linguagem.

Especificamente na idade de transição, é possível verificar como as vivências, aglutinadas pelo signo linguístico, como “signo cultural” (CED, 2017), podem possibilitar o desenvolvimento da consciência (a ampliação da visão de mundo do adolescente) e também promover o desenvolvimento da personalidade, por meio das atrações, aspirações e interesses que estejam na esfera das vivências cotidianas e não cotidianas.

Desse modo, a escrita age não só no desenvolvimento da personalidade, mas também no desenvolvimento da própria consciência do adolescente. E assim, para Vygotski (2012), as vivências continuam se aprofundando com o desenvolvimento de conceitos, como significado que se estrutura na operação com os signos, mas que não pode ser “indiferente aos conteúdos sensíveis com que o ser humano opera no ato social de produzir significado” (CED, 2017b, p. 46).

Daí o importante papel da escola em sistematizar os conceitos e, ao mesmo tempo, proporcionar vivências que sejam mediadoras, segundo CED (2017b, p. 46), da “significação a partir da vida social e dos referenciais culturais” que são característicos da vida dos adolescentes. Apesar de que, nem sempre, precisemos de experiências para formar conceitos, a ausência total dessas vivências cria uma debilidade semântica que enfraquece a argumentação e a clareza na exposição das ideias.

Destaco que, embora CED (2017) não use o termo vivência, entendemos que a relação que estabelece entre os conceitos e os conteúdos sensíveis proporcionados na experiência sensorial esteja ligada à importância da vivência na formação do conceito. É o que permite ao adolescente adentrar em sua realidade interna, no mundo das suas próprias vivências, com os apoios dos signos culturais, da palavra significativa, fundamentais para sua inserção na vida adulta, pois, para Vigotski, o sentido é dado pela vivência de cada um.

Reafirma-se, pois, a importância do trabalho da escola com o planejamento do ensino orientado para os interesses não cotidianos, para o desenvolvimento de interesses culturais superiores, mais elevados, nos quais se apresentariam aos adolescentes, a partir das atividades correntes, do cotidiano, as objetivações genéricas *para-si*, conforme Heller (1977), como a arte, a escrita, a política, a filosofia, ampliando, modificando ou mesmo formando novos interesses.

Ao considerar os interesses na idade de transição como necessidades culturais superiores, conforme conceitua Vygotski (2012), as atividades de leitura e de escrita devem partir dos interesses egodominantes dos adolescentes, os interesses centrais e que podem movê-los para os atos de leitura e de escrita (ARENA, 2010). Nesse sentido, a escola e os professores precisam planejar atividades que saiam das temáticas habituais, sejam mais desafiadoras e projetem o pensamento do adolescente para grandes questões que lhe despertem o interesse e lhe encaminhem rumo às objetivações genéricas *para-si*.

Nesse sentido, o trabalho com os clássicos da literatura em prosa, a música, a poesia, a argumentação, entre outros, podem ser a porta de entrada para despertar o interesse dos adolescentes ao mesmo tempo em que também se encontrem com os interesses pedagógicos da escola. Considerando que na idade de transição manifestam-se interesses mais prospectivos da vida dos adolescentes, questões amplas sobre o seu futuro, a sua existência, ao planejar temáticas que se encontrem com esses interesses egodominantes, a escola pode desenvolver um trabalho significativo de leitura e produção textual com os adolescentes.

Mas ainda persiste na escola a problemática compreensão de que se pode desenvolver o prazer pela leitura ou que o indivíduo já nasce com o gosto, prazer ou dom da leitura e da escrita. Essa concepção de base biologizante, muito frequente

no senso comum, observei no seguinte relato do professor Heitor e trago para ilustrar essa análise:

Sobre esse tipo de leitura de fruição, acho que você já nasce com isso. Não sei se depende da família, não sei da onde vem. Acho que a escola não vai interferir não. O que a escola pode fazer é motivar, estimular. Mas acho que a leitura desse tipo já vem com a pessoa de querer ter aquela vontade de ler, por prazer mesmo. Tem gente que gosta de ler demais. (gravação de voz n.º 28, dia 21/6/2017, no intervalo entre 24":10" e 24":50")

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski (1998, p. 324) contesta na tese defendida por Aikhenvald (s.d.) que “Ler é sentir prazer, e será que se pode impor o prazer?” Para Vigotski (1998, 324),

Se ler significa auferir prazer, então é evidente que a literatura não se presta a ser lecionada e não tem lugar na escola, embora se diga que se pode educar a arte do prazer. Seria evidentemente má a nossa escola que suprimisse dos cursos de literatura qualquer literatura. (VIGOTSKI, 1998, p. 324).

Segundo Vigotski (1998), Aikhenvald (s.d.) parte de uma estética bastante pobre e mostra que o princípio dessa tese fundamenta-se na compreensão de arte como “hóspede do paraíso na Terra” (VIGOTSKI, 1998, p. 324). Como materialista histórico que é e rigoroso com o método, Vigotski (1998, p. 325) lembra que “o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais”. E, por essa razão, Vigotski (1998, p. 325) sustenta que “Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação”.

Vigotski (1998) pontua que acessamos o inconsciente³⁰ pela consciência e, por meio dela, podemos organizar os processos conscientes que irão suscitar os processos inconscientes. Para o autor,

³⁰ Ao fazer crítica à psicologia subjetiva e à objetiva, Vygotski (1991, p. 40) afirma que “O ponto de vista dialético sustenta que o inconsciente não é nem psíquico nem fisiológico, senão psicofisiológico ou, dito mais exatamente, psicológico”. Assim, o conceito de inconsciente deve ser compreendido como um processo integral, diferentemente da perspectiva freudiana que a situa no nível orgânico e biológico, como instinto de preservação da espécie, ou ainda, da perspectiva idealista que a situa no terreno dos fenômenos psíquicos a partir de si mesmos. Para Vygotski (1991), o inconsciente é potencialmente consciente e pode ser retomado pela consciência.

Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte, e por isso S. Molojavi tem toda a razão ao dizer que o ato artístico é o processo concluído, embora não acionado, da nossa reação a um fenômeno. (VIGOTSKI, 1998, p. 325).

Para Vigotski (1998), o ato artístico é ampliador da personalidade que se enriquece de novas possibilidades e, ao se predispor para o novo comportamento, guarda o sentido educativo.

O escritor Milton Hatoum, em entrevista a Gurgel (2008), ao resgatar suas memórias de sujeito leitor e autor, dá algumas pistas de como apresentar, de forma mais adequada, a literatura aos jovens, de modo que se possa promover a sua formação como sujeito leitor e produtor de textos, a partir de interesses egodominantes na idade de transição.

Os clássicos obrigatórios são uma lástima para quem quer ler. Você vê professores muito rígidos, aferrados à ideia da grade disciplinar que têm que cumprir. Eu acho que isso pode ser maleável. Eu não sei se o romance do José de Alencar deve ser obrigatório para um jovem de 14, 15 anos. Tenho dúvidas. Por que não ler um conto de Machado como *A Causa secreta*, ou *O espelho*, ou *Uns braços*, que é a história de um adultério, de um menino que se apaixona por uma mulher mais velha. Eu lembro que quando eu li esse conto, sonhava com aquela mulher. Eu acho que o jovem precisa ser estimulado. A literatura não pode ser um exercício de penitência. Você não vai passar o resto da vida obrigado a ler toda a obra do José de Alencar. Não dá. É importante ler? É. Mas em que momento ele é importante? (GURGEL, 2008, p. 2)

A preocupação que move Milton Hatoum sobre a obrigatoriedade de ler clássicos para cumprir a proposta curricular da escola assenta-se no problema da insistência na formação do hábito de leitura, tomado como tarefa mecânica. E, quando a escola abre algum espaço para o interesse pela leitura, não sabe distinguir que tipos de interesses estão a influir na personalidade do adolescente; noutras vezes, a própria escola confunde as atrações – que estão na infraestrutura da personalidade e compõem a sua base orgânica de desenvolvimento – com os interesses não cotidianos, que estão na superestrutura da personalidade. Como o pessoal, nessa fase, é o ponto de partida, há de se considerar que ele se completa, se enriquece e se orienta pelo social, como nos ensina Vygotski (2012).

Quanto ao trabalho com a produção de textos na escola entre os adolescentes, apresento na subseção seguinte alguns postulados vigotskianos sobre a imaginação, a criatividade e o pensamento abstrato na adolescência, a partir da relação dessa atividade com a formação do pensamento conceitual.

2.4.2 A produção de textos na escola e sua relação com a formação do pensamento conceitual na idade de transição

O relato a seguir é o questionamento da professora Mariah (do 6º ano) sobre a prática de produção de textos e que trago para essa análise:

Eu estava falando sobre essa questão com os alunos e sobre a violência, que foi o assunto que a professora anterior escolheu para produção de textos. A aluna perguntou para mim: - Professora, eu posso contar uma história que aconteceu na minha família? Eu disse: - Pode. Ela continuou: - Só que, professora, não é para denunciar. Quem vai ler esse texto é só a senhora? Se for só a senhora, eu vou escrever, mas não é para a senhora falar para ninguém, se não, eu não escrevo. Agora eu não sei como eu faço nesse caso. (gravação de voz n.º 23, dia 24/5/2017)

Conversei com a professora Mariah no sentido de rememorar o que tínhamos conversado sobre o texto de Geraldi (1984c) com a professora Maiara (que pediu afastamento do grupo dialogal em maio e de quem a professora Mariah é substituta nas turmas do 6.º ano) que, ao apresentar a proposta de prática de produção de textos no 6º ano do ensino fundamental, sugere solicitar aos alunos que elaborem seus próprios textos narrativos, trazendo aspectos da realidade, mas relacionando-os com outras narrativas lidas e discutidas nas aulas anteriores.

Essa atividade, segundo Geraldi (1984c), está relacionada à atividade anterior de leitura de profundidade, em que o texto lido serve de pretexto para a prática e produção de novos textos pelos alunos. Mas a professora Mariah entrou de licença para cuidar da saúde e, ao retornar, pediu outros trabalhos para compor a nota final do bimestre, não dando continuidade ao trabalho de produção e circulação de textos. As múltiplas determinantes, as condições objetivas e as particularidades continuam a afastar sujeitos singulares do universal humano.

Esse trabalho de ensinar o ato de ler textos curtos como noticiário, crônica e conto, não tem uma função aleatória na sala de aula. Como pontua Geraldi (1984c), com eles o professor pode desenvolver um trabalho de ruptura com a realidade, como forma de os alunos interpretarem e reinterpretarem a realidade e a própria história que estão construindo.

As orientações propostas por Geraldi (1984c) convergem com o postulado por Vygotski (2012) que reitera a formação do pensamento conceitual como algo essencialmente novo que surge na idade de transição e que o desenvolvimento da fantasia, na adolescência, consiste no fato de que a imaginação está em estreita relação com a formação de conceitos e se intelectualiza, integra-se à estrutura da atividade intelectual e passa a desempenhar uma função nova na personalidade do adolescente.

Segundo Vygotski (2012), as representações imagéticas, próprias do pensamento visual-direto na idade de transição, estão relacionadas à imaginação de caráter concreto. E, nesse ponto, Vygotski (2012) chama a atenção para que não se rebaixe a enorme importância do pensamento visual-direto, pois este guarda certa semelhança com o pensamento conceitual na esfera do pensamento concreto.

Para Vygotski (2012, p. 213), “Desde o ponto de vista genético, a imaginação na idade de transição, é sucessora do jogo infantil”. É como se o adolescente fosse a criança que, quando cresce, deseja jogar e o faz substituindo o jogo pela imaginação, como afirma o autor: “Quando deseja jogar, fantasia, constrói castelos no ar e, como geralmente se diz, sonha desperto”. (VYGOTSKI, 2012, p. 213).

Assim, ao propor como atividade a união da fantasia à realidade, Geraldi (1984c) converge com as bases estabelecidas por Vygotski (2012) sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual, para quem

[...] a peculiaridade mais importante da fantasia na idade de transição encontra-se precisamente na correlação de elementos abstratos e concretos. Podemos explicá-lo do seguinte modo: o pensamento puramente concreto, privado de conceitos, carece também de fantasia. A formação de conceitos significa que existe, pela primeira vez, a possibilidade de sair da situação concreta, de elaborar e modificar com espírito criador os elementos que o integram. (VYGOTSKI, 2012, p. 220).

E esse processo de transformação do pensamento visual-direto, embora se interrompa com o pensamento conceitual, tem sua continuidade na fantasia, conforme Vygotski (2012), onde este se refugia e ascende, com a própria influência dos conceitos, a outra função psíquica. Embora Vygotski (2012) não especifique à qual função psíquica a fantasia ascenda, acreditamos que esteja relacionada à função psíquica da dissociação.

Em Vygotski (1997, p. 299), encontramos o problema da dissociação ou isolamento como uma particularidade inerente tanto à consciência normal quanto à consciência patológica, que “Além de constituir a base da desorganização esquizofrênica, estas funções constituem a base da atividade normal como a abstração, a formação de conceitos e outras”.

Ao citar as investigações de Kretschmer (s.d.), Vygotski (1997) destaca a existência de uma afinidade na capacidade de dissociação e um tipo esquizotímico da personalidade. Para Vygotski (1997, p. 299), “Os conceitos de análise e de abstração são conceitos parciais do âmbito geral de um fenômeno psíquico – a dissociação”.

Conforme Vygotski (1997), a capacidade de dissociação da mente pode ser compreendida como uma função psicológica necessária para a abstração, a atenção voluntária e a formação de conceitos, assim como o é para a compreensão da gênese do quadro clínico da esquizofrenia. A diferença entre a função psíquica da dissociação na consciência normal e na consciência patológica reside no fato de que, como capacidade, a consciência normal dissocia por meio de análise e abstração para depois associar sob uma nova base mais complexificada. Na consciência enferma, o processo de análise constitui-se em quebra, em fragmentação que não remonta. Do mesmo modo, a abstração, na consciência esquizofrênica, é um processo que separa, mas não reúne, causando o isolamento ou a dissociação sem o reagrupamento.

Nessa linha de investigação, Vygotski (1997, p. 299) dá destaque ao trabalho de Kretschmer que propôs o uso psicoterapêutico da dissociação “que existe no paciente para que este, dentro de si, tome cada vez mais distância destas coisas, as isole da esfera da realidade restante e comece paulatinamente a ter com elas uma relação como a nossa”. Em linhas gerais, a tese de Kretschmer consiste no fato de que a dissociação funciona como uma espécie de negativo fotográfico do sintoma da

esquizofrenia, em que a existência de sintomas internos contraditórios no quadro clínico do esquizofrênico seria um contrassintoma, seu oposto ou duplo negativo. Desse modo, o tratamento da esquizofrenia, proposto por Kretschmer, permite usar a função da dissociação como distanciamento da própria enfermidade, isolando-a da realidade e tendo com ela uma atitude que permita diferenciar fantasia de realidade.

Sei que as investigações de Vygotski (1997) aqui citadas fazem parte do Tomo V, referente aos fundamentos de defectologia, mas entendo, nas questões pontuadas pelo autor, aspectos ligados ao adolescente, principalmente, às manifestações relativas à idade de transição que estão relacionadas à função psíquica da dissociação, como o isolamento e o negativismo. Por essa razão, justifico a breve passagem nessa questão das psicopatias esquizoides como um esforço de compreender um fenômeno dinâmico da personalidade do adolescente.

Em Heller (2004), relaciono a função da dissociação, citada por Vygotski (1997), dentro da esfera não cotidiana, como uma objetivação genérica para-si, a da consciência moral, revelada numa linha divisória entre a esquizofrenia médica e a esquizofrenia social, sendo que, esta última, para a autora, não se trata de um problema de perda da consciência diante da realidade, pois

A consciência moral e os aspectos dessa consciência jamais se reduzem exclusivamente à observância ou desprezo pelas regras do jogo da vida, à questão vitória-ou-derrota. Qualquer homem psicologicamente normal pode distinguir entre a vida real e o jogo; e efetivamente o faz. Precisamente se encontra a linha divisória entre a esquizofrenia social e a esquizofrenia médica; o esquizofrênico médico perde realmente a capacidade de distinguir entre o jogo e a vida, entre a representação e a realidade. Mas muitos psicólogos sociais não passam da investigação dos fenômenos patológicos à análise do comportamento de homens psicologicamente normais e interpretam a analogia como se fosse uma identidade. (HELLER, 2004, p.109).

Ao articular elementos da realidade objetiva à realidade subjetiva, o adolescente pode estabelecer a relação entre o que Heller (1977) chama de moral cotidiana e moral não cotidiana, isto é, a catarse. Embora Heller (1977) alerte para as diferenças existentes entre a catarse artística e a catarse moral, minha análise caminha no sentido de compreender que o conflito moral vivido pela aluna tem possibilidade de tornar-se sua catarse moral e provoque mudanças com ressonância em esferas mais diversas de sua vida.

Considerando o dilema que sofre de uma produção narrativa implicada que explicita a violência sofrida em família (sua realidade objetiva) ou abstrair-se dela para um narrar autônomo, disjunto (BRONCKART, 2012), que é sua realidade subjetiva, a aluna poderá adentrar numa forma de homogeneização moral por meio da produção narrativa dissociada que, como operação psicológica materializada no discurso narrativo disjunto, mobiliza a função psíquica da dissociação, necessária para realizar abstrações. Conforme Heller (1977, p. 158), esse instante de homogeneização moral que “não perde sucessivamente validade, depois da qual não posso viver como antes, definiremos como catarse”.

Nesse momento, essa reflexão me remete ao realismo fantástico de Franz Kafka em que Gregor Samsa, protagonista da novela *A Metamorfose*, rompe com a realidade e entra num processo de reflexão sobre as particularidades da sua vida cotidiana.

Em *A Metamorfose*, o protagonista Gregor Samsa é tomado pelas primeiras transformações de seu corpo e, à medida que perde sua morfologia humana, inicia um processo de reflexão sobre a vida cotidiana, distanciando-se da cotidianidade e aproximando-se das esferas não cotidianas da vida, de uma consciência moral diante da realidade.

Nesse processo de metamorfose, Gregor começa a refletir sobre como é explorado no trabalho, revolta-se com a desconfiança do chefe, percebe como é cobrado de forma excessiva pelos pais, carregando um fardo demasiadamente pesado para que os demais familiares tenham uma vida de conforto.

Mesmo preso numa forma monstruosa, não perde a capacidade de se comover, sente falta da comunicação humana imediata, ligada à vida familiar e, mesmo sem poder objetivar-se pela linguagem, pensa de modo humano, pois, como pontua Vygotski (2012, p. 217) “pensar sem palavras de modo humano significa, não obstante, apoiar-se fundamentalmente em palavras”.

Carone (1997), em nota à obra de Kafka, destaca no protagonista Gregor,

[...] uma consciência tragada por um corpo que lhe é estranho. Um corpo antinatural, a-histórico. Mas o absurdo é narrado num tom preciso, frio, formal, como se o pesadelo integrasse naturalmente o cotidiano: a dor dos escritos de Kafka deve muito a essa técnica da indiferença. (CARONE, 1997, p. 2)

A questão que se apresenta em Vygotski (1997, 2012), Heller (1977, 2004), Geraldi (1984c), Bronckart (2012), Kafka (1997) e Carone (1997), sobre a ruptura com a realidade, mas sem perder a capacidade de distinção entre a representação e a realidade, pode ser sintetizada em Mello (1993), para quem é necessário, nessa relação entre o singular e a vida cotidiana, deixar

[...] margem de distanciamento que lhe permita a explicitação da sua situação. [caso contrário] Nesta condição, o homem se distancia do desenvolvimento humano genérico, se restringe à sua vida cotidiana, imerge no mundo das suas particularidades. (MELLO, 1993, p. 127).

Assim, ao trabalhar a narrativa ficcional, a aluna conseguiria estabelecer um distanciamento da sua realidade sem deixar de refletir sobre ela. Nas personagens construídas, reinterpretaria a realidade por meio da fantasia e da criatividade materializada na narrativa de ficção como modo de enfrentamento da realidade. Dessa maneira, perceberia que, se poderia mudar a história das personagens, também poderia mudar a sua própria história, ampliando assim seus horizontes de vida e de luta contra a situação sofrida. Ao buscar as fontes da sua própria história, poderia recriar sua realidade, refratá-la.

No subitem a seguir, trago algumas análises no sentido de destacar a situação social de desenvolvimento como condições objetivas e subjetivas para o trabalho com a escrita na escola.

2.4.3 A situação social de desenvolvimento na idade de transição

Toassa (2009), Singulani (2016) e CED (2017) trazem estudos que complementam a obra de Vygotski (2012) quanto ao conceito de situação social de desenvolvimento.

Em Toassa (2009) temos um estudo bastante ampliado dos conceitos em Vigotski, da evolução desses conceitos ao longo da produção do autor russo e das influências que sofreu. Singulani (2016) trata as duas categorias a partir do recorte na educação infantil, com as crianças de 2 a 3 anos, mas cuja base é importante para conformarmos a compreensão da periodização psíquica nas etapas seguintes. CED (2017) faz um detalhado levantamento e análise de todas as citações em

Obras IV, de Vygotski (2012), do termo situação social de desenvolvimento e suas variações, questionando alguns pontos da tradução em espanhol.

Embora enveredem por caminhos diferentes, os três autores convergem em pelo menos um ponto em suas análises: que o meio social é dinâmico como a própria vivência o é, inclusive, aquele em função desta. Ao considerarmos o meio, então, devemos ter em conta que este nunca exclui o sujeito, do mesmo modo que o estatuto ontológico dos processos subjetivos não exclui a dinâmica dos processos objetivos. Segundo CED (2017), pensar sob um desses extremos é antidialético e contrário ao princípio monista de Vigotski. Segundo Singulani (2016),

A definição de situação social de desenvolvimento apresentada por Vigotski demonstra que esse conceito se refere ao modo como a criança se apresenta para apropriar-se e objetivar-se nas situações vividas em cada período de seu desenvolvimento e determina suas relações e sua condição de apropriação/objetivação cultural. (SINGULANI, 2016, p. 25).

Embora o conceito apresentado por Singulani (2016) e que foi tomado em Vigotski refira-se à conceituação da situação social de desenvolvimento da criança, concordamos com o CED (2017, p. 7) para o emprego do termo também no plural, “já que há ‘situações sociais de desenvolvimento’ diferentes para cada idade”.

Segundo Vygotski (2012),

No início de cada período etário a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o meio social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para esta idade. Denominamos esta relação como situação social de desenvolvimento na dita idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro formas e trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade é esclarecer a situação social de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2012, p. 264).

Conforme postulado por Vygotski (2012), é nessa relação da criança com o meio, principalmente o social, aqui considerado não somente como estímulo externo, mas meio do qual a criança também faz parte de modo ativo, o que se denomina “situação social de desenvolvimento” e que é específico de uma dada

idade psicológica. Assim, uma situação social de desenvolvimento deve ser tomada como algo irrepetível, como afirma o autor e, portanto, ser definida dentro de cada idade psicológica.

Considerando o adolescente, a situação social de desenvolvimento também é a força motriz de todas as mudanças (forma e conteúdo) que se realizam durante a idade de transição, é de onde nascem as mudanças promotoras do desenvolvimento na idade de transição e que vão permitir a aquisição de novas propriedades da personalidade, a formação do pensamento abstrato e o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Trazendo para análise as reflexões dos professores participantes da pesquisa, quando estes demonstram uma intervenção intencional na sua prática pedagógica, como organização de tempo e do espaço da sala de aula, vivências significativas de leitura e escrita com os alunos, criam-se as condições objetivas que constituem a situação social de desenvolvimento do aluno.

Singulani (2016) destaca que as intervenções intencionais realizadas durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento trazem algumas condições objetivas constitutivas da situação social de desenvolvimento do aluno, tais como:

- ✓ a destinação de um tempo e de um espaço, na sala de aula, em que professor e alunos possam desenvolver as atividades de leitura e escrita;
- ✓ as próprias relações entre os alunos e professor e a relação com a cultura escrita.
- ✓ e as vivências em que as atividades realizadas pelos alunos sejam mais significativas, mobilizadoras, nos termos de Leontiev, do fazer do ser humano por inteiro: mente, corpo, emoção.

Esses, como destaque, podem ser indícios das condições objetivas, mas ainda há as condições subjetivas, que envolvem as necessidades, motivos, processos psíquicos em formação e os interesses do adolescente.

Nesse sentido, também penso que, ao mobilizar as condições objetivas (e subjetivas) que incidiam sobre a situação social de desenvolvimento do aluno, poderia ser o professor, na verdade, a pessoa sobre a qual as ações deveriam incidir, influenciando a constituição da sua situação social de desenvolvimento?

Fico intrigada com essa questão e retomo o conceito de atividade social do indivíduo que, conforme Martins (2015) e Singulani (2016), pode ser tomado pelo de vivência, pois a formação da personalidade tanto dos professores quanto dos alunos tem sua gênese na dialética entre o externo e o interno sintetizados pelas vivências.

A formação da personalidade de um indivíduo, conforme Martins (2015), resulta das vivências que são condicionadas pelas condições objetivas, de formas de vivências mais ou menos enriquecidas que possuem vinculação e interdependência com o desenvolvimento da personalidade e que “não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva, mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente” (MARTINS 2015, p. 77), mas é o resultado da própria vivência, que não depende da vontade individual, mas da trama tecida nas relações com os outros indivíduos.

Bissoli (2005) aclara-me também a compreensão do conceito de personalidade ao sintetizar que,

Compreender o conceito de personalidade, sob a perspectiva histórico-cultural, é pensar sobre o homem concreto e sobre as formas pelas quais as relações sociais o configuram, em sua biografia.

Se entendermos a personalidade como um sistema funcional, que se conforma historicamente, podemos perceber a real importância da interação social para a formação da unicidade com que o indivíduo se relaciona com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo. (BISSOLI, 2005, p. 78).

Dessa maneira, ao observar o aluno, na tentativa de reconhecer e identificar a situação social de desenvolvimento, o professor também inicia um olhar sobre as próprias condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento das suas ações e que são manifestas na forma singular, única de se relacionar, de perceber, de ver, de compreender e de se expressar no momento dessa vivência. Assim, ainda em Bissoli (2005, p. 75), “Nesse sentido, o desenvolvimento da personalidade permite que o sujeito deixe de ser reativo ao ambiente que o cerca e passe a ser ativo, intervindo, intencionalmente, sobre a realidade”.

Sobre essa intervenção intencional discuti com os professores participantes da pesquisa a partir da situação social de desenvolvimento das alunas adolescentes que já vivem a vida adulta. Na escola, há duas alunas conviventes em união estável

e outras cinco com filhos. Sobre as alunas conviventes em união estável, uma tem 14 anos e outra tem 13 anos. A de 14 anos é indígena e convive com um senhor aposentado de 66 anos. Essa é uma triste realidade que vemos sobretudo no interior do Amazonas e, mesmo sendo uma cidade que pertence à região metropolitana de Manaus, Iranduba guarda ares de cidade pequena do interior do Amazonas, onde as políticas públicas em pouco ou em nada impactam a vida das pessoas.

Assim, as condições objetivas de vida dessas pessoas têm impellido adolescentes a manterem união estável com homens mais velhos, como forma de sobrevivência própria e também a de seus familiares. Nesses casos, à semelhança do que ocorre com o adolescente operário, citado por Vygotski (2012), estas adolescentes têm o processo de desenvolvimento de interesses extremamente reduzido, sem muitos momentos para aspirações românticas, guiando-se por escolhas mais realistas e práticas que vão pautar suas trajetórias de vida.

Outro exemplo concreto dessa situação foi relatado pela professora Valentina, na turma do 7º ano, quando apresentou a temática do texto da aula que versava sobre o primeiro amor. Percebeu que houve uma agitação na sala entre os adolescentes, mas que apenas a aluna de 13 anos, convivente em união estável com um rapaz de 23 anos, ficou quieta, cabisbaixa e até constrangida diante dos demais colegas e da professora durante a atividade.

Entendo essa problemática também em Heller (1977), ao abordar a questão da particularidade se sobrepondo ao universal humano. Na Amazônia, especialmente, em cidades do interior do estado, como é o caso de Iranduba, a particularidade é naturalizada a pretexto de um pretenso respeito à singularidade regional. A união estável de adolescentes, muitas vezes forçadas a se casar com seus próprios algozes, é vista como forma de reparação ao dano causado à menor e a seus familiares. Essa tem sido uma das práticas que se voltam à particularidade e destroem, sob a alienação dos costumes e tradições, as redes humanas, afastando, cada vez mais, indivíduos particulares de alcançarem a genericidade universal humana.

É preciso, pois, enfrentar o dilema entre o que é singular e universal no mundo indígena-caboclo na Amazônia e o que é particularidade fragmentadora de nossa individualidade. Como pontua CED (2017) ao citar Vigotski (1991), sobre essa relação entre o particular e o genérico, destaca que

Conhecer o significado – é conhecer o singular como universal. Significa conseguir tratar o específico sob critérios genéricos. E quando digo que esta é uma pessoa, trato essa pessoa em particular como representante geral da condição humana. (VIGOTSKI, 1933-34/1991, p. 128 *apud* CED, 2017, p. 39).

Ao considerar a escrita como objetivação genérica para-si, Heller (1977) destaca a função da linguagem como um em-si que se transforma num para-si, à medida que (e se, desde que apropriada em sua essência, em seu funcionamento) a linguagem passa a ter função homogeneizadora do pensamento, atuando como generalização conceitual, em que as experiências cotidianas são compreendidas por meio dos conceitos não cotidianos, pela sua essência e, não mais, na simples aparência. Desse modo, a linguagem em-si, cotidiana, ao transformar-se em linguagem como conceito, torna-se objetivação genérica para-si, sendo possível, então, ligar o singular ao universal humano.

Reitero, nesse sentido, o papel fundamental da escola de aproximar o adolescente de uma reflexão sistemática sobre a linguagem que, como objetivação genérica em-si, apropriada nas relações cotidianas, ao se tornar objeto do pensamento intencional na tomada de consciência a respeito da cotidianidade, possibilita uma relação intencional, reflexiva com a língua.

Do mesmo modo, reforço a importância da escola para a formação da personalidade do adolescente, em vê-lo como sujeito de linguagem, em conhecer a sua história, que vivências traz e, dessa forma, pensar em um trabalho com a linguagem que possa contribuir nesse processo de formação da sua consciência e da sua personalidade, enfim, numa educação para a sua humanização.

No capítulo 3, apresento as duas unidades de análise abordadas na pesquisa: concepções e sentidos de língua, linguagem e escrita e as vivências com/de escrita dos professores. As unidades de análise remetem às vozes dos professores participantes da pesquisa, suas reflexões sobre o desenvolvimento da escrita e as implicações na prática pedagógica. Ao final do capítulo, retomo a importância da formação continuada e a dimensão formadora da escrita na prática pedagógica dos professores e no meu processo de humanização.

3 O ESPAÇO DIALÓGICO NA PESQUISA COM FORMAÇÃO: NO RIO DE REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, POSSIBILIDADES DE PONTES DE MEDIAÇÃO TEÓRICA

Neste terceiro capítulo, apresento as discussões, reflexões, análises que foram realizadas nos encontros do grupo dialogal, nas observações participantes e nos registros de autorreflexão dos professores durante o processo de formação que conduzi. Ao considerarmos o espaço da pesquisa com formação como um espaço de diálogo entre os sujeitos, as temáticas apresentadas remetem ao rio de reflexões sobre a prática pedagógica dos sujeitos participantes da pesquisa, em que refletem sobre as concepções e sentidos de língua, linguagem e escrita, bem como sobre as vivências de/com a língua escrita em suas trajetórias de vida e de profissão.

3.1 No diálogo, as concepções e sentidos de linguagem e ensino da língua pelos professores participantes

As reflexões que abrem este subitem foram norteadas pela leitura, discussão e autorreflexão acerca dos três primeiros textos-base: *Ensinar Português*, de Milton José de Almeida (1984), *Concepções de linguagem e ensino de português*, de Wanderley Geraldi (1984b) e *Gramática e Política*, de Sírio Possenti (1984) e dos textos norteadores (APÊNDICE E) propostos para discussão no grupo dialogal. As análises que faço sobre as reflexões dos professores também são reflexões sobre as observações do cotidiano da escola que emerge da discussão teórica. Peço licença para retomar uma cena presenciada na pesquisa de campo e que apresentei no capítulo 2 para justificar a percepção de esvaziamento do sentido de ser professor de língua portuguesa.

3.1.1 O menino e a professora

Ou

A clareza na compreensão da função social da língua escrita parecia ser maior para o aluno que para a professora

No dia 14 de junho de 2017, já passava das 16 horas e a sessão do grupo dialogal tinha acabado. Estávamos todos na sala de professores quando entra aquele menino franzino, angustiado, porque seria feriado prolongado de Corpus Christi na quinta-feira (15/6/2017) e, na sexta-feira, ponto facultativo, a escola estaria fechada. Com ar de aflição, pede à professora Valentina para que o deixe levar emprestado algum livro do circuito do livro que tínhamos começado a desenvolver na turma do 7º ano. Ele pergunta:

- Professora, posso levar o livro para ler em casa, vai ser feriado.

A professora vira para o aluno e diz:

- Não, os livros vão ficar guardados aqui no meu armário. Na próxima aula, vocês podem pegar novamente.

O aluno retruca:

Não adianta nada, professora, esses livros aí, trancados no armário. Ninguém mais vai poder ler mesmo.

A professora, sem jeito, responde:

- As coisas não são bem assim como você imagina, viu! (registro do diário de campo, dia 14/6/2017).

“As coisas não são bem assim como você imagina”, essa frase ficou na minha mente. O menino de 12 anos, soube depois, trabalhava como padeiro, acordava às 3 horas da manhã para fazer pães e terminava o serviço às 9 horas. Só era liberado para estudar, pelo pai e pela madrasta, donos da pequena padaria do bairro, porque recebiam o bolsa-família e ter o filho na escola é condição para manter o benefício. A leitura de literatura era sua chance, única talvez, de poder ser poupado da rotina de trabalho para poder estudar, pois é assim que a leitura de literatura fora da escola chega aos jovens, como tarefa escolar. Destacava-se nas leituras do círculo do livro. Mas na primeira oportunidade de ter uma obra para ler em casa, um simples exemplar da adaptação do clássico Ben-Hur, para poder compreender que as coisas podem ser sim como ele imagina, esta chance lhe fora negada.

Então questiono sobre o que estamos fazendo nos inúmeros cursos de formação de professores que não conseguimos sequer despertar na professora a compreensão da função social da leitura de literatura. Como alterar a realidade e fazer com que um livro chegue às mãos de crianças e adolescentes, não porque falem, mas porque a professora só sabe ensinar a ler literatura se esta lhe for uma tarefa de sala? Eu só pude dizer, depois que o aluno saiu, que ele estava certo.

Sobre isso conversamos um pouco mais no encontro seguinte, no dia 21 de junho de 2017. Ela me falou que precisava controlar a saída de livros, para não virar

bagunça. Também se preocupava em ser chamada à atenção pela responsável da biblioteca – que nem existia na sua função social - caso algum livro fosse extraviado. Mas que iria fazer um controle e liberar os exemplares para empréstimo aos alunos.

Ao retomar esse episódio, falam-me Gatti (2009, 2011, 2012), Nóvoa (2009, 2013), Bissoli e Both (2016), Mello (1993) para lembrar o cotidiano esvaziado, o óbvio que entra na atividade docente como dado, o excesso de trabalho da professora, o medo de ser repreendida pelos outros colegas caso algum livro fosse extraviado, de ser vista pelos professores como alguém que não tem controle sobre seus alunos.

Expôs, ainda, que é também professora de ensino religioso e inglês das séries iniciais e que a preparação das aulas de inglês para os pequenos lhe requer muito. Sobre as aulas de ensino religioso, destacou que os conteúdos são de “filosofia pura” e tem de estudar em casa, pesquisar, ler sobre os filósofos, algo que toma boa parte do seu tempo de planejamento, mas que precisa fazer sob o risco de ir para a sala e ter alunos com conhecimento sobre filosofia maior que o seu.

Nesse momento, foi inevitável a comparação com a professora afastada após ter sofrido um AVC e de quem é sucessora nas aulas de ensino religioso, pois a docente licenciada também se queixava do excesso de disciplinas fora da área, inúmeros diários a preencher, trabalhos e provas para corrigir e que limitavam suas condições objetivas, materiais de existência e sua vida intelectual, seus momentos de estudos, entre outros. Aproveitei o contexto para citar, além dos recorrentes problemas do transbordamento da modernidade escolar, apontados por Nóvoa (2009) e Libâneo (2012), os estudos de Gatti (2012) que, entre tantos outros levantamentos, destaca que

O senso de injustiça criado nas condições de formação e trabalho do coletivo de professores é fator que mobiliza, paralisa ou perturba sua atuação em razão da interferência de preocupações diversas, não só da própria sobrevivência material cotidiana (condições de habitação, alimentação, vestimenta, atendimento de saúde etc.), como também de sua sobrevivência intelectual (custear cursos, comprar livros, frequentar cinema, teatro etc.). (GATTI, 2012, p. 95).

As condições precárias em que desenvolvemos nossa atividade têm sido fator para o crescente número de afastamento de professores por doenças relacionadas a

essa precarização, o que se estende às condições objetivas de vida do professor e perpassa sua saúde física e mental, como também destaca Gatti (2011) que, ao abordar as perspectivas de carreira e profissionalismo docente, pontua que

Os modos de contrato, a distribuição diária de seu trabalho – um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo – fazem que essa profissão porte tensão maior do que outras profissões. Por isso, não é sem razão que se aponta a intensificação de sua jornada de trabalho, como também sua extensão (DUARTE, 2008), e que se constata problemas de adoecimento frequente nesses profissionais, como sinalizado por Codo (1999) e Assunção (2008). (GATTI, 2011, 137).

Ao refletir sobre sua formação em língua inglesa e considerar que esta seja a razão pela qual não se apropriou de uma concepção de linguagem que compreenda o ensino da língua como um processo de interação entre sujeitos enunciadorees, a professora atribui à sua formação inicial fora da área em que atua a causa pela concepção de linguagem ancorada em uma perspectiva elitista, normativo-descritiva, excludente e higienizada da língua. Mas é possível constatar em Gatti (2009) que a formação inicial do professor de língua portuguesa, nos cursos de letras, continua marcada pelo ensino de teorias linguísticas que não têm contribuído para a conformação de uma concepção de linguagem e de ensino da língua que rompa com uma compreensão estrita dos mecanismos linguísticos.

Gatti (2009), em análise da suficiência da formação básica face às indicações das diretrizes curriculares para os cursos de letras, aponta que,

Tanto a opção por uma matriz curricular que pende para a especialização, quanto aquela que prioriza a formação para a docência – significativas tendências das instituições analisadas – podem redundar em certo equívoco no dimensionamento político dos cursos. Por exemplo, promovendo uma formação fortemente especializada, submetendo todas as disciplinas às orientações da Linguística, opção que enfraquece certas áreas do conhecimento historicamente constituídas e produz uma especialização precoce (e desnecessária) do graduando. Em posição antagônica à de se privilegiar a formação específica, a declarada orientação de preparar docentes para o ensino fundamental e médio que se concretiza desde a primeira etapa. Essa preocupação com o desempenho do futuro professor, notável tanto nas ementas, como na discriminação do currículo, sugere que o preparo para a atuação docente se faz em detrimento da formação do educando na específica área do saber que caracteriza o curso de Letras [...]. A ação acadêmica cuida mais do “como ensinar” do que da construção de conhecimentos específicos. (GATTI, 2009, p. 73-74).

As contradições apontadas por Gatti (2009) não são uma exclusividade dos cursos de letras, mas uma realidade das licenciaturas no país e se agravam, ainda mais, quando se observa nas políticas subjacentes um distanciamento entre o anunciado nos projetos pedagógicos e as ações efetivas para a implementação dessas propostas. Como alerta Nóvoa (2013, p. 200), na área da formação de professores, a retórica progressista domina, mas as práticas são bem mais difíceis, assim, “Invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas”.

Zuffi (2016), em investigação sobre o Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo (PFPUSP), pontua que, na gestão dos cursos de licenciatura da USP,

[...] verificou-se que a concepção de licenciaturas como a justaposição de algumas disciplinas pedagógicas e estágios aos cursos de bacharelado ainda seriam uma forte barreira cultural a ser rompida dentro da comunidade universitária. (ZUFFI, 2016, p. 64).

A observação de Zuffi (2016) também é reiterada por Spazziani (2016) que, ao investigar a formação inicial de professores na UNESP, a partir das políticas da Universidade, aponta que

É importante que se considerem alguns dilemas enfrentados pelos cursos de licenciatura desde suas origens e que até hoje não encontraram soluções satisfatórias, e um deles diz respeito à não superação do chamado esquema 3+1. (SPAZZIANI, 2016, p. 43).

A problemática apontada por Spazziani (2016) remonta, como pontua a autora, à origem dos cursos de formação de professores que advém do conhecido esquema 3+1, em que as disciplinas pedagógicas ficavam restritas ao último ano do curso. Novamente Gatti (2009), ao pontuar as fragilidades nos cursos de letras, aponta

Ausência de consonâncias quanto às disciplinas teóricas dirigidas à formação para a docência. É reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia, Filosofia da Educação etc.) que figuram nos currículos de Letras. Em geral, a formação para a docência dá-se sobretudo por meio de disciplinas aplicadas (metodologias e práticas de ensino) e, quando as primeiras aparecem nas matrizes curriculares, nota-se heterogeneidade na composição do conjunto. A mesma heterogeneidade pode ser notada

nos conteúdos e bibliografia das disciplinas aplicadas. Essa ausência de consonâncias faz supor que não está claro o que deva compor essa dimensão da formação do licenciando. (GATTI, 2009, p. 76).

Os estudos de Gatti (2009) demonstram a problemática em torno da formação de professores de letras e como ainda não foram superadas as dicotomias entre as disciplinas voltadas à formação para a docência e às dos conteúdos específicos da área. Embora não tenha encontrado estudos relevantes que tratem a respeito da formação do professor de língua portuguesa no Amazonas, as investigações de Gatti (2009) apontam que os percentuais de participação das disciplinas de conteúdos da formação específica da área na Região Norte (49,5%), mantêm-se próximos do total nacional (51,6%), como conclui a autora, ao abordar a questão da formação para a docência *versus* a formação específica em língua portuguesa:

Formação para a Docência vs. Formação Específica: Com relação à proporcionalidade que os cursos estabelecem entre o núcleo de estudos associados à formação para a docência e o núcleo de estudos referente à formação específica, que compreende estudos literários e estudos linguísticos, fazem-se as seguintes considerações:

- Houve poucos casos em que se notou perfeito equilíbrio entre os dois núcleos, fato que revelaria o cuidado das instituições no sentido de integrar coerentemente a formação específica às particularidades da área de ensino.
- Por outro lado, a maioria das instituições revela tendência para a concentração maior da carga horária no núcleo de disciplinas da formação específica, em detrimento da formação para docência.
- Retomando o que se destacou em Políticas institucionais subjacentes, tanto a opção por uma matriz curricular que pende para a especialização, quanto aquela que prioriza a formação para a docência – significativas tendências das instituições analisadas – podem redundar em aparentes equívocos no dimensionamento dos cursos, propiciando desequilíbrios na formação, fortalecendo ora a especialização precoce, ora apenas o ensino (esta dimensão em poucos casos). (GATTI, 2009, p. 77).

A questão apontada nos estudos de Gatti (2009) sobre o peso maior que se tem dado às disciplinas do núcleo da formação específica está articulada às críticas que Possenti (1984) aponta sobre a formação do professor de língua portuguesa numa perspectiva reducionista da própria compreensão do conceito de língua e de sua função. Desse modo, um conceito de língua chamado de norma padrão ou

norma culta revela uma concepção elitista e preconceituosa de língua, pois ignora a existência de outras variedades ou as considera formas erradas, deturpações do padrão e não contempla uma abordagem da questão da diversidade dentro do núcleo da própria formação para a docência e, quando o faz, como pontua Gatti (2009, p. 74), “o seu frequente tratamento, sob a exclusiva perspectiva dos níveis de linguagem ou dos gêneros do discurso, redundava em redução lastimável do escopo do tema”.

Em seguida, nesse mesmo ponto, a professora Valentina lembrou que, na própria escola, não há um espaço adequado para biblioteca e que, para os alunos, biblioteca é uma caixa onde ficam guardados os livros. Destacou que a primeira unidade do livro didático *Singular e Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2016), distribuído pelo MEC, trata da biblioteca como importante espaço para os alunos na busca do conhecimento. Mas a contradição entre o que está no livro e a realidade social demonstra que, na própria escola, este espaço não existe, o que dificulta ainda mais a aproximação dos alunos com a leitura, pois a escola é um dos poucos, talvez único contato do aluno com a leitura, restrita ao uso do livro didático.

A professora exemplificou a afirmação lembrando que perguntou aos alunos do 7º ano se eles sabiam que existe na escola um espaço onde estão organizados os livros para consulta e estudo, ao que um dos estudantes respondeu afirmativamente, mas não citou a biblioteca, referiu-se ao espaço como “aquele lugar onde estão os livros encaixotados”.

Indago, então, como cultivar a leitura para além dos muros da escola se, no próprio ambiente escolar, ela é negada? Como levar a cultura escrita para fora da escola se, dentro dela, a escrita, como pontuam Mello e Bissoli (2015), é tratada como tarefa escolar e o espaço que deveria ser usado para leitura é utilizado fora da sua função social?

Como Bajard (2014a, p. 288) aponta em seu estudo sobre as bibliotecas interativas em escolas públicas da periferia de São Paulo, “Através desse percurso pelas práticas dos estabelecimentos, podemos observar que o papel da biblioteca não pode se reduzir ao espaço físico que ela ocupa”. E, nesse aspecto, a questão do significado e do sentido de biblioteca, na escola da pesquisa, ficou bem marcante o quão esvaziado está esse significado, uma vez que ele é constituído pela função

social que o espaço ocupa, mas que, em muitas escolas públicas, não passa de depósito ou sala para guardar livros.

Como significado e sentido, conforme pontua o Coletivo Eras e Dias (CED, 2017b), estabelecem relações indissociáveis na estruturação sistêmico-semântica da consciência, o esvaziamento do significado, destacado pela professora, produz, também, um sentido esvaziado sobre a função que a biblioteca, a leitura e a escrita ocupam, de fato, na escola.

E sendo a produção de sentido uma atitude frente ao mundo, como parte da estrutura da consciência, o que observei, naquele instante, foi uma consciência alienada diante da realidade, a tal ponto que a proibição de levar um livro para casa não é percebida em sua dimensão de compreensão da função social da leitura de literatura, nem na dimensão humana de se sensibilizar com aquele menino que, mesmo nas suas duras condições de vida, demonstrava interesse pela leitura. Por outro lado, prevaleceu a burocracia, construção histórica desumanizadora do funcionalismo público, que tudo precisa controlar, registrar, checar, carimbar, dificultando e até impedindo o acesso aos livros pelos alunos e a autonomia da professora para desenvolver seu trabalho.

Mas a discussão sobre a falta de importância da biblioteca dentro do próprio ambiente escolar, em que ela é criada em último caso, depois que todos os ambientes foram ocupados, despertou outra reflexão que considerei como um indício de tomada de consciência da realidade. Os professores discutiram a possibilidade de propor à direção da Escola a disponibilização de mais títulos para leitura em sala de aula mesmo, enquanto cobravam uma estrutura e espaço adequados para a biblioteca.

No diálogo, surge o momento crucial de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, de entender que o problema da falta de biblioteca, de títulos de obras e da necessidade de controlar a saída de exemplares para empréstimo não é problema da professora. Nesse espaço, várias vozes surgem, pude dialogar com os professores e os textos que trouxe, fazendo reflexões importantes sobre as contradições entre o anunciado no discurso oficial e a realidade social da escola e de que, para tomar atitude, o ser humano precisa de uma tomada de consciência da realidade.

Esse assunto também da falta da biblioteca motivou a discussão sobre a precarização do trabalho docente, sobre a falta de livros para todos os alunos e professores, sobre como as condições de vida e de trabalho nos têm afastado da leitura e da produção de textos e que leva à seguinte indagação: como poderemos formar bons leitores se a nós mesmos nos faltam as condições para nos tornarmos sujeitos de linguagem? Nesse momento ouvi um uníssono “é isso mesmo”, dos professores.

A solução que discutimos era simples: ativar a biblioteca, fazê-la funcionar e deixá-la à disposição de alunos, professores e demais funcionários. Mas o fato de ser simples não significa que foi fácil, porque a simplicidade vem acompanhada de muito trabalho. Trabalho esse que as professoras Valentina e Mariah tiveram para retirar os livros das caixas, separá-los por ano, segmento, orientar a funcionária da biblioteca para catalogá-los. A diretora pediu da SEMEI Iranduba armários, usados, para organizar os livros. Também chegou computador com *datashow* e internet, usado pela professora Valentina para exibir filmes adaptados dos clássicos da literatura, trabalhados no circuito do livro que desenvolvemos e que detalho mais à frente no item sobre a prática de leitura acompanhada durante a pesquisa. Algumas lâmpadas queimadas foram trocadas por lâmpadas novas, compradas com o dinheiro da APMC. A servidora da biblioteca confeccionou uma cortina improvisada de TNT azul para bloquear a luminosidade.

Assim, no fim do primeiro semestre de 2017, ficou pronta a biblioteca da escola, conforme se observa nas figuras 1, 2, 3 e 4:



Figura 1 – Biblioteca da Escola
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 2– Professores em formação
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 3 – Acervo e ainda algumas caixas Figura 4 – Datashow em uso

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Embora precário, é um espaço usado por professores e alunos e não mais “aquele lugar onde estão os livros encaixotados”, como disse o aluno do 7º ano à professora Valentina, pois, como conclui Bajard (2014a, p. 288), a biblioteca “De fato, à medida que sofre um processo de apropriação pelos docentes, ela deixa de ser um espaço isolado”.

3.1.2 Nas reflexões, as pontes

Nesta subseção, apresento as autorreflexões dos professores, em que observo a apropriação de alguns conceitos discutidos no grupo dialogal e indícios dessa apropriação a partir das reflexões sobre sua prática pedagógica, o contexto em que desenvolvem seu trabalho e sua formação. Assim, no rio de reflexões sobre a prática, surgem algumas pontes de mediação teórica que passo a apresentar.

3.1.2.1 “O que eu posso fazer para mudar ou amenizar tal situação?”

Nesse tom de quase súplica, Maiara revela sua angústia sobre a questão levantada por Geraldi (1984): **para que se ensina o que se ensina a quem se ensina?** Maiara não é formada em letras, cursou o magistério e depois o Normal

Superior. Também não leu textos de teóricos do estruturalismo, do gerativismo e de linguistas mais modernos. Mas é professora dedicada, leitora atenta, tem domínio da escrita, posiciona-se sempre nas reuniões de professores. Ela reflete mais um pouco e faz os seguintes questionamentos:

Não há como fugir das seguintes perguntas: será que o conteúdo que estou ensinando tem, de fato, sentido para o aluno? De quem é a culpa pelo baixo rendimento? Refletindo sobre a minha postura, meu comportamento mediante essas estatísticas e tentando me colocar no lugar do aprendiz, talvez dessa forma consiga avançar no sentido de compreender pelo menos parte da raiz do problema, porque saber exatamente o que fazer e como lidar com essa situação ainda é algo distante da nossa realidade (registro escrito de autorreflexão da professora Maiara no encontro do dia 5/4/2017).

O registro de autorreflexão feito pela professora Maiara, na forma de indagações, é revelador de uma questão prévia que Geraldi (1984) aborda e que a professora sintetiza bem: saber **para que** ensinamos o que ensinamos é questão anterior e que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões, como o **que** ensinar e **como** ensinar. Como pontua Brito (2014, p. 174), é imperativo “indagar o sentido de ensinar e, portanto, o sentido de ser e estar na escola e no mundo. Mas é justamente a ação constitutiva dos sujeitos no e pelo discurso o cerne da problemática educacional”.

Por essa razão, Geraldi (1984b, p. 47) justifica a importância da reflexão sobre o **para que** do nosso ensino e que nos exige pensar sobre “o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem – porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula”.

No registro de autorreflexão da professora, nos sentidos que parece atribuir ao seu trabalho, nas indagações feitas, Maiara percebe que, para chegar às respostas a essas questões, ainda há uma longa caminhada, mas que precisa entender a gênese dos processos, pelo menos uma parte deles.

Revela questionamentos, angústias que sugerem que algo a impactou (talvez a desmitificação daquela visão canônica da língua e da gramática como garantia de sucesso, inteligência e reconhecimento, colocando-a de fato como produção política, cultural e ideológica). Mas, retomando Heller (2004, p. 96), a angústia talvez seja o começo da “rebelião das sadias aspirações conscientes ou inconscientes” e possa revelar uma nova situação que a professora esteja começando a construir.

3.1.2.2 “Quem não se comunica se trumbica”

Discutíamos o texto de Geraldi (1984b) sobre **para que** ensinamos, quando o professor Heitor chama a atenção à frase “Quem não se comunica se trumbica”. Ele sabe que o bordão é de Abelardo Barbosa, o Chacrinha, apresentador do famoso programa televisivo *O Cassino do Chacrinha*³¹, mas desconhece o que significa a forma verbal “trumbicar-se”.

Explico que corresponde a dar-se mal, ser malsucedido em algo, mas explicito que, no texto de Geraldi (1984b), esse “trumbicar-se” não se deve apenas às dificuldades de apropriação da língua padrão, mas a outros fatores que impedem o desenvolvimento dos alunos. Frisei que, além dos problemas de apropriação da língua escrita que também são uma barreira, existem outros elementos no entorno social que impedem essa passagem do eu empírico ao eu epistêmico, como pontua Charlot (2014). Então, como os alunos já possuem tantas dificuldades em suas vidas, a língua não pode ser mais uma delas, ao contrário, deve atuar como uma possibilidade de o sujeito tentar falar seu mundo.

Volto à pergunta do texto de Geraldi (1984b) sobre para que se ensinam determinados conteúdos como o ensino mecânico da conjugação verbal por meio da memorização de paradigmas verbais. Mas Heitor destacou que é preciso reforçar o uso das flexões verbais pela norma padrão, uma vez que os alunos chegam ao 8º ano com uma linguagem muito coloquial, usando estruturas que não são compatíveis com o que chamou de “norma culta”. Reiterou a necessidade do domínio das variedades formais e coloquiais.

Aproveito o termo “norma culta”, utilizado pelo professor Heitor, para explicitar as questões sobre língua, ideologia e poder. Primeiramente, destaco que a própria expressão “cultura” traz uma ideologia, a de que existe outra língua, inculta, falada por

³¹ Abelardo Barbosa foi o apresentador do programa televisivo *Discoteca do Chacrinha* (1957) na extinta TV Tupi. Em 1982, o programa passou a se chamar *Cassino do Chacrinha* e foi um dos mais populares da televisão brasileira, sendo transmitido entre os anos de 1982 e 1988 na TV Globo. Chacrinha criou, entre outros, o bordão “Quem não se comunica se trumbica”. Embora tenha feito referência ao apresentador quando se referiu ao bordão, o professor Heitor não compreendia o que significava a forma verbal “trumbicar-se”.

gente sem cultura, rude. Estas formas consideradas cultas são construções históricas e ideológicas e que, ao longo do tempo, assumiram o papel de forma legítima, padrão, como pontua Gnerre (s.d.), *apud* Geraldi (1984b) pela sua associação com a modalidade escrita, com a tradição gramatical, com a dicionarização dos signos e como portadora da tradição cultural e da identidade nacional.

Em Charlot (2014, p. 30), essa é a dupla função da escola: “temos de abrir janelas para liberar o aluno de seu contexto cotidiano, mas também temos de ensinar para que o aluno possa compreender melhor sua vida cotidiana e sua comunidade”.

Mas reforço que as questões de linguagem precisam ser ensinadas, porque é nas relações com esse saber que se tem acesso ao conhecimento sobre a língua. O problema apresentado por Charlot (2014) e Geraldi (1984b) reside no fato de que o professor não sabe **por que** é importante ensinar **o que** ensina **a quem** ensina. E, normalmente, quando o faz, demonstra uma relação direta com o eu empírico, com a vida e a experiência cotidiana, sem demonstrar uma compreensão sobre o valor do que ensina sobre a linguagem e sua relação com o saber, com o conhecimento, com a construção do conhecimento teórico.

O professor Heitor pareceu-nos dar sinais de que teve uma compreensão do que falávamos. E também questionou que é muito complexo trabalhar o conhecimento teórico pelo pouco tempo de que a escola dispõe para trabalhar esse nível de conhecimento em sala de aula. Nas palavras do professor participante:

É mais complexo porque o que ele traz é o que ele vive. E aí esse conhecimento teórico são só aquelas horas na escola. (gravação de áudio nº 10, de 19/4/2017, intervalo entre 7” 15” e 7”25”)

Mesmo assim, Heitor reconhece a importância de trabalhar o conhecimento teórico sobre a linguagem para que o aluno consiga se apropriar das formas mais diversificadas possíveis no uso da língua escrita.

Nesse aspecto do tempo, não se trata de ampliar o período de estudos sobre a língua, como alertam Mello e Bissoli (2015), ao abordarem a realidade das crianças da educação infantil que são proibidas de brincar e de ir ao banheiro para dedicarem mais tempo aos treinos de escrita, mas o problema reside em que

concepção de linguagem e de escrita os professores estão apresentando aos alunos.

Daí a importância da escola no crescente domínio da linguagem, no enriquecimento de novos conceitos, na formação do pensamento abstrato e na ampliação da visão de mundo do aluno, pois, como postula Vygotski (2012),

[...] a linguagem, que a princípio é um meio de relação, de comunicação, um meio para organizar o comportamento coletivo, se transforma mais tarde no meio fundamental do pensamento e de todas as funções psíquicas superiores, no meio fundamental de estruturação da personalidade. (VYGOTSKI, 2012, p. 227).

E, principalmente a língua escrita, como uma manifestação diferente de linguagem, conforme pontua Bajard (2014a, p. 83), “permite operações lógicas, matemáticas, estéticas, que a língua oral é incapaz de assumir” e constitui o grande salto qualitativo na história humana que permitiu a expansão da memória, o registro e desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade, por isso,

Como conceber uma matemática sem escrita? Os conceitos de Platão ou Aristóteles, registrados graficamente, alimentam ainda o pensamento de hoje. Se a língua se adapta às particularidades do presente, apenas a língua escrita garante a estabilidade da terminologia científica. (BAJARD, 2014b, p. 119).

Por outro lado, é preciso sempre estar atento à relação espontaneísta com a linguagem, em todas as suas manifestações, pois, como Mello (1993) adverte,

[...] se a linguagem é a base do pensamento e permite a construção da ciência, a linguagem alienada é campo privilegiado para o preconceito e para a inflexibilidade, pois a capacidade do homem de formar conceitos, de fazer generalizações, de traçar relações lógicas, de fazer previsões fica comprometida, porque, sem perceber o sentido das palavras, sua capacidade de raciocínio perde profundidade e originalidade. (MELLO, 1993, p. 123-124).

E essa relação espontânea com a linguagem leva às apropriações espontâneas via linguagem que geram a renúncia da condição de dirigente de seu próprio caminho e do *vir-a-ser* e que passam a ser guiados por uma visão de mundo imersa na palavra despotencializada, enfraquecida, orientando os valores e as escolhas que o sujeito faz sem sequer dar-se conta dessa relação.

3.1.2.3 “Pensar um pouco como eles vivem, com quem eles vivem, pensar nessa linguagem que eles trazem”

Apresento as autorreflexões orais da professora Valentina sobre sua concepção de linguagem e ensino da língua ou, em outros termos, **para que ensina o que ensina**. As questões mobilizadas pela professora foram as seguintes:

Eu penso que na minha prática mesmo me fez refletir um pouco sobre a exigência que eu fazia na questão da fala dos alunos e passei a entender agora e a explicar para eles, como hoje mesmo eu fiz na sala de aula, em que eu falava para eles sobre a linguagem e que, muitas vezes eu corrigia, eu corrijo mesmo. Mas o texto é bem claro para nós que a linguagem não está errada, que nós temos de prestar muita atenção à linguagem que eles trazem de casa, com quem eles convivem. Isso me fez refletir na minha prática quando eu aplico a gramática em si, para não ficar naquela parte fechada só em gramática, mas sim pensar um pouco como eles vivem, com quem eles vivem, pensar nessa linguagem que eles trazem de casa, prestar atenção mais um pouco nessa linguagem deles, pesquisar sobre a idade deles e a linguagem que eles estão utilizando, para não ficar muito fechado na gramática. Isso me fez refletir também sobre a prática de avaliação. Nós temos que avaliar, mas de que forma avaliar? Será que nós estamos fazendo a avaliação certa, com a aquela prova de gramática de marcar a resposta correta? Mas se não é isso que eles falam. Procurar tirar a linguagem que está nos livros para a realidade deles. Fazer com que eles possam não diferenciar a gramática que está nos livros da fala deles. Isso me fez refletir nesse texto. Eu já tinha visto isso quando eu fiz o curso de letras língua inglesa, mas foi muito pouco. Eu sempre me questioneei nessa questão da gramática e da linguística. Eu ficava muito em dúvida em como trabalhar. Eu não tenho formação em língua portuguesa, minha formação é em letras língua inglesa, embora eu tenha feito português 1, 2, 3 e 4. Esse texto me ajudou muito, principalmente, a partir de agora que eu estou trabalhando a questão da leitura. Isso me fez ver que a gramática é imposta ao aluno, ele tem de aprender e pronto. Para mim me ajudou dessa forma na minha reflexão em sala de aula. (gravação voz 20, dia 17/05/2017, intervalo entre 00”22” e 3”34”).

Na fala da professora Valentina, identifico que houve uma apropriação do texto, com atribuição de sentidos quanto ao trabalho com as unidades linguísticas a partir de uma concepção de linguagem ancorada numa perspectiva da interação dos sujeitos, numa articulação mais ampla com os textos norteadores relacionados à Teoria Histórico-Cultural, principalmente, quando demonstra uma preocupação quanto à necessidade de conhecer a situação social de desenvolvimento do aluno, as condições objetivas e subjetivas que estão a influir no processo de desenvolvimento psíquico do aluno.

Do mesmo modo, percebo nas suas reflexões a preocupação em compreender a relação entre a periodização e o desenvolvimento da linguagem na

idade de transição quando expressa que precisa *“prestar atenção mais um pouco nessa linguagem deles, pesquisar sobre a idade deles e a linguagem que eles estão utilizando, para não ficar muito fechado na gramática”*.

Embora não tenha uma apropriação da categoria da periodização do desenvolvimento psíquico na idade de transição e da adolescência como categoria histórica de indivíduos que pertencem a grupos sociais, a reflexão sobre a necessidade de possuir maior estofamento teórico para desenvolver uma prática pedagógica situada, intencional sobre o desenvolvimento da escrita, parece dar mostras de que se vê como responsável pelo desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos.

Acredito que essa preocupação/reflexão tenha sido motivada pela mediação no grupo dialogal em que discutimos, a partir dos textos de Vygotski (2012), Elkonin (1987) e Bock (2017), as mudanças radicais na idade de transição em que os novos conteúdos operam uma reestruturação, sob novas bases, na forma de pensar do adolescente que articula o pensamento visual-direto com o pensamento abstrato.

No entanto, é preciso avançar na compreensão de que, além das mudanças destacadas na periodização psíquica, que tem na comunicação íntima pessoal com os pares a atividade guia, os adolescentes pertencem a grupos sociais. Isso significa que existem adolescências, no plural, como frisa Bock (2017, p. 38), pois “O adolescente está tomado como universal, quando são evidentes as diferenças entre os grupos das diferentes classes sociais, em razão de diferentes formas de inserção social”.

E como “a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem” (VOLÓCHINOV, pp. 224-225), também é preciso compreendê-la dentro de um determinado grupo social, nas múltiplas expressões dessa adolescência, definidas dentro das possibilidades reais de sua existência.

3.1.2.4 *“Vocês não sabem escrever, vocês sabem copiar da lousa!”*

Passo ao relato da professora Mariah, em que nos conta que observou, na sala do 6º ano, um aluno sendo ridicularizado pelos demais porque não sabia “tirar do quadro”, referindo-se à dificuldade de copiar do quadro que o aluno apresentava.

Segundo anuncia a professora, esta fez uma intervenção na sala de aula indagando com a seguinte pergunta os alunos que ridicularizavam o outro colega de classe:

Eu perguntei dos alunos do sexto ano se eles sabiam escrever, eu disse: - Vocês sabem escrever? Eles disseram: - Ah, eu sei, professora, todo o mundo sabe escrever! Eu disse não, vocês não sabem escrever, vocês sabem copiar da lousa! Escrever é outra coisa. Copiar da lousa todo o mundo pega – porque tinha outro que não sabia copiar da lousa de quem eles estavam rindo –, aí, escrever não. Eles ficaram assim, pensando e disseram: - é mesmo, professora! Então eu disse para eles: - Produzir um texto é quando tu estás fazendo um texto, mas se tu estás só tirando do quadro o que o professor passa, tu não estás produzindo (gravação de voz 23, dia 24/5/2017, intervalo entre 10’’:21’’ e 10’’:51’’).

Essa afirmação de quase desabafo no relato de Mariah é seguida de minha intervenção com o seguinte questionamento aos professores: mas por que ele está só tirando do quadro? Por que nós estamos permitindo que eles fiquem só copiando do quadro?

Os questionamentos da professora Mariah sobre a constatação de que seus alunos não sabem escrever que é “outra coisa” (que também não soube explicitar em sua fala), são reveladores da atividade de escrita como hábito motor, treino, cópia, como pontua Vygotski (2000b) e que, como hábito, conforme Vygotski (2012, p. 24), “por si mesmo, não experimenta mudanças importantes”.

A pergunta de Mariah poderia ser reformulada para questionar o porquê de os alunos continuarem realizando cópias passivas de textos escritos na lousa, nas suas aulas e do seu imobilismo diante dessa situação.

Penso em algumas hipóteses para a análise da fala da professora: 1) o questionamento feito pela professora aos alunos constitui o início do seu processo de reflexão sobre o que é escrita e sobre a sua relação com o fenômeno do qual é professora; 2) não se sente responsável pelo desenvolvimento dos alunos em relação à apropriação da escrita; 3) como pontua Mello (1993), pode se referir também à

[...] necessidade – entre outros fatores – de uma Teoria Pedagógica que subsidie a prática no sentido da eliminação desse hiato existente hoje entre o que é anunciado e a prática efetivada, que viabilize a elaboração de um novo pensar e agir – o novo senso comum de que fala Gramsci –, um novo automatismo baseado numa relação consciente em relação aos fins e valores que persegue, e também consciente em relação ao modo como estes fins e valores direcionam os mecanismos internos que definem a natureza e a especificidade da prática pedagógica, fazendo, enfim, com que o discurso seja a expressão abstrata da prática (MELLO, 1993, p. 119).

A falta de uma reflexão consciente sobre a consciência crítica revela o que Mello (1993) alerta sobre a naturalidade que está envolta da obviedade e faz parecer que tudo já está explicado ou não tem necessidade de explicação, pois os envolvidos nesse processo dão mostras de não estar incomodados com essa situação de não concretização da apropriação da escrita como instrumento cultural de expressão humana. Nas palavras de Mello (1993, p. 119), “[...] enquanto o discurso anuncia e a prática não concretiza, a consciência vai sendo assumida como uma categoria dada e óbvia que de tanto anunciada já parece ser conhecida”.

Mesmo que não questione a si mesma por que seus alunos estão “só tirando do quadro” e não se sinta responsável por isso, seu relato remete a um indício de autoconsciência que também desperta nos alunos a reflexão de que copiar é diferente de escrever. Conforme investigou Bajard (2014a, p. 180), a cópia de textos “exige a reprodução exata e não deixa espaço à variedade. Essa cópia coloca em jogo a percepção visual e o gesto motor. Muitas vezes, porém, esse exercício é realizado fora de qualquer sentido”.

O sentido que tenho observado na cópia passiva de textos nos anos finais do ensino fundamental não é o de “memorização das formas escritas, mediante a associação entre o sentido da palavra, o gesto e o olhar”, como esclarece Bajard (2014a, p. 180), mas o de imobilização do aluno, afastando-o de qualquer dispersão, uma vez que suas mãos e visão estão voltados a esse exercício motor que, por sua vez, também oferece ao professor um produto, o texto copiado, que pode ser objeto de avaliação ou de punição ao aluno.

3.2 Experiências e Vivências de/com a língua escrita dos professores em suas trajetórias de vida e de profissão

Neste subitem, trago relatos e reflexões dos professores sobre suas experiências e vivências de/com a língua escrita, em situações da vida cotidiana e do cotidiano escolar. Por essa razão, este subitem se divide em dois momentos: as três primeiras narrativas se reportam a situações em que os professores participantes da pesquisa relatam vivências em que percebem a importância da

escrita para tornar mais significativas suas práticas discursivas, mesmo que estas não envolvessem atividades específicas de escrita; nas três narrativas seguintes apresento situações de experiências com a escrita na prática pedagógica dos professores, com alguns conceitos mobilizados pelas nossas discussões no grupo dialogal.

O conceito de vivência (*Erlebnis*), conforme JL Viesenteiner (2013), é tomado em Nietzsche por meio de sua tríplice significação: sua imediatez na relação homem-mundo, sua significabilidade no contexto geral da vida e, finalmente, sua incomensurabilidade quanto ao conteúdo dessa vivência. Por essa razão, ao apresentar os três primeiros relatos deste subitem, trago-os como vivências de/com a escrita dos professores, em que a *Erlebnis*, no contexto da vida cotidiana e do cotidiano escolar, tem um significado mais individual, imediato e duradouro em suas vidas.

As narrativas seguintes, por abordarem de forma mediada a *Erlebnis*, foram tomadas como experiência (*Erfahrung*) na prática de leitura, produção de texto e análise linguística. Assim, na filosofia alemã, uma *Erfahrung*, como pontua JL Viesenteiner (2013), é a mediação lógica que tem na vivência uma condição de possibilidade, mas não tem o caráter de imediatez com a vida, como ocorre com a *Erlebnis*.

I Parte - Vivências de/com escrita na vida cotidiana e no cotidiano escolar

3.2.1 A professora e o médico

Esse relato começa com a nossa discussão no grupo dialogal, quando eu e Mariah conversávamos sobre a importância do uso da linguagem como modo de se posicionar no mundo, defender-se. Eu, empolgada, contava a história do soldado amarelo, personagem do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que intimida, agride e encarcera Fabiano. Falava sobre a angústia do personagem, do sentimento de injustiça, vergonha por não saber usar as palavras para se defender. Mariah, pensativa, pediu a palavra no grupo para relatar o seguinte evento ocorrido na semana anterior, em que não pode defender-se por meio de argumentos.

Eu fui ao médico na quinta-feira passada, passei o dia no hospital. Às três horas da tarde, eu estava com tanta fome, meu estômago estava doendo, a cabeça doendo, eu querendo ir embora e aí eu chamei o rapaz e perguntei se eu já podia ser liberada. Ele disse que não.

Eu insisti, disse que já estava bem, não falei para ele que estava com muita dor de cabeça, para ele me liberar. Ele disse: - Tá, tá liberada! E mandou tirar o soro. Eu disse para ele: - Doutor, dá para o senhor me dar um atestado “para mim sair”? Eu estou com uma dor de cabeça constante. Aí ele disse mesmo assim: - Tá. Você trabalha em quê? Eu disse: - Eu sou professora. Ele perguntou: - De qual disciplina? Ele continuou escrevendo. Eu respondi: - Eu trabalho com Língua Portuguesa. Ele perguntou novamente: - De quais séries? Eu falei: Eu trabalho com os sextos anos aqui no município. De repente ele ficou pensativo e me disse: - Responda-me uma coisa: é “para mim sair” ou “para eu sair”? Aí eu baixei a cabeça e só fiz rir. Ele se aproximou e disse: - Deixa eu lhe falar uma coisa: é para eu sair. E me explicou [a regra de uso do sujeito de infinitivo]. Eu só fiz rir e saí. Eu pensei em voltar, mas como era eu que estava precisando dele e não ele de mim, eu não voltei. Eu poderia dizer para ele que se eu desafiasse o conhecimento dele de médico, ele não iria gostar (gravação de voz n.º 25, dia 14/6/2017, intervalo 20”:10” e 23”:40”).

O relato da professora Mariah serviu para retomar as discussões do texto de Geraldi (1984c) sobre a prática de análise linguística. Inicialmente, pontuo que a correção feita pelo médico quanto à inadequação no uso do pronome objeto em vez do pronome sujeito não estava relacionada a um desafio do seu conhecimento sobre a linguagem, mas a uma inadequação no uso da língua recorrente ao falante que ainda não se apropriou da gramática normativa.

Por essa razão, o uso inadequado, por uma professora de língua portuguesa, chamou a atenção do médico considerando o fato de que ela deveria ser o modelo, o exemplo de profissional cuja atividade implica domínio do uso da língua dentro de sua variedade de prestígio.

Também enfatizo à professora que tome o ocorrido como lição de vida e aprendizado para que reflita, como profissional que trabalha com o ensino da língua, sobre o ensino mecanicista de regras de prescrição gramatical aos alunos que nem mesmo ela usa em situações concretas de comunicação. Aproveito para reforçar a questão do **para que** se ensina gramática ou se estuda a metalinguagem de análise de uma língua se o modo como esses estudos foram conduzidos não se constitui no uso efetivo da língua na sua função social.

Mesmo assim, é importante destacar que o domínio demonstrado pelo médico no uso da língua oral e seu conhecimento de aspectos da gramática normativa colocam-no numa posição de prestígio diante da professora. Não que o fato de dominar a língua confira diretamente a ele esse prestígio, mas indica as diferentes situações de vida e de formação que esses dois profissionais tiveram.

Sobre essa problemática relatada pela professora Mariah, Bissoli e Both (2015) discutem o sentido da formação docente e suas implicações no sentido do trabalho do professor. Destacam os impactos de uma formação aligeirada, seja com ou sem a participação das universidades públicas, que é implementada por

[...] programas imediatistas, fragmentários e compensatórios a exemplo do Proformar, Proinfantil, Parfor, Pnaic, que já se apresentam em pacotes prontos para serem executados, muitas vezes, sem as mínimas condições estruturais e quadro profissional específico qualificado. Assim, as instituições de Ensino Superior, ao invés de implementar a formação inicial e continuada com qualidade social, tornam-se, também elas, meras executoras de programas governamentais.

Situação ainda mais grave, destacam as autoras, ao citarem Gatti (2001), dá-se quanto à formação por meio da modalidade de EaD, assumida tanto na formação inicial quanto na formação continuada, como forma de baratear o custo do “pacote-formação”, por sua característica altamente replicável, aligeirada e empobrecida que atinge justamente os professores vindos das camadas sociais mais baixas, cuja trajetória escolar é marcada por condições educacionais desfavoráveis.

Reproduz-se, na formação docente, a ideia de que para aqueles que pouco têm, pouco basta, contrariando os princípios da humanização, que se efetiva por intermédio do acesso ao patrimônio cultural e da possibilidade de re-produzir, na atividade social, a atividade humana neles incrustada.

A questão da formação aligeirada, tanto a inicial quanto a continuada, também foi relatada pela professora Mariah, na formação em Letras-Língua Portuguesa, em programas compensatórios como o Parfor, agravada pela formação continuada por meio da EaD, em curso de especialização em instituição privada de ensino.

Não saber usar o padrão de oralidade mais formal, orientado pela tradição gramatical, para pedir um atestado médico, reflete não só a discriminação pelo uso de uma variedade não padrão da língua, em vez de uma a variedade de prestígio, mas demonstra a falta de sua própria inserção ativa no mundo da escrita e as restrições de suas possibilidades de participação social em situações de comunicação, sobretudo, no próprio ensino da língua.

3.2.2 A professora e a promotora

As professoras Valentina e Mariah, que são membros da diretoria do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Iranduba, haviam chegado há pouco de uma reunião com o Ministério Público Estadual e a Prefeitura e pediram para fazer alguns informes ao grupo de docentes que se encontrava na sala de professores, no dia 14/6/2017.

Valentina expôs o problema do atraso de três meses no pagamento dos professores contratados (março, abril e maio de 2017), irregularidades na chamada dos concursados e a interdição de uma das escolas da rede em razão de graves problemas na infraestrutura. Ao iniciarmos nosso encontro, continuamos a conversa sobre a atuação das professoras no Sindicato, pois considerei pertinente conhecer mais sobre a atuação das professoras no movimento sindical e de como esta atuação poderia influenciar suas ações no campo pedagógico.

Na fala da professora Valentina, a importância do trabalho no Sindicato é uma forma de desenvolver, na prática, a consciência crítica diante do que acontece na cidade. Acrescentou a importância da aproximação com a literatura, iniciada no curso de Letras, para ampliar essa compreensão, além de atribuir grande valor às reflexões desenvolvidas em nosso grupo dialogal para compreender como a linguagem pode contribuir para saber se posicionar no mundo, exercer e cobrar seus direitos. Nas palavras da professora Valentina:

Por exemplo, hoje eu tive uma discussão com a Secretária de Educação, ela ficou chateada comigo. Mas saindo de lá da Promotoria, eu conheço a professora [nome da Secretária de Educação da SEMEI-Iranduba], ela é minha colega de Igreja, nós já fomos de pastorais. Eu converso bem com ela. Mas existem pessoas lá, que estão no poder, que ficam com raiva de você. É que eles não sabem usar a linguagem, não se apropriaram da linguagem corretamente, não sabem fazer crítica construtiva, então você tem de aprender a conviver. Eu sei me posicionar, eu falo, eu não fico resmungando por trás, como alguns professores fazem. Eu não escondo o que está acontecendo dos alunos, porque também eles não são bobos, eles sabem. Eu falei para a minha irmã, agora na volta da reunião, que isso me faz refletir muito sobre os encontros que nós estamos fazendo aqui. Quando a senhora diz que a gente precisa se apropriar da leitura para a gente se defender também. Hoje eu prestei muita atenção à promotora, em como ela tem a apropriação da leitura. Ela está ali, ouvindo as partes, quando termina, ela vai ler o veredito dela. Agora, como ela tem a apropriação da palavra! Ela coloca tudo no seu devido lugar. Eu me interessei muito. Disse até para a minha irmã que eu vou fazer é um curso de direito (risos) (gravação de voz 25, dia 14/6/2017, intervalo 1': 16" : e 3':54").

O destaque que a professora Valentina deu à capacidade de síntese da promotora revela o prestígio atribuído àqueles que dominam a língua oral, principalmente, na seara jurídica. Explico que o texto jurídico se constrói sobre a base da tipologia textual dissertativo-argumentativa, mas que, nem sempre, o fato de alguém dominar os mecanismos de argumentação significa que vá lutar por aqueles que são injustiçados.

Como nos ensina Heller (1977), é preciso que se interiorizem valores e se tenha a compreensão crítica sobre o que é legal e o que é moral, com o devido cuidado para não reduzir a moralidade para que esta se inclua apenas na legalidade, pois devemos lembrar sempre que são as exigências sociais que fazem com que a obrigação (o que é legal), transforme-se em dever (o que é moral).

E a base para a moral é a subordinação das necessidades, desejos e aspirações particulares às exigências sociais. É preciso nos elevar por cima dos interesses pessoais e elegermos fins, conteúdos e valores que atendam as exigências do universal humano. Por isso, a Justiça não depende só de Leis e de Códigos. Depende da mudança de costumes e hábitos vigentes em sociedade, inclusive no próprio judiciário.

Daí a importância de uma posição diante do mundo, de uma consciência moral e ética que, como pontua Pinto (1969), vai definir de que lado se está no mundo em relação aos conhecimentos postos a serviço da Humanidade: se do lado da grande massa de trabalhadores para quem o Direito, por exemplo, enquanto ciência, nem sempre tem como fim a justiça; ou se da minoria para quem o cumprimento das leis pode variar de acordo com os interesses dessa minoria, mesmo que a justiça se mobilize em prejuízo das grandes massas para as quais deveria se efetivar.

3.2.3 Os professores e os pombos

Conversava com o professor Heitor sobre a importância do trabalho de criação do estatuto do grêmio como atividade de produção de texto normativo, que guarda relação com a atividade guia de comunicação pessoal, investigada por

Elkonin (1987), ao postular a hipótese da periodização dos processos de desenvolvimento psíquico, em especial, na idade de transição. Conforme o autor,

Construída sobre a base da completa confiança e vida interna em comunidade, a comunicação pessoal constitui aquela atividade dentro da qual se formam pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o futuro próprio; em uma palavra, estrutura-se o sentido pessoal da vida. Com isso na comunicação se forma a autoconsciência como 'consciência social trasladada ao interior' (L. Vigotski). (ELKONIN, 1987, p. 121).

Como postula Elkonin (1987), fundamentando-se em Vygotski (2012), a comunicação pessoal constitui a atividade guia na idade de transição. Nesse sentido, ao propor como atividade de estudo a produção do estatuto do grêmio da escola, o professor poderá conduzir uma atividade que seja desenvolvida, no adolescente, da sua autoconsciência social enquanto classe, mantendo com a escola uma relação institucional de ator social pertencente a um coletivo escolar e que tem suas demandas específicas.

Prossigo, destacando ao professor que, inicialmente, é importante orientar e conduzir esse processo para que os alunos possam se envolver e, depois, dar continuidade, sozinhos, ao grêmio.

Nesse momento, o professor demonstrou bastante interesse em desenvolver essa atividade, considerando que, com já fora aluno de colégio agrícola, tivera participação atuante nesse período de sua vida escolar.

Mas o que quero trazer de reflexão está no relato do professor sobre como sua experiência de/com a língua foi impulsionadora de uma mudança importante na escola. Passávamos por uma infestação de pombos e morcegos. Os condicionadores de ar não funcionavam e os poucos que ainda restavam gotejavam muito e alagavam as salas de aula, conforme constatei na observação participante do dia 21/6/2017, como se observa nas figuras 5 e 6.



Figura 5 – Chão da sala alagado

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 6 – Chão da sala alagado (b)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Como se vê nas figuras 5 e 6 - além do calor que pude constatar -, o alagamento na sala de aula obrigava os alunos e os professores a trabalhar num espaço mais reduzido e, conseqüentemente, com maior aglomeração dos alunos.

O movimento que se iniciava naquele momento, liderado pelos professores participantes da pesquisa, ultrapassou a discussão do grupo dialogal sobre a importância de se vislumbrar a possibilidade de conduzir uma atividade de produção de texto normativo. Transcrevo o relato do professor:

Eu acho muito interessante isso. Eu estudei em um colégio em que havia o Grêmio masculino e o feminino. Era o Colégio Agro em Rio Preto. Acho que no oitavo ano é bom, porque os alunos ficarão dois anos na escola. E aí eles têm o poder de promover algum evento, porque a escola hoje parece que “amarrou” com a APMC. Só quem faz eventos é a APMC e, como ela não faz, não há eventos na escola. A APMC não pode fazer eventos só para arrecadar material de expediente e de limpeza para a Escola. A Secretaria de Educação é que tem de manter a escola. Mas eles dizem: - Ah, a Secretaria não manda! Mas é hora de começar a exigir, como diz o texto do Geraldi. Então, é preciso que o Grêmio tenha um estatuto próprio, mesmo que seja baseado em outro estatuto. A questão do ar-condicionado, por exemplo, o que nós fizemos com os oitavos e nonos anos: a gente dando o suporte sempre, mas foram eles que desceram para o pátio, paralisaram as aulas. O Secretário foi lá e os mandou voltar para a sala. Nós dissemos: - Não, não volta! Fomos dez professores os que apoiaram os alunos. Montamos uma comissão e fomos lá com o Secretário, mas os nossos alunos foram junto. Sobre essa questão dos pombos no forro, eu disse para o pessoal: - Vamos fazer um documento e entregar. Vamos primeiro obedecer à hierarquia, dar um prazo para se manifestarem e se não der, vamos... Porque tem muita gente doente, com problemas respiratórios, nas salas de cima, com essa situação dos pombos. Aí eu digo: - Tem de partir de vocês, porque se ficar só com o professor, a Secretaria já vê diferente. Aí eu digo que eles têm de ter iniciativa. Às vezes eu chego aqui, à noite, sete horas, sete e dez, eles estão no calor. Eu digo: - Gente, porque um de você não foi lá embaixo e pediu logo que ligassem o ar-condicionado ou que enxugassem o chão molhado? Isso é um direito deles. Mas isso [Grêmio] é legal, bem legal mesmo! (gravação de voz n.º 24, dia 7/6/2017, intervalo entre 41’’:06’’ e 46’’:14’’).

Não foi aula de verbo, adjetivo ou acentuação gráfica que houve naquela semana. Mas foi uma lição de uso da língua pelos professores como resistência, luta, consciência coletiva e social para que a “palavra-denúncia” (KRAMER, 1993, p. 167) rompesse a indiferença da SEMEI e o medo da diretora em cobrar providências, transformando-se em força dos professores, alunos, pais e demais comunitários para exigir condições mínimas de salubridade na escola.

No encontro seguinte, percebo a agitação dos professores que estavam com o abaixo-assinado para entregar à gestora. Eles pediam urgência no controle de pragas de pombos e morcegos que se instalaram no forro da escola e estavam a causar problemas respiratórios nos alunos e professores. Também cobravam o conserto nos aparelhos de ar-condicionado que não resfriavam e gotejavam muito, alagando a sala.

Vi o abaixo-assinado que me foi mostrado pela gestora que, num tom de desabafo, criticou o posicionamento dos professores. Conversei com a gestora no sentido de acalmá-la e dizer-lhe que, se não poderia agir no sentido de tentar resolver a situação, em função do cargo que ocupa, considerando as sucessivas negativas da Secretaria de Educação, que compreendesse e apoiasse os professores a fazerem, junto com os pais de alunos, as cobranças, pois todas as vozes juntas poderiam ter ressonância e assim conseguir a solução de, pelo menos, parte dos problemas.

Enfatizei à gestora que deveria orgulhar-se do quadro de professores que tinha, pois a posição de todo o grupo era reveladora de uma postura crítica e de consciência coletiva para enfrentar e buscar soluções para os problemas da escola.

Do mesmo modo que as atividades de produção de textos normativos são impulsionadoras do desenvolvimento dos alunos porque trabalham a atribuição de sentidos, na elaboração de um texto exigindo providências para os problemas da escola, os professores estavam atribuindo sentidos ao texto também para si e isto foi impulsionador do desenvolvimento de uma consciência coletiva.

A reflexão sobre a prática se tornou o início da prática transformadora da realidade. Presenciei isto no dia da reunião da APMC. Havia cerca de 200 pais,

professores, diretora e mais alguns alunos que ainda estavam na Escola porque a aula tinha acabado mais cedo.

A reunião era para falar das necessidades da escola, do uso do recurso arrecadado na festa junina e do questionário socioeconômico da APMC que seria aplicado. Os professores, liderados pela professora Valentina, tomaram a palavra. O momento foi tenso. A direção e os representantes da APMC não esperavam a fala da Valentina e dos outros professores. Eles apresentaram o abaixo-assinado aos pais em que exigiam providências da Secretaria para resolver o problema da infestação de morcegos e pombos e o conserto dos condicionadores de ar. Disseram que todos estavam lá para lutar por uma escola melhor para seus filhos. Dito isto, os pais assinaram prontamente o abaixo-assinado.

Presenciei, naquele momento, a base marxista da linguagem: “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 45). Duas semanas depois, a SEMEI instalou redes de proteção no telhado da escola e enviou equipe de manutenção dos aparelhos de ar-condicionado.

II – Parte - Prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística

As análises que se seguem estão divididas em três temáticas: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística. Elas foram norteadas pelas discussões, observação participante e autorreflexões geradas no grupo dialogal a partir da leitura dos textos-base *Unidades básicas do ensino de português* (GERALDI, 1984c), *A prática de leitura de texto na escola* (GERALDI, 1984d), *Escrita, Uso da Escrita e Avaliação* (GERALDI, 1984e), *Em terra de surdos-mudos* (BRITO, 1984), *O Circuito do Livro e a Escola* (FONSECA; GERALDI, 1984), além dos textos norteadores.

Em linhas gerais, Geraldi (1984c) propõe uma prática linguística efetiva nas três áreas (leitura, produção e gramática) para que se chegue ao domínio da língua padrão, em que a linguagem seja abordada enquanto ação sobre o outro e enquanto ação sobre o mundo, para que o aluno possa construir a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai agir e de onde surgem os sentidos e se efetiva o significado.

Também nessa segunda parte, retomo a questão de base: **para que** estamos trabalhando a leitura, a produção de textos e a análise linguística em sala de aula? Pude acompanhar a prática pedagógica da professora Valentina e sua dedicação para desenvolver o circuito do livro nas turmas do 7º ano A e B. Na prática de produção de textos, diferentemente das demais, nomeei de “intenções de prática de produção de textos”, porque não captei qualquer prática efetiva de produção de textos sustentada em alguma mediação teórica ao longo da pesquisa com formação que conduzi. Discuti questões de análise linguística no uso de adjetivos, locuções adjetivas, acentuação gráfica, processo de formação de palavras e uso de metáforas com Heitor, Valentina e Mariah.

Assim, nas subseções seguintes, trago os relatos dos professores sobre o trabalho com a leitura, produção de texto e análise linguística, a partir de algumas iniciativas ou intenções que acompanhei ao longo da pesquisa.

3.2.4 Prática de leitura de textos

A atividade a ser relatada se chama circuito do livro (GERALDI, 1984c) e foi desenvolvida pela professora Valentina que iniciou o trabalho de leitura de textos com os alunos dos sétimos anos A e B. Nela a professora entrega os livros aos alunos, anota, numa página, o nome do aluno, o nome do título e quando começou a leitura. Na semana seguinte, observa e anota cada troca de título, cada novo livro que o aluno começar a ler.

Na preparação dessa atividade, Valentina selecionou obras que estavam na biblioteca da escola e que foram separadas por anos por ela e pela servidora de apoio à biblioteca. Seguiu a classificação do segmento ao qual estão indicadas as obras e que consta na capa dos livros, como se vê nas imagens a seguir:



Figura 7 – Livro selecionado

Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 8 – Livro selecionado (b)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Como se observa nas imagens, os títulos encaminhados à escola fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação (MEC), que distribui acervos de obras da literatura às escolas públicas da educação básica cadastradas no Censo Escolar.

De acordo com o selo indicativo do PNBE, as obras literárias estão indicadas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O acervo da escola possui textos em prosa (lendas, contos, crônicas, memórias, biografias), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

A professora relata que, no primeiro dia em que levou os exemplares dos livros à sala de aula, mesmo orientando os alunos a lerem os textos e a compartilharem a leitura com os outros alunos, encontrou estudantes fazendo resumo escrito do livro para entregar à professora, embora esta não tivesse solicitado qualquer síntese ou preenchimento de fichas de leitura, conforme o relato da professora sobre o primeiro dia de troca de livros na turma do 7º ano B:

O pior é que eles têm essa prática, porque eles estavam com os livros e foram logo perguntando: - Professora, a senhora vai querer o resumo? Eu não estava pedindo para que eles fizessem o resumo. Eu disse não, disse: - Vocês vão ler e o outro que já leu vai compartilhar a leitura com os outros colegas. (gravação de voz n.º 20, dia 17/5/2017, intervalo entre 01":56" e 02":22")

Pude confirmar o depoimento da professora na observação participante que realizei no dia 24/5/2017, na turma do 7º ano, quando a professora planejou a segunda troca de livros e organizou atividade que caracterizou como roda de leitura. Das quatro rodas de leitura organizadas pela professora, observei em uma delas que uma aluna fazia o registro escrito do livro, embora a professora, de fato, tivesse orientado que aquele momento era para compartilhar as leituras feitas com outros colegas de classe.

Observei, nesse dia do compartilhamento de leitura (que a professora denominou de roda de leitura) que todos os alunos estavam com um livro tomado por empréstimo na biblioteca da escola. Vi que a maioria dos alunos que lia o fazia de forma oralizada, alguns somente modulando os lábios e um aluno lia sem deixar nenhum movimento externamente se manifestar na sua leitura.

Percebi que os alunos conversavam bastante, fazendo muito barulho e tornavam mais difícil a leitura individual àqueles que se esforçavam em ler o livro escolhido. O único aluno que parecia fazer leitura sem se importar com o barulho em volta é o mesmo que não oralizava nem modulava os lábios. A professora andava de um lado ao outro da sala, dificultando mais ainda a concentração dos alunos.

As observações que fiz das leituras oralizada e não-oralizada que os alunos realizavam não se preocuparam com a categorização desses dois tipos de leitura. Procurei voltar o olhar, naquele momento, para tentar perceber se o modo como os alunos realizavam a atividade de leitura refletia algum critério de atribuição de sentido, pois, como postula Arena (2015),

Esse traço, de atribuição de sentidos, afasta-se da percepção pelos órgãos sensoriais para situar-se no reino da metacognição, das operações intelectuais que o aprendiz de leitor realiza ao tentar ler. Pouco perceptíveis, podem ocorrer, ou não, durante a leitura ruidosa ou na silenciosa. (ARENA 2015, p. 142)

Mas como argumenta Bajard (2014a, p. 122), “A leitura é um ato complexo que implica dimensões: motora, perceptiva, linguística, cognitiva, afetiva, social”. É preciso, pois, pensar no leitor como sujeito que opera em vários desses níveis e não em um especificamente, inter-relacionando-os de modo não hierarquizado com os níveis de conhecimento que ele, como sujeito de linguagem, possui. “Assim, o

acesso ao sentido não é único e depende da habilidade particular de cada sujeito”. (BAJARD, 2014a, p. 123).

A questão da dificuldade de observar a leitura talvez esteja nas hipóteses formuladas por Bajard (2014a, p. 182) que, ao explicitar as razões limitadoras das práticas de leitura na escola, aponta o fato de que “a leitura, atividade invisível e silenciosa, é difícil de ser controlada; o acesso direto ao texto pelo leitor tira o mediador do jogo, deixando-o sem meios de intervenção”. Ou, em outras palavras, a mediação deixa de ser feita por alguém, classicamente o professor, e passa a ser realizada pelo signo linguístico, mediação por excelência, que representa a transposição do outro do inter ao intrapsíquico.

Por isso verifico, na primeira observação participante, que na estrutura da atividade desenvolvida pela professora está presente o critério de manifestação ostensiva da leitura, mais facilmente controlável e avaliável pelo professor. Nesse sentido, concordo com Arena (2015, p. 142) segundo o qual “Novamente, a preocupação com a avaliação orienta o modo de ensinar e, mais que isso, orienta o modo de o aluno aprender a ler e de elaborar conceitos sobre o que seria efetivamente ler”.

Outra dificuldade que os alunos encontravam ao iniciar a leitura em sala de aula dava-se em relação à falha no planejamento da atividade de leitura feito pela professora Valentina e que remetia a outra anterior, que se reportava à compreensão equivocada da proposta de Geraldi (1984c) que a professora participante teve.

A incoerência residiu no fato de que a professora Valentina, ao propor uma atividade de leitura individual, tentou conduzir outra, uma atividade de leitura coletiva. Essa confusão demonstrou a falta de relação entre o motivo da atividade e o objetivo proposto. Se era para partilhar a leitura, então não seria possível ler naquele momento. Do mesmo modo, se era para ler em sala, como propõe Geraldi (1984c), a partilha deveria ser feita em outra situação de comunicação.

A confusão de propor leitura individual e conduzir uma estratégia de leitura compartilhada inviabilizou a realização da atividade que a professora supunha estar desenvolvendo. Ora os alunos tentavam ler para si, ora tentavam contar para os outros o que liam.

Entendo que a iniciativa da professora de tentar pôr em prática a proposta de Geraldi (1984c) revela outra confusão em relação às ações de leitura que, conforme Arena (2015), é muito frequente na escola e incide na condução da atividade. Arena (2015) pontua que ler, praticar a locução e ser recitador da leitura são atos distintos. Para o autor,

A locução pode ser confundida com a leitura oral, mas dela se distingue exatamente pela sua estrutura, determinada pela função criada na relação entre leitor, texto, contexto e o Outro. A orientação para a vocalização do texto como modo de ensinar a ler incorpora a necessidade de bom desempenho público, razão pela qual o aprendente mais se aproxima do velho *recitator* que do leitor, porque pronuncia sem ter antes atribuído sentido ao pronunciado. Nesse caso, não há locução, porque a estrutura da ação é configurada pela intenção de conseguir a boa pronúncia, de ganhar a clara fluência e a de apresentar a necessária rapidez. Novamente a aparência do fenômeno se sobressai à sua essência. (ARENA, 2015, p. 143).

As distinções que Arena (2015) faz dos três atos de ler - ler para atribuir sentido ao texto escrito, ler para transmitir sentido ao outro que participa da interlocução e ler para vocalização do texto sem conexão com o sentido do texto – e as confusões na compreensão de cada conceito em razão da aparência do fenômeno, são tomadas em Bajard (2014c, pp.41-42) como atividade para os outros, como “leitura convivial”. Mas o destaque feito por Bajard (2014c, p. 41) assenta-se no fato de que existe “a necessidade de fazer passar o texto pela boca (é o sentido etimológico do verbo oralizar), para que ele seja primeiro compreendido pelo leitor e, depois, pelo ouvinte”.

Como atividade para os outros, pressupõe a compreensão, mas Bajard (2014c, p. 58) avança no sentido de apontar o deslocamento ao longo da história das representações da “leitura em voz alta”. Sua evolução e permanência, mesmo não inerentes ao ato de ler, dizem respeito à função de “convivência, ou seja, a função comunicativa”. E a história da leitura em “voz alta” não consiste mais na apropriação de um texto, mas no encontro entre pessoas envolvidas na comunicação, em que “uma pessoa dá voz a um texto e ou outro que, ao escutá-lo, o enxerga” (BAJARD, 2014c, p. 58).

Observei, na prática pedagógica conduzida pela professora Valentina, que não estabeleceu uma distinção clara dos atos de leitura e do **para quê** de cada ato, tomando-se apenas pela aparente similitude da leitura oralizada.

Nessa leitura vocalizada, cria-se uma situação fictícia de comunicação com o outro, no caso, o ouvinte, em primeiro plano. O texto não é instrumento de diálogo entre recitador e ouvintes, porque se trata de uma mecanização, mais concernente à boa pronúncia que propriamente à comunicação interpessoal. Além disso, a vocalização pode ocorrer sem que haja efetiva compreensão do texto, sem a atenção voluntária requerida pela leitura propriamente dita. Nesse sentido, o outro (autor do próprio texto, outros autores que estabelecem relações intertextuais com o texto) com quem (na leitura propriamente dita) dialogamos pela mediação do escrito, suas vozes, argumentos, também desaparecem, rompendo-se duplamente a possibilidade de estabelecer relações dialógicas: com o(s) texto(s) e com os participantes da situação de leitura. Não se trata, portanto, de uma atividade de leitura, mas de uma ação cujos motivos e objetivos não coincidem. Os signos linguísticos são tomados apenas como sinais, as palavras são destituídas de significado para surgirem como som. Não há sentido para quem lê nem para quem ouve a vocalização.

Ao propor atividade de partilha da leitura partindo da leitura oral, faltou à professora Valentina a compreensão de que, antes da leitura para transmitir sentido ao outro, o pressuposto é que o sentido tivesse primeiro sido atribuído pelo próprio leitor. Assim, ao crer que estava conduzindo uma atividade de atribuição de sentido, a professora poderia estar apenas incentivando a boa pronúncia, a fluência na leitura, próprias da recitação.

Conversei com a professora Valentina, ao final da observação, sobre o que tinha constatado e retomamos, no encontro seguinte do grupo dialogal, o significado da prática cultural de compartilhamento de textos, também denominada de círculo de leitura. Do mesmo modo, lembrei que a roda de leitura é uma atividade pedagógica e cultural de leitura conjunta, destinada a leitores em formação, portanto, nenhuma das atividades estava alinhada à proposta de Geraldi (1984c).

Explicitarei que a atividade de partilha de leitura parte do encontro entre os alunos, num primeiro momento, para interação rápida sobre o que leram, a fim de que possam fazer as trocas de títulos, mas que, tão logo tenham efetuado as trocas,

os alunos deveriam iniciar a leitura individual. O momento da partilha da leitura é realizado inevitavelmente nas rodas de conversas, no intervalo do recreio, na hora da entrada ou da saída da escola, uma vez que os alunos devem compartilhar uns com os outros os sentidos atribuídos aos textos lidos.

Isso pôde ser observado no grande interesse da turma pela leitura da adaptação da epopeia Odisseia, de Homero, quando observei que os alunos faziam lista de espera para organizar quem seria o próximo a fazer a troca desse livro. A preferência por alguns títulos, principalmente, os das histórias de mitologia grega, demonstra que já estava acontecendo um compartilhamento da leitura, sem a necessidade de a professora didatizar essa prática que ocorria como prática de letramento real entre os alunos.

Após a conversa com a professora Valentina, no encontro dialogal seguinte em que dei continuidade à discussão do texto de Geraldi (1984c), a professora me relatou que tinha retomado a atividade de leitura em sala e que fizera conforme tínhamos conversado no encontro anterior. Com um ar de surpresa, relatou: *fizemos a troca rápida dos livros e os alunos ficaram os 45 minutos de aula sem fazer barulho, todos lendo.*

Pude constatar o redirecionamento da atividade de leitura feito pela professora Valentina na segunda observação participante que fiz na sala de aula do sétimo ano, no dia 21 de junho de 2017, conforme se observa nas figuras 9 e 10 a seguir:



Figura 9 – Troca de textos

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 10 – Troca de textos (b)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Conforme a proposta de Geraldi (1984c), a professora Valentina redistribuiu os livros para que os alunos fizessem as trocas caso já tivessem concluído a leitura ou dessem continuidade à leitura. A redistribuição dos livros feita pela professora deu-se porque, na semana anterior, o empréstimo de livros pela biblioteca tinha sido suspenso em razão do sumiço de um exemplar. Por essa razão, a professora recolhera os livros para, ela mesma, fazer os registros dos exemplares e do nome de cada aluno que tomou o livro por empréstimo. Feito o controle pela professora, os alunos puderam levar para casa os exemplares novamente. Essa atividade de controle dos exemplares, embora seja uma atribuição da servidora de apoio da biblioteca, não foi feita pela funcionária, ficando como mais uma atribuição da professora.

A professora Valentina, com o apoio da servidora da biblioteca, confeccionou marcadores de leitura para os alunos e os distribuiu de acordo com o número de títulos que pegavam para ler. Seguem alguns modelos de marcadores, confeccionados a partir de personagens do desenho animado *Hora de Aventura*, conforme se observa na figura 11.



Figura 11 – Marcadores de leitura

Fonte: Arquivo da pesquisadora

No dia da entrega dos marcadores, os alunos ficaram agitados. A maioria não sabia o que era um marcador de leitura, mas disputava quais marcadores gostaria

de levar pelos personagens que ilustravam. Até que uma aluna disse que já tinha visto um marcador e sabia para que servia. Ao receberem seus marcadores de leitura, os alunos ficaram muito entusiasmados e se sentiram como se tivessem alcançado um posto mais elevado no circuito do livro.

Sobre essa questão do uso dos instrumentos, Volóchinov (2017) pontua que o instrumento por si só não se transforma em signo, tampouco o signo transforma-se em instrumento. Mas objetos da natureza, da tecnologia e de consumo podem se tornar signos. Segundo Volóchinov (2017, p. 93)

Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93)

Por essa razão, entendo que o uso dos marcadores de leitura representa para os alunos sua inserção no mundo da cultura escrita. O fato de os marcadores serem ilustrados com desenhos para adolescentes também carrega signos ideológicos, porque traz elementos dos grupos sociais aos quais os adolescentes pertencem e, novamente em Volóchinov (2017, p. 92) “É possível ornamentar de modo ideológico um instrumento de produção”.

No dia da troca de livros, por cerca de 10 minutos, os alunos trocaram livros, compartilharam o que leram com outros colegas e, depois, começaram a leitura individual, como se observa nas figuras 12 e 13:



Figura 12 – Leitura individual

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 13 – Leitura individual (b)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na observação participante, constatei que a orientação feita à professora contribuiu para a realização da atividade de leitura conforme a proposta de Geraldi (1984c). Os alunos mantiveram-se concentrados na leitura durante quase todo o tempo de aula e as dispersões com conversas paralelas iniciaram 10 minutos antes do término da aula em função de novos compartilhamentos de leitura e da preocupação de alguns alunos com a prova de matemática que seria no segundo horário.

Como o PNBE também distribuiu para a escola títulos de conteúdo didático e metodológico do ensino fundamental para apoio à prática pedagógica dos professores, a professora aproveitou o momento de concentração dos alunos na atividade e iniciou a leitura de um título que escolhera, conforme mostram as figuras 14 e 15:



Figura 14 - Professora em leitura

Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 15 - Livro escolhido pela professora

Fonte: Arquivo da pesquisadora

As imagens foram registradas na observação participante do dia 21 de junho de 2017 quando a professora conduzia atividade de prática de leitura com os alunos. Enquanto os alunos realizavam a leitura individual do título escolhido, a professora também aproveitou o momento para leitura do título sobre o trabalho com a poesia em sala de aula, pois, conforme anunciou, trata-se de tema com o qual pretende trabalhar.

O comportamento dos alunos nessa nova configuração da atividade surpreendeu a professora Valentina e, também, despertou-me o alerta sobre a compreensão aplicacionista das questões teóricas sobre leitura que a professora demonstrara ter. Como alerta Silva (2011), essa compreensão tem sua origem numa concepção de educação como ciência aplicada que se apoia na racionalidade técnica, de inspiração positivista. Essa postura pragmática é agravada pela compreensão equivocada da própria prática proposta, o que revelava ainda não ter ocorrido nem apropriação teórica, nem aplicação prática da teoria.

Segundo Silva (2011), foi o pragmatismo de Dewey³² (1859-1952), no seu instrumentalismo como versão mais desenvolvida da filosofia pragmática, que estabeleceu a relação entre teoria e prática, não só pela concepção instrumental que

³² Segundo Silva (2011), o pragmatismo é uma perspectiva teórica que se constituiu desde o final do séc. XIX até metade do séc. XX nos Estados Unidos, no período da consolidação da sociedade americana, com institucionalização das universidades, separação entre Igreja e Estado e a construção de uma nova ordem fundamentada na ciência.

esses conceitos tomaram, mas também pela transformação de uma teoria do conhecimento em uma teoria científica cuja concepção de ciência é tomada a partir do método instrumental. Na esfera educacional, conforme Silva (2011),

O instrumentalismo de John Dewey, pode-se afirmar, é a elaboração mais bem acabada do pragmatismo, como também é a sua concepção filosófica e educacional mais disseminada, apropriada e assimilada pelo pensamento pedagógico de vários países, inclusive do Brasil, por meio de seu discípulo Anísio Teixeira. (SILVA, 2011, p. 34).

Esse instrumentalismo passa, então, a traduzir a filosofia pragmática e se constitui num método instrumental do ato de aprender e de ensinar, assim como do ato de pensar, com a capacidade de conduzir e formar o modo de pensar, ser e de agir de forma racional, como expressam os “seus famosos motes ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a pensar’³³, que terão implicações na educação escolar não só nos Estados Unidos, mas também em vários outros países” (SILVA, 2011, p. 34).

Outro ponto de dificuldade que encontrei no trabalho conduzido pela professora Valentina é a falta de conhecimento sobre a apreciação do valor estético das obras e sobre a estrutura dos gêneros que remetesse às indicações de como os livros deveriam ser lidos pelos alunos. Segundo Arena (2015),

Para que o aluno aprenda a ler literatura é preciso ensinar a ler literatura, a compreender sua configuração, a ver a beleza estética no arranjo das palavras, a apreciar articulação da estrutura narrativa e de seus componentes, mesmo que todas essas ações não tragam sensação de conforto, de prazer superficial e de sublimidade. (ARENA, 2015, p. 144).

Mas também é preciso que se retome sempre o papel ativo do leitor na construção do sentido, pois, conforme Grillo (2017) ao citar Potebniá (2010 [1892]),

A forma interna da palavra, pronunciada pelo falante, orienta os pensamentos do ouvinte, mas ela apenas o estimula, isto é, somente dá os meios para desenvolver os significados nele, sem fixar os limites para a sua compreensão da palavra. (POTEBNIÁ, 2010 [1892], pp. 162-3 *apud* GRILLO, 2017, p. 63).

³³ Duarte (2001), ao fazer crítica sobre efeitos deletérios das “pedagogias do aprender a aprender” ao pensamento pedagógico no Brasil, tem destacado que a hegemonia que essas pedagogias exercem fundamenta-se nas apropriações neoliberais e pós-modernas, impregnadas no ideário sobre educação de muitos professores brasileiros e usadas como instrumento ideológico para esvaziar o trabalho educativo escolar.

Assim como a palavra, a obra de arte, segundo Potebniá (2010 [1892]) *apud* Grillo (2017), também é um trabalho de criação constante que se desenvolve com a participação do leitor ou espectador, de maneira que a força da obra de arte e o mérito do artista residem nas possibilidades inesgotáveis de produzir conteúdos. “Em particular, a palavra poética possui capacidade de adensar o pensamento”. (GRILLO, 2017, p. 64).

É preciso que a professora se aproprie da concepção do ato de ler como prática cultural e de suas estratégias, bem como possa agir de modo intencional sobre o trabalho com a literatura, ou seja, tenha claro o **para que** dessa atividade, sem limitá-la, contudo, a estudos de aspectos formais e estruturais da obra.

Mesmo com todas as observações, considero positivo o trabalho desenvolvido pela professora Valentina uma vez que, como orienta Geraldi (1984c, p. 51), “Em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é o desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária”.

O desafio que se apresenta na condução dessa atividade pela professora é quanto ao aspecto qualitativo das leituras que, como pontua Geraldi (1984c), dependerá da seleção de textos feita, para que as obras a serem escolhidas continuem a despertar o interesse dos adolescentes pela leitura.

A questão dos interesses como necessidades culturais superiores são, conforme postula Vygotski (2012), uma categoria histórica dentro da dinâmica relação entre o homem e os objetos da realidade. São necessidades temporais de suma importância na idade de transição, sem a compreensão da qual não poderemos avançar para refletir sobre uma prática pedagógica que oportunize as apropriações das formas mais ricas e desenvolvidas da cultura humana. Segundo Vygotski (2012),

A necessidade temporal contribui para que os objetos do mundo circundante comecem a influir sobre nós de forma instigadora, dir-se-ia que exigem de nós determinadas ações, provocam-nos, atraem-nos ou nos repelem, ordenam-nos, seduzem-nos ou nos desviam. Seu papel não é passivo, senão ativo com relação à própria necessidade. Igual à pólvora que explode tão somente quando cai sobre ela uma faísca, a necessidade se revela também na colisão com os objetos externos que a instigam e podem satisfazê-la. (VYGOTSKI, 2012, p. 20).

Para Vygotski (2012), as atividades pautadas no desenvolvimento de interesses pela leitura e pela escrita podem trazer mudanças essenciais no desenvolvimento psíquico do adolescente à medida que sejam impulsionadoras de novas necessidades.

A meu ver, a grande preocupação de Vygotski (2012) quanto ao desenvolvimento de interesses também deverá ser questão central da escola e do professor. Como postula Vygotski (2012, p. 24), a relação entre o interior e o exterior, subjetivo e objetivo ampliam o círculo de objetos que, pela sua força incitadora, convertem-se em esferas de atividades que se constituem momentos fundamentais que impactam a conduta do adolescente e, com “esse novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo”.

Assim, na proposta da leitura de narrativas longas, apresentada por Geraldi (1984d), é preciso considerar que as obras destinadas às leituras, ao trazerem temáticas que se articulem com o desenvolvimento dos interesses dos alunos na idade de transição, são o indicativo ao professor para que planeje outras leituras mais aprofundadas ao aluno, de modo a criar também novas necessidades a partir das inter-relações estabelecidas pela leitura feita inicialmente. Segundo Fonseca e Geraldi (1984), em resultados apresentados no projeto o *Circuito do Livro na Escola*,

Na prática, notamos que alunos iniciantes preferem ler livros de estrutura mais simples; escolhem pelo tamanho das letras, pelo número de páginas, etc. Alguns que na 5ª série começaram a ler ‘Xisto no espaço’ ou ‘Polyanna menina’, estão hoje, na 7ª série, lendo ‘Os Corumbas’ ou ‘Sargento Getúlio’. O inverso, não registramos, nem tentamos. (FONSECA; GERALDI, 1984, p. 97).

Esse aprofundamento na leitura, também chamado de “adentramento” ou “mergulho”, pelos autores, é cada vez mais profundo à medida que aprendemos a mergulhar, respeitando o ritmo de cada um e outros mergulhos já feitos para que, a partir das vivências (sentidos e significados) de leitura do mundo e de leitura da palavra (FREIRE, 1989) possa-se abrir um novo mundo ao aluno, ampliando sua relação com os objetos da realidade exterior.

Na proposta de Fonseca e Geraldi (1984, p. 98), a preferência por trabalhar com narrativas longas dá-se, ainda, em razão da expectativa de que “O enredo enreda o leitor” e “leve o aluno a ler fora da sala de aula”. Assim, a leitura passa a

ser uma necessidade cuja atividade extrapola o espaço e o tempo da sala de aula para ser realizada.

3.2.5 Intenções de prática de produção de textos

Ao contrário da atividade de leitura que foi desenvolvida, a atividade de escrita, a partir das mediações teóricas, não ocorreu. Embora tenha pontuado diversas possibilidades, como a produção de cartas, narrativas a partir de lendas da região, a própria discussão da produção do estatuto do grêmio que culminou no abaixo-assinado, jornal da escola e jornal da turma, organização de antologias dos alunos, tenha iniciado em 2017 a organização de um sarau literário com a professora Valentina - que ainda não ocorreu em 2018 – e tenha elaborado um projeto de práticas de letramento na intenção de contribuir para que a cultura escrita entrasse na escola (APÊNDICE G)³⁴, estas tentativas não se consolidaram em práticas com os alunos. Foram algumas as razões que os professores manifestaram e elas seguem em seus relatos.

Assim, apresento as intenções manifestas dos participantes e o nível de articulação teórica que desenvolveram sobre a prática de produção de textos com seus alunos.

3.2.5.1 *O menino e o jacaré*

Ou

*“Até aí, tudo bem, porque o jacaré pega mesmo!”*³⁵

³⁴ Embora a construção do projeto de leitura e escrita na sala de aula não tenha ocorrido coletivamente com os professores, não se trata de uma indução ao pragmatismo, mas de trazer uma ideia que pode ser aprimorada, testada e avaliada pelos professores e por toda a escola. Assim, acredito, ainda, que isto seja parte do trabalho como pesquisadora: pensar uma possibilidade que, por conta do esvaziamento do trabalho dos professores – e que esta pesquisa não tem condições de superar – não pôde ser construída coletivamente, mas que pode e deve ser ressignificada sempre.

³⁵ A frase dita pelo professor Heitor e a narrativa que escrevi se reportam ao relato da professora Valentina sobre a tragédia ocorrida na vila de Cacau Pirêra, publicada por Azevedo (2015), no jornal Amazonas em Tempo. Segundo o diagnóstico biológico do interflúvio Purus-Madeira, realizado por Gordo e Pereira (2013), são recorrentes os relatos de ataques de jacarés a humanos nos rios pesquisados. Cerca de 70% dos acidentes causam ferimentos leves e 30% a amputação de algum membro. Mas reconhecem que os dados não são precisos, pois muitas ocorrências sequer chegam a ser registradas pelos ribeirinhos. Os casos de morte são mais raros e os ataques ocorrem com mais frequência entre as 19h e 21h.

Início esta seção com uma intenção de narrativa sobre um acontecimento horripilante no município de Iranduba, envolvendo um adolescente de 12 anos e um jacaré de 4 metros.

Foi na Vila de Cacau Pirêra, distrito de Iranduba, no bairro do Mutirãozinho. Quando chegam as enchentes, as casas, ruas e a própria escola ficam a poucos passos do rio, quando não, são alagadas. Era uma segunda-feira, seis de abril de 2015. O menino saiu mais cedo da aula e foi com outros colegas tomar banho no pequeno lago que se formou na frente da escola. E foi assim, numa diversão na lagoa, que, sorrateiramente, o jacaré se aproximou do grupo de quatro adolescentes. Três conseguiram se pendurar nos galhos de uma árvore quase submersa. Mas o adolescente desta história não teve tempo. Foi levado para o fundo do lago e desapareceu. Procurado no distrito por familiares e amigos, seu corpo foi encontrado dois dias depois por mergulhadores de Manaus com ajuda de pescadores locais. Mas “jacaré pega mesmo!”, como diz o professor Heitor. Não só jacaré, mas arraia, piranha, candiru e a temida cobra grande. Poderia contar mais histórias, como a da piranha que arrancou o dedo mínimo da tia Isabel nas margens ainda límpidas do Igarapé do Quarenta, em Manaus. Narrar o dia em que um candiru entrou no nariz do meu irmão caçula quando tomávamos banho no Rio Solimões, em Coari e tivemos de arrancar às pressas o peixe para não machucar mais ainda o Carlos. Relembrar o choro ininterrupto da prima Iran, por quase 12 horas, depois de ser ferroadada por arraia e só poder ser medicada no outro dia, quando tia conseguiu levá-la da várzea ao posto de saúde na terra-firme. São muitas histórias que poderiam ser escritas sobre os perigos e as aventuras da infância e adolescência ribeirinhas. Poderíamos ter outros fins para essas narrativas. Mas era só um menino de uma vila empobrecida, acostumado a tantas desventuras de uma vida de esquecimento e “jacaré pega mesmo!”.

Não pude dar um fim feliz para essa história, porque, como aprendi na lição posta pelo materialismo histórico-dialético, a realidade sempre será o critério de verdade. E a realidade que vejo ainda é de uma escrita rarefeita na escola, em que os professores resistem a dizer sua palavra escrita e, conseqüentemente, não desenvolvem a necessidade da escrita entre os alunos. Temo que alguma fera saia das águas turvas, pegue um dos professores e o puxe para o fundo do lago da perda da autoria, da palavra despotencializada, do óbvio e que ele não consiga segurar-se num galho sequer para evitar ser devorado pelo esvaziamento, a precarização e o transbordamento. Portanto insisto: é preciso construir pontes, passadiças ou mesmo estender galhos para salvá-lo do monstro.

Por essa razão, pontuo que podem partir das histórias que os próprios alunos conhecem, contadas por seus familiares e pessoas mais velhas da comunidade. Destaco, conforme Geraldi (1984c), que para a discussão sobre o “causo”, sempre que possível, o professor deve fazer leitura e discussão de textos sobre a temática (leitura de profundidade), pois os “causos” trazem questões, como pontua Geraldi (1984c), eivadas de preconceitos (principalmente, contra mulheres, negros,

indígenas), outras são cheias de superstições, que remetem ao conhecimento empírico e ao pensamento concreto-visual.

Foi quando a professora Valentina também destacou que os alunos têm muitas histórias de vida para contar de suas comunidades e citou o ataque de jacaré ocorrido na vila. Refletiu que muitas vezes o professor não quer ouvir essas histórias, silencia o aluno como se este estivesse interrompendo a sua aula e isso faz com que o discente se sinta muito retraído e considere sem valor o conhecimento que traz.

Nesse momento, o professor Heitor interveio e disse que a história de ataques de jacaré é algo muito comum no município, mas que considera mais problemática a questão da crença nas lendas populares ribeirinhas, como as lendas do boto e a da cobra grande que “encantam” pessoas, muito presentes no imaginário tanto de alunos do ensino fundamental do turno vespertino, quanto e, especialmente, na educação de jovens e adultos (EJA), com alunos do turno noturno na escola. Nas palavras do professor Heitor:

Até aí, tudo bem, porque o jacaré pega mesmo! Mas, agora, na EJA, por exemplo, quando vamos discutir na semana do folclore as lendas, como a do boto e a da vitória-régia, uma grande parte dos alunos acredita cegamente na lenda do boto. Ele conta essa história não como uma lenda, conta como algo que realmente aconteceu ali. Conta a história da menina que engravidou do boto, esse negócio de que o boto apareceu no rio para encantar a pessoa. Quando eu dei aulas na escola da comunidade do Catalão, no Rio Negro, a menina do 8º ano disse que todas as vezes que ela desce para o rio, o boto aparece. Lá não tem boto. Mas os alunos disseram: - É verdade, professor, lá não tem boto, mas quando ela vai para a margem do rio, o boto aparece. A gente tenta explicar que é lenda, que lendas são coisas que...[interrompe a própria fala e não continua]. (gravação de voz n.º 23, dia 24/5/2017, intervalo entre 47': 12" e 48':50")

Nesse momento, a professora Mariah toma o turno e continua:

Mas isso é normal. Se você vai na canoa – eu cansei de ver – remando, ele vai seguindo a canoa, te acompanhando. Eu morria de medo [do boto]. (gravação de voz n.º 23, dia 23/5/2017, intervalo entre 48": 52" e 49":02")

O professor Heitor retoma o turno e continua:

Normal, eu atravesso muito o Rio Solimões e vejo os botos. Parece que eles estão brincando ou caçando peixes. Até aí tudo bem! Mas eu digo assim, não sei, até o ponto de envolver a pessoa... É claro que se tu fores desafiar o boto no rio, ele vai reagir como qualquer outro animal. (gravação de voz n.º 23, dia 24/5/2017, intervalo entre 49":03" e 49":30")

Nesse momento, a professora Valentina toma o turno e destaca que as crianças também acreditam nas superstições. Nas palavras da professora:

Quando caiu aquela terra do Solimões, a maioria dos alunos falou em sala de aula: - Professora, a mamãe disse que é uma cobra grande que tem debaixo desse chavascal! Ela só fez se mexer e a terra caiu. Eu acho que, a partir do momento em que a gente for para a sala de aula, vai sair muita história. (gravação de voz n.º 23, dia 24/5/2017, intervalo entre 49": 31" e 50":30")

Novamente, o professor retoma o turno e, num tom de indignação, exclama:

Uma criança é uma coisa, mas um adulto! (gravação de voz n.º 23, dia 24/5/2017, intervalo entre 50": 31" e 50":34")

Aproveito a manifestação do professor Heitor e intervenho no sentido de ampliar a discussão sobre a relação entre o eu empírico e o eu científico, apontada em Charlot (2014), na formação do pensamento conceitual. Explicito que, no caso de alunos adultos da EJA, que tiveram a mediação tardia do pensamento teórico na formação das bases para a ascensão do pensamento visual-concreto ao concreto pensado, esse modo de pensamento empírico ainda é mais recorrente em razão de estar se consolidando o pensamento conceitual.

Por isso, ressalto a importância da linguagem nesse processo de ascensão do concreto pela mediação do abstrato que se faz por meio do pensamento conceitual, possível nas mediações teóricas intencionalmente conduzidas na escola, no trabalho com a leitura e a escrita, com a apropriação da palavra potencializada, como Mello (1993) enfatiza, preche de sentido e de significado.

Friso, ainda, na fala dos professores, que o conhecimento empírico não é sinônimo de ignorância, de empobrecimento cultural, pois muitos conhecimentos científicos advieram do pensamento empírico, da observação dos fenômenos da natureza, das esferas cotidianas da vida, da realidade imediata, embora alguns desses conhecimentos possam ainda estar presos a tradições, crenças e preconceitos.

As explicações também remontam às origens do conhecimento teórico em relação à prática, como o surgimento da física e da química que se fundamentaram na realidade prática do mundo empírico, conforme pontua Sánchez Vázquez (2011), ao explicar que

A ciência física surge na Idade Moderna com Galileu, correspondendo às necessidades práticas da indústria nascente. A relação da teoria com a prática que lhe serve de fundamento aparece com clareza em outra ciência que surge ainda mais tardiamente que a física – a química. Como se sabe, sua existência científica data apenas dos séculos 18 e 19. O que até então existia não era senão um prolongamento da velha alquimia com seu caráter fantástico e místico. Essa pseudociência aparecia vinculada a uma atividade prática experimental que, por ser vazia de teoria, carecia de importância teórica e de verdadeiro caráter prático. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 247).

A citação tomada em Sánchez Vázquez (2011), embora remonte às relações históricas entre a ciência e a prática, a partir do avanço imposto pelos processos produtivos modernos, pode ser interpretada nessa relação de importância dos conhecimentos empíricos, historicamente acumulados, como o gérmen de onde surgem os conhecimentos teóricos.

Ilustro essa discussão com exemplos de situações do mundo empírico que convergem com o mundo científico: a observação das fases da lua e os fenômenos das marés que são influenciados pela gravidade da terra; os conselhos dos mais velhos para deixar a criança andar descalça e criar resistência, o que está relacionado aos estudos sobre os estímulos à imunidade do corpo.

Por outro lado, quando se diz à criança que o trovão é manifestação de descontentamento de alguma divindade, o conhecimento passa a ter um apego à crença que nega o conhecimento da ciência e reforça o conhecimento empírico. Novamente, destaco a importância de compreender que partir da realidade empírica do sujeito não significa permanecer nela, mas ampliar as possibilidades de conhecimento e de articulação entre esses dois mundos, o empírico e o científico.

Essa relação deve ser retomada em Mello (1993) e Sánchez Vázquez (2011) que, ao citarem Gramsci (1958), destacam a importância de se criar um novo senso comum e, portanto, uma nova forma de pensar e de agir que esteja tão arraigada na consciência popular quanto o é a crença tradicional e, assim, consiga eliminar as dicotomias entre teoria e prática, para que aquela se torne a expressão desta.

Nesse momento, a professora Mariah sorri e, um pouco envergonhada, declara situação análoga às questões de superstição que acontece com ela:

A senhora falou isso e agora eu me lembrei. Eu me submeti à cirurgia cesariana para ter minha filha. Toda vez que começa a ferrear o local da minha cirurgia, eu falo para a minha filha que vai chover, porque eu sinto no meu corpo aquilo (risos). (gravação de voz nº. 23, dia 24/5/2017, intervalo entre 51": 30" e 51":50").

A descontração na fala da professora Mariah revela o desafio apresentado por Kosik (2002, p. 16) sobre o mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. Conforme o autor,

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (KOSIK, 2002, p. 16).

Como postula o autor, “No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (KOSIK, 2002, p. 16).

Mas, como problematiza Kosik (2002), a coisa em si não se manifesta imediata e diretamente e só o faz por meio da manifestação imediata de seu fenômeno. Para compreender a essência do fenômeno, o homem precisa realizar um desvio (*detour*) que o faça esforçar-se para captar a essência, pois, para além da aparência externa dos fenômenos, existem as leis que regem o fenômeno, existe um movimento interno do fenômeno que não se mostra na aparência, mas na essência. Por essa razão, conforme Kosik (2002, p. 17), ao parafrasear Marx, “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”.

Essa compreensão do empírico e do científico, da aparência e da essência, também se estende à compreensão dos fenômenos da língua. Lembro que, quando consideramos a gramática a realidade única da língua, obrigando o aluno a decorar regras de descrição dos mecanismos da escrita, desconsideramos a materialidade linguística presente na gramática do falante, representação social e cultural da língua.

Percebo, nesse encontro do grupo dialogal, que as discussões conduzidas caminharam no sentido de refletir, de modo mais detido, na articulação entre o eu

empírico e o eu epistêmico na relação com a linguagem e a formação do pensamento conceitual. Desse modo, retomo Poddiákov (1981), para quem

O processo do pensamento é examinado, com grande frequência, como o movimento que leva do desconhecimento ao conhecimento, do não compreendido ao compreendido, do não claro e impreciso ao claro e preciso. Todavia, este é só um aspecto do verdadeiro processo do pensamento. Seu segundo aspecto consiste no movimento contrário: do compreendido, preciso, definido ao não compreendido, impreciso, indefinido. Em uma série de casos, os conhecimentos não claros, imprecisos não devem ser considerados uma insuficiência do pensamento, contra a qual há que lutar, senão a continuação natural dos conhecimentos precisos, claros, o resultado mais importante da formação e o desenvolvimento dos conhecimentos claros. (PODDIÁKOV, 1981, p. 169-170).

Assim, os elementos da oralidade, da cultura local, as variedades de uso da língua devem ser considerados nesse processo de articulação entre o empírico e o científico. Para tanto, o uso da gramática deverá estar a serviço da compreensão e da apropriação da escrita dentro da sua função social e não da descrição de seus mecanismos por meio do ensino excessivo de metalinguagem.

Como postula Kosik (2002), a destruição da pseudoconcreticidade não implica a negação da existência dos fenômenos, mas a destruição da independência com que se manifesta o mundo pseudoconcreto, do seu caráter imediato, de pretensa existência por si mesmo. De modo análogo, o ensino da gramática da língua como fim em si mesmo não pode ser aceito como ideal da língua, pois reduz o homem a um utilitarismo.

É preciso, como finaliza Kosik (2002, p. 24), a liberalização do sujeito e do objeto na construção da realidade concreta, uma vez que “a realidade social dos homens se cria como união dialética de sujeito e objeto”.

3.2.5.2 “*Eu nunca recebi cartas. Mas também eu nunca enviei uma*”

Com essa frase melancólica, Valentina reflete sobre a proposta de Geraldi (1984c) de produção de cartas no 6º ano do ensino fundamental. Sugiro a troca de cartas com alunos de Manaus. Como o professor Heitor ministra aulas na capital,

proponho a ele e à professora Mariah que se articulem para que suas turmas de cidades diferentes se comuniquem por meio de cartas.

Enfatizo, na proposta de Geraldi (1984c), que essa atividade guarda forte relação com a periodização psíquica e a atividade guia, proposta por Elkonin (1987), em que a comunicação íntima pessoal se torna a atividade principal do adolescente nessa fase, pois, como postula Elkonin (1987),

A atividade de comunicação é aqui uma forma peculiar de reprodução, nas relações entre coetâneos, das relações existentes entre as pessoas adultas. No processo de comunicação tem lugar a orientação aprofundada às normas que regem estas relações e seu domínio. (ELKONIN, 1987, p. 120).

No entanto, para que esta atividade de produção de cartas ocorresse, seria necessário que os adolescentes se conhecessem previamente para estabelecerem os vínculos de confiança sobre os quais a atividade guia da comunicação pessoal está construída.

Evidencio a importância da produção de cartas e destaco que, por se tratar de carta pessoal, essa é uma atividade em que não se poderia avaliar o texto, considerando que, ao ler a carta, o professor estaria cometendo violação de correspondência. Nesse sentido, retomo as orientações de Geraldi (1984c) sobre a **avaliação do processo e não do produto**, pois, no caso dos textos do gênero carta pessoal, todo o processo desenvolvido deve ser avaliado, assim como o percurso de cada indivíduo para chegar à conclusão da atividade considerando o nível em que estava e o nível que alcançou.

O professor Heitor rememorou a época em que enviava e recebia cartas de seus parentes. Lembra que essa era a forma mais corriqueira de comunicação entre os familiares e amigos que moravam em comunidades longínquas do interior do Amazonas. Lembra-se das cartas que recebeu de sua mãe quando este estudava em colégio interno e das histórias familiares sobre aspectos da vida cotidiana que não mais existem.

Nesse instante, a professora Valentina relata, com um ar melancólico, o trecho que intitula esta subseção:

Isso é interessante mesmo! Eu nunca recebi uma carta. Mas também eu nunca enviei uma. As únicas cartas que eu recebi até hoje só são de contas mesmo (risos). Mas é

interessante, eu gostei disso. (gravação de voz nº. 23, dia 24/5/2017 no intervalo entre 1':13":45" e 1':15":24")

Nesse momento, coloquei-me à disposição dos professores para planejar essa atividade. Mas, mais uma vez, a proposta ficou apenas na intenção, sem nenhum encaminhamento mais prático.

Discutimos as propostas para a produção dos textos nos sétimos, oitavos e nonos anos, ao analisarmos as sugestões de Geraldi (1984c) sobre o trabalho com temáticas de noticiários de jornais, do texto de opinião, como os editoriais, reportagens curtas e a continuidade do trabalho com os textos curtos de ficção, lendas e contos.

Nesse momento, a partir das possibilidades explicitadas nas propostas de Geraldi (1984c), pergunto diretamente aos professores se consideram viável colocar em prática as propostas até então discutidas para o trabalho com o texto na sala de aula.

O professor Heitor, embora anuncie que as propostas sejam válidas e importantes para serem desenvolvidas em sala de aula, mostra-se reticente e faz as seguintes ponderações:

Agora, quanto às ideias aqui, elas todas são muito válidas, são muito interessantes para fazer. Mas a gente volta naquilo mesmo, o tempo para organizar. Você tem de ter um tempo para isso. A nossa HTP (horário de trabalho pedagógico) é mínima, não existe tempo para preparar o material. Eu vejo professores que tiram do seu bolso para comprar as coisas na sala. Eu fazia isso, eu comprava as coisas, colocava na sala de aula e, no outro dia, estava rasgado, estava pelo chão. Eu não faço mais, fiquei desmotivado, sem vontade de fazer. Mas o que falta é isso: a gente tem de ter tempo para organizar, para preparar os projetos mesmo. Olha, fazer a minha aula por meio de projetos, eu gosto disso. A gente volta para a questão do tempo. Agora eu estou fazendo uma dramatização que eles mesmos estão organizando, estão buscando na internet. Aqui esse discurso está muito bom. Existem alunos que estão bem informados e que podem falar de um assunto. Para falar de algo, você tem de estar bem informado. Para eu falar do julgamento da chapa Dilma-Temer, eu tenho de acompanhar. Quando o aluno pergunta: - E aí, professor, ele sai ou não sai? Eu digo: - Depende, a gente vai acompanhar. Mas a maior parte não está ligada em política. Então, volta àquela questão das aulas de história e geografia, no tempo em que se estudava a estrutura dos poderes, o legislativo, o judiciário e o executivo. Quem é o governador, o prefeito, quantos vereadores existem? Isso a escola não faz mais. Eu vejo a questão dos livros didáticos, por exemplo, que trazem assuntos muito atuais, como a gravidez na adolescência, o bullying, assuntos que você pode... É que o livro é a nossa... Mas, às vezes, é aquela questão que eu falo do tempo, o professor não tem tempo de pesquisar outros textos para trabalhar na sala de aula. Às vezes, a gente fica ali no livrinho porque o tempo não dá. Comprar jornal eu compro, mas cansei de comprar jornal e só conseguir ler a manchete, porque eu não tenho tempo de ler. Eu trabalho em três horários. Aí eu chego e

digo: - Olha, pessoal, hoje só deu tempo de eu ler a manchete. (gravação de voz 24, dia 7/6/2017, intervalo entre 13":28" e 20":40")

A fala do professor é reveladora, como pontuam Gatti (2009, 2012) e Bissoli e Both (2016), das condições precárias em que tem se desenvolvido a formação inicial e o esvaziamento da atividade docente. No caso do professor Heitor, a fragmentação de sua atividade docente demonstra-se na carga horária excessiva de trabalho, em três turnos, em duas escolas distintas e em duas cidades diferentes, para três segmentos distintos de ensino: anos iniciais do ensino fundamental (pela manhã, em Manaus), anos finais do ensino fundamental (à tarde, em Iranduba) e Educação de Jovens e Adultos (à noite, em Iranduba).

Nesse sentido, como pontua Araújo (2000),

[...] o trabalho, para o trabalhador (o agente da atividade), esvazia-se de sua função mediadora entre o homem e a natureza, entre ser particular e o humano-genérico dentro do processo de humanização, convertendo-se, predominantemente, em seu contrário, ou seja, o trabalho passa a ser mero meio de existência, mero meio de garantir o lugar do sujeito dentro do processo produtivo. (ARAÚJO, 2000, p. 84).

Assim, a jornada excessiva em três turnos e a fragmentação da sua atividade docente em três níveis de ensino e em duas cidades distintas para garantir a sobrevivência são as condições objetivas de sua existência e que impactam mutuamente nas suas condições subjetivas (necessidades e motivos).

Ainda em Oliveira (2000), a necessidade, do ponto de vista ontológico, enquanto propulsora da atividade que impulsiona o indivíduo em direção aos fins e aos motivos para a ação, ao encontrar-se esvaziada em função de interesses que não são valores universais, deixa de ser mediadora do processo de humanização para ser medidora da produção de objetos.

E como essas relações permeiam toda a estrutura em que se organiza o trabalho, o professor vai assumindo de forma não consciente essas necessidades. Por essa razão, ao admitir o uso do livro didático como única forma de conduzir sua atividade pedagógica, sem planejamento, sem ampliação das questões propostas nos livros, o professor assume essa necessidade, conforme revela Oliveira (2000, p.

83), “como necessidade propriamente sua, uma escolha sua, uma opção livre provinda de seu ser individual”.

A professora Valentina, que já iniciou o trabalho com a leitura de textos, mostra-se muito entusiasmada com as propostas e a clareza metodológica do autor para orientação dos professores, embora também concorde com o professor Heitor que as condições objetivas para o desenvolvimento das atividades de produção de textos dificultem a realização de determinadas propostas. Segundo a professora Valentina:

Acho que sim, professora, partindo para a prática mesmo, esses tipos de metodologias trabalhadas, principalmente, o jornal falado, para que eles desenvolvessem, principalmente, a questão da fala, porque o que se percebe, na sala de aula, é que eles não sabem determinado assunto, nacionais e internacionais. Até mesmo nas questões locais, como esse problema da corrupção no município, eles não têm aquela noção do que é realmente a corrupção. Em casa mesmo, eles já não têm essa educação. Essas práticas propostas por Geraldini trazem essa noção do que a leitura faz, que é essa relação com o texto, para eles saberem produzir um texto para se defenderem. Aqui, na nossa escola, está desse jeito. Se nós formos pedir para que o aluno faça algo, ele não sabe, porque ele não sabe escrever, eles não sabem elaborar um texto dissertativo que seja a favor deles. Porque o poder que o aluno tem é muito grande. Se eles mesmos se recusassem a ir lá para aquela sala, cheia de água, fizessem um texto como a senhora falou, eles conseguiriam. Mas porque eles não fazem? Eles não fazem porque eles não sabem realmente. Então, falta essa prática, do nosso lado – professor – de orientar, porque eles também não são orientados. Até um bilhete, eu acredito que eles não saibam fazer, porque eles não têm esse conhecimento. E eles chegam assim até a vida adulta, porque vemos muitos professores que não sabem fazer um requerimento a punho. Quando o rapaz lá do banco disse para a minha colega professora que ela tinha de fazer um requerimento a punho para cancelar a conta dela, ela ficou doidinha! Disse para mim: - Como eu vou fazer esse requerimento a punho que ele quer? Eu não sei fazer isso não! Eu expliquei o que ela tinha de fazer. Esse é o que o aluno não tem, porque não é passado para ele também. (gravação de voz n.º 24, 7/6/2017, intervalo entre 08”:48” e 11”:48”).

Discuto, nesse aspecto, sobre as práticas de letramento que, como pontua Mello (2010b), implicam trazer a cultura escrita para dentro da escola, por meio do trabalho com diferentes gêneros e suportes textuais. É preciso, pois, que a escrita se torne uma necessidade ao aluno, para que sua falta não seja sentida como ocorreu com a professora citada que não consegue escrever sequer um requerimento de próprio punho³⁶.

³⁶ Em consulta à agência bancária em Manaus, fui informada pela gerente do banco que o pedido de encerramento de conta corrente, feito a punho, é uma das opções do correntista. Este pedido também pode se entregar impresso e assinado. Outra opção é o preenchimento de formulário específico, disponível nas agências bancárias. Segundo a gerente que consultei, ocorre que algumas agências dos municípios do interior têm “problemas” para imprimir esse formulário e acabam pedindo para o cliente fazer de próprio punho ou trazer impresso. Entendi esse “problema” relatado pela gerente como a falta de estrutura tecnológica nas agências do interior do Amazonas e, considerando

Finalizo essa discussão da prática de produção de texto com um questionamento final, feito pelo professor Heitor e pela professora Valentina: a necessidade de um planejamento entre todos os professores de língua portuguesa da escola para que desenvolvam a proposta conjuntamente em todo o segmento dos anos finais do ensino fundamental. Mas nenhuma decisão de ordem prática foi tomada, seja para se reunirem e planejarem juntos, seja para desenvolverem em seus próprios planejamentos algumas das propostas.

Volto, então, para as múltiplas determinações, para as vivências empobrecidas de/com a escrita que os professores tiveram ao longo da vida, da formação e da sua prática pedagógica. Assim como percebo pouca produção de dados nos relatos escritos dos professores, a escrita lacônica no roteiro de autorreflexão que sugere pouca intimidade com a escrita, esse afastamento da língua escrita também se manifesta num receio de desenvolver atividades de produção de textos com os alunos.

Por uma parte entendo que se deva ao que o professor Heitor já anunciou, como falta de tempo para planejar essas atividades, causada pelo transbordamento escolar. Outra parte talvez se deva ao que sinalizou a professora Valentina: à própria dificuldade em produzir seus próprios textos, de serem autores de suas histórias e, assim, quando puderem dizer seu mundo, significá-lo, poderão transformar a escrita em atividade humanizadora sua e de seus alunos.

Como consequência, as atividades de produção de textos tornam-se um martírio tanto para professores quanto para alunos e fogem totalmente ao sentido de uso da língua. São temas repetitivos, cansativos para os alunos e, pior ainda, para a leitura dos professores, como as redações sobre “Minhas férias”, “Dia das Mães”, “São João”, “Minha Pátria”.

E para fugir dessa artificialidade que se tornou a atividade de produção de texto, é preciso que se deem alguns destinos para a produção, como a organização de antologias das histórias produzidas pelos alunos, produção de jornal mural, jornal da turma ou da escola e outros portadores de textos, em que poderão ser

a situação de extrema pobreza da população, o acesso a computadores e impressoras é ainda pior para o cidadão comum. Daí, então, a razão pela qual os requerimentos de encerramento sejam feitos frequentemente a punho em Irlanduba.

trabalhados gêneros como: poesia, crônica, avisos, entrevistas com professores, alunos e funcionários da escola, homenagens, tirinhas, etc.

Mello (2010a), ao discutir o ensinar e o aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural, converge com Geraldi (1984c), ao destacar que:

Sintetizando as contribuições da teoria histórico-cultural acerca da apropriação efetiva da escrita pela criança de tal modo que ela se torne uma leitora e produtora de textos, podemos destacar a importância de que na escola se crie nas crianças a necessidade da escrita. Quando se utiliza a escrita não de forma artificial, mas de acordo com o uso social para o qual ela existe, possibilita-se que a escrita se torne uma necessidade natural da criança, da mesma forma como a necessidade de falar foi para ela constituída. Isso se faz quando a criança testemunha e participa de situações coletivas de escrita, registrando o que vê e vive, planejando atividades futuras, registrando o plano das atividades no início de cada dia, fazendo o jornal da turma, escrevendo uma carta para uma turma de outra escola, outra cidade, outro estado ou outro país. (MELLO, 2010a, p. 342).

As possibilidades de atividades de práticas de leitura e práticas de produção de textos apresentadas tanto por Geraldi (1984c) quanto por Mello (2010a), embora se refiram ao trabalho do professor em etapas diferentes de ensino, são convergentes quando situam a necessidade de se estabelecer uma relação entre o motivo e o resultado verdadeiro da atividade, que configurará o sentido atribuído à escrita pelos alunos e orientará sua relação com a escrita e as tarefas que envolvem a prática de leitura e de produção de textos.

Desse modo, como enfatizam os autores, se a criança e o adolescente perceberem e vivenciarem situações de uso da escrita em sua função social, para escrever histórias ou registrar experiências, eles se apropriarão da escrita dentro de sua função social como instrumento cultural utilizado como forma de interação verbal.

3.2.5.3 *“Eu digito, pode deixar que eu digito!”*

Sobre a compreensão do ensino da língua apartada do trabalho de prática de leitura e produção de textos e a prática de análise linguística, a professora Mariah anuncia:

A senhora lembra quando estava falando da produção de textos do gênero contos no sexto ano para fazer uma coletânea? Aí eu expliquei para eles que nós íamos fazer um livro de antologias deles. Pense como eles ficaram superfelizes! Porque tinha aquele negócio de corrige, devolve o texto e depois vai para o lixo. De repente eles ficaram interessados com a coletânea. Eles nem acreditavam. Perguntaram: - A senhora vai digitar para a gente? Eu disse: - Eu vou, mas eu não sei quando eu vou terminar (risos). (gravação de voz n.º 25, dia 14/6/2017, intervalo entre 45": 40" e 46":24")

Nesse momento, num ímpeto de entusiasmo, interpelei a professora Mariah dizendo: - *Eu digito! Pode deixar que eu digito!* (gravação de voz n.º 25, dia 14/6/2017, no intervalo entre 46":24" e 46":28")

O meu entusiasmo deveu-se não só ao fato de a professora Mariah ter tomado a iniciativa de desenvolver um trabalho de produção de textos com as turmas do sexto ano, mas também pelo desenvolvimento da professora que se esforçava nas leituras dos textos para participar dos encontros no grupo dialogal.

Questiono, agora, por que eu e Mariah tínhamos a intenção de digitar os textos dos alunos? Por que não pensamos que o letramento digital também é parte dos múltiplos letramentos (ROJO, 2009)? Digitar para os alunos seus próprios textos é tirar deles a possibilidade de serem sujeitos autores dentro desse novo contexto.

É preciso avançar e pensar na escrita fora da folha de papel, fixada na tela de computadores, *smartphones* e *tablets*, conforme pontuam Bajard e Arena (2015), como uma realidade que altera a própria relação com a letra, transformada em caractere, que influencia o modo como os alunos se relacionam com a língua e o processo de aprendizado e desenvolvimento da escrita.

Mesmo assim, é importante salientar que, no Amazonas, a inclusão digital é das mais baixas do país³⁷ e a internet a mais cara do mundo³⁸, Então, a

³⁷ Neri (2012), em estudo sobre o mapa da inclusão digital no Brasil, destaca que o Amazonas está em 23º lugar no *ranking* dos estados onde a população que frequenta a escola tem acesso a computador e internet no domicílio.

³⁸ Segundo dados de pesquisa da FGV, publicados na revista Exame, por Campi (2013), o Brasil possui a segunda internet mais cara do mundo. Conforme citam os estudos, o brasileiro precisa trabalhar 5,01 horas por mês para custear uma conexão de 1 megabit por segundo (Mbps). A média paga é de US\$25,06 dólares por mês para contratar uma internet de 1 Mbps. No Amazonas, em levantamento que fiz nas principais empresas de internet fixa, os valores encontrados foram: em Manaus, o plano básico de 5 mega custa R\$ 59,90 reais por mês; em Iranduba, o plano básico de 10 mega, com franquia de 10 GB, sai por R\$219 reais, mais taxa de adesão de R\$99 reais. Em Coari, município a 362 km de Manaus, o plano residencial de 1 mega sai a R\$449,99. Em Iranduba e Coari, cotamos o valor da internet via satélite, uma vez que o serviço de internet 4G é precário no primeiro e ausente no segundo. Por esse breve levantamento, constato o alegado de que temos no Amazonas a internet mais cara do mundo, considerando que os valores do serviço no Estado estão acima da média nacional e ultrapassam a média do primeiro colocado, que é a Argentina.

possibilidade de um trabalho com a escrita com o uso das tecnologias ainda não é uma realidade acessível às escolas públicas e muito menos às do interior do Estado, pois as particularidades continuam a nos afastar de nossa relação com essa objetivação genérica, que é a escrita, dentro desse novo contexto.

Retomo, na proposta de Geraldi (1984c), o trabalho com a prática de análise linguística que parte do texto do aluno e, assim, a preparação da aula de gramática será a própria leitura dos textos, selecionando, para cada aula de análise linguística, um problema de gramática de cada vez.

Nesse sentido, na aula seguinte de produção de textos, os alunos receberão seus textos novamente e farão, eles próprios, a autocorreção que poderá ser em grupos, duplas e com o professor, na correção coletiva, a partir de um texto tomado como modelo. Nesse trabalho de autocorreção, ênfase aos professores que levem para a sala de aula dicionários e gramáticas que estão guardados na biblioteca, a fim de que os alunos consultem e aprendam a manusear esses materiais de apoio no aperfeiçoamento da escrita.

Se tivéssemos internet, poderia propor o uso de celulares para consulta a dicionários *online*, ao Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) com consulta pública pela internet. Mas isso está longe da realidade dos sujeitos reais. Passados mais de trinta anos do texto de Geraldi (1984), as escolas públicas da região Norte funcionam com as mesmas condições – ou até piores, das escolas do Centro-oeste brasileiro, pesquisadas pelo autor. Então, seguimos a discussão do texto sem a possibilidade de avançar em algumas transformações históricas, porque no Norte elas chegaram para poucos.

3.2.6 Prática de análise linguística

Essa seção aborda a discussão do texto de Geraldi (1984c) sobre o trabalho excessivo de metalinguagem e seus impactos negativos no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e produção de textos na sala de aula. Conforme insiste o autor, a abordagem dos estudos gramaticais sempre precisa ser feita em relação ao trabalho com o texto, voltado à compreensão dos sentidos da língua e não à memorização de regras de prescrição gramatical.

3.2.6.1 Os adjetivos “bitolado” e “assujeitada”

A professora Mariah fez a seguinte declaração que me deixou preocupada:

Aqui, eles estão bitolados a trabalhar só adjetivo, por exemplo. Se você perguntar dentro do texto onde está o adjetivo, eles não sabem. (gravação de voz n.º 25, dia 14/6/2017, no intervalo entre 1’:09”: 50” e 1’:10”: 02”)

Fiz a intervenção, nesse instante, no sentido de lançar o seguinte questionamento à professora: qual a importância de o aluno saber identificar um adjetivo dentro do texto? Novamente, enfatizei a pergunta que Geraldi (1984) faz em todo o seu trabalho: **para quê?** Para que o aluno precisa identificar o adjetivo no texto? Destaquei que a importância de o aluno conhecer o adjetivo é para utilizá-lo numa situação concreta de comunicação, quer seja no texto oral, quer seja no escrito.

Minha preocupação aumentou com essa fala da professora, porque, ao contrário do que vínhamos explicitando na proposta de Geraldi (1984c), a compreensão que a professora Mariah parecia demonstrar é de uso do texto como pretexto para o ensino da gramática, o que justamente os autores nos quais nos aportávamos criticavam veementemente.

Volto, para mim mesma, o questionamento do **para que** estava conduzindo a leitura e a discussão dos textos e de como compreendia como os professores estavam refletindo sobre essas questões. Penso, então, que a questão deve ser retomada a todo instante no método. E vou buscar em Vygotski (1997) o rigor teórico para compreender que

A tarefa da metodologia não consiste somente em aprender a medir, senão também em aprender a ver, a pensar, a relacionar; e isto significa que o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos na interpretação e a tentativa de obter os resultados de nosso estudo de modo puramente mecânico e aritmético, como ocorre no sistema de Binet, são errôneos. Sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração dos resultados e o exame dos dados não existe a investigação científica. (VYGOTSKI, 1997, p. 316, nossa tradução).

Reflico sobre de que modo pensava como os professores refletiam, como eu compreendia seus motivos, seus pensamentos, suas falas. O problema do método, questão crucial em Vygotski (1997), deveria ser retomado a todo instante neste trabalho, para não perder de vista o princípio explicativo (as mediações conduzidas pela pesquisadora), o modo de proceder (gênese/causa) à análise das mediações que conduzimos e as unidades de análise (vivência e significado) que articulam nosso objeto e o princípio explicativo.

Retomei a discussão do texto de Geraldi (1984c) sobre o trabalho excessivo de metalinguagem e seus impactos negativos no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e de produção de textos na sala de aula. Conforme Geraldi (1984c), situamos a abordagem dos estudos gramaticais sempre em relação ao trabalho com o texto, voltado à compreensão da língua e de seus sentidos e, não, à memorização de regras de prescrição da gramatical.

Assim, insisto mais um pouco para compreender por que, apesar das leituras, das discussões ao longo dos meses, a professora Mariah parecia não se apropriar das leituras sobre as concepções de linguagem e de ensino da língua escrita. No encontro seguinte, pedi que os professores participantes, incluindo a pesquisadora, discorressem sobre como se constituíram sujeitos leitores e produtores de texto. Nesse esforço de elaboração subjetiva, com o postula Vygotski (1997), ouvimos o seguinte relato da professora Mariah sobre sua relação com a leitura e a escrita:

Quando eu comecei a estudar, eu tinha nove anos. Foi quando eu vim do interior. O primeiro livro que eu li foi a Moreninha, foi o livro que a professora passou. Eu nunca me esqueci desse livro. Nesse período eu estava aprendendo a ler. Em casa, tinha muita revista em quadrinho e eu gostava de ler. Mas a tia, que foi a pessoa que me criou, brigava muito comigo, porque com nove anos era eu que tomava de conta da casa, da roupa, de tudinho da casa. Nós morávamos no São Raimundo, em Manaus, mas eu estudava no Cacau Pirera, em Iranduba, porque a tia trabalhava no posto de saúde de lá e me matriculou lá. Todos os dias, eu pegava a balsa para atravessar o Rio Negro. Quando eram onze horas, eu almoçava e onze e meia eu já estava no porto do São Raimundo para esperar a balsa. Atravessava sozinha na balsa. Voltava da escola às cinco horas da tarde e vinha na companhia da professora. Eu aprendi a ler com ela. A professora me ajudou muito, mas foi diferente. Ela me ensinou todas as sílabas, da simples à complexa. Quando eu errava uma sílaba, levava bolos de palmatória. Então, eu tinha um medo tão grande de errar, que não conseguia assim...[não conclui a frase]. Eu estudava para não errar, para não levar bolos de palmatória. (gravação de voz n.º 28, dia 21/6/2017, intervalo entre 1':15"45" e 1':18":25")

Ao analisar o relato da professora e tentar compreender os motivos pelos quais parece não se apropriar dos textos discutidos nos encontros, parti para uma

interpretação mais aprofundada sobre qual o sentido de leitura e de escrita que a professora construiu ao longo de sua trajetória de estudos e como as vivências que teve nesse processo a constituíram sujeito de linguagem.

A presença de crianças para realizar trabalho doméstico, muito comum nas chamadas “casa de família” da capital, a pretexto de se estar ajudando “uma pobre alma” a ter acesso aos estudos, esconde o trabalho escravo infantil que ainda persiste na Região, em troca de abrigo, comida e permissão para frequentar escola desde que os afazeres domésticos estejam concluídos. Essa relação de escravidão, violência física e simbólica, reflete-se numa condição não de sujeito de linguagem, mas de assujeitada.

Então, ao retornar ao perfil da professora, passo a “aprender a ver, a pensar, a relacionar”, como nos ensina Vygotski (1997, p. 316), sem medo excessivo dos momentos subjetivos captados para a interpretação da realidade, atentando para os ganhos e perdas acumulados ao longo desses meses em que nos encontramos para ler textos, fazer discussões, ouvir histórias de vida, dividir sonhos e projetos.

Acredito que constantes discussões e retomadas sobre as concepções que orientam o agir e o pensar da professora contribuem para uma autorreflexão sobre a necessidade, como evidencia Kramer (1993, p. 12), de que “conquistem a sua palavra, recuperem o significado de ser professor, se apropriem da leitura e (re)descubram a paixão pela escrita. Que sejam autores”, e que precisa, tanto quanto os alunos que chamou de “bitolados”, tornar-se sujeito e não “assujeitada” diante da linguagem.

3.2.6.2 Locução adjetiva

Discutíamos sobre a relação entre concreto e abstrato na apropriação do conhecimento teórico sobre os fenômenos da língua e que precisa estar articulado ao conhecimento prévio do aluno, sua realidade empírica e este se incorpora àquele por um processo chamado de superação por incorporação. Nesse processo, ao se articularem, realizam movimentos contraditórios e complementares: por um lado, os conhecimentos espontâneos, num movimento ascendente, abrem caminho para os científicos; por outro, num movimento descendente, os conceitos científicos

fornece estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos (VYGOTSKI, 1993).

Nesse momento da discussão, o professor Heitor ilustra com o exemplo de uma atividade em que pediu ao aluno que completasse as sentenças para transformar locução adjetiva em adjetivo. A questão era:

Pergunta: Pássaro da noite.

Resposta esperada: Pássaro noturno.

Resposta do aluno: Pássaro coruja.

Aproveito para explicitar que isto está relacionado ao pensamento abstrato e ao pensamento concreto, bem como ao surgimento do pensamento conceitual no adolescente. A resposta do aluno está ligada à compreensão do conceito ainda pelo pensamento visual-direto prático da criança (VYGOTSKI, 2012), uma peculiaridade do pensamento infantil na primeira idade escolar que Vygotski (2012, p. 98), ao citar Blonski [s.d.], denomina de “coerência incoerente do pensamento infantil”.

Situações tão recorrentes de entrelaçamento entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato entre os adolescentes foram retomadas em Vygotski (2012) que, ao citar estudos de Graukob (s.d.), sobre as peculiaridades formais do pensamento e da linguagem na idade de transição, destaca duas questões:

Primeiro, expõe, ainda que desde distinto ângulo, a mesma ideia, que procuramos defender mais acima, tentando demonstrar que tanto o pré-escolar como o escolar carecem ainda de pensamento por conceitos e que este, por conseguinte, não existia antes da idade de transição. Diversas investigações demonstram que na idade de transição esta forma de pensamento lógico, abstrato, por conceitos não é, todavia, a forma predominante, senão uma forma recente, acabada de surgir e, todavia, não afiançada.

[...]

Segundo, a nova forma de pensamento na idade de transição é um entrelaçamento do pensamento abstrato e concreto – aparição de metáforas, palavras utilizadas em sentido figurado. (VYGOTSKI, 2012, p. 103).

Esse entrelaçamento entre o abstrato e o concreto é reiterado por Vygotski (2012), aportando-se em Potébnia (s.d.) e Graukob (s.d.), como o que ocorre de mais destacado na idade de transição, em que a união entre a linguagem e o pensamento é muito mais estreita do que na criança (com exceção à criança da

primeira infância). Isto se manifesta com o crescente domínio da linguagem e o enriquecimento dos conceitos, sobretudo, com a formação do pensamento abstrato e o desaparecimento de tendências ao pensamento visual-direto.

Dentro dos estudos de morfologia, Bechara (2000, p.144) retoma que desde os gramáticos antigos gregos e latinos, os adjetivos e os substantivos reuniam-se em uma só classe: a dos nomes, como ainda fazem alguns gramáticos de língua estrangeira, como os ingleses. Foi somente na idade Média que se fez essa distinção entre substantivos e adjetivos. Isso se deu porque um mesmo objeto poderia ser apreendido ou como objeto absoluto e independente ou como objeto dependente. “Daí, com frequência, poder o mesmo significante ocorrer com um ou outro desses valores: *alto monte* – o *alto do monte*”.

Quanto à adjetivação de um substantivo, ou seja, quando este exerce função de adjetivo, Almeida (1998, p. 138) afirma que “É tão frequente esse fenômeno de intercâmbio taxonômico (passagem de uma classe para outra), que certos adjetivos perderam inteiramente o seu caráter próprio.” Destaca que a palavra moço, no dicionário latino, era o adjetivo *musteus*, mas, nos dicionários portugueses, aparece classificado, definido e estudado, primeiramente, como substantivo.

Assim, segundo Almeida (1998, p. 137), “o substantivo pode passar para a classe dos adjetivos. Tal sucede sempre que o substantivo se relaciona com outro substantivo, passando, pois, a ser modificador, e, por conseguinte, a funcionar como adjetivo”, como ocorre no exemplo citado pelo professor Heitor em que “coruja” funciona como substituto do adjetivo “noturno”, tanto semântica quanto sintaticamente, para especificar distintivamente o substantivo “pássaro”.

Essa relação sincrética com a língua também foi observada por Vygotski (2012, p. 98) nos experimentos de Leontiev (s. d.), em que esse sincretismo na criança se traslada para um pensamento abstrato em forma concreta no adolescente. Na condução do experimento, Leontiev (s. d.) apresenta aos adolescentes um refrão que deve ser compreendido simbolicamente e cuja referência simbólica está relacionada a uma frase com sentido concreto. Os dados experimentais, embora Vygotski (2012) reconheça que não possam ser

generalizados, apontam para um entrelaçamento tão complexo entre abstrato e concreto que, segundo o autor, só pode ser acessível ao adolescente³⁹.

Vygotski (2012, p. 98) chama a atenção no experimento de Leontiev (s. d.) que quando o adolescente é chamado para explicar a relação sincrética que estabeleceu com o refrão, “A necessidade de argumentar essa relação, de explicá-la verbalmente e informar ao outro o curso de seu raciocínio produz resultados muito distintos”.

Assim, se o professor pedir ao aluno que explique os motivos pelos quais respondeu *Pássaro coruja*, este aluno poderá perceber a relação sincrética que estabeleceu para chegar a essa resposta e, por meio da argumentação, poderá reformulá-la, pois terá a oportunidade de reconstruir todo o processo de pensamento - antes sincrético - agora sobre uma nova base, a do pensamento lógico.

Como pontua Vygotski (2012, p. 99), “A discussão, a necessidade de argumentar, demonstrar, é um fator básico para o desenvolvimento do pensamento lógico. Por isso, a linguagem socializada é, ao mesmo tempo, mais intelectual, mais lógica”, pois para se chegar à realização de operações lógicas e/ou racionais, é necessário um processo anterior de desenvolvimento, mediado por formas mais complexas de linguagem.

3.2.6.3 As palavras proparoxítonas

Ou

“Os alunos sequer conseguem pronunciar a palavra *proparoxítona*”

As questões discutidas no grupo dialogal versaram sobre a dificuldade de ensinar acentuação gráfica. Segundo a professora Valentina, os alunos do sétimo ano não conseguem compreender as regras de acentuação. O professor Heitor

³⁹ Nos experimentos conduzidos por Leontiev, com adolescentes entre 11 e 15 anos com atraso mental, o colaborador de Vygotski (2012, p. 98) dá refrões a serem completados com sentenças previamente construídas e pede que os adolescentes expliquem as relações estabelecidas. No refrão, “Não se sente em um trenó alheio”, o adolescente de quatorze anos e sete meses elege a seguinte frase: “Se você foi a uma viagem, não volte no meio do caminho”. E explica: “Se sentas em um trenó alheio, seu dono te deixa no meio do caminho”. Como Vygotski (2012) enfatiza, esses experimentos com adolescentes com atraso mental servem para caracterizar o pensamento do escolar em uma etapa de desenvolvimento anterior.

disse que os alunos sequer conseguem pronunciar a palavra *proparoxítona* e menos ainda compreender o conceito.

A situação comentada pelo professor Heitor sobre a dificuldade de os alunos pronunciarem a palavra “proparoxítona” também é citada em estudos de Câmara Jr, (1986), ao afirmar que

O sinal gráfico é sempre usado nos vocábulos proparoxítonos, que não são bem do gênio da língua portuguesa, pois esse tipo de acento só se ampliou, tardiamente, por via erudita; no latim vulgar lusitânico os proparoxítonos latinos sofreram a síncope da penúltima vogal átona. (CÂMARA JR, 1986, p. 39).

Os registros de metaplasmos⁴⁰ por subtração, como a síncope, em que há perda de fonema medial de vocábulo para transformar uma proparoxítona em paroxítona foram analisados por Câmara Jr (1986) na passagem do latim erudito para o latim vulgar lusitânico, como ocorreu em *apícula* > *aplica* e, finalmente, a forma *abelha*. O fenômeno também é registrado em algumas formas coloquiais do português falado no Brasil, em que a síncope da vogal postônica das proparoxítonas causa a redução das palavras a paroxítonas, como em *fósforo* > *fosfo*; *abóbora* > *abobra*; *cócega* > *cosca*.

Numa proporção menor, mas significativa de registrar, o inverso também pôde ser constatado nos estudos de Coutinho (1975, p. 149), em que os metaplasmos por transposição, como a sístole, deslocam o acento tônico de uma sílaba para a sílaba anterior, transformando, ao longo da história, vocábulos paroxítonos em proparoxítonos, como em “*amassémos* por *amavissémos* > *amássemos*, *erámos* > *éramos*”.

Araújo *et al.* (2008) avançam nesse estudo, destacando a questão que se apresenta também no nosso caso concreto: a dificuldade de pronunciar a palavra proparoxítona deve-se à posição da sílaba tônica ou estão envolvidos outros fatores como o número de sílabas da palavra, o momento histórico de sua criação, sua baixa frequência de uso? Apresento principais resultados do levantamento realizado

⁴⁰ Conforme Coutinho (1975, p. 149), os metaplasmos são alterações nas palavras da língua que ocorrem por gerações e se tornam sensíveis depois de muito tempo. “De quatro espécies podem ser tais modificações. Com efeito, verificamos que elas são motivadas pela troca, pelo acréscimo, pela supressão de fonema e ainda pela transposição de fonema ou de acento tônico” (COUTINHO, 1975, p. 143).

pelos autores em que, usando o programa computacional MAtLab, analisaram 18.413 palavras proparoxítonas de um *corpus* de 150.875 palavras, das quais 24,9% eram oxítonas, 62,5% paroxítonas, 12,2% proparoxítonas e 0,4% monossílabos.

Em linhas gerais, seus estudos demonstraram que, com o aumento do número de sílabas da palavra, há uma tendência de redução do uso que parece um pouco mais acentuado nas proparoxítonas. Os autores também ponderam que a data de criação da palavra precisa ser investigada antes de se concluir que o fato de a palavra ser proparoxítona influencia sua frequência de uso. Embora com efeito menor que a análise do impacto do número de sílabas na frequência de uso, o quadro a seguir faz um cruzamento da frequência de uso de acordo com o número de sílabas em relação à data de criação das proparoxítonas e não-proparoxítonas. Vejamos:

| | | Raras | Incomuns | Comuns | Freqüentes |
|--------------------|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Séculos XIII a XV | Proparoxítonas | 6 % | 9 % | 17 % | 68 % |
| | Não-proparoxítonas | 5 % | 14 % | 23 % | 59 % |
| Séculos XVI a XVII | Proparoxítonas | 13 % | 24 % | 25 % | 38 % |
| | Não-proparoxítonas | 10 % | 23 % | 30 % | 37 % |
| Séculos XIX e XX | Proparoxítonas | 44 % | 27 % | 18 % | 11 % |
| | Não-proparoxítonas | 26 % | 29 % | 26 % | 19 % |
| TODOS os séculos | Proparoxítonas | 43 % | 26 % | 17 % | 14 % |
| | Não-proparoxítonas | 26 % | 28 % | 24 % | 22 % |

Quadro 5 – Distribuição da frequência de uso dos trissílabos, tetrassílabos e pentassílabos com relação à data de criação lexical para palavras proparoxítonas e não-proparoxítonas.

Fonte: Araújo *et al.* (2008, p. 86)

No quadro 5, Araújo *et al.* (2008) mostram que a frequência de uso dos vocábulos proparoxítonos criados nos séculos XIX e XX reduziu significativamente e que essa tendência pode estar ligada à criação de termos científicos formados por radicais eruditos. Mesmo assim, os autores deixam em aberto a necessidade de métodos estatísticos mais rigorosos para indicar a relação entre frequência de uso e tonicidade nos proparoxítonos, uma vez que o argumento da baixa frequência absoluta de uso precisa ser confrontado com outros fatores que influenciam nesse fenômeno.

Enfatizo, então, que devemos sempre ter em mente a reflexão sobre **para que** ensinamos as regras prescritivas da norma padrão sobre acentuação gráfica ao alunos, principalmente, se ainda não há uma compreensão mais ampliada sobre sílaba tônica, classificação quanto à posição e de onde vem esse sistema de classificação, inclusive das transformações históricas que a língua portuguesa sofreu e suas tendências de alteração pelos falantes.

Desta forma, ao abordar a questão da acentuação gráfica, o professor deverá tomar como procedimento metodológico a apropriação teórica que parta do geral, isto é, a formação do pensamento teórico no aluno (DAVIDOV, 1987), buscando compreender a gênese, de onde vêm as regras que regem o sistema de acentuação e não apenas o ensino da escrita, como denuncia Vygotski (2000b), ainda compreendido como a aprendizagem de um hábito técnico, circunscrito às atividades de caligrafia, ortografia e a cópias passivas de textos, o que não confere ao estudante introduzir-se no mundo da escrita.

3.2.6.4 As metáforas

Em específico sobre o uso de metáforas nos textos dos adolescentes, a professora Valentina comentou que, no 7º ano, solicitou aos alunos, após a leitura do texto de apoio (O casaco), que respondessem a 5 questões, dentre as quais uma que pedia o significado da palavra *anoitecer*. Disse ter se surpreendido com aluna do 7.º ano que, em vez de dar uma resposta literal, escreveu um texto narrativo longo e muito bonito sobre o anoitecer no Lago do Jandira, comunidade próxima ao município, onde a aluna tinha passado o fim de semana com os pais.

Segundo a professora Valentina, das 5 questões propostas, essa foi a única questão respondida, mas que teve dificuldade na avaliação, pois, embora a aluna tivesse se expressado muito bem na modalidade escrita, seu texto não respondeu de modo objetivo ao significado da palavra.

Explicito que a aluna construiu, na forma de texto narrativo-descritivo, um sentido particular sobre o conceito, a partir de uma vivência importante que teve nesse momento. Essa pode ter sido uma tática, conforme pontua Certeau (s.d.) *apud* Charlot (2014) que funciona em contraposição às estratégias da professora.

Na invenção do cotidiano, surge a criatividade cotidiana da aluna para resolver o problema encontrado, como meio de resistência para demonstrar que é sujeito e não objeto e, por mais determinado que seja, ela segue sempre sendo sujeito.

Destaco como importante o papel ativo do leitor na construção do sentido da palavra que, nos termos de Vygotski (2012), possui um significado, que é comum a todos os falantes da língua e, por outro lado, possui o sentido que é dado pelo sujeito. Assim, o sentido é o conjunto de processos psicológicos que se realizam pelo ser humano no seu ato consciente de interpretação do significado do que é dito e da capacidade também de dizer algo significativo para alguém. Por outro lado, o significado nunca deixa de ser o sentido, pois é um momento particular dele na produção de conceitos que são modos de generalização.

Grillo (2017) ao investigar as influências de Potebniá na obra de Volóchinov (2017), destaca que

A palavra pertence tanto ao falante quanto ao ouvinte, e portanto seu significado consiste não no fato de que ela tem um sentido determinado para o falante, mas no fato de que ela é capaz de ter um sentido em geral. A palavra pode ser um meio de compreensão do outro somente porque o conteúdo dela é capaz de crescer. (POTEBNIÁ, 2010 [1892], pp. 162-3 *apud* GRILLO, pp. 63-64).

Desse modo, assim como a palavra é um trabalho de criação constante para Potebniá (2010 *apud* GRILLO, 2017), para Volóchinov (2017, p. 217), “Toda a palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas”, por isso a palavra “está presente em todo o ato de compreensão e em todo o ato de interpretação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101), acompanhando todo o processo de criação ideológica.

Essa compreensão da palavra como signo social e sua capacidade de ser um material sígnico interior, portanto, parte da consciência individual, é a “síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior, se realiza sempre reiteradamente na palavra, em cada enunciado, por mais insignificante que seja” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140).

O sentido construído pela aluna na palavra “anoitecido” foi dado a partir do poema “O casaco”, de Manuel de Barros (2007):

O casaco

*Um homem estava anoitecido.
 Se sentia por dentro um trapo social.
 Igual se, por fora, usasse um casaco rasgado
 e sujo.
 Tentou sair da angústia
 Isto ser:
 Ele queria jogar o casaco rasgado e sujo no lixo.
 Ele queria amanhecer.*

Manoel de Barros *in* Poemas Rupestres

Ao considerar o texto poético de Manuel de Barros (2007), tomo os conceitos de tema e significação na língua, definidos por Volóchinov (2017). Para o autor,

O estudo da significação de um elemento linguístico, de acordo com a definição dada por nós, pode se desenvolver em duas direções: em direção ao limite superior, ao tema – porém, nesse caso teremos o estudo da significação contextual da palavra nas condições do enunciado concreto; ou ele pode tender ao limite inferior, ao limite da significação. Neste caso, será o estudo da significação da palavra no sistema da língua, ou, em outros termos, da palavra dicionarizada. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 231).

Como se constatou no próprio poema, a palavra “anoitecer” desenvolveu-se em direção ao limite superior, ou seja, no estudo da significação da palavra dentro do enunciado concreto, no tema “Um homem estava anoitecido”, não no limite inferior da sua significação. Desse modo, novamente, a professora apresentou uma atividade em que o tema deveria ser tratado como totalidade do enunciado, no seu limite superior, mas trabalhou a palavra isolada, na sua significação como limite inferior do significar linguístico.

Essa conduta repete o que ocorre com o ensino de metalinguagem, por meio dos exemplos retirados das gramáticas normativo-prescritivas, tomadas como exemplário do que é linguagem. Isso está relacionado ao que Vygotski (2012), Volóchinov (2017), Mello e Bissoli (2015) também já pontuaram sobre o ensino mecânico, fragmentado da língua, que se preocupa com o ensino dos mecanismos da escrita e da leitura e não com sua utilização dentro do sistema de interação verbal.

Nesse sentido, Vygotski (2012) destaca a importância das metáforas na linguagem e no pensamento do adolescente, pois

Os conceitos abstratos, distantes, devem explicar o imediato, o simples, o concreto. Nessas metáforas, o abstrato não se explica com a ajuda do concreto, senão que o concreto é explicado frequentemente por meio do abstrato. (VYGOTSKI, 2012, p. 105).

Essa citação de Vygotski (2012) desperta algumas questões sobre o trabalho com a poesia, a música, o conto, como possibilidades de aproximação do pensamento concreto e do abstrato na idade de transição, pois, como enfatiza Vygotski (2012, p. 105) sobre a reflexão no adolescente, “Caberia dizer que seu destino é poetizar onde deveria ser pensador e filosofar quando se expressa como poeta”.

Vygotski (2012) analisa com detalhes a influência que o pensamento verbal na idade de transição exerce sobre o pensamento visual-direto e concreto, o reconstruindo desde a origem, mas sob bases completamente novas. Por essa razão, concorda com Graukob [s.d.] que

[...] na idade de transição a união da linguagem e o pensamento é mais estreita que na criança e isto se manifesta no crescente domínio da linguagem, no enriquecimento de novos conceitos e, sobretudo, na formação do pensamento abstrato e no desaparecimento de tendências eidéticas próprias desse pensamento. (VYGOTSKI, 2012, p. 104).

Por essa razão, o surgimento de metáforas e da linguagem figurada na idade de transição é uma forma peculiar de combinação do pensamento concreto e do abstrato, cujo tecido verbal revela uma estrutura muito mais complexa do pensamento que, embora ainda não desenvolvido plenamente, é o meio pelo qual o intelecto se desenvolve.

Enquanto o uso de metáforas pelas crianças aparece como algo objetivo, para o adolescente sua elaboração é subjetiva, de uma reflexão que unifica o pensamento abstrato e o concreto. Acredito que esse entrelaçamento concreto-abstrato, que surge no uso de metáforas no pensamento do adolescente e que está estreitamente ligado à formação do pensamento conceitual na idade de transição, seja o gérmen do pensamento dialético, em que o conhecimento se dá no movimento de ascensão do abstrato ao concreto, pois, segundo Vygotski (2012, p. 110), “para o adolescente a palavra equivale ao conceito do objeto, isto é, sua

essência, as leis de sua estrutura, seus nexos com os demais objetos e seu lugar no sistema da realidade já conhecida e ordenada”.

Se tomar como exemplo uma das leis gerais da dialética, como a lei geral da identidade de contrários, é possível estabelecer essa relação entre o concreto e o abstrato quando, na análise da realidade concreta, sua compreensão dá-se pela identificação de polos opostos que são complementares e, portanto, não excludentes. Assim, o pensamento por metáforas guarda a relação concreto-abstrato por meio da linguagem, nas suas múltiplas manifestações que possibilitam a esses dois polos se complementarem reciprocamente.

Do mesmo modo, se a escola conduzir um trabalho aproximando os diversos gêneros discursivos dessa nova forma de pensar do adolescente, conforme Vygotski (2012, p. 103) afirma, “Seu pensamento relacionado com o ensino escolar transcorre de forma mais sistemática e consciente”.

Sobre o desenvolvimento da consciência ou autoconsciência, como consciência trasladada ao interior, essa parece ser a preocupação maior de Vygotski (2012) ao apresentar em sua pedagogia a importância da formação do pensamento conceitual, do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, dentro da estrutura e dinâmica da personalidade do adolescente. Como explicita Vygotski (2012, p. 244), “Temos visto que o autêntico conteúdo do desenvolvimento das funções na idade de transição consiste na passagem da autoconsciência ao domínio da regulação interna desses ditos processos”.

Finalizamos este capítulo que apresentou as reflexões dos professores sobre as práticas de leitura, intenções de prática de escrita e prática de análise linguística, com uma citação lapidar de Galperin (1987a):

Tal estudo do idioma não é simplesmente a assimilação das regras gramaticais da língua, senão o descobrimento de um mundo novo, o mundo da consciência popular fixada no idioma, da consciência social das pessoas e das relações entre elas. Ao mesmo tempo, é uma nova estrutura do pensamento verbal, que se apoia nos esquemas fundamentais depositados nesta consciência linguística. (GALPERIN, 1987a, p. 132, tradução nossa).

A citação de Galperin (1987a) reafirma o conceito de linguagem tomado por Vygotski (2000), Volóchinov (2017), Davídov (1987), Mello (2010), Bajard-Arena (2015) e Geraldi (1984), a partir do qual o sentido partilhado coletivamente sobre a

língua deve ser compreendido por professores e alunos como instrumento cultural complexo, produzido durante um longo processo histórico da humanidade e com o qual mantém uma relação fulcral no processo de apropriação-objetivação das riquezas materiais e simbólicas da cultura humana.

3.3 Algo mais a dizer sobre a formação continuada e a dimensão formadora da escrita na pesquisa com formação

Há ainda algo por dizer sobre a formação continuada de professores de língua portuguesa e sobre a dimensão formadora da escrita na pesquisa com formação, incluindo-me ainda mais nesse processo. Primeiro, essa inclusão maior se dá por eu ser professora de língua portuguesa e, depois, como pesquisadora da área da formação de professores, não fui a campo coletar dados, mas estabelecer uma nova relação com o lócus de pesquisa, com os professores e, ainda, resgatar as memórias, transformando as recordações sobre a minha relação com o município de Iranduba dentro de uma nova base, a da memória transformada em autoconsciência ou consciência social intrapsíquica, como lembra Vygotski (2012).

Nesse processo em que estabeleci constante diálogo com os professores participantes, refleti, tive dúvidas, questionei-me, fiz retomadas, revisei conceitos, realizei aprofundamentos teóricos, relatando erros, acertos e sem medo de que os processos subjetivos pudessem excluir a dinâmica dos processos objetivos. Permiti-me, dentro da teoria e da epistemologia assumidas, como me ensina Vygotski (1997), à elaboração subjetiva necessária ao pensamento, à interpretação, à decifração de resultados e à análise de dados.

Para muito além do aprendizado como pesquisadora, realizar pesquisa com formação, dentro do materialismo histórico-dialético e com suporte na Teoria Histórico-Cultural, representou o meu processo de humanização. Ao recordar o período anterior aos estudos de doutorado, volto ao ano de 1994, quando eu era professora de língua portuguesa dos filhos dos trabalhadores da usina de Balbina, no município de Presidente Figueiredo-Am. Lembro-me de que, ao final da aula de

gramática, quando terminava de “ensinar” monossílabos átonos e monossílabos tônicos a uma turma de alunos do 2º ano do ensino fundamental, uma criança de 7 anos me perguntou, confusa, se eu era a professora de português ou a de matemática. Pareceu-me, naquele momento, que uma descarga elétrica tinha caído sobre minha cabeça, um choque forte, desses que a gente precisa de tempo para se recompor.

Desse dia em diante, prometi a mim mesma que não iria mais “ensinar” metalinguagem pura. Tudo deveria partir da produção de texto, da escrita do aluno. Busquei autores que fundamentassem o que eu nem sabia bem o que seria, recortei letras de música, poesias, produzi jornais com os alunos. Passei a elaborar meus próprios materiais para trabalhar a produção de textos na sala de aula.

Tentei encontrar, na formação continuada, no curso de mestrado em Letras, elementos para aprimorar o que já vinha realizando de forma empírica. As discussões, quando mais avançadas no mestrado, giravam em torno da sociolinguística educacional, pois ainda se discutia a prática pedagógica sobre o ensino da língua portuguesa sob o enfoque estruturalista. Antes de concluir o mestrado, li alguns trechos esparsos da obra *Pensamento e Linguagem*, de Vigotski (1993), o que me despertou o interesse de conhecer se havia, na Pedagogia, fundamentos teóricos para discutir a prática pedagógica sobre a escrita nos anos finais do ensino fundamental. Assim, ingressei no doutorado em Educação, na linha de pesquisa *Formação e Práxis do Educador frente aos Desafios Amazônicos*.

Confesso que, inicialmente, nesse processo de formação, ao tentar me aprofundar nas leituras dos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, encontrei dificuldade na apropriação dos textos, em atribuir sentidos ao lido. Mas, pela característica altamente envolvente da THC, à medida que avançava nas leituras, projetavam-se inúmeras relações com a formação continuada que planejava na pesquisa de campo. E isso somente pôde acontecer pela acolhida generosa que tive dos professores do Doutorado, especialmente dos da linha de pesquisa 3, dos colegas do GEPEV e, principalmente, da minha orientadora. As leituras, não só de autores da THC, mas também do campo da formação e dentro do materialismo histórico-dialético, deram-me a confiança e a segurança necessárias para ir a campo com sínteses teóricas que me permitiam fazer as articulações que sustentaram o desenvolvimento desta tese.

Havia ainda outro desafio a superar: eu nunca fizera, até então, pesquisa de campo. Dissertara, no mestrado, sobre *corpora*, palavra morta. O princípio dialógico para a compreensão do conjunto da realidade, perceber as vinculações dialógicas entre os sujeitos enunciadore, interligado ao princípio da prática transformadora da realidade, exigiram-me esforço cognitivo, atenção voluntária, hierarquização de motivos e retomadas constantes ao método para tentar compreender as contradições do real. E essa foi a grande aprendizagem que recebo da pesquisa: as relações interpéuicas, estabelecidas por meio das reflexões, trocas e dos sentidos construídos, tornam-se intrapéuicas e constituem parte importante do meu processo de humanização.

E como aprendizagem e desenvolvimento humano são uma unidade em que aquela se converte neste e este é produto daquela, as vivências partilhadas na formação continuada foram se aprofundando na formação do pensamento teórico sobre a escrita e pude perceber equívocos na minha compreensão de alguns conceitos postulados na THC e no método.

Ao perceber algumas incoerências, fui buscar no próprio materialismo histórico-dialético a lição maior para compreender o diálogo como princípio potencializador para a compreensão objetiva do conjunto da realidade. As relações dialógicas e o princípio da prática transformadora deveriam constituir-se na fonte e no destino do conhecimento crítico que requer atentar para as contradições do real como critério de objetividade.

Aprendi, com os professores da pesquisa, que uma vivência é sempre irrepetível, intransferível e que, portanto, quando eu narrava algum evento único, resultante da minha vivência, esta nunca poderia ser trasladada aos sujeitos, pois a realidade objetiva em que se passa uma vivência também não é a mesma e, mesmo que fosse, só seria aparentemente, pois, para cada sujeito, é uma realidade diferente e uma vivência também diferente. Pude compreender que quando os sujeitos não reagiam do modo como eu esperava, não se tratava apenas do nível de consciência dos participantes, de ter ou não atitude crítica diante de uma realidade, mas de compreender que, para cada sujeito, a realidade, embora parecesse a mesma, era sempre outra, como sempre é outro o sentido atribuído pelo sujeito que a vivencia, e ambos, exterior e interior, são mutuamente impactados (TOASSA, 2009).

Dessa maneira, ao observar o campo, relatar diálogos, analisar dados e interpretar resultados, também iniciei um olhar sobre as minhas próprias vivências, as condições objetivas e subjetivas nas ações de pesquisa, no modo como via, percebia e compreendia a realidade. E, nesse processo, como destaca Bissoli (2005), deixava de ser reativa ao ambiente e passava a ser ativa, intervindo de forma intencional sobre a realidade. Enfim, estava desenvolvendo minha personalidade.

Destaco, ainda, nesse processo de pesquisa com formação, a relevância da formação continuada dos professores de língua portuguesa na escola. Por essa razão, reitero a importância da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar o trabalho com a escrita dos adolescentes, considerando o sistema de atrações, interesses, aspirações e necessidades que são as forças motrizes do desenvolvimento na idade de transição. No estudo sobre a atividade guia na periodização psíquica, a comunicação íntima pessoal, como atividade principal, pode articular-se aos interesses pedagógicos da escola, de modo a desenvolver novas necessidades e interesses que prospectem o pensamento do jovem para as grandes aspirações na construção de seus projetos de vida, rejeitando a ideia imposta pela sociedade capitalista de que para aqueles que pouco têm, também pouco basta.

É preciso, então, pensar o trabalho com a escrita na escola que não esteja forjado nas concepções de língua pautadas no ensino mecânico de metalinguagem, em que o texto é usado apenas como pretexto para o ensino de gramática ou, pior ainda, a massificação de esquemas de simulação de uso da escrita, apresentados pelos sistemas apostilados de ensino para atender as competências essenciais requeridas nas avaliações nacionais e internacionais para o domínio da escrita.

Para uma apropriação da concepção de escrita pelos professores de língua portuguesa, é preciso que a formação continuada possa interferir positivamente na tomada de consciência dos professores a respeito do seu trabalho com a escrita que, nos pressupostos vigotskianos, visa a garantir, também pela escrita, a apropriação do patrimônio humano-genérico a todos. Então, a universidade que deve ser um espaço de formação em que se faz pesquisa e não uma instituição de ensino que pesquisa, precisa trazer para o centro de suas ações a formação, tendo na pesquisa o suporte às demandas por formação inicial e continuada.

Do mesmo modo, também é preciso investir na formação inicial, superando o dilema do esquema 3+1, apontado por Spazziani (2016) e Gatti (2009), que demonstram equívocos e desequilíbrios entre a questão da formação para a docência e a formação específica em língua portuguesa. Na formação continuada, é preciso avançar para uma concepção de escrita centrada nas práticas com a língua, no mundo da vida. Acredito que os pressupostos estabelecidos por Volóchinov (2017, p. 262) permitem um aprofundamento teórico que sustente uma proposta de ensino da língua que vê o aluno como sujeito de linguagem, pois “A língua não existe por si só, mas somente combinada com o organismo individual do enunciado concreto, ou seja, do discurso verbal concreto”.

O que nossa pesquisa com formação demonstrou foi que as reflexões sobre a prática, mediadas pelo diálogo com a teoria, são o ponto de partida e de chegada para as mudanças radicais que precisam acontecer na qualidade da formação continuada de professores. A necessidade dessas reflexões, mediadas pelo diálogo e pelo princípio da prática transformadora, foi destacada pelos professores da pesquisa. O professor Heitor atenta para isso e, num tom de surpresa, como alguém que se dá conta de algo absurdo naquele momento, relata:

Nós estamos dando aula assim, na porrada! Eu sei que nós professores temos de fazer uma reflexão. Olha, essas conversas que nós estamos fazendo aqui são muito boas, porque a gente vai fazendo tudo mecanizado. (gravação de voz n.º 24, dia 7/5/2017, intervalo entre 56”:28” e 1’:00”: 30”)

Como alerta Bissoli (2005), aportando-se em Mészáros (2005), o espaço de formação precisa ser um espaço de transgressão e de contrainternalização dos valores do ideal capitalista que naturaliza a sociedade de classe, abre espaço para a obediência, a subserviência e o óbvio que, conforme Mello (1993), é o grande obstáculo para o desenvolvimento da consciência.

Por isso, é preciso abrir espaços alternativos na escola em que a formação de professores seja a resistência ao óbvio, como atividade não cotidiana que, ao mesmo tempo em que exige o distanciamento necessário das características que marcam a vida cotidiana, também permite a reflexão sobre o cotidiano escolar esvaziado, como fez o professor Heitor, para poder, então, aproximar-se de uma relação mais consciente com sua atividade mediadora no processo de desenvolvimento da escrita e que poderá permitir também o resgate do sentido

transformador do seu trabalho como professor de língua portuguesa, sendo, então, totalidade humana não fragmentada e não cotidiana.

Mas para que essa formação humanizadora e desenvolvente ocorra dentro do espaço escolar, é necessário que as condições objetivas existam. Por isso, é preciso lutar para garantir a todos os professores da rede municipal de Iranduba o direito à HTP, não como uma concessão ou benevolência do prefeito ou da SEMEI, mas como parte de uma política de formação continuada de professores, instituída por lei federal (Lei nº 11.738) que, como denuncia Fonseca (2017), como tantas outras, é uma lei que ainda “não pegou”.

É imprescindível que os responsáveis pelas políticas de formação atendam e entendam as demandas da atividade de estudo do professor como uma exigência constitutiva do próprio processo de autoconstrução histórica do sujeito professor. E mesmo considerando toda a heterogeneidade em que está imersa a sua atividade docente, como o esvaziamento e o transbordamento escolar, o espaço da formação continuada, por meio da atividade de estudo, contribui para dar sentido à sua vida, dialogar sobre a prática, fazer trocas com os pares e estudar, dentro de uma estrutura teórica, a língua que é o objeto que integra a sua profissionalidade.

Agora quero falar mais de perto sobre a dimensão formadora da escrita no processo de formação continuada e conseqüentemente no processo de humanização. Acredito que é possível assumir a escrita como estratégia, mesmo, de formação continuada. Embora a escrita que eu busquei na escola da pesquisa tenha sido rarefeita, penso que pela escrita é possível levantar questões sobre o cotidiano escolar, fazer denúncias, valorizar as histórias pessoais que podem até revelar uma escrita mais poética. Foi o que aconteceu comigo. Consegui superar o relato árido, seco dos cadernos campo e desenvolvi capacidades para narrar momentos subjetivos, sentimentos, depoimentos pessoais que me fizeram ter um sentimento de pertencimento ao grupo de professores participantes da pesquisa. Exercitei uma escrita que, ao narrar as particularidades dos sujeitos, permitiu-me fazer sínteses das reflexões de uma totalidade, tentando ligar, sempre, o singular ao universal humano.

Finalizo este subitem com destaque para categorias, conceitos e outras possibilidades que um tema tão importante como este abre para futuras pesquisas. Destaco a importância de se ampliarem os estudos sobre as forças motrizes do

desenvolvimento no caso das adolescentes que são conviventes em união estável com homens bem mais velhos, em que se faz necessário compreender o sistema de interesses, atrações, necessidades e aspirações que estão a aproximá-las ou afastá-las da sua relação com o universal humano por meio das atividades de escrita. Nesse bojo, é preciso explicitar com mais clareza o que é singular na adolescência amazônica e o que é particularidade fragmentadora da individualidade. Vale, ainda, aprofundar a discussão sobre os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e pelos professores e que precisam ser trabalhados como oportunidades geradoras de temas para as atividades de produção escrita, dando voz aos sujeitos e resgatando o nosso mundo indígena-caboclo.

E de volta à história da corrente elétrica que pareceu cair sobre mim no dia em que me percebi professora de língua portuguesa, encontro algumas respostas do que aconteceu comigo em Volóchinov (2017). É que eu estava, até então, tentando acender a lâmpada com a corrente elétrica desligada, não compreendia, como sustenta Volóchinov (2017, p. 233), que “Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233).

CONCLUSÃO

Concluir este trabalho é tão desafiador como foi tentar enxergar o rio de reflexões sobre a prática pedagógica que me esperava do outro lado do Rio Negro. Nessa travessia, busquei estender algumas pontes de articulação teórica, mediadas pelo diálogo, a partir da escolha de alguns temas para discussão e problematização, norteados pelas leituras de textos-base e textos de apoio, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, minha referência teórica nas mediações que fiz sobre as concepções de língua que estão por trás do modo como os professores ensinam, da concepção de escrita e no trabalho de produção textual.

Eu pretendia compreender como as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores, por meio da mediação teórica, possibilitar-lhes-iam perceber como ocorre o processo de desenvolvimento da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental e as possibilidades de atuar intencionalmente sobre ele. Buscava também examinar as relações entre as experiências de/com escrita, vividas pelos professores, sua prática pedagógica e as condições em que desenvolvem seu trabalho.

Assim, para tentar compreender como as reflexões sobre a prática pedagógica, por meio da mediação teórica, poderiam contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, para uma ação intencional do professor sobre sua atividade, conduzi uma formação que mobilizou categorias teóricas importantes que nos permitiram enxergar esse rio de reflexões: educação como processo de humanização, atividade de estudo (do professor) e desenvolvimento. Essas grandes categorias se desdobraram em conceitos como o de transbordamento, esvaziamento, sentido da atividade docente e sentidos da formação. Outras categorias que abordavam a especificidade do trabalho com a escrita nas séries finais também se projetaram nesse rio de reflexões, como: idade de transição, situação social de desenvolvimento, periodização psíquica, atividade guia, formação do pensamento conceitual e vivências.

Para tentar apresentar essa imensidão de categorias, conceitos e teorias tão complexas tive de organizá-las dentro de pequenas histórias do cotidiano escolar, de modo que mantivessem a estrutura de um diálogo constante com os sujeitos na

pesquisa com formação. As leituras, discussões, autorreflexões e observações participantes formaram o grande manancial por onde passa o rio de reflexões. Por isso, as mediações teóricas figuram como pontes que se estendem sobre reflexões acerca da prática pedagógica dos professores de língua portuguesa. Nesse bojo, a formação continuada engloba todo o processo que promove a reflexão coletiva sobre o sentido da atividade no trabalho com a escrita e cria a necessidade de construção de pontes de mediação teórica para sustentar a prática.

Inicialmente, ao ouvir as vozes dos professores, verifiquei o esvaziamento do sentido atribuído ao trabalho com a língua escrita. Em alguns momentos, principalmente, no início dos encontros no grupo dialogal, os professores apresentaram dificuldades para fazer as leituras, principalmente, queixaram-se da falta de tempo para ler os textos. Assim, também aprendi com eles as afetações do ambiente de trabalho. Por essa razão, não segui com rigor os prazos do cronograma de leitura e discussão que elaboramos. Sempre que o grupo mostrou-se com dificuldade de fazer a leitura antecipada, fiz alguma dinâmica de leitura dos textos nos próprios momentos do grupo dialogal. Nesse sentido, lemos os textos, paramos para discutir e refletir sobre as questões teóricas aproximando-as do campo prático, o que demandou muito mais tempo do que prevíamos, mas que também nos ensinou a caminhar com o grupo e como grupo que hoje somos.

Ao considerar a língua como uma objetivação genérica em-si que, à medida que se eleva a uma objetivação genérica para-si, sai da esfera das relações cotidianas, promove reflexões sobre a prática pedagógica situada e intencional na atividade docente e cria necessidade de estofos teóricos para sustentar essa prática, reafirmo a hipótese da qual parti para esta investigação: o repensar da prática pedagógica, pela mediação do abstrato como instrumento de análise do real, oferece ao professor de língua portuguesa suporte teórico para a compreensão do processo de desenvolvimento da escrita, favorece melhor conhecimento sobre a prática pedagógica e contribui para refletir sobre a intencionalidade do trabalho.

Como optamos por seguir a proposta original de Geraldi (1984), começamos com os textos de Almeida (1984), Possenti (1984) e Geraldi (1984b) que antecedem os artigos “Unidades Básicas do Ensino de Português”, “Práticas de Leitura de Textos na Escola” e “Escrita, uso da escrita e avaliação”, de Geraldi (1984cde). A ideia de discutir primeiro o sentido do ensino da língua portuguesa, as concepções

de língua e os conceitos de gramática e política, fundamentou-se não só numa discussão de base teórica, mas especialmente numa discussão epistemológica e axiológica da atividade docente que se demonstrava esvaziada quanto ao sentido de sua atividade.

Acredito ter sido uma escolha válida uma vez que precisava situar os professores do lugar de onde falávamos e, nesse caso, os textos de Almeida (1984), Possenti (1984) e Geraldi (1984b) foram cruciais para conformar essa posição quanto ao sentido do ensino da língua, convergentes com a teoria e a epistemologia assumidas nesta pesquisa, em que a reflexão sobre a linguagem não poderia estar abstraída da vida social e da luta de classes das quais a língua é a expressão, seja como produtora ou reprodutora dessa situação social.

Entendo que, no Projeto de Geraldi, o objetivo era, inicialmente, despertar o interesse dos professores para que participassem de seus cursos e projetos em busca de mais informações sobre a prática. Embora os professores participantes de nossa pesquisa também tenham manifestado interesse pelas questões práticas, as leituras de fundamento foram mediadas pela pesquisadora em articulação e reflexão contínuas sobre a prática, numa coerência com a proposta metodológica de uma pesquisa que se insere numa perspectiva de pesquisa e/com formação.

Os resultados evidenciam que as reflexões sobre a prática, mediadas pelo diálogo com a Teoria, trouxeram contribuição à compreensão do sentido de língua escrita dentro da sua função social e como parte do processo de humanização. Sintetizo alguns conceitos mobilizados pelos professores participantes a partir das suas reflexões sobre as práticas:

A professora Valentina começa a sentir-se responsável pelo desenvolvimento psíquico dos alunos no trabalho com a escrita. Tem buscado na pesquisadora um apoio maior para planejar as atividades de leitura, conduzir o circuito do livro e observar a sala de aula para tentar compreender como pode desenvolver o ensino desses atos dentro da função social para a quais foram criados. Conseguiu realizar o circuito do livro na escola, nas turmas do 7º ano A e B, acompanhou as leituras realizadas pelos alunos sem cobranças de resumos ou ameaças com punições àqueles que não leram o livro no período proposto. Reflete sobre a necessidade de ampliação do repertório cultural dos professores para conduzir atividades de leitura

de textos longos. Em 2018, iniciou o circuito do livro nas turmas do 6.º ano e pediu apoio para que a ajude na seleção de novos títulos aos alunos da turma.

A biblioteca começa a ter sentido dentro da função social que passa a ocupar dentro da escola e já não é mais “aquele lugar onde os livros ficam encaixotados”, como disse o aluno do 7º ano à professora Valentina, mas um espaço, ainda que precário, frequentemente visitado pela professora e pelos alunos nas aulas destinadas à leitura de textos longos.

O professor Heitor reflete sobre a relação entre o conhecimento empírico (cotidiano) e o conhecimento científico (não cotidiano) sobre a linguagem. Anuncia a possibilidade de construir glossário de termos regionais com os alunos e desenvolver produção textual a partir da prática de letramento “causos”. A professora Maiara reflete sobre a necessidade de possuir maior estofo teórico para compreender a gênese dos processos de desenvolvimento da linguagem escrita. Professora Mariah tenta desenvolver produção de texto narrativo com os alunos a partir do trabalho com a música.

Mas os professores Mariah, Maiara e Heitor, por diversas razões, como problemas de saúde, problemas familiares e jornada excessiva de trabalho participaram das discussões, leituras e até realizam suas autorreflexões, mas o fizeram sem demonstrar quais práticas foram construídas efetivamente a partir dessas reflexões. Percebo que ainda resiste (e insiste) a lógica do cotidiano, que tem esvaziado de sentido o trabalho com a linguagem. Embora anunciem que as reflexões têm contribuído para a compreensão sobre a prática pedagógica, essa consciência não se revela numa autoconsciência mobilizadora de suas ações. Mas refletem sobre suas vivências de/com escrita, em suas trajetórias pessoais e profissionais e iniciam uma compreensão das múltiplas determinantes que permitem ou não a sua humanização e a de seus alunos, num processo de reflexão sobre o que está a aproximá-los ou a afastá-los de agir para transformar tal realidade.

De minha parte, acredito que as reflexões sobre o processo de apropriação da escrita, enfocando a leitura, a produção de textos e análise dos fenômenos da língua com os alunos, continuam sendo o ponto de partida e de chegada para pensarmos em alguma possibilidade de transformação e de mudança no trabalho com o texto na sala de aula.

Mas para que a própria formação nessa perspectiva possa se constituir como um conteúdo da genericidade humana, o conhecimento produzido nas mediações do grupo dialogal precisa surgir na prática do sujeito como produto de reflexão sobre sua prática e, à medida que a atividade se desenvolve e se concretiza com os conhecimentos elaborados a partir da prática, amplia-se cada vez mais o conhecimento da realidade objetiva que, ao ser apropriada, serve de base para a prática seguinte. Desse modo, ao encontrar-se com o objeto que constitui sua subjetividade profissional, sendo partícipe do processo de desenvolvimento da escrita de seus alunos, essa atividade também se converte no seu autodesenvolvimento e, portanto, no seu processo de humanização.

Mas as águas turbulentas continuam a correr, ultrapassam o limite do leito aparente e circundam todo o vale, criando o leito maior. É preciso, então, estender sempre novas pontes de mediação para atravessar o rio. Alguns se arriscaram a atravessar comigo e pude ver, embora modestas, iniciativas de ação sobre a prática pedagógica. Outros ainda não se arriscaram a passar pelas pontes. Como sujeitos históricos, suas condições objetivas de vida e de formação condicionam os sentidos que atribuem à sua atividade.

O problema talvez seja de quem ajudou a estender as pontes. Planejou-as muito estreitas, somente para passar uma pessoa de cada vez ou as deixou muito frágeis, de forma que nem todos puderam atravessar. Mesmo assim, é preciso insistir, persistir e resistir na construção de novas pontes de mediação teórica na formação continuada de professores, sejam elas mais largas, resistentes e longas ou apenas passadiças, estreitas e às vezes móveis. É preciso, ainda assim, ligar a ponte à vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Tempo livre. In: ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado avaliador**: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.53, abr.-jun. 2013.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1998.

ARAÚJO, Gabriel Antunes de; GUIMARÃES-FILHO; Zwinglio Oliveira; OLIVEIRA, Leonardo; VIARO, Mário Eduardo. **Algumas observações sobre as proparoxítonas e o sistema acentual português**. *Cad. Est. Ling.*, Campinas: 2008, p. 69-90. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637239/0>>. Acesso: 12 abril 2018.

ARAÚJO, Cleide de Lourdes da Silva . **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno**. 2000. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: 2000.

ARENA. Dagoberto Buim. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan. /jun.2010.

_____. Para ensinar a ler: práticas e tendências. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha dos (Org.). **Formação docente**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

AZEVEDO, Márcio. **Corpo de Garoto atacado por jacaré é encontrado em Lago no Cacao Pirêra**. *Jornal Amazonas*. Amazonas em Tempo. 6 de abril de 2015-22:15. Disponível em: <<http://d.emtempo.com.br/sem-categoria/36177/corpo-de-garoto-atacado-por-jacare-e-encontrado-em-lago-no-cacau-pirera-amazonas>>. Acesso: 6 abril 2018.

BAJARD, Élie, *and* ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 251-276. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: jul. 2017.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. 2.ed. Coleção questões da nossa época, v. 51. São Paulo: Cortez, 2014b.

_____. **Ler e dizer**. 6 ed. Coleção questões da nossa época, v. 52. São Paulo: Cortez, 2014c.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Manuel de. O casaco. *In*: **Poemas rupestres**. Record, 2007.

BASSAN, Larissa Helyne. **Teoria da formação de ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização**. 2012. 113 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP: Unesp, 2005.

_____; BOTH, Ilaine Inês. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE LEONTIEV E A CRÍTICA À NATURALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO SER HUMANO: A ADOLESCÊNCIA EM QUESTÃO**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em ago. 2017.

BOTH, Ilaine Inês. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Censo da Educação Básica 2016. INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31899-censo-da-educacao-basica>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.

_____. **A liberdade por princípio, o princípio por liberdade**: de volta ao O texto na sala de aula. *O texto na sala de aula*: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Lilian Lopes Martins da Silva, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Maria do Rosário Logo Mortatti (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMPI, Mônica. Internet no Brasil é a 2ª mais cara do mundo, diz pesquisa. **EXAME**. 14 maio 2013, 16h25. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/internet-no-brasil-e-a-2a-mais-cara-do-mundo-diz-pesquisa/>. Acesso: 20 abril 2018.

CHARLOT, Bernard. La relación de los jóvenes con el saber en la escuela e en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. **Polifonías Revista de Educación** – Año 4-2014- pp 15-35.

COLETIVO ERAS E DIAS (CED). Material de apoio aos estudos. **Situação social de desenvolvimento em Lev Semionovitch Vigotski**: levantamento exploratório do termo no Tomo IV. Brasil: 4 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.ced-br.net/materiais-de-autoria-do-coletivo.html>>. Acesso em: 17 de abr. 2017a.

_____. Material de apoio. **Esquema para estudo do conceito de “significado” se pertinente à psicologia como ciência social**. Brasil: 2017. Disponível em: <http://www.ced-br.net/gcc-4_AS_tx-1_ate-p-49.pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2017b.

_____. Material de apoio. **Sobre três crianças e sua mãe adoecida atendidas por Vigotski**. Contrapondo leituras simplistas de “O problema do meio”. Brasil: 2017. Disponível em: <<http://www.ced-br.net/materiais-de-autoria-do-coletivo.html>>. Acesso em: 17 de mar. 2017c.

COUTINHO, Ismael. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **Ensinar a ler na escola**: a leitura como prática cultural. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.

DAVÍDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aélita Kapitonovna. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. DAVIDOV, V., SHUARE, M. (org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

_____. **A história do ensino desenvolvimental** (O Sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov). Parte I. *Вестник*, № 1, 1996. Disponível em:

http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1/v1_davidov_iz_istorii.htm. Acesso: 8 mar. 2018.

_____. **A história do ensino desenvolvimental** (O sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov) Parte 2. *Вестник* № 3, 1997. Disponível em:

<http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm>. Acesso: 8 mar. 2018.

_____. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education e traduzidos para a língua portuguesa por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

_____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DELARI JR., Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015.

DUARTE, Newton. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. **Quadro da periodização etária segundo D.B. Elkonin**. Tradução do russo por Achilles Delari Jr. Disponível em: <http://cl92379.tmweb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=221%3A2010-06-14-07-34-22&catid=50%3A2010-06-14-07-19-01>. Acesso em: 2 jun. 2017.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e impactos na escola**. *E-books do XVI ENDIPE*. São Paulo: ENDIPE, 2012.

FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural - Língua Portuguesa** - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem - 6º Ano. *Manual do Professor*. São Paulo: Moderna, 2016.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do Livro e a Escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.

FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Solange Leda. **O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Unicamp, 1989.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987a. p. 125-142.

_____; ZAPORÓZHETS, **Alexander** Vladimirovich. ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. DAVIDOV, V., SHUARE, M. (org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987b. p. 300- 315.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p. 88-111, jan/abr. 2012.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.). São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. GERALDI, J. W. (Org.). 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984a.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984b.

_____. Unidades básicas do ensino de português In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984c.

_____. A prática de leitura de texto na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984d.

_____. Escrita, Uso da Escrita e Avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984e.

GORDO, Marcelo; PEREIRA, Henrique dos Santos. **UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DO AMAZONAS NO INTERFLÚVIO PURUS-MADEIRA: Diagnóstico biológico.** Manaus: EDUA, 2015.

GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. Ensaio introdutório. *In:* VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

GURGEL, Luiz Henrique Amaral. Não há literatura sem memória. *In:* **Na Ponta do Lápis - Almanaque da Olimpíada Escrevendo o Futuro.** Ano IV – Número 9, jun. 2008, p. 2. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1346/nao-ha-literatura-sem-memoria>>. Acesso em: maio 2017.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Península, 1977.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades@.** Apresenta informações estatísticas, populacionais, histórico e código dos municípios do Amazonas, com base no Censo Demográfico 2010 (IBGE). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=130185&search=amazonas|iranduba>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

KAFKA, Franz. **A metamorfose.** Tradução e posfácio de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. *In:* _____. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13-64.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Centauro: 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. Pesqui. vol.38 no.1. São Paulo Jan./Mar. 2012, Epub, Oct. 21, 2012.

_____; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

MACIEL, Jessé Burlamaque; LIMA, Marcos Castro. **A Metropolização do espaço em Iranduba:** uma nova configuração com expansão imobiliária. III Simpósio de Estudos Urbanos: a dinâmica das cidades e a produção do espaço. 19, 20 e 21 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/anais/ii_seurb/documentos/maciel-jesse-burlamaque.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MAGALHÃES, Cassiana. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP: Unesp, 2014. 196 f.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015 (Coleção Formação de professores).

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural:** método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D; MEIRA, M. E. M; TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, pp. 135-160, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 8 de mar. 2017.

_____. **Produção de Sentido e Formação de Leitores**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis-SC- Brasil: UFSC, 2011.

_____. **Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva Histórico-Cultural**. Revista Psicologia Política. vol. 10. nº 20. pp. 329-343. jul. /dez. 2010a.

_____. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010b. 2. edição.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso: 6 jul. 2017.

_____. **O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. **PERSPECTIVA**. Florianópolis: UFSC/CED. NUP, 1993, n. 19, p. 117-130.

MILLER, Stela. **O ensino da linguagem escrita na perspectiva da humanização do aluno**. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.12, n. 3, p. 383-392, set. /dez. 2009.

NERI, Marcelo. **Mapa da inclusão digital**. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012. Disponível em: <www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_texto_principal.pdf>. Acesso: 20 abril 2018.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, José Alcimar de. **Amazônia diante do necessário confronto epistêmico**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Amazonas. Manaus-AM: 2011.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método Histórico-Social na Psicologia Social** – Vozes, 2005. Disponível em: < stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>. Acesso em: 4 set. 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico-dialético. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015.

PAULA, Luzia de Fátima. O projeto do Wanderley Geraldi: entrevista com João Wanderley Geraldi. **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Lilian Lopes Martins da Silva, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Maria do Rosário Logo Mortatti (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re) construções. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr., 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **O significado ideológico da pesquisa científica e a formação do pesquisador**. In: _____. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 299 – 321.

PODDIÁKOV, Nicolai Nicoláevich. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento em los pré-escolares. Ed. Pedagógica, 1977. In: **Antologia de psicologia evolutiva y pedagógica**. Moscú. Ed. de la Universidade de Moscú, 1981, p. 207-211.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.

PUNTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG. v.1, n.1, p.20-58, jan./abr. 2017 ISSN: 2526-7647

RIBEIRO, João Ubaldo. **Memória de livros** [recurso eletrônico], organização Ray-Güde Mertin. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Disponível em: < <http://cabana-on.com/Ler/wp-content/uploads/2015/11/Um-Brasileiro-em-Berlim-Joao-Ubaldo-Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 28 de fev. 2017.

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

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. Unidade da teoria e da prática. In: **Filosofia da práxis**. Clacso: São Paulo, 2011. p. 241--266.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2011.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016. 177p.

SOUSA, Isaque dos Santos. **A ponte Rio Negro e a Região Metropolitana de Manaus: adequações no espaço urbano-regional à reprodução do capital**. 2013. 249 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade Federal de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013. Disponível em:<file:///C:/Users/User/Desktop/TESE_/2013_IsaqueDosSantosSousa_USP_Ponte_Rio%20Negro.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. A formação inicial de professores na Unesp: perspectivas dos cursos de licenciatura a partir das políticas da universidade. In: Luciana Aparecida de Araújo Penitente e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (Org.). **Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica: modelos em disputa**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. 348 p.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta. Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias. In: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

VAILLANT, Denise. **Formación inicial del profesorado en América Latina**: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, p. 185-206, 2013.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion: Revista de Filosofia**. Kriterion, vol. 54, n. 127. Belo Horizonte, jun. 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheilla Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Machado Livros, 1991.

_____. **Obras escogidas**. V. 2. Madrid: Visor, 1993.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Obras escogidas**. V. 3. Madrid: Visor, 2000a.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. **Obras Escogidas**. V. 3. Madrid: Visor, 2000b. p. 183-206. (Texto mimeo traduzido pela Dra. Suely Amaral Mello).

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Machado Livros, 2012.

_____. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____; LURIA, Alexander Románovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Traducción: Pablo del Río y Amelia Álvarez. San Sebastián de los Reyes (Madrid): Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUFFI, Edna Maura. O programa de formação de professores e a gestão dos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo. In: Luciana Aparecida de Araújo Penitente e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (Org.). **Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica**: modelos em disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Srs. Pais ou Responsáveis
por _____,

estamos pedindo a sua autorização para que o estudante citado participe da pesquisa intitulada “As contribuições da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano do ensino fundamental, em escola da rede pública municipal de educação em Iranduba-AM.”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Silva de Lucena, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n. 6200 Coroado I, CEP 69077-000, Manaus/AM, telefone (92)33054082, ramal 1785, e-mail: lucena_brasil@yahoo.com.br, e da orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, telefone (92)33054082, ramal 1785, e-mail: mibissoli@yahoo.com.br

Nela pretendemos analisar, por meio da pesquisa com formação, as contribuições que a Teoria Histórico-Cultural pode trazer à prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, com relação ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Esta pesquisa pode contribuir para a melhoria do processo de desenvolvimento da escrita dos estudantes da Escola Municipal Professora Ervila Souza de Assis, pois durante a pesquisa, os professores poderão ter maior conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da escrita escolar nos anos finais do ensino fundamental e, ainda, a apropriação de abordagem teórico-metológica para o ensino da linguagem escrita que seja favorecedora da

aprendizagem do aluno enquanto sujeito de múltiplas linguagens. Para isso, precisamos observar e fotografar as aulas da turma em que seu (sua) filho (a) estuda e, eventualmente, conversar com alguns estudantes sobre as aulas, dentre outras atividades com as professoras.

Nesse sentido, pedimos seu consentimento para fazer fotografias e gravação de voz durante as aulas. É importante dizer que esses recursos servem somente como material para a pesquisa, para entender as atividades desenvolvidas no processo de produção textual escrita. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que cursa o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Enfim, gostaríamos que o(a) senhor(a) permitisse que seu filho(a) participasse dessa pesquisa.

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta pesquisa existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos durante as observações das aulas, nos registros fotográficos e de gravação de voz, ao seu (sua) filho (a). Durante as observações das aulas, nos registros fotográficos e de gravação de voz, quando os estudantes poderão estranhar a presença de um adulto-pesquisador com funções diferentes daquelas desempenhadas pelo professor na escola, isso poderá causar alguma alteração de ordem emocional, provocando resistência por parte do (a) seu (sua) filho (a) em não querer responder às perguntas ou mesmo não querer participar das atividades em sala de aula.

Se isso ocorrer, a pesquisadora assume o compromisso de oferecer atendimento psicológico adequado em caso de desconforto do (a) seu (sua) filho (a), decorrente da pesquisa. No caso de constrangimento decorrente das observações e dos registros fotográficos e de gravação de voz, cessaremos imediatamente as observações e quaisquer registros fotográfico e/ou de gravação de voz, deixando à sua disposição a decisão de quando se procederá novamente com a observação participante e demais instrumentos de coleta de dados, além de oferecer a seu (sua) filho (a) assistência imediata, caso a situação dela necessite, e integral, como atendimento médico e psicológico adequado para atender as complicações e danos que decorram direta ou indiretamente da pesquisa, e também lhe serão garantidos acompanhamentos

posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa, conforme os preceitos estabelecidos na Resolução nº 466 de dezembro de 2012.

Por isso, no sentido de evitar e/ou reduzir os efeitos e condições adversas que possam causar algum tipo de dano, realizaremos um período de ambientação com a equipe de pesquisa e com o equipamento fotográfico, de modo que o (a) seu filho (a) fique o mais à vontade possível com a pesquisadora e o equipamento, na intenção de criar um clima amigável e de confiança. Assumimos, ainda, o compromisso de não forçar seu(sua) filho(a) a responder as perguntas e a participar das atividades, tentando deixá-lo(a) o mais confortável possível quanto à sua participação em todas as etapas da pesquisa.

Caso o (a) senhor (a) e/ou seu (sua) filho (a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, a pesquisadora assume, formalmente, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a responsabilidade pela indenização e cobertura material para reparação a qualquer tipo de dano causado nas diferentes fases do estudo, previsto ou não neste TCLE, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS Nº 466 de 2012 (item IV.3.h , IV.4.c e V.7). Em caso de eventuais gastos que o (a) senhor (a) e seu(s) filho (a) possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de ocasionais despesas.

Esclarecemos que: 1º) o (a) senhor (a) pode aceitar ou não a participação do adolescente na pesquisa; 2º) caso o (a) senhor (a) aceite, o seu filho (a) não será prejudicado nos estudos por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes da escola e da criança serão mantido em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo caso o (a) senhor (a) ou a criança desistam de participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao senhor (a) e a seus (s) participante(s); 6º) bem como compromete-se com a indenização em caso de qualquer tipo de dano decorrente direta ou indiretamente da participação de seu filho (a) na pesquisa, nas diferentes fases do estudo; 7º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 8º) o (a) senhor (a) apenas assinará esse termo quando assegurar à pesquisadora que entendeu tudo que foi explicado.

Caso o (a) senhor (a) queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

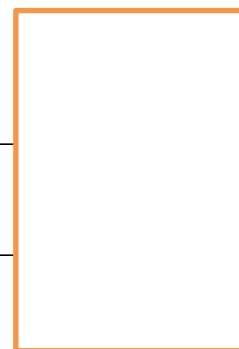
Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que o menor _____, sob minha responsabilidade legal, participe da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que o menor poderá sair quando quiser. Este documento é emitido em três vias que serão assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, _____ de _____ de 2016.

Nome do estudante:

Nome do responsável pelo estudante:

Assinatura do responsável pelo estudante:



Impressão
Datiloscópica

Assinatura da pesquisadora

responsável: _____

Assinatura da orientadora:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o (a) Professor (a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O (A) PROFESSOR (A)

Sr(a)Professor(a)_____

queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa “As contribuições da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano do ensino fundamental, em escola da rede pública municipal de educação em Iranduba-AM.”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Silva de Lucena, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, CEP 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 33054082, ramal 1785, e-mail: lucena_brasil@yahoo.com.br e da orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, telefone (92)33054082, ramal 1785, e-mail: mibissoli@yahoo.com.br

Nela pretendemos analisar, por meio da pesquisa com formação, as contribuições que a Teoria Histórico-Cultural pode trazer à prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, com relação à sua compreensão sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, é uma pesquisa que pode contribuir para:

- 1 Desenvolvimento profissional, com maior conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da escrita escolar nos anos finais do ensino fundamental e, ainda, a adoção de uma prática pedagógica de forma situada e intencional;

- 2 Maior valorização dos professores, contribuindo para a elevação da autoestima, da confiança e da esperança dos professores na educação escolar;
- 3 Ampliação do conhecimento acadêmico sobre formação de professores, processo de desenvolvimento da linguagem escrita e pesquisa com formação.
- 4 Estreitamento das relações entre universidade e escola, apontando caminhos para melhorar essa relação na produção de conhecimentos sobre educação.

Para que tudo isso seja possível, assim como o alcance do objetivo dessa pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo em diferentes atividades da pesquisa com formação. Em primeiro lugar, precisaremos realizar observação participante em suas aulas, acompanhando e fazendo o registro fotográfico das atividades que envolvam o desenvolvimento da escrita; e, por fim, precisamos de sua participação nos encontros do grupo dialogal. O grupo dialogal será um espaço coletivo para reflexão e aprimoramento da prática docente. Nessa técnica de pesquisa partiremos de um roteiro de perguntas, registros de autorreflexões, textos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e outros recursos para fomentar uma discussão sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Pedimos seu consentimento para fazer as fotografias. É importante dizer que as fotografias servem como material para a pesquisa, para registro do desenvolvimento das atividades de produção textual escrita, realizadas na sala de aula e no grupo dialogal. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM.

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta pesquisa existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos durante os encontros em grupos dialogais, nas observações das aulas, nos registros fotográficos e de gravação de voz, aos (às) professores (as). Durante os encontros no grupo dialogal e nos registros de autorreflexão, o (a) senhor (a) poderá sentir-se desconfortável com as questões que envolvam reflexões sobre a própria prática e isso poderá causar alguma alteração de ordem emocional. Durante as observações das aulas, nos registros fotográficos e de gravação de voz, o (a) senhor(a) também poderá sentir-se constrangido com presença da pesquisadora durante a sua aula, podendo apresentar dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

No caso de mal-estares durante os encontros no grupo dialogal ou nos registros de autorreflexão, será oferecido atendimento psicológico adequado em caso de desconforto decorrente da pesquisa. No caso de constrangimento decorrente das observações e dos registros fotográficos e de gravação de voz, cessaremos imediatamente as observações e quaisquer registros fotográfico e/ou de gravação de voz, deixando à sua disposição a decisão de quando se procederá novamente com a observação participante e demais instrumentos de coleta de dados, além de ser-lhe oferecida assistência imediata, caso a situação dela necessite, e integral, como atendimento médico e psicológico adequado para atender as complicações e danos que decorram direta ou indiretamente da pesquisa, e também lhe serão garantidos acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa.

Por isso, como providência e cautela adotadas para evitar e/ou minimizar os efeitos e condições adversas que possam causar algum tipo de dano, realizaremos um período de ambientação com a equipe de pesquisa e com o equipamento fotográfico, de modo que o (a) senhor (a) fique o mais à vontade possível com a pesquisadora e o equipamento, na intenção de criar um clima amigável, confiável, empático e de colaboração em todas as decisões da pesquisa de campo, deixando claro, também, que o (a) senhor (a) goza de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como desistir dela a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Caso o (a) senhor (a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, a pesquisadora assume, formalmente, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a responsabilidade pela indenização, e cobertura material para reparação a qualquer tipo de dano causado nas diferentes fases do estudo, previsto ou não neste TCLE, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV. 3.h, IV. 4.c e V.7). Em caso de eventuais gastos que o(a) senhor(a) e seu(s) acompanhante(s) possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de ocasionais despesas.

Esclarecemos que: 1º) o (a) senhor (a) pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não será prejudicado (a) por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes da escola, das crianças e o do (a) senhor (a) serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir em participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao senhor (a) e a seus (s)

participante(s); 6º) bem como compromete-se em indenizá-lo (a) em caso de qualquer tipo de dano decorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, nas diferentes fases do estudo; 7º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 8º) o (a) senhor (a) apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Caso o (a) senhor (a) queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em três vias que serão assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa:



Impressão Datiloscópica

Assinatura da pesquisadora responsável:

Assinatura da

orientadora: _____

APÊNDICE C – Termo de Assentimento para Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Antes de tudo, vamos informar o que significa a palavra assentimento. Esta palavra significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Neste termo, serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Mas pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO contenha palavras que você não entenda. Nesse caso, por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “As contribuições da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano do ensino fundamental, em escola da rede pública municipal de educação em Iranduba- AM.”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Silva de Lucena, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n. 6200 Coroado I, CEP 69077-000, Manaus/AM, telefone (92)33054082, ramal 1785, e-mail: lucena_brasil@yahoo.com.br, e da orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, telefone (92)33054082, ramal 1785, e-mail: mibissoli@yahoo.com.br

Seus pais (ou responsáveis) permitiram que você participe. Com essa pesquisa, queremos saber, de modo geral, as contribuições do referencial Histórico-Cultural na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa que possibilitam o desenvolvimento no processo da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como questões específicas do processo de

desenvolvimento da escrita na série em que você estuda e contribuir na formação de sua professora para que sua aprendizagem sobre a linguagem escrita possa realizar-se cada vez melhor.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm entre 12 anos completos (são maiores de 12 anos) e menores de 18 anos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Professora Ervila Souza de Assis, no município de Iranduba, quando precisaremos observar, fotografar e fazer a gravação de voz das aulas na turma em que você estuda, dentre outras atividades com a professora de Língua Portuguesa. O uso desses recursos serve somente como material para a pesquisa, para entender melhor as atividades desenvolvidas no processo de produção de textos.

Mas, considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta pesquisa existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos que este estudo possa causar a você durante as observações das aulas, nos registros fotográficos e de gravação de voz, quais sejam:

1 Durante as observações das aulas, você poderá estranhar a presença de uma pesquisadora na sua sala de aula e isso pode lhe causar alguma alteração emocional, dificultando sua atenção no momento da aula.

2 O uso da máquina fotográfica e do gravador de voz durante a aula também pode lhe deixar constrangido na hora de fazer perguntas ou mesmo de querer participar das atividades propostas pela professora.

Nesse caso, assumimos o compromisso de não forçá-lo a responder às perguntas e participar das atividades, tentando deixá-lo o mais confortável possível quanto à sua participação em todas as etapas da pesquisa. Se isto ou outra situação ocorrer de errado, você pode nos procurar pelo telefone (33054082, ramal 1785) da pesquisadora Ana Maria Silva de Lucena.

Mas há coisas boas que podem acontecer como sua professora ter maior conhecimento sobre como se desenvolve a escrita na escola, na sua série em particular, além de conhecer outras formas de ensinar sobre a linguagem escrita a partir da utilização de diversos tipos de linguagem que você poderá aprender para produzir seus próprios textos escritos.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos o estudo, retornaremos à Escola para divulgar os resultados obtidos.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar, eu sou a pesquisadora responsável por este estudo, meu nome é Ana Maria Silva de Lucena. Eu escrevi o telefone de contato na parte de cima desse texto.

Caso você queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com

Assentimento Pós-Informação

Eu _____ aceito participar da pesquisa “As contribuições da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano do ensino fundamental, em escola da rede pública municipal de educação em Iranduba- AM”, que tem por objetivo investigar as contribuições do referencial Histórico-Cultural na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa que possibilitam o desenvolvimento no processo da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como questões específicas do processo de desenvolvimento da escrita nas séries finais do ensino fundamental, além de contribuir na formação de professores de língua portuguesa sobre a linguagem escrita. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa. Recebi uma via deste termo de assentimento, datada e assinada. Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus, _____ de _____ de 2016.

Nome do estudante:

Assinatura do estudante:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Assinatura da orientadora:

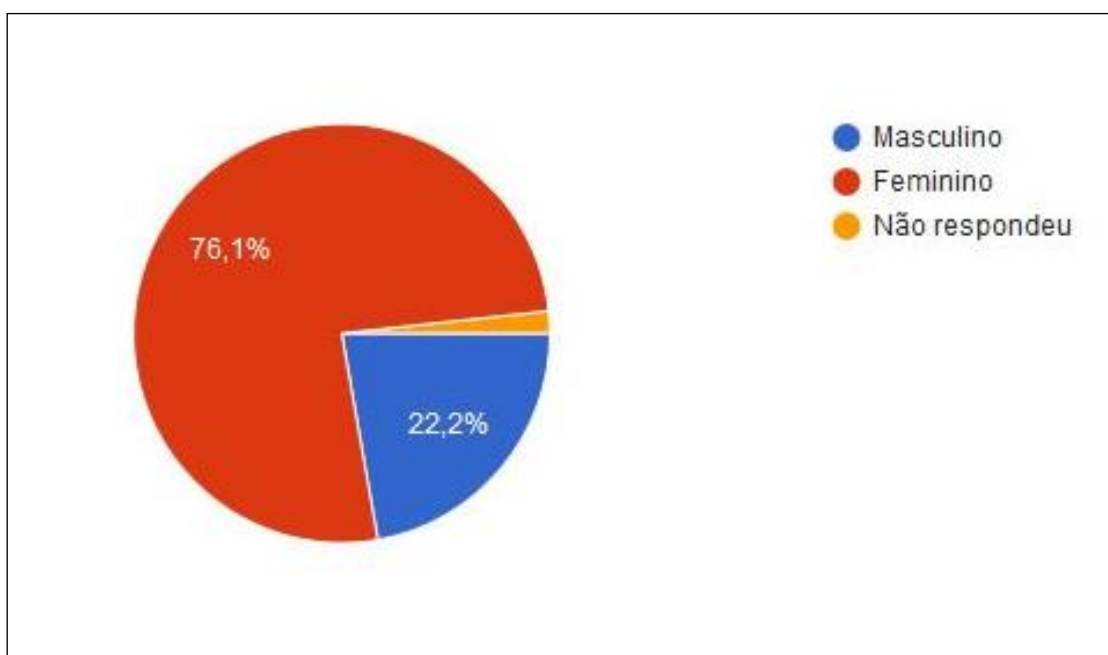
APÊNDICE D – Gráficos da coleta de dados do questionário socioeconômico

Gráfico 1: Gênero dos responsáveis

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

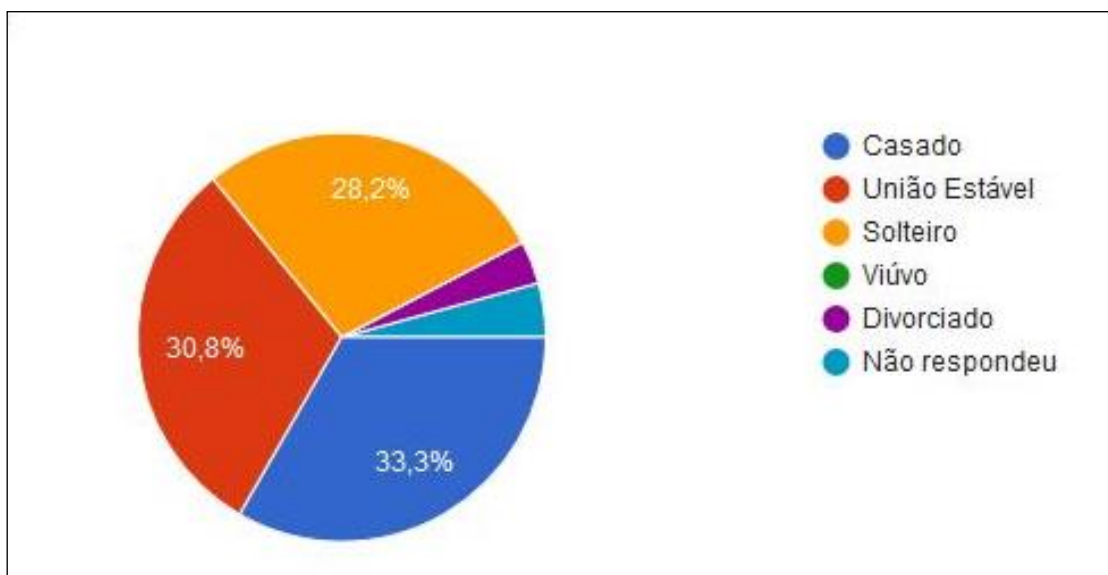


Gráfico 2: Estado civil dos responsáveis

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

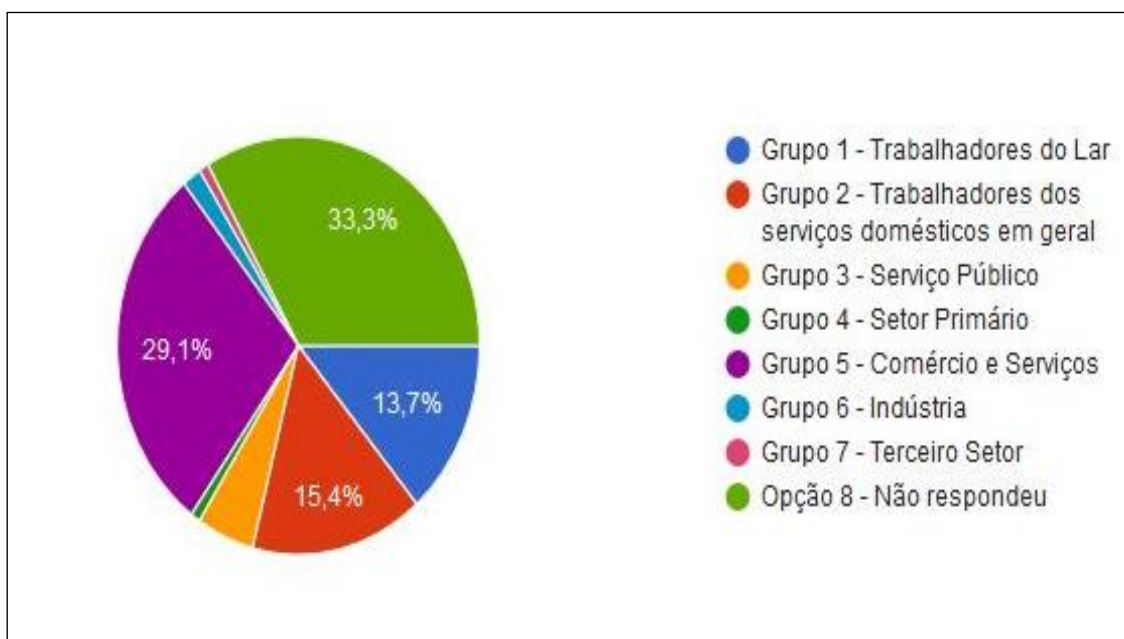


Gráfico 3: Profissão/Ocupação profissional dos responsáveis

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

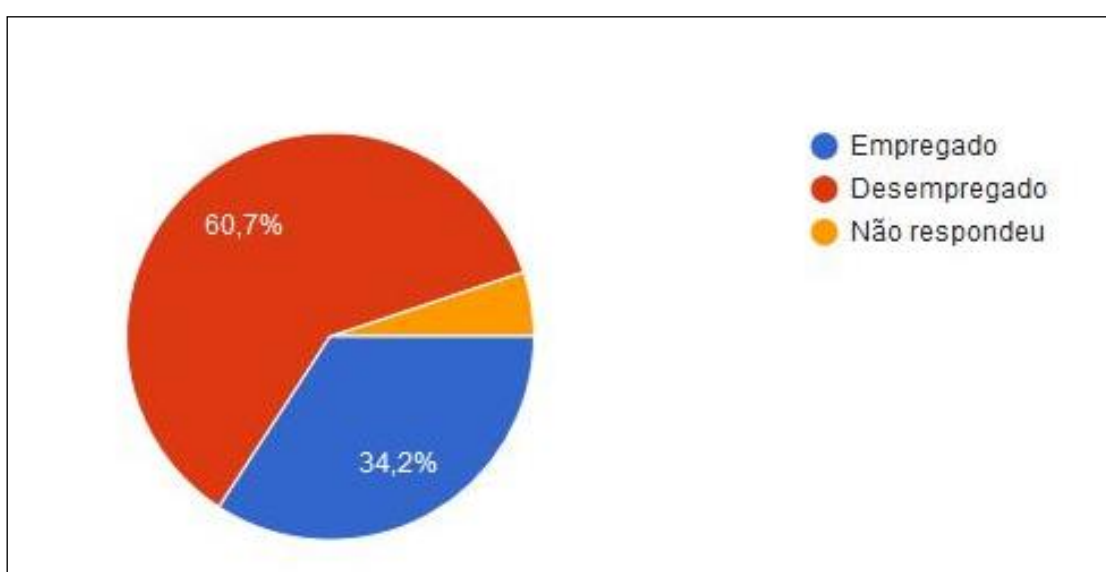


Gráfico 4: Situação profissional dos responsáveis

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

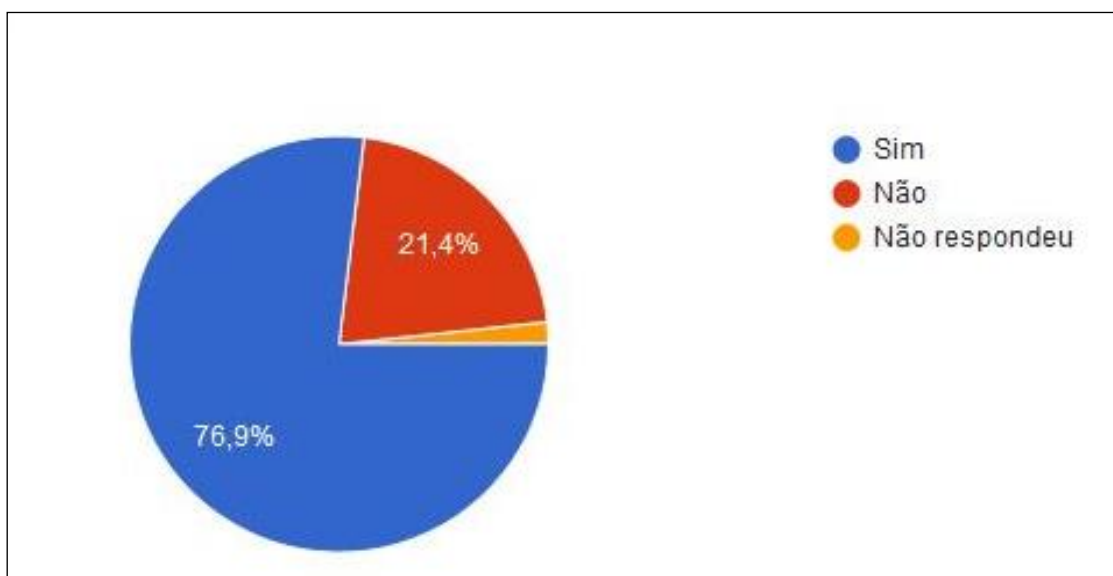


Gráfico 5: Responsáveis que recebem algum benefício social

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

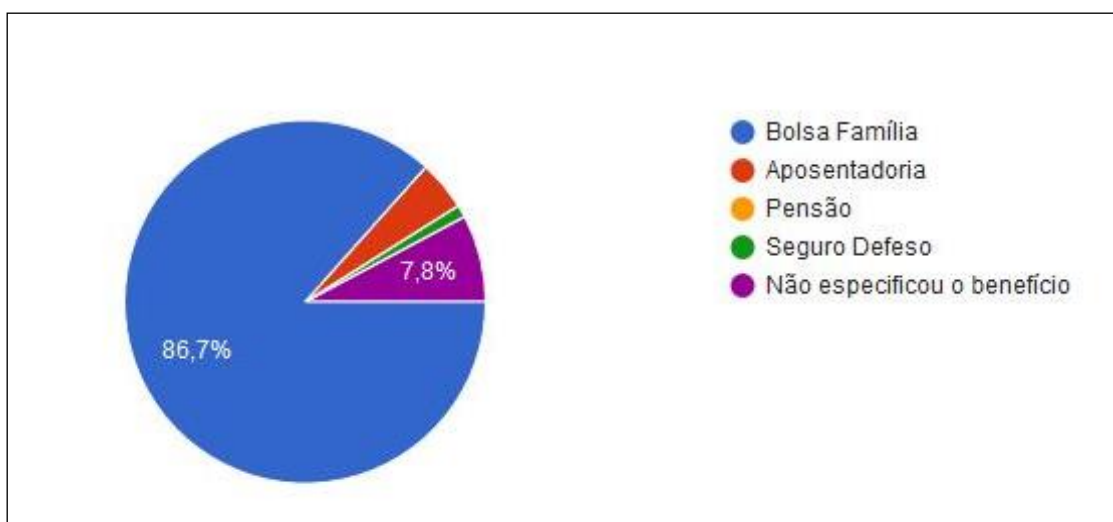


Gráfico 6: Tipo de benefício social recebido

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

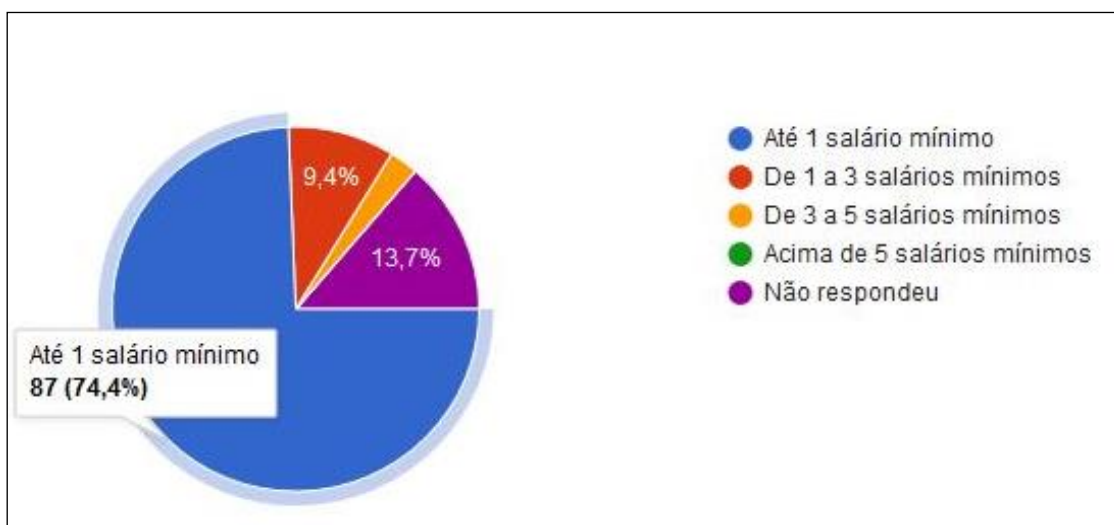


Gráfico 7: Renda mensal familiar informada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

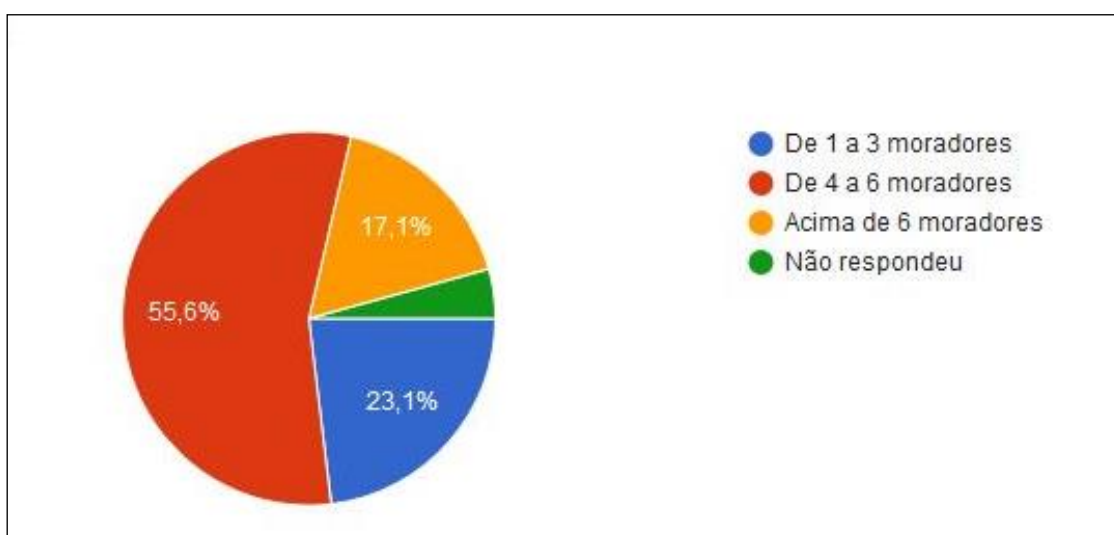


Gráfico 8: Número de moradores por domicílio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

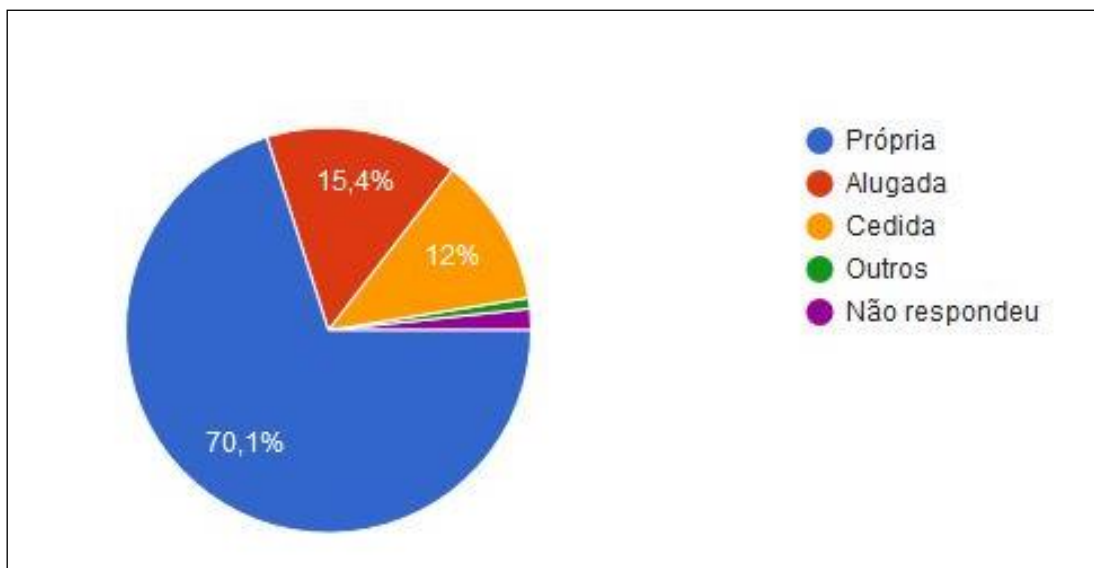


Gráfico 9: Residência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

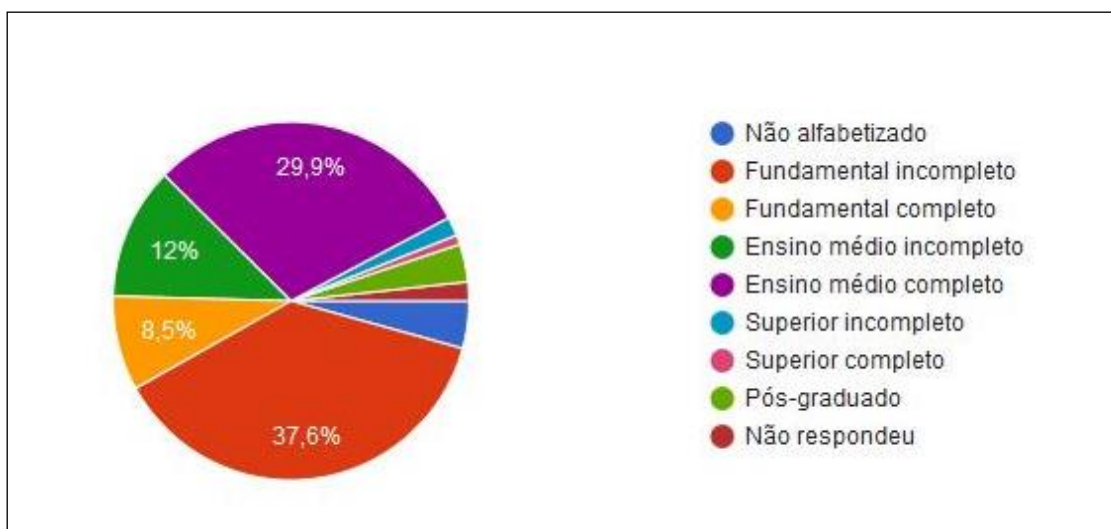


Gráfico 10: Escolaridade dos responsáveis

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em conjunto com a APMC

APÊNDICE E – Síntese dos textos-base para discussão no grupo dialogal

1 Ensinar português

Embora seja um texto que esteja na seção de fundamentos, articula muitas questões que remetem a uma reflexão sobre a própria prática, como a questão do esvaziamento da atividade docente, que podemos aprofundar com a ajuda dos textos norteadores de Araújo (2000), Bissoli; Both (2016). As questões pontuadas sobre língua, ideologia e poder podem ser norteadas pelas leituras de Bakhtin/Volochinov (2006), articuladas com o texto de Mello (2009) que aborda o ensino da linguagem escrita sob um enfoque histórico-cultural e na perspectiva da humanização do aluno.

2 Concepções de linguagem e ensino de português

Pensamos em destacar o que Geraldi (1984a) frisa sobre **para que** ensinamos **o que** ensinamos **a quem** ensinamos. Observamos nestas indagações uma relação com a teoria da atividade de Leontiev (1978), quando poderemos, preliminarmente, discutir as questões que envolvem o objeto, necessidade, motivo, finalidade, ações, operações e condições para o ensino da língua portuguesa, destacando, sempre, que a atividade do professor precisa estar articulada à Atividade de Estudo do aluno e, esta, por conseguinte, com o sentido que deve expressar a relação do motivo da atividade com sua finalidade, que é o resultado imediato da ação.

Quanto à questão da concepção de língua, quando Geraldi (1984) trata do **para que** e do **como** se ensina, poderemos abordar as concepções de língua também criticadas por Bakhtin/Volochinov (2006) e Vygotski (2000b) quando ambos adotam posicionamentos convergentes ao criticarem a postura ainda estruturalista e biologizante, pautada numa concepção de imanência da língua, deixando claro nosso posicionamento quanto à concepção de linguagem como prática social, articulando as questões discutidas por Mello (2010a) sobre a função social da linguagem escrita como instrumento cultural complexo. Também poderemos iniciar a discussão sobre enunciação, conforme proposto por Bronckart (2012) e com fundamento em Bakhtin/Volochinov (2006).

3 Gramática e política

Neste texto, Possenti (1984) destaca que a apropriação da linguagem escrita a partir da norma padrão pressupõe a reprodução dessa forma como expressão de um grupo dominante, desvalorizando as variações linguísticas que representam a cultura de grupos dominados.

Para dialogar com esse texto, pensamos em trazer os conceitos de Bakhtin/Volochinov (2006) sobre língua, ideologia e poder, articulando as questões pontuadas por Meira (2012), ao abordar a questão da inclusão como forma de produzir a exclusão na educação brasileira, tema tratado pela autora à luz da Psicologia Histórico-Cultural, e outro texto de Tuleski e Chaves (2012), cujo título é *Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias* para melhor compreensão da questão sobre a língua como representação da cultura ou expressão de poder de um grupo.

Finalmente, pensamos que a concepção de língua que está por trás das práticas de leitura e escrita esteja relacionada àquilo que afirma Pinto (1969) ao tratar da conduta do pesquisador e que, de todo o modo, deverá ser a postura de todos aqueles que atuam em países pobres, dentre os quais, o professor: “*escolher se aceita ser o mediador, isto é, o agente criador de produtos e de ideias, da fração preponderante da sociedade, ou se, ao contrário, procurará encarnar as finalidades das grandes massas, que dele precisam para encontrar quem engendre para elas o saber que lhes seja útil*” (PINTO, 1969, p. 311).

4 Unidades básicas do ensino de português

Pensamos, como leitura norteadora, em destacar, de forma preliminar, a teoria do ensino desenvolvimental de Davíдов (1987) para o trabalho com a escrita a ser desenvolvido com e pelos professores de língua portuguesa, considerando as implicações da teoria da atividade e dos conceitos de Atividade de Estudo para aprofundamento das investigações dos problemas do ensino e da escrita, bem como para refletir sobre a atividade de ensino dos professores por meio do desenvolvimento do pensamento teórico, que deve partir das abstrações, generalizações e conceitos, em substituição aos conceitos espontâneos, de base

empírica, que, pelo processo de superação, elevam-se ao nível do conceitual teórico.

Também pensamos em articular as unidades (prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística) apresentadas por Geraldi (1984b) aos estudos sobre o processo de internalização da ação externa, em que Galperin (1987a) traz um importante estudo sobre a assimilação dos conceitos, apresentando as cinco etapas fundamentais da assimilação de conceitos e a base orientadora da ação de terceiro tipo (BOA III⁴¹), que integra a primeira etapa.

Quanto à unidade de prática de análise linguística, também pensamos em fazer aproximações com as pesquisas de Galperin (1987a) que demonstra, analogamente, nos estudos de gramática da língua russa, o uso da BOA III para a compreensão da língua a partir de sua unidade mínima de comunicação, os semas (e não os morfemas) e como essa perspectiva de visão da língua, em que os significados das palavras são descobertos pelos alunos e, ao mesmo tempo, apropriados, converte-se em instrumento da atividade verbal e a própria linguagem passa a ter um uso ativo, por meio dos diversos semas, para expressar as coisas da forma que se desejar.

Essa perspectiva converge com a proposta de Geraldi (1984b) que destaca a necessidade de se substituir o trabalho de metalinguagem como um fim em si mesmo, pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção dos textos produzidos pelos próprios alunos, em outros termos, um trabalho em que a análise da língua permita compreender de onde surgem os sentidos que se efetivam no significado com o qual o aluno vai operar no mundo.

Dentro dessas três unidades e, na verdade, durante todas as discussões, é preciso considerar o desenvolvimento psicológico do adolescente, a aquisição de

⁴¹ Segundo Galperin (1987b, p. 303), a base orientadora da ação é “o conjunto de circunstâncias nas quais, de fato, a criança se orienta durante a execução da ação e tem importância decisiva para caracterizar sua parte orientadora”. O conhecimento que começa a ter sobre as coisas se forma como resultado das ações que desenvolve com estas mesmas coisas. Dessa maneira, as próprias ações, à medida que se formam, convertem-se em capacidades e, à medida que se automatizam, em hábitos. Neste percurso do processo, transcorre a assimilação e, considerando que a assimilação, nos termos apresentados por Davíдов (1987b, p. 321), é o “processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante”, assim ocorre com a transformação da BOA em conhecimento, conceitos, e a própria ação em capacidade e hábito.

sua experiência cultural e as vias pelas quais ocorre essa aquisição, as condições favoráveis e desfavoráveis e como isso tudo se articula de modo sistêmico e integral com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na fase de transição. Nesse sentido, precisaremos fazer uma aproximação muito segura e clara da proposta de Geraldi (1984b) aos textos de *Obras Escogidas IV*, de Vygotski (2012).

5 A prática de produção de textos na escola

Para nortear esse texto, pensamos em trazer ao diálogo com os professores as questões que já temos discutido nos textos norteadores iniciais, como em Bakhtin/Volochinov (2006), sobre a interação verbal e que se articulam com pontos da teoria da enunciação ao postular que o próprio da linguagem é seu caráter interlocutivo e põe em discussão o que estão, então, a construir esses sujeitos enunciadorees na escola.

Quanto às reflexões sobre as práticas de leitura, pensamos em articular com os textos de Arena (2010, 2015) em que defende a questão da leitura nem como prática a ser ensinada, nem como hábito a ser desenvolvido, mas como atos de leitura, como prática cultural que “não se ensina, se educa” (LEONTIEV, 1978, p. 221). O texto de Cruvinel (2010), embora também caminhe para essa questão do ensino da leitura na escola, converge com Arena (2010, 2015) ao defender a leitura como prática cultural e com Mello (2011, p. 2), para quem a leitura “se constitui como produto das relações reais estabelecidas com os objetos da cultura histórica e socialmente elaborada”.

Há outras questões que, decerto, surgirão, como as apresentadas na pedologia do adolescente (VYGOTSKI, 2012), em que se destacam, na fase de transição, as preocupações egodominantes e a dramaticidade que podem ser compreendidas pelos professores como um recurso importante para desenvolver atividades de leitura e de produção de textos com os alunos.

6 Em terra de surdos-mudos

Pensamos em escolher esse texto de Brito (1984) por considerar que o autor, ao retomar alguns pontos já discutidos pelos demais autores (por quê, o quê e para quê), aprofunda o problema da produção da redação escolar.

Outra questão que Brito (1984) desenvolve no texto – e que gostaríamos de ampliar – não é apenas a constatação de que nossos alunos não sabem escrever, mas busca a compreensão sobre as causas e razões desse problema, fugindo à tentação pura e simples da condenação do aluno. Brito (1984) tenta buscar o princípio explicativo, ou genético-causal como nos ensina Vigotski, para entender os PORQUÊS e DONDE decorrem tais inadequações na produção das redações escolares e o que elas estão a nos revelar.

Um dos primeiros pontos tratados por Brito (1984) coloca em questão a escola como grande (e único) interlocutor do texto dos alunos, o que também é discutido por Mello (2010a) a partir de um enfoque histórico-cultural. Essa questão explicitada pelo autor põe em questionamento a própria função social da linguagem que, acredito, deva ser constantemente retomada nas leituras com os professores, para que possamos conformar a concepção de linguagem sob um referencial histórico-cultural.

Outro ponto tratado por Brito (1984) e que merece um olhar sob o enfoque da THC refere-se às relações entre oralidade e escrita que projetam um fenômeno linguístico muito recorrente nos textos dos alunos: são as marcas da oralidade na escrita escolar. Segundo Brito (1984), essa utilização pelo aluno funciona como um processo de substituição em razão do desconhecimento ou da falta ou, ainda, da dificuldade de domínio das estruturas da modalidade escrita formal.

Essa dificuldade também é reveladora de duas questões paradoxais: uma mais óbvia, de que o aluno não domina as estruturas da língua escrita; outra é que ele já possui uma imagem do que seja a linguagem escrita formal. No entanto, no processo de construção de seu texto, não há uma integração dos conhecimentos prévios da língua (aqueles fundamentalmente orais) com os pretensamente formais (que deveriam ser desenvolvidos no pensamento teórico). Mas o que há é uma disputa, legitimada pela escola, que nega a oralidade do aluno (ao invés de considerá-la seu conhecimento prévio da língua), transformando-a em uma

variedade marginal e, por outro lado, aceita a escrita artificializada do aluno como representante da língua padrão.

Deste ponto em diante, gostaríamos de articular um diálogo a partir de Bakhtin/Volochinov (2006) sobre as questões de língua, ideologia e poder, passando por Marcuschi (2001) em que discute estratégias de reformulação textual que partam da fala à escrita, finalizando com elementos explicitados por Gallo (1989), em que alerta para os valores sociais atribuídos à fala e à escrita e aborda um ponto nevrálgico: o caráter eminentemente ideológico da linguagem que legitima a escrita e coloca a oralidade como forma marginal.

O pior de tudo isso é que a escola, por estar defasada do ponto de vista teórico-metodológico sobre os processos de desenvolvimento da escrita, nega a oralidade e legitima “qualquer tipo de texto escrito” (BRITO, 1984), produzido pretensamente sob as normas de “correção” e “clareza” (grifo do autor), como texto legítimo, desconsiderando as questões de autoria que são as que conferem textualidade e marcam a intersubjetividade e o caráter social da linguagem.

É possível, então, concluir que os textos de redações escolares não são textos, mas simulações de uso da modalidade escrita já que, como assevera Geraldi (1984) “na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra”.

Concluiríamos a discussão explicitando que reconhecer a variedade padrão da língua como forma de acesso ao patrimônio cultural humano (e que está nas mãos de alguns) não significa anular o sujeito. Pelo contrário, a escola deve abrir espaço para que esse aluno possa dizer sua palavra, o seu mundo, devolvendo-lhe o direito à palavra escrita, para que um dia possamos ler a história contida, e não a contada, da maioria dos que ocupam os bancos das escolas públicas brasileiras (GERALDI, 1984).

7 O circuito do livro e a escola

O texto apresenta os trabalhos de Fonseca e Geraldi (1984) desenvolvidos entre 1981 e 1983, com professores de língua portuguesa em escolas do ensino fundamental em Aracaju-SE.

Em linhas gerais, retomam as concepções apresentadas nos textos anteriores da Coletânea de *O Texto na Sala de Aula*, reafirmando a concepção de linguagem como lugar de interação onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução e

propõem aos professores atividades baseadas nas três práticas: a) prática de leitura de textos; b) prática de produção de textos; e c) prática de análise linguística. Dão ênfase e detalhes sobre a experiência com as atividades de prática de leitura.

Ao final do artigo, apresentam alguns resultados que apontaram um alto índice de leitura dos alunos que chegaram a fazer listas de espera para ler certos livros, o que, segundo os autores, leva a crer que, além da postura do professor na condução dessa prática, o fato de os livros circularem entre os alunos cria, no espaço da sala de aula, “o circuito do livro” que passa por diversas relações que se estabelecem com diferentes pessoas, no caso, entre os próprios alunos que se tornam incentivadores da leitura entre os colegas que passam a ler o livros já lidos pelos demais.

Esta experiência reafirma o que Mello (2010a) aponta sobre a necessidade de trazer a cultura escrita para dentro da escola, por meio do trabalho com a leitura em diferentes suportes e gêneros textuais.

8 Escrita, uso da escrita e avaliação

No último texto da coletânea, Geraldi (1984e) aborda a problemática da avaliação de textos (redações escolares) que, na verdade, são simulações de uso da escrita, haja vista que se nega ao aluno a possibilidade de produzir seu texto, dizer a sua palavra.

Para a discussão com o leitor, apresenta dois textos. Um aparentemente dentro das normas, em que o aluno reproduz o que chama de “jogo da escola”, o sujeito enunciadador é anulado e surge o aluno-função, que preenche o esquema pedido e devolve, por escrito, o que a escola lhe disse e como disse. Outro é o texto de um aluno reprovado no primeiro ano do ensino fundamental e que insiste em dizer sua palavra, produzindo um texto de fato, embora tenha problemas na ortografia e na estrutura.

Geraldi (1984e) conclui que o segundo texto, com diversas marcas de oralidade, repetição, conectivos como “daí”, demonstra muito mais a presença do sujeito de linguagem, autor de seu próprio texto, que o primeiro, transformado em autor de “redações”.

APÊNDICE F – Roteiro de perguntas do encontro do grupo dialogal

Questões norteadoras do primeiro encontro do grupo dialogal

- 1 Como, onde e quando se apropriou dos conhecimentos necessários para desenvolver sua atividade de ensino no processo de apropriação da linguagem escrita?
- 2 Que conhecimentos são imprescindíveis ao professor para que ele possa intervir no processo de desenvolvimento da escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental?
- 3 Como definiria linguagem escrita? Qual sua função? Quais suas características? Como funciona?
- 4 Como deve ser a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa nas atividades de produção textual escrita com os alunos?
- 5 Qual a compreensão da função da atividade educativa, por parte dos professores, sobre os processos de desenvolvimento da escrita nas séries finais do ensino fundamental?
- 6 Quais as principais dificuldades que enfrenta ao desenvolver sua prática pedagógica nas atividades de produção textual escrita com os alunos?
- 7 No tocante à sua formação, como avalia as contribuições das formações – inicial e continuada – especificamente, no que se refere ao processo de leitura e produção textual escrita? Foram efetivas no sentido de possibilitar as apropriações de conhecimentos necessários a sua atividade docente?
- 8 Que temas, referentes ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita e seu ensino, percebe que ainda precisa se apropriar, efetivamente, para desenvolver melhor seu trabalho?
- 9 Caso esses conhecimentos sejam ausentes, como faz para desenvolver sua prática pedagógica nas atividades de produção textual escrita com os alunos? Que recursos e estratégias usa? Sustentados teoricamente em que concepções ou autores?
- 10 Qual o grau de importância (variando entre “nenhum” e “total”) que atribui ao seu trabalho como docente para o processo de desenvolvimento da linguagem escrita pelos alunos?

APÊNDICE G - Projeto de leitura e escrita em sala de aula

Somos tão jovens: contos e poemas de uma juventude amazônica

*Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo
Não tenho medo do escuro
Mas deixe as luzes acesas agora
O que foi escondido é o que se escondeu
E o que foi prometido, ninguém prometeu.
Nem foi tempo perdido
Somos tão jovens
Tão jovens
Tão jovens*

(Renato Russo)

1 Justificativa

A prática de letramento a ser focalizada no projeto são os relatos orais sobre as histórias do cotidiano da cidade e que versam sobre acontecimentos violentos sofridos por membros da comunidade escolar e cometidos por jovens do município em situação de risco social (envolvimento com o tráfico de drogas, furtos, roubos e assassinatos).

A escola municipal onde será desenvolvido o projeto está localizada na zona urbana do município de Iranduba, região metropolitana de Manaus, no Estado do Amazonas, Região Norte do Brasil.

O público-alvo serão os alunos das séries finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano, portanto, trata-se de adolescentes na faixa etária dos 11 aos 17 anos que, como postula Vygotski (2012), encontram-se na chamada “fase de transição”, período do desenvolvimento biopsicofisiológico em que interesses egodominantes, negativismo, isolamento e posturas de desafio à autoridade escolar estão a potencializar comportamentos violentos que emergem das relações de um entorno social muito violento.

Para justificar a escolha dessa prática de letramento, discorreremos de modo breve sobre o contexto sócio-histórico e espacial do município de Iranduba (AM)

que, recém-ligado a Manaus pela Ponte Rio Negro, passou a ser uma das cidades de mais fácil acesso à capital por via rodoviária.

Se, por um lado, a facilidade de acesso à capital trouxe crescimento à pequena e pacata cidade do interior do Amazonas, por outro lado, também trouxe graves problemas ligados à violência urbana e ao consumo e venda de drogas, antes somente registrados em Manaus, com raríssimas ocorrências em Iranduba.

O reflexo dessa situação foi sentido, principalmente, na Escola, quando o esposo de uma das professoras foi assassinado por três jovens menores de idade que o roubaram e o mataram para comprar drogas e se divertir na capital. Outro fato, no mês de abril de 2017, foi o incêndio criminoso à casa da professora de língua portuguesa do sexto ano, cometido por uma jovem, em vingança pela denúncia que familiares da professora fizeram contra um traficante local. Mais recentemente, um professor da escola teve sua moto furtada em frente à Secretaria de Educação do Município (SEMEI-Iranduba).

Esses são alguns dos muitos casos de violência que têm ocorrido na cidade, na maioria das vezes, cometidos por menores de idade, comandados por traficantes locais e/ou de Manaus que estão tentando demarcar seu espaço territorial na cidade.

Os acontecimentos violentos ocorridos com membros da comunidade escolar abalaram muito alunos, professores, servidores, pais de alunos e demais pessoas ligadas ao cotidiano escolar.

Os relatos são recontados pelos alunos que trocam mensagens sobre os acontecimentos divulgados na mídia impressa e digital e em grupos de redes sociais. E, assim, percebeu-se que o letramento não escolar, dentro da esfera cotidiana e da esfera jornalística, está muito presente no cotidiano escolar e para o qual os professores e a comunidade não podem fechar os olhos nem tapar os ouvidos, pois, todos os dias, alunos, professores e demais membros da comunidade alimentam essa rede de gêneros orais para recontar as histórias, acrescentar detalhes e trazer novas informações à comunidade escolar.

Desse modo, a prática de letramento captada entre os estudantes já se fazia recorrente não só entre os discentes, mas também por toda a comunidade escolar, pois afetava diretamente a vida e o cotidiano da escola. Assim, como forma de trazer essa discussão para a esfera instrucional, pensamos em transpor essa prática do

relato cotidiano e jornalístico para a escrita, utilizando a tipologia narrativa na produção de textos do gênero conto e poesia narrativa.

O projeto consistirá, então, na retextualização dos relatos orais para os gêneros textuais conto e poesia narrativa. Essa atividade tem sua pertinência pedagógica tanto do ponto de vista do compromisso ético e político diante da atividade pedagógica como *práxis*, quanto do ponto de vista da atividade de ensino de conteúdos escolares que precisam, por meio da leitura, do debate e da escrita, ser ressignificados como forma de compreensão e interpretação do real para poder, então, tornar-se *práxis* transformadora da realidade.

Assim, à medida que os alunos tenham espaço para discutir e refletir sobre os problemas da violência juvenil, contar seu mundo por meio de poemas e contos, a prática de leitura se voltará para interpretação dessa realidade. Do mesmo modo, a prática de escrita partirá da produção da história contida na vida desses alunos e, não mais, na história contada, como pontua Geraldí (1984).

Considerando tratar-se de um problema que afeta toda a comunidade, as possibilidades concretas de realização do projeto são grandes, uma vez que o coletivo da escola, representado pela Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), tem mostrado interesse em apoiar, em forma de projeto interdisciplinar, um plano de ação pedagógica que enfrente essa problemática com toda a comunidade escolar.

Como recursos imateriais necessários à execução do projeto, contaremos com a participação dos membros da APMC (pais, professores e comunitários), além de especialistas da área da educação e pesquisadores voluntários da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para dar suporte nas discussões, seleção do material a ser lido e apoio aos professores das disciplinas de língua portuguesa, artes, história, geografia e matemática.

Quanto aos recursos materiais, será necessária a impressão dos textos produzidos pelos alunos em forma de livretos de contos e poesias narrativas, além da aquisição de materiais para a confecção de figurinos e cenários para as dramatizações dos textos. Nesse sentido, a APMC tem disponível recurso financeiro para apoiar o projeto na impressão dos livretos e confecção de alguns adereços e fantasias para as dramatizações. Os demais recursos, como materiais para a confecção de cenários, serão buscados em parcerias público-privadas, com pequenos comerciantes locais.

2 Projeto de leitura e escrita em sala de aula

2.1 Discussão dos aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto

O projeto é multicultural e visa a trabalhar em todas as perspectivas possíveis e em momentos diferentes. Ao iniciar o estudo, já poderemos perceber um grande aspecto cultural que é a influência que as redes sociais têm sobre os jovens, crianças e adolescentes nos dias de hoje, enfatizando o grande impacto que as mídias vêm causando na formação e convivência do cidadão, levando em consideração como era no passado sem esses meios de comunicação e como poderá ser no futuro.

Outro aspecto focalizado no projeto envolve momentos para trabalhar a perspectiva multicultural de preconceitos e violências, formação da cidadania e questionamentos acerca da desigualdade que atinge determinados grupos (idosos, negros, mulheres e outros).

Um aspecto muito importante e pertinente da variação linguística a ser focalizado é a variação na modalidade escrita da língua nas redes sociais, em que a necessidade de ter agilidade e rapidez, entre outros fatores da comunicação síncrona, faz com que as palavras sejam escritas em desacordo à variedade padrão da língua e de forma abreviada.

Podemos perceber que esse letramento não escolar está sendo levado para dentro da escola e influencia a forma com a qual os alunos se relacionam com a língua, de modo que o processo de aprendizado e desenvolvimento da escrita precisa, então, considerar, conforme Rojo (2009) esses novos letramentos.

2.2 Estratégias gerais para promover a motivação e a adesão dos alunos ao projeto

A atividade consistirá, inicialmente, em trazer para a discussão em sala de aula as histórias que circulam em suas rodas de conversas, nas redes sociais das quais participam. Depois, convidar um especialista (psicólogo, pedagogo ou professor) que possa discutir com os alunos sobre o porquê ou porquês da violência juvenil. Depois dessa etapa de discussões, a ideia é propor uma atividade de leitura

e discussão da letra de uma música com estrutura narrativa, em que envolvesse a temática da violência entre jovens de uma cidade do interior.

Pensamos, então, como estratégia de motivação, apresentar e analisar a música *Faroeste Caboclo*, de Russo (1988), compositor e vocalista da banda Legião Urbana, que narra a trajetória do herói trágico João de Santo Cristo, que “era bandido, traficante e temido do Distrito Federal”. A trajetória de Santo Cristo está muito relacionada à questão da violência entre jovens de cidades-satélites, onde as ações emanadas das políticas públicas, quando chegam, quase não surtem efeito, refletindo na pouca ou quase nenhuma oferta de bens culturais, de lazer, de saúde, de emprego e de segurança para os jovens.

Como o gênero principal a ser trabalhado é o conto, traremos como exemplo de texto neste gênero o conto “O soldado amarelo”, de Ramos (2005), que compõe a obra “Vidas Secas”. No episódio, é narrada a violência física e simbólica sofrida por Fabiano que é humilhado e espancado pelo soldado amarelo, sem poder reagir, argumentar, por que também lhe faltam as palavras. Essa situação remete à violência física e simbólica que muitos jovens sofrem e que não é compreendida pelos adultos que, muitas vezes, naturalizam a adolescência como uma fase de perturbações promovidas por mudanças hormonais.

2.3 Mapeamento da rede de gêneros envolvidos na prática e indicação geral de atividades

O gênero principal do projeto será o conto e, para que os alunos possam refletir e discutir sobre as diversas facetas da violência em nossa sociedade, analisaremos diferentes tipos de contos contendo sempre a temática violência para que possam conhecer a diversidade de contos.

Faremos uma sondagem com as turmas sobre os tipos de histórias que já leram e das quais gostam mais: contos fantásticos, de ação, de enigma etc. De acordo com as respostas dos alunos sobre os tipos de histórias que conhecem, faremos a proposta de trabalho com dois tipos de contos, um da literatura brasileira; outro da literatura universal.

Entre os contos trabalhados temos “O soldado amarelo”, de Graciliano Ramos, que compõe a obra *Vidas Secas*, com uma pré-análise sobre a violência física e simbólica sofrida pelos mais pobres e a quem a ausência de linguagem é

mais uma das tantas barreiras que a personagem Fabiano tem em sua trajetória. Outro conto com o qual trabalharemos será a “A faixa malhada”, de Arthur Conan Doyle e que conta o enigma da morte de uma jovem, planejada por seu tutor para ficar com a sua herança. Como pré-análise, trabalharemos a importância do método (do geral para o particular) para se chegar às múltiplas determinações e contradições que estão a influir na compreensão e transformação da realidade.

A atividade com esses textos será realizada em sala de aula quando, no primeiro momento, iremos fazer uma predição dos títulos dos textos. A partir das falas dos discentes, começaremos a leitura dos textos e com isso faremos uma comparação do que foi falado com a realidade mostrada no texto. A seguir os alunos irão representar, por meio de poemas narrativos e paródias, suas impressões sobre a violência exposta nesta fase da adolescência.

Os discentes, após a escrita dos textos, apresentarão aos colegas seus textos de forma variada podendo declamar, exhibir e cantar. As turmas do 6º ao 9º farão uma apresentação de todas as produções e com isso faremos uma seleção dos melhores textos. Os textos selecionados serão a base para a confecção do livreto de contos de ficção. Para a conclusão do trabalho, realizaremos uma noite de autógrafos, quando os alunos mostrarão à comunidade local as atividades realizadas em sala de aula.

Para a execução do projeto iremos nos utilizar de outros gêneros textuais auxiliares para alimentação temática, dentre os quais podemos citar a notícia, a reportagem e a entrevista. Faremos uma consulta na internet sobre as principais notícias e reportagens de violência ocorridas em nossa região. Com essas informações, construiremos um questionário sobre as principais questões abordadas nos textos apresentados. Esse questionário será utilizado na entrevista com o responsável pela segurança pública municipal para conhecer dados sobre os níveis de violência em nossa localidade. Com tais informações, teremos um panorama da nossa situação atual para que possamos cobrar ações concretas das autoridades locais para o combate à violência no município.

2.4 Possível(is) integração(ões) do projeto com outras disciplinas

Como a nossa proposta consiste, inicialmente, em trazer para a discussão em sala de aula as histórias que circulam entre os alunos sobre a violência juvenil,

nesse estudo de aspectos relevantes da realidade de que as práticas de letramento visadas participam, acreditamos que as disciplinas escolares contribuam para a discussão sobre o **porquê** ou **porquês** da violência juvenil, a partir da contextualização histórico-espacial em que se situa o aumento da violência na cidade, com a passagem do modal fluvial para o rodoviário, depois da construção da Ponte sobre o Rio Negro que integrou o município à região metropolitana de Manaus, antes somente possível por via fluvial.

Diante de tantas realidades diferenciadas em nosso ambiente escolar, temos a possibilidade de trabalhar com diversas disciplinas entre elas a história, a arte, a matemática, a geografia e as ciências biológicas que são algumas das muitas alternativas para que o projeto seja desenvolvido com êxito.

Em História, essas discussões, debates, exposições e entrevistas estabelecerão os conhecimentos prévios necessários à compreensão da realidade histórica do Município de Iranduba e do próprio projeto e/ou de textos programados para leitura, uma vez que será possível estabelecer uma ponte viva (não só a ponte de concreto) para compreender que parte da causa do aumento da violência e da vinda do tráfico de drogas de Manaus para o município, está relacionada à passagem do modal fluvial para o modal rodoviário que, entre outros complicadores, trouxe o aumento populacional que não acompanhou a infraestrutura do município em termos de serviços públicos de educação, saúde, segurança e que tornam o local propício para a violência que migra de Manaus para o município.

Assim, também acreditamos na contribuição dos conceitos presentes na disciplina de Matemática para a construção de gráficos, percentuais e índices de violência no Município. Com esses conceitos, os alunos poderão fazer um levantamento das ações de violência na comunidade ou na cidade para que com essas informações possam construir um perfil sobre a situação local da violência. Ao compreendê-la melhor, poderão agir de forma mais consciente sobre o problema.

Na área das Ciências Biológicas, o estudo das implicações que o uso de drogas causa ao organismo, questões relativas à saúde e ao comprometimento do processo de desenvolvimento biológico adolescente com o uso de psicotrópicos.

Em Artes, a produção de desenhos, cartazes e fotografias sobre a temática para ilustrar os livros e cada capítulo das histórias. O trabalho de dramatização das narrativas (em prosa ou poesia), o ensaio para cantar as paródias, além, é claro, da produção de elementos cênicos para construção de pequenos cenários onde serão

encenadas as dramatizações serão importantes na alimentação temática demandada pelas atividades de produção de textos.

2.6 Eventos de letramento decorrentes do trabalho dentro e/ou fora do ambiente escolar

O projeto promoverá como evento de letramento um dia de atividades variadas que acontecerão em diversos ambientes da escola e da comunidade. Nesse dia, a escola estará aberta ao público para que possa participar de atividades culturais desenvolvidas, nesse momento, dentro do ambiente escolar, considerando que ainda temos um entorno violento. Os alunos irão cantar, dramatizar, pintar, discursar para que possam mostrar a todos a importância da compreensão das múltiplas determinantes que estão a influenciar no problema da violência. Um dia repleto de atividades culturais.

Faremos o lançamento, na Escola, do livro *“Contos da Juventude”*, com sessão de autógrafos e a participação da comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários. Também, nessa mesma sessão, serão apresentadas as paródias das músicas cantadas pelos alunos e declamações dos poemas narrativos, feitos pelos próprios autores das músicas e dos poemas.

As parcerias para a efetivação do projeto acontecerão a fim de que obtenhamos recursos físicos e financeiros para a realização das atividades. Convidaremos para serem apoiadores do Projeto a Secretaria Municipal de Educação de Iranduba (SEMEI), a Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) e pequenos comerciantes locais que também sofrem com a violência em razão de constantes furtos e assaltos cometidos, em sua maioria, por menores de idade.

2.7 Avaliação dos trabalhos

Acreditamos que a forma de avaliação adequada ao projeto seja a avaliação interdisciplinar, em que todos os professores, de todas as disciplinas, avaliem esse processo. Nossa proposta é, neste projeto, como pontua Geraldini (1984, p. 121), articular a metodologia de avaliação interdisciplinar “a uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção

epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula”.

Desse modo, a avaliação dar-se-á em todo o processo, desde as primeiras discussões, debates em sala de aula até a produção dos contos e poemas narrativos, incluindo a etapa de culminância no dia em que a Escola estará aberta à comunidade. Isto porque, ao abrirmos a Escola para a comunidade, também estamos abrindo o espaço para que o aluno fale a sua palavra, o seu mundo e os seus dilemas.

Como forma de incluir um olhar do público externo sobre as práticas de letramento focalizadas, entregaremos, antes de cada apresentação, um pequeno roteiro com questões abertas para avaliação dos esquetes, publicações e declamações de poemas narrativos, contendo três perguntas: a) o que você pensa das ideias expostas nesta apresentação; b) como estas ideias mexem com as suas ideias sobre o tema da violência; c) de acordo com o que você já viu na vida, como as ideias apresentadas podem contribuir para o combate à violência no município.

Desse modo, acreditamos que a avaliação do público também seja o seu momento de autorreflexão sobre o sentido das atividades no contexto geral do projeto e de sua responsabilidade como parte da comunidade, para a busca das transformações sociais.

3 Referências

DOYLE, Arthur Conan. A faixa malhada. Tradução de Cassius Medauar. São Paulo, Farol, 2011.

GERALDI, João Wanderley. A prática de leitura de texto na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 5. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.

RAMOS, Graciliano. Vidas secas. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

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

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 2012.

RUSSO, Renato. Faroeste Caboclo. **Que País é Este?** Brasília, EMI, 1988.

ANEXO A – Autorização da pesquisa pela Escola

PREFEITURA DE IRANDUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]



Manaus, 07 de abril de 2016

Ao


Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM

Autorização para a realização da pesquisa

Eu, [REDACTED], diretora da Escola Municipal [REDACTED] informo a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Ana Maria Silva de Lucena, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, em escola da rede pública municipal de educação em Iranduba- AM”, sob a orientação da Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial, a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como *instituição coparticipante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Assinatura e carimbo do responsável institucional


[REDACTED]
SEMEI

ANEXO B - Autorização para realização da pesquisa pela SEMEI

PREFEITURA DE IRANDUBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRANDUBA (SEMEI)

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

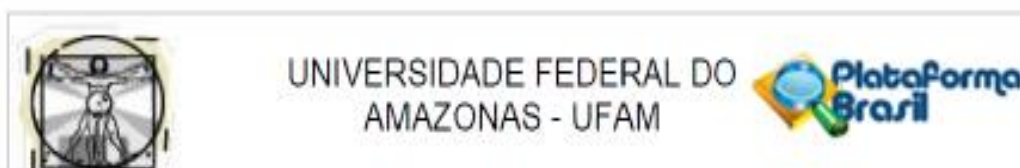
Autorizo a pesquisadora ANA MARIA SILVA DE LUCENA, aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas a realizar/desenvolver, sob a orientação da Professora Doutora Michelle de Freitas Bissoli, a pesquisa intitulada "As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a reflexão sobre a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa do sexto o nono ano do Ensino Fundamental", na Escola Municipal [REDACTED]

Iranduba (AM), 8 de março de 2017.

ROSA MARIA CONCEIÇÃO FONSECA
Secretária de Educação da SEMEI/ Iranduba

ROSA MARIA CONCEIÇÃO FONSECA
Secretaria Municipal de Educação,
Esporte e Lazer
Fone nº 0572017-GAB/PMI
Iranduba-AM

ANEXO C- Parecer CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As contribuições da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano do ensino fundamental, em escola da rede pública municipal de educação em Iranduba- AM.

Pesquisador: ANA MARIA SILVA DE LUCENA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61222116.0.0000.5020

Instituição Proponente: Fundação Universidade do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.821.103

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto atende às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016

Considerações Finais a critério do CEP:

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 16 de Novembro de 2016

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

| | | |
|-------------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| Endereço: Rua Teixeira, 4050 | | CEP: 69.057-070 |
| Bairro: Admarópolis | | |
| UF: AM | Município: MANAUS | |
| Telefone: (02)3205-5130 | Fax: (92)3095-5190 | E-mail: cep@ufam.edu.br |

ANEXO D – Questionário socioeconômico

ASSOCIAÇÃO DE PAIS, MESTRES E COMUNIDADE (APMC) DA ESCOLA
MUNICIPAL [REDACTED] IS

| | | |
|---|---|--|
| NOME DO ESTUDANTE: | | IDADE: |
| SÉRIE: | TURMA: | TURNO: <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino |
| NOME DO RESPONSÁVEL: | | |
| SEXO: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino | ESTADO CIVIL: <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> União Estável <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Viúvo <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Outros | |
| CIDADE ONDE MORA: | | |
| PROFISSÃO/OCUPAÇÃO PROFISSIONAL: _____ | | |
| <input type="checkbox"/> Empregado – Se empregado, qual a cidade onde trabalha? _____ | | |
| <input type="checkbox"/> Desempregado | | |
| Recebe algum benefício social? | | |

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não – Se sim, qual benefício? _____ | |
| RENDA MENSAL FAMILIAR: <input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> De 1 a 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 3 a 5 salários mínimos <input type="checkbox"/> Acima de 5 salários mínimos | |
| NÚMERO DE MORADORES DO DOMICÍLIO: <input type="checkbox"/> De 1 a 3 moradores <input type="checkbox"/> De 4 a 6 moradores <input type="checkbox"/> Acima de 6 moradores | |
| RESIDÊNCIA (especificar) _____ | <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Outros |
| ESCOLARIDADE <input type="checkbox"/> Não alfabetizado <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Fundamental completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo <input type="checkbox"/> Superior incompleto <input type="checkbox"/> Superior completo <input type="checkbox"/> Pós-Graduado | |

COMPOSIÇÃO DA RENDA FAMILIAR:

PER CAPITA: _____ ÷ _____ = _____

(renda familiar total) (nº de moradores no domicílio) (renda *per capita*)

Obs.: A composição da renda familiar é formada por todas as pessoas que contribuem ou são dependentes da renda familiar e que residem em um mesmo domicílio.