



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ELAINE DE HOLANDA ROSÁRIO

**ATIVIDADE DOCENTE: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE UMA
PROFESSORA ATRIBUI À AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Maceió-AL
2012

ELAINE DE HOLANDA ROSÁRIO

**ATIVIDADE DOCENTE: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE UMA
PROFESSORA ATRIBUI À AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora para
obtenção do título de mestre em Educação Brasileira pela
Universidade Federal de Alagoas.

Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva
Cavalcante.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

R789a Rosário, Elaine de Holanda.
Atividade docente: os sentidos e significados que uma professora atribui
à aquisição da escrita / Elaine de Holanda Rosário. – 2012.
117 f.

Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal
de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 98-103.
Anexos: 104-117.

1. Ensino fundamental. 2. Atividade docente. 3. Aquisição da escrita.
4. Escrita – Sentidos e significados. I. Título

CDU: 371.671

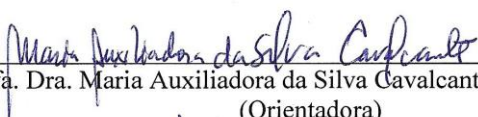
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Atividade Docente: os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita.

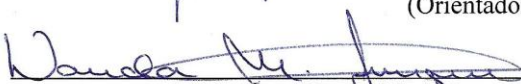
ELAINE DE HOLANDA ROSÁRIO

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 13 de abril de 2012.

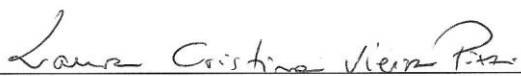
Banca Examinadora:



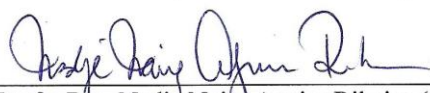
Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar (PUC-SP)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este estudo primeiramente a Deus, por ter me proporcionado sabedoria para realizá-lo; em seguida, aos meus pais (Eraldo e Cícera), que tiveram compreensão e paciência e me deram muito apoio na realização deste sonho; aos meus irmãos (Tatiana e Thiago), que sempre incentivaram o meu crescimento pessoal e profissional, a todos os/as professores/as que passaram por minha vida e, por fim, a todos/as amigos/as que presenciaram a minha luta para conquistar e concretizar esta dissertação.

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me possibilitado vivenciar tudo o que me implicou para fazer este estudo; a minha orientadora, Maria Auxiliadora, por me proporcionar um grande crescimento e amadurecimento pessoal e profissional; às professoras Laura Pizzi e Neiza Fumes, que ajudaram muito nas discussões do grupo de estudo do Procad; assim como as minhas companheiras de grupo Alessandra, Wanessa, Isabela, Soraya e Arlete, pelas boas discussões de estudo e trocas de dúvidas. Enfim, ao Grupo Procad (Ufal/PUC-SP/Unesa-RJ) no geral. Agradeço também à banca examinadora, pelas contribuições nesse estudo. À professora sujeito desta pesquisa, pela paciência, colaboração e boa vontade de participar. Aos professores do PPGE, por contribuírem com meu desenvolvimento. A meus pais (Eraldo e Cícera), por me apoiarem sempre e serem minha fortaleza. Aos meus irmãos (Tatiana e Thiago), pelo companheirismo e por desejarem sempre o meu sucesso e minha felicidade. E, por fim, aos/às amigos/as, pelo incentivo.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a atividade docente, através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, analisando como se configura a atividade real e o real da atividade. A coleta de dados deste estudo ocorreu numa escola da Rede Pública Municipal de Maceió, no ano letivo de 2010, numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Tivemos como pressupostos teóricos a Psicologia Sócio-Histórica, a Clínica da Atividade e a aquisição da escrita. Os procedimentos e as técnicas metodológicas utilizadas foram as seguintes: entrevista de narrativa da história de vida, entrevistas semi-estruturadas e centralizadas, sessões de observações e filmagens e de autoconfrontações simples. Quanto aos resultados, constatamos que a professora considera a atividade docente como uma profissão da qual o indivíduo tem que gostar e amar como uma vocação, e é uma profissão sofrida e fácil para a mulher realizar. A professora afirmou, ainda, que nem sempre o prescrito para sua atividade de trabalho era de fato realizado. Ela acreditava que a função do/a professor/a é preparar o/a aluno/a para viver em sociedade, buscando por seus direitos, e que é imprescindível que, em pleno século XXI, os/as alunos/as saibam escrever e, consequentemente, a aprendizagem da leitura ande em conjunto com a escrita.

Palavras-chave: Atividade Docente. Sentidos e significados. Aquisição da escrita.

ABSTRACT

This research aims to analyze the experience in teaching between senses and significations that an elementary school teacher gave to the acquirement of writing by analyzing how is the configuration of the development of the real activity and the real of activity. The data collection of this study was made into a public school of the city of Maceió, in the school year of 2010, in an elementary second-year school class. The theoretical basis of this research was the Sociohistorical Psychology, Clinical Activity and acquirement of writing. Narrative interviews of life history, semi structured and centralized interviews, observations and filming sessions and simple self-confrontation were the procedures and methodological techniques applied. The result of the research finds out the teacher considers the experience in teaching as a profession that the professional has to love as a vocation. Also, the teacher considers the profession painful and easy to perform for women and said that sometimes is difficult to accomplish the work activity. She believed that the teacher function is preparing the students to live in society by demanding their rights and that in the 21th century is indispensable for the students to know how to write. Moreover, she said that the writing learning walks side by side with the writing.

Keywords: experience in teaching; senses and significations; acquirement of writing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A AQUISIÇÃO DA ESCRITA, A PSICOLOGIA SÓCIO-HIISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE	13
2.1	A aquisição da escrita	13
2.2	A Psicologia Sócio-Histórica	19
2.2.1	Atividade	22
2.2.2	Consciência	23
2.2.3	Linguagem e pensamento	26
2.2.4	Sentido e significado	31
2.3	A Clínica da Atividade	34
2.3.1	Real da atividade e atividade real	38
2.3.2	Gênero e estilo.....	43
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
3.1	A pesquisa	46
3.2	O método da autoconfrontação	46
3.3	Etapas da pesquisa	51
3.3.1	A busca pelo campo de pesquisa	51
3.3.2	A escola	52
3.3.3	As entrevistas	52
3.3.4	Período de observação.....	55
3.3.5	Filmagens	55
3.3.6	Autoconfrontações.....	56
3.3.7	Análise dos dados	56
4	ANALISANDO A ATIVIDADE DOCENTE: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELA PROFESSORA À AQUISIÇÃO DA ESCRITA	59
4.1	Analisando os dados	59
4.1.1	Caracterização da escola	59
4.1.2	Caracterização da turma	62
4.1.3	A professora	63
4.1.4	As aulas observadas e videogravadas.....	64
4.1.5	O processo de aquisição da escrita da turma.....	65
4.2	Análise do núcleo de significação da entrevista de narrativa de história de vida	66
4.3	Análise dos núcleos de significação da entrevista semiestruturada e centralizada sobre a atividade docente	68
4.3.1	Núcleo de significação: Qual a função do/a professor/a? Até que ponto	

sua autonomia está preservada?	68
4.3.2 Núcleo de significação: A importância da teoria na prática, a didática e o planejamento da professora	71
4.3.3 Núcleo de significação: O papel da escola e seus documentos institucionais.....	73
4.3.4 Núcleo de significação: O processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o comportamento das crianças e o papel dos pais	74
4.4 Análise dos núcleos de significação da entrevista semi-estruturada e centralizada sobre a aquisição da escrita	76
4.4.1 Núcleo de significação: A aquisição da escrita possibilita a busca por novos conhecimentos	77
4.4.2 Núcleo de significação: O processo de aquisição da escrita da turma	78
4.4.3 Núcleo de significação: O ensino da escrita.....	79
4.4.4 Núcleo de significação: Ser professor/a – Angústias, aspirações e o processo de autonomia	80
4.5 Análise das sessões de autoconfrontação.....	83
4.5.1 Descrevendo o 1º episódio: A construção de um bilhete	83
4.5.1.1 Autoconfrontação simples	84
4.5.2 Descrevendo o 2º episódio: Ditado – formando novas palavras	87
4.5.2.1 Autoconfrontação simples	87
4.6 Síntese dos resultados relacionados aos sentidos e significados atribuídos pela professora à aquisição da escrita	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	105

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa denominada “Atividade docente: os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita” está situada no contexto da problemática que discute a atividade docente, numa perspectiva Sócio-Histórica em Psicologia e da Clínica da Atividade e suas categorias de análise.

A escolha pelo tema da atividade docente foi devido ao fato de ter realizado estudo nessa área desde o período da graduação, quando participei do grupo de pesquisa PIBIC¹, durante dois anos, e ao ser aprovada na seleção de mestrado em 2010 e ter sido convidada para participar do grupo Procad² (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica entre as três Universidades __ PUC-SP, Unesa-RJ e Ufal-AL), que aborda também a atividade docente.

Esse estudo tem como objetivo analisar a atividade docente através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, analisando como se configura a atividade real e o real da atividade.

A partir da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, compreende-se que

O homem transforma a natureza com sua atividade, por meio dos instrumentos, e com isso transforma a si próprio. Dessa maneira, ele se forma em uma relação dialética com a realidade social, sem que, no entanto, sua constituição no plano individual se dê como: mera transposição plano social/plano individual, pois o movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito, contém a possibilidade do novo, da criação (AGUIAR, 2009, p. 98).

É por meio da atividade externa que, podemos dizer, são criadas possíveis atividades internas. Quanto a isso, é interessante relatar que a atividade de cada sujeito se determina a partir da forma como a sociedade é organizada para realizar o trabalho, pois o homem tende a transformar o mundo externo em um mundo interno desenvolvendo sua individualidade e, conseqüentemente, sua subjetividade.

¹ A pesquisa realizada foi intitulada Profissão docente: razão versus emoção ocorreu no período de 2006-2008, com a orientação da Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi.

² O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica entre as três Universidades: PUC-SP, UNESA-RJ e UFAL está sendo realizado no período de 2008-2012.

A subjetividade, assim como o sujeito, é histórica, sendo construída com o passar do tempo, em que o indivíduo não reflete de imediato o externo. Trata-se de um processo de constituição do externo em interno e vice-versa.

Nossa intenção aqui nesse trabalho é, a partir da teoria da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade entender, como a professora do 2º ano do Ensino Fundamental desenvolve sua atividade docente, como ela realiza e sente o processo de aquisição da escrita das crianças.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 2007, está posto que, ao ensinar a Língua Portuguesa, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, sendo isso um direito inalienável de todos.

Entretanto, conforme a avaliação do IBGE³ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, o analfabetismo da população rural se manteve com uma taxa superior __de 21,3% __ à registrada pelos moradores de regiões urbanas, nas quais atingiu 6,8% dos habitantes. Por regiões, as mais altas taxas de analfabetismo foram registradas no Nordeste (17,6%) e no Norte (10,6%). Já as mais baixas se concentravam nas regiões Sudeste (5,1%), Sul (4,7%) e Centro-Oeste (6,6%) __ todas em patamar inferior à média nacional. Alagoas se mantém na liderança entre os Estados, com 22,52% da população sem saber ler nem escrever. Isso comprova o quanto os governantes ainda têm para fazer pela educação do Brasil.

Esta dissertação encontra-se organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, os pressupostos teóricos orientadores da pesquisa, que são a aquisição da escrita, a Psicologia Sócio-Histórica, a Clínica da Atividade e suas respectivas categorias de análise. Primeiro, as da Sócio-Histórica, que se divide em: atividade e consciência, linguagem e pensamento, sentido e significado; e depois as da Clínica da Atividade/CNAM – França: atividade real, real da atividade, gênero e estilo.

No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos, ou seja, o modo como realizamos essa pesquisa passo a passo. Podemos destacar que nossa metodologia é baseada na imagem. Tendo como método a autoconfrontação, que diz respeito ao fato de o/a

³ BRASIL, Síntese dos Indicadores Sociais. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Tabela 8.2 – Taxa de analfabetismos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo grandes regiões, unidades da federação e regiões metropolitanas. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

professor/a ser filmado/a enquanto realiza sua atividade de trabalho e, posteriormente, tem a possibilidade de se ver atuando profissionalmente e conseqüentemente se autoanalisar e autoavaliar.

No terceiro capítulo, descrevemos os dados coletados e fizemos as análises à luz das categorias da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade, através do procedimento de núcleos de significação. E, por fim, relatamos nossas considerações finais a partir dos dados coletados e da fundamentação teórica utilizada nesse estudo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A AQUISIÇÃO DA ESCRITA, A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

2.1 A aquisição da escrita

A história da escrita é bastante antiga. Ela teve início com os pictogramas das cavernas, e isso tem mais ou menos uns 20 mil anos. Os fenícios criaram um sistema de escrita e os gregos copiaram, fizeram algumas adaptações e o transformaram em um sistema escrito alfabético. “A palavra alfabeto deriva das duas primeiras letras do sistema grego, alfa e beta. Alfabetizar, em todas as línguas e em todos os tempos, incluindo os tempos atuais, significa originalmente aprender a usar o alfabeto para escrever e ler” (OLIVEIRA, 2003, p. 390).

A história da escrita vista no seu conjunto, sem seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. [...] A fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. [...] A fase ideográfica se caracteriza pela escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas. As letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução. [...] A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras. Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica (CAGLIARI, 2008, p. 106 - 109).

A escrita nasceu para ajudar a sociedade a se desenvolver; quer dizer, ela, “desde a sua criação, nos inícios da civilização, assume a função de intermediadora das relações sociais, de instrumentos de comunicação e interação sociocultural” (SILVA, 2010, p. 19). Sendo seu domínio fundamental na vida social do indivíduo, pois estamos rodeados por informações a todo o momento. Por isso, hoje temos o direito de aprendê-la nas instituições educacionais, mas podemos dizer que nem sempre foi assim, pois a educação era dada apenas aos poucos membros da elite brasileira que detinham o prestígio e o poder social de ser educados.

Antigamente, a aprendizagem da linguagem escrita tratava-se “de uma aprendizagem essencialmente perceptiva, onde o educador era responsável por ajudar os seus alunos a desenvolver determinados pré-requisitos, como a lateralidade, a motricidade fina, a discriminação visual, etc., através de actividades propedêuticas como por ex: grafismos, enrolar bolinhas de papel” (MACHADO, 2008, p. 29). No entanto, com essa concepção de

escrita não era possível entender por que mesmo as crianças que conseguiam realizar essas ações não apresentavam um bom desempenho com relação à escrita.

Assim, partindo do pressuposto de que as interações sociais ajudam no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, elaboradas e descritas por Vygotsky (1994), podemos dizer que “o autor defende que as crianças devem sentir necessidade de ler e escrever da mesma forma que de falar; e que, para isso, a linguagem escrita deve ser ensinada como uma actividade cultural de forma natural, e não como habilidade motora que se torna numa imposição” (MACHADO, 2008, p. 30).

De acordo com Gomes-Santos (2010), a escrita aparece na escola nos seguintes modos: escrita como “composição” (associada à criatividade); escrita como “redação” (ato de argumentar) e escrita como “produção textual” (associada à ideia de processo ou trabalho).

Assim, Blanche-Benveniste (2003, p. 13-14) recomenda que a escrita não seja vista como um instrumento de comunicação neutro, que apenas transcreve a oralidade; ela está relacionada com a subjetividade do indivíduo e com o social que lhe envolve.

“O modo como um texto é produzido e interpretado constitui essencialmente uma função social” (PONTECORVO, 2003, p. 124), quer dizer, cada tipo de texto terá um uso na sociedade e, conseqüentemente, uma função ou meta a ser atingida. A escrita é uma habilidade fundamental para o sujeito alcançar sua cidadania.

No trabalho de alfabetização rotineiro, temos que encontrar estratégias que contribuam para novas atitudes com relação à escrita, que sugiram hipóteses interessantes sobre o uso e as funções da escrita e que, longe de apressar o processo de alfabetização, tratem de preparar o contexto psicológico e sócio-cultural mais adequado para que ele se realize (GNERRE, 1998, p. 60).

Assim, é importante ressaltar que, nesse processo, o alfabetizador proporcione diferenciados momentos de interação entre a oralidade e a escrita com seus alunos, pois, dessa forma, motivará possivelmente as crianças ao gosto de ler e escrever textos cotidianamente.

A alfabetização, conforme Oliveira (2003), se refere ao ato de aprender a escrever e ler. Isto é, o sujeito está alfabetizado quando é capaz de dominar essas duas habilidades para aprender. Logo, no processo de alfabetização diário, recomenda-se que o/a professor/a encontre estratégias que contribuam para novas ações com relação à escrita.

O objetivo da escrita é comunicar. A escrita depende de todas as habilidades e competências anteriores relacionadas com a leitura – todas elas são requisitos essenciais para escrever bem. Além disso, requer habilidades manuais de saber escrever – de outra forma, a atenção do aluno concentra-se na mecânica da escrita, e não no conteúdo da comunicação. Mesmo sendo uma atividade paralela à leitura, a aprendizagem da escrita possui características e objetivos específicos que devem ser ensinados de forma paralela, separada e autônoma do ensino da leitura (OLIVEIRA, 2003, p. 279).

Desse modo, é importante frisar que o momento de aprendizagem da escrita exige determinadas competências preliminares, como diz Oliveira (2003). São elas: automatização e fluência na caligrafia, fluência na decodificação (ortografia) e fluência na identificação das palavras. Assim, à medida que o aluno for aprimorando essas habilidades, possivelmente se concentrará melhor no planejamento do que pretende escrever, na escolha de palavras e na estrutura do texto.

O aspecto mais importante na aquisição da escrita, ainda segundo Oliveira (2003, p. 281), é permitir que o aluno planeje e pense no que vai escrever. Além de possibilitar que o educando desenvolva “uma atitude ‘pensante’ sempre que tiver de escrever alguma coisa, por mais simples que seja”.

Com relação às características da escrita, é possível apresentar algumas como: público-alvo, propósito, ideia central, organização, vocabulário e apresentação. Quer dizer, “o objetivo central do professor ao ensinar essas características é habituar o aluno a pensar no que vai escrever, para quem vai escrever, como vai escrever e analisar, depois de escrever se ele atingiu o seu objetivo” (OLIVEIRA, 2003, p. 283). Por isso, é importante que o/a aluno/a pratique a escrita constantemente, com qualidade e clareza do que está fazendo.

A eficácia no ensino da escrita pode estar justamente no propósito que o/a professor/a atribui a essa prática, no cotidiano de sua sala de aula, ou seja, “o importante é que a cada dia haja um bloco de tempo e atividades explicitamente voltadas para o desenvolvimento de competências de escrita” (OLIVEIRA, 2003, p. 283).

Segundo Oliveira (2003), há algumas estratégias gerais que ajudam o professor a aprimorar o ensino-aprendizagem da escrita: modelagem (o professor mostra ao aluno como se faz); ler com muita frequência; habituar o aluno a falar frases completas para aumentar seu repertório linguístico; escrever constantemente, com sentido e clareza; ajudar o aluno avaliar

cada aspecto da escrita gradativamente; variar o gênero textual; acompanhar o processo de escrita do aluno, orientando e fazendo questionamentos se algo não estiver indo pelo caminho correto; mostrar a importância de planejar o que será escrito (para quem, ideia central, tipo de texto, entre outros) e destacar que uma das funções da escrita é possibilitar a comunicação na sociedade.

Aprender a escrever exige a compreensão das partes e também do todo de que é parte que compõe a escrita. Por isso, recomenda-se que o modo de ensiná-la seja o mais contextualizado possível. Para que assim o aluno compreenda suas diversas formas estruturais, além de suas variadas finalidades perante a ação de comunicar algo no ambiente social que vivemos.

“A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”, pois é um processo lento e gradual que a criança está a cada dia desenvolvendo (FERREIRO, 2004, p. 47).

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 2004, p. 23).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), há um modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem e o atual, sendo o tradicional baseado na imitação da linguagem que a criança faz do seu próprio meio social; Enquanto no atual a criança busca compreender a linguagem que lhe rodeia criando, e recriando seu modo particular de utilizar a língua.

Conforme a exploração da escrita feita por Ferreiro e Teberosky (1999), utilizaremos, nesse estudo, a adoção pela concepção de período ao invés de níveis quanto ao processo de classificação da escrita. “A adoção da expressão *período* surge para esclarecer a concepção de que *nível* corresponde a um processo estanque de avanço progressivo e completo. Enquanto que *período* representa um movimento dinâmico e inter-relacionado de aprendizagens, no qual as aprendizagens novas surgem das experiências ou das hipóteses anteriores, como um espiral, um elo sem fim” (CAVALCANTE; FREITAS; MERCADO, 2008, p. 7).

Sendo assim, o processo de escrita é classificado por Ferreiro e Teberosky (1999) em três períodos: o 1º período corresponde à “distinção entre desenho e escrita”; no 2º período, “a criança trata de respeitar duas exigências: a quantidade de grafias e a variedade de grafias” e o 3º período é “subdividindo-o em três momentos: período *silábico*, período *silábico-alfabético* e período *alfabético*” (CAVALCANTE; FREITAS; MERCADO, 2008, p. 7 - 10).

Devido a isso, recomenda-se que o/a professor/a esteja atento às atividades com escrita e os períodos em que seus alunos se encontram, para que as escritas sejam inseridas em contextos significativos e com claras finalidades e, assim, a criança perceba de forma espontânea e prazerosa como a escrita acontece.

Em síntese, podemos dizer que o ambiente educacional, através do momento de socialização de conhecimentos, entre as crianças da mesma faixa etária ou até de idades diferentes, pode proporcionar um excelente contexto para que a escrita seja desenvolvida entre todos os envolvidos, seja de modo individual ou coletivo.

“A linguagem escrita é um produto da história cultural e não um resultado da evolução biológica” (ANDERSON; TEALE, 1987, p. 214). Isto é, ao produzir a escrita, normalmente estamos, ao mesmo tempo, reproduzindo nossa sociedade, seus valores e interesses que se fazem presente na época. Portanto, ao realizar essa tarefa de escrever, se faz necessária uma tecnologia particular e a aplicação de sistemas de conhecimento que nos levem a uma meta específica, pois a estrutura de uma carta não é igual a um artigo ou notícia de jornal, por exemplo.

Na escola, estão presentes distintos modos da língua escrita, tais como por meio da socialização de conhecimento impresso, reprodução ou criação de textos e livros, entre outros. No entanto, a forma predominante e mais frequente é a cópia. Em resumo, “a língua escrita se apresenta na escola sob estas formas: umas tendem a reproduzir (cópia); outras tendem a mostrar o uso da escrita na transmissão de outros conteúdos curriculares (produção textual)” (ROCKWELL, 1987, p. 237), Sendo esta segunda fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança que se encontra em processo de aquisição da escrita. A escola é um dos contextos para se adquirir a habilidade de escrita.

Ao chegar à escola, pode-se dizer que a criança, normalmente, possui a habilidade da fala; no entanto, quanto ao que diz respeito à escrita, ela precisará adquirir as competências

cabíveis, sendo essa uma atividade não muito fácil, devido aos diversos fatores cognitivos e sociais que a compõem. É por esse motivo que, no princípio do processo de aquisição da escrita, a criança tende a deixar marcas de sua oralidade (fala) quando escreve (texto).

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito (KOCH; ELIAS, 2010, p. 18).

Trabalhando as especificidades que cada tipo de texto apresenta, o/a professor/a pode levar o aluno a compreender que o texto escrito é diferente do que usamos oralmente. Formar escritores exige que o/a professor/a apresente, em sua sala de aula, uma atividade rotineira de produção textual variada; quer dizer, utilize diversos gêneros textuais para que seu aluno conheça os vários modos de escrita.

Os objetivos da Língua Portuguesa para o primeiro ciclo (1º e 2º anos do Ensino Fundamental) estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com relação à escrita são os seguintes: faz-se necessário que os alunos sejam capazes de produzir textos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa; escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica; considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do/a professor/a.

Nota-se, com isso, que escrever nesse nível educacional é um processo que vai depender do/a aluno/a e do/a professor/a, pois, nesse início de aquisição da escrita, ambos vão desenvolver em parceria essa atividade.

Falaremos agora a respeito da Psicologia Sócio-Histórica e suas categorias, assim como sobre a Clínica da Atividade e suas devidas categorias de análise, visto que esse embasamento teórico auxiliará na compreensão da atividade docente da professora pesquisada neste estudo.

2.2 A psicologia sócio-histórica

A Psicologia Sócio-Histórica apresenta como fundamentação teórica a perspectiva marxista, além de adotar o materialismo histórico e dialético como filosofia, método e teoria, sendo, desta forma, o homem⁴ compreendido como um ser ativo, social e histórico.

Assim, segundo Bock (2009, p. 17), a Psicologia Sócio-Histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos.

Portanto, para a Psicologia Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é, obrigatoriamente, falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e modifica o mundo, e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem (BOCK, 2009, p. 22).

A dimensão subjetiva pode ser explicada através do aspecto individual do sujeito, quando ele constrói seu mundo simbólico, ou seja, seu mundo social, por meio de sua subjetividade. Quanto a isso, Bock (2009) afirma que:

O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa. Permite ainda que se superem definitivamente visões metafísicas do fenômeno psicológico que o conceberam como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor, algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano. O homem e o fenômeno psicológico, pensados como sementes que se desenvolvem e desabrocham (BOCK, 2009, p. 23).

A referência básica de análise da Psicologia Sócio-Histórica é a da historicidade das experiências humanas, bem como das idéias produzidas pelos homens como expressão mediada dessas experiências. Entende-se como experiência humana toda atividade realizada socialmente pelos homens como forma de atender às suas necessidades, produzindo, dessa forma, sua própria existência. As experiências concretas, de atividade dos homens, implicam

⁴A palavra homem é usada neste texto no sentido de ser humano.

necessariamente a produção de idéias e representações sobre elas, as quais refletem sua vida real: ações e relações (GONÇALVES, 2009, p. 38).

Isso quer dizer que a Psicologia Sócio-Histórica analisa o homem a partir de seu trabalho e suas relações sociais para se chegar à sua historicidade, pois o sujeito se constitui historicamente através da transformação do natural em social. E, nesse processo histórico de formação do indivíduo, o homem produz bens materiais (objetos) e espirituais (idéias).

No materialismo histórico e dialético, o homem é social e histórico. Não há um homem universal, não há um homem que se realize individualmente. Há homens concretos, determinados pela realidade social e histórica e, ao mesmo tempo, determinantes dessa realidade, através da ação coletiva (GONÇALVES, 2009, p. 49-50).

Assim, pode-se perceber que a subjetividade é composta pelas mediações sociais que cercam o indivíduo, sendo este o grande diferencial da Psicologia Sócio-Histórica para as outras concepções psicológicas que consideram o sujeito como a - histórico e universal. Com relação ao sujeito do materialismo histórico e dialético, Gonçalves (2009) diz que:

O sujeito do materialismo histórico e dialético é racional e sensível, mas também intuitivo, imaginativo, criativo e intencional. Entretanto, todas essas características do sujeito constituem-se no processo material de ação, constituem-se em um sujeito que é primordialmente ativo na materialidade social e histórica. Assim, nessa concepção, o papel do sujeito é fundamental, mas do sujeito em sua materialidade (GONÇALVES, 2009, p. 126).

Sendo esta uma forma de tratar a relação subjetividade/objetividade que constitui o indivíduo, assim como a relação entre o sujeito e a sociedade, ou seja, trata-se de um homem que é constituído numa relação dialética entre o social e a história.

“A visão Sócio-Histórica concebe o homem como um ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento; constituído, ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2009, p. 166). Entendemos, assim, que a Sócio-Histórica e a dialética possibilitam a reflexão do papel do homem no processo de produção de suas relações.

Segundo Leão (2003), a Psicologia Sócio-Histórica mostra que o homem, além de ser um agente que transforma as circunstâncias, ele próprio se transforma, tornando-se o produto e o produtor da atividade, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo acontece à medida que ele interage com o outro, criando uma história ou cultura social. Assim, os princípios teóricos que regem a teoria da Psicologia Sócio-Histórica têm como base o materialismo histórico-dialético, que considera o homem um ser histórico e social que se constitui a partir das interações sociais estabelecidas com o meio.

Para esclarecer melhor isso, essa vertente teórica faz uso de categorias de análise na tentativa de ajudar a entender a constituição do sujeito. Segundo Aguiar (2009):

As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das idéias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. Explicando melhor: temos no início de nosso estudo um fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos. No entanto, os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico (AGUIAR, 2009, p. 95-96).

Desse modo, utilizaremos nesse estudo as seguintes categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica: atividade, consciência, linguagem e pensamento e sentido e significado.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, essas categorias da dialética são muito importantes, pelo fato de se referirem ao movimento do real e orientarem uma maneira de apreensão da esfera da realidade em estudo, podendo dizer que o principal objetivo da Psicologia Sócio-Histórica é, provavelmente, conhecer o histórico e o social que constitui o sujeito, com o intuito de proporcionar a transformação do indivíduo na sociedade. Passemos, agora, para as respectivas categorias citadas acima.

2.2.1 Atividade

A atividade é uma das categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica que permite a expressão do momento de construção do fenômeno psicológico do sujeito, ou seja, psicológico, no sentido do homem realizar sua atividade e se relacionar no ambiente sociocultural.

A atividade visa à transformação do mundo a partir das relações entre os sujeitos sociais, ocasionando, dessa forma, tanto na configuração do homem, como também na da sociedade, que o constitui como humano. Ela é impulsionada por motivos e objetivos a serem alcançados pelos indivíduos.

Para Schwartz (2011), os homens estão atormentados por “dramáticas”, ou seja, por questionamentos internos e externos em todo o momento de sua vida social, pois somos chamados a produzir o que é normal diariamente, quer dizer, nos é cobrado que exerçamos a atividade durante o decorrer de nossa existência terrestre, isto é, temos “obrigação” em realizar nossas atividades ou normas para sobrevivermos. Com relação à dimensão dramática de nossa atividade, o autor diz que:

Falar da dimensão dramática da atividade não significa que cada agir seja semeado de dramas, significa que nada pode ser mecânico. Nesse agir, nada pode ser pura aplicação do que se tinha pensado sem você, antes de você. A atividade de trabalho, entre todas as outras atividades humanas com as quais ela se comunica, não tem, de modo algum, o privilégio dessa dimensão dramática. Mas, sem dúvida, hoje, ela a toca diretamente, expressa, talvez melhor do que toda outra forma do agir humano, essa obrigação inelutável com saberes e escolhas que remetem a pessoa a ela mesma e, uma vez que são feitas, fazem história. Eles fazem história porque criam uma situação nova que nenhuma racionalidade antecedente teria podido predeterminar (SCHWARTZ, 2011, p. 133).

Assim, pode-se dizer que a atividade de trabalho não se remete somente às normas ou prescrições de trabalho, mas também ao que é, de fato, realizado pelo sujeito no momento em que exerce seu ofício profissional.

Toda configuração da atividade humana, e notoriamente a de trabalho, é sempre, certamente, um desenrolar de protocolo normalizado, mas também um encontro. Para ser mais

preciso, no inaparente (principalmente para os olhares apressados), ela é um encontro de encontros, uma combinatória sempre parcialmente renovada, uma interface sempre parcialmente ressingularizada entre meios técnicos, objetos técnicos e humanos no trabalho (SCHWARTZ, 2011, p. 137-138).

Falar da atividade é dizer que ela apresenta uma história e se transforma e constrói à medida que o homem a realiza. Assim, quando os sujeitos fazem a mesma atividade, podemos afirmar que ambos participam de um mesmo gênero ou categoria profissional.

O trabalho é apenas uma forma de atividade humana. A forma de trabalho que se poderia dizer *stricto sensu* (como prestação remunerada em sociedades de mercado e de direito, tão importante nas sociedades onde se desenvolveu o assalariado) não é necessariamente o alfa e o ômega da atividade industriosa humana. Gerir seu período de desemprego não é uma sinecura, é também uma forma de trabalho (SCHWARTZ, 2011, p. 154).

Logo, é possível compreender que a atividade que se realiza no momento de trabalho do sujeito faz parte de sua história social e subjetiva enquanto ser humano. A atividade de trabalho permite que o indivíduo execute as normas de sua profissão, como também dá a oportunidade do ser humano reformulá-la com o passar do tempo, quer dizer, à medida que a sociedade evolui, sendo essa uma das categorias da Sócio-Histórica que ajudou a apreender as relações socio culturais que constituiu a professora sujeito dessa pesquisa quando fez o seu trabalho.

2.2.2 Consciência

A categoria consciência ajudou a compreender a professora sujeito da pesquisa e suas possíveis relações no meio em que estava inserida, assim como entender como a sua atividade de trabalho é realizada na sociedade.

Para Aguiar (2009, p. 98), a consciência é vista como um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas que, num processo de conversão, se transformam em produções simbólicas, em construções singulares.

O que Aguiar quer dizer, com isso, é que a consciência apresenta como características marcantes: o caráter histórico, social, não sendo determinada mecanicamente pela realidade e,

além disso, demonstrando como origem a relação do homem com a realidade, focado no trabalho e na linguagem. Para Molon (2010):

[...] a consciência é construída no contato social, é originada social e historicamente, mas como experiência duplicada – já que ela é a duplicação do mesmo, tal como acontece com o trabalho – ela é, também, um contato social consigo mesmo, como pode ser observado na fala silenciosa e na fala interior (MOLON, 2010, p. 86).

Essa duplicação da consciência refere-se à relação eu e outro na própria consciência, quer dizer, o outro determina o eu a partir das relações sociais que o mediam.

A característica essencial da consciência reside na complexidade da reflexão, no fato de que nem sempre resulta exato refletir, ou seja, podem haver alterações da realidade que ultrapassam os limites do visível e da experiência imediata, exigindo a busca dos significados que não são observados diretamente (MOLON, 2010, p. 88).

Isto quer dizer que a consciência reflete e transforma a natureza. Como diz Molon (2010, p. 88), “a consciência é a capacidade que o homem tem de refletir a própria atividade, isto é, a atividade é refletida no sujeito que toma consciência da própria atividade”.

Assim, pode-se considerar que a consciência e a atividade possuem um laço estreito, pelo fato de ambas estarem imbricadas uma na outra, ou melhor, uma ação depender da atuação da outra.

Desta forma, a constituição do sujeito está diretamente relacionada com sua consciência e sua atividade, ou prática de trabalho na sociedade. “O homem não só se adapta à natureza, mas a transforma, e ao transformá-la transforma a si mesmo: ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja e etc. O homem tem a capacidade de criar o mundo da cultura por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos”. Isto é, a consciência (MOLON, 2010, p. 96).

Os sujeitos tomam consciência dos desafios que os rodeiam na sociedade e buscam criar maneiras para superá-los. Assim, a consciência para Molon (2010) é:

Um sistema integrado em uma processualidade permanente, em que todos os diferentes componentes alteram sua composição ao mesmo tempo em que ela também determina a estrutura do significado e a atividade formativa do sentido (MOLON, 2010, p. 109).

Com isso, a consciência é constituída pelo processo histórico e as particularidades dos sujeitos, ou seja, uma relação entre o coletivo e o individual, a qual o individual reflete o coletivo. Entendendo que o individual é uma expressão da história, cultura e ideologia do homem. Portanto, como diz Vigotski (2004, p. 84), “a consciência deve ser considerada como um caso particular da experiência social”.

Assim, não é possível estudar a atividade do homem sem considerar a sua consciência, pois nela e através dela podemos compreender os fatos que provavelmente motivaram as ações do sujeito ou trabalhador. Para Vigotski (2004, p. 69), “o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas”. Isto quer dizer que, por meio da consciência, o indivíduo transmite os reflexos necessários para realizar ou não sua atividade. A respeito da consciência, Vigotski (2004) afirma ainda que:

Parece, portanto, que devemos compreender antes de mais nada, a própria consciência ou a conscientização por nossa parte dos atos e estados próprios como um sistema de mecanismos transmissores de uns reflexos para outros, que funciona perfeitamente em todo momento consciente. Quanto mais acertadamente cada reflexo interno na qualidade excitante provocar toda uma série de reflexos diferentes procedentes de outros sistemas e transmitir-se a eles, mais consciente será sua sensação (será sentida, se verá reforçada na palavra etc.) (VIGOTSKI, 2004, p. 71).

Trata-se de verificarmos que a consciência é constituída pela interação da reflexão ou sistemas de reflexos do indivíduo. “A consciência é sempre um eco, um aparelho de resposta” (VIGOTSKI, 2004, p. 72).

Partindo da idéia de que a consciência reflete o meio no qual o sujeito está inserido, podemos também dizer que ela é:

Desde seus primórdios algo integral – é isso que postulamos. A consciência determina o destino do sistema, como o organismo as funções. Deve considerar-se a mudança da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional (VIGOTSKI, 2004, p. 175).

Percebe-se, assim, que a estrutura da consciência é formada pela mediação entre o individual e o mundo externo, e que o ato da fala proporciona um processo de mudança na consciência.

A fala é o sinal do contato direto entre consciências. A relação entre fala e consciência é um problema psicofísico. E, ao mesmo tempo, ultrapassa os limites da consciência. Com seu aparecimento, a fala modifica, por princípio, a consciência (VIGOTSKI, 2004, p. 187).

Assim, à medida que as pessoas se comunicam, os significados evoluem e conseqüentemente acabam, muitas vezes, possibilitando o aprimoramento da consciência, dando a ela a seguinte função:

[...] a tendência conservadora da consciência adquire uma dupla função: primeiramente tende a fixar, em definitivo, aquilo que foi adquirido, mas sua função principal consiste em transformar as aquisições do passado em meios para resolver novos problemas postos pela sociedade, assegurando seu posterior desenvolvimento (COSTA, 2007, p. 131).

Desse modo, a consciência permite que seja mantido um sentido conservador, ou melhor, ficando atrasada com relação ao que a sociedade vive no momento, quer dizer, paralisando o progresso social, como também promove a revolução e amadurecimento do ambiente sócio-histórico cultural vigente. “Portanto, dependendo das circunstâncias, a função de conservar fixada na consciência pode operar tanto no sentido de conter as possibilidades do avanço social quanto no sentido de promover processos revolucionários” (COSTA, 2007, p. 132).

Contudo, a consciência é capaz de promover o desenvolvimento do sujeito, que é histórico e social. E muda com o passar do tempo, a partir das mediações de suas relações entre si, e com o mundo externo. Além de, com isso, fazer com que a natureza sirva seus interesses e perspectivas, tendo como raiz da mudança individual a sociedade e a cultura.

2.2.3 Linguagem e pensamento

O pensamento e a linguagem são “processos de natureza diferenciada que se encontram no pensamento verbal. O pensamento e a linguagem se unem, formando o pensamento verbal através do significado da palavra. O significado de cada palavra é um conceito, é uma generalização” (MOLON, 2010, p. 105).

Cada realidade social apresenta um tipo de significado da palavra, alterado de acordo com o meio que está sendo realizado. Para Molon (2010), o significado possibilita a linguagem e o pensamento, porém está no sujeito em relação, em intersubjetividade. O significado de uma palavra é:

Convencional e dicionarizado, portanto é mais estável e preciso, enquanto que o sentido de uma palavra pode ser modificado de acordo com o contexto em que aparece, conseqüentemente diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma palavra (MOLON, 2010, p. 108).

Em suma, o sentido de uma palavra é constituído na dinâmica dialógica, e, justamente por isso, Molon (2010) o considera quase ilimitado.

Para Vigotski (2000), o funcionamento da linguagem-discurso acontece da seguinte maneira: exterior (é um processo de transformação do pensamento em palavras, uma materialização, objetivação do pensamento) e interior (é um processo que se realiza de fora para dentro). Assim, se o pensamento se materializa na palavra, na linguagem (discurso) exterior, a palavra morre na linguagem (discurso) interior, gerando o pensamento.

Na palavra, o som e o significado não têm nenhuma relação entre si. “Sem significado, a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKI, 2000, p. 10).

Dessa forma, a linguagem apresenta como função a comunicação social, e é no pensamento que o homem reflete a realidade social que o cerca. Segundo Vigotski (2000):

A palavra está quase sempre pronta quando está pronto o conceito. Por isto, há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade de generalização e da comunicação e do pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 13).

O pensamento atende à satisfação de necessidades, mesmo antes de procurar o que seja a verdade, quer dizer, a lógica surge após o pensar. O pensamento e a linguagem, numa perspectiva genética, apresentam uma relação mutável no decorrer de seu desenvolvimento. Assim, “a linguagem nunca se encontra exclusivamente em forma sonora” (VIGOTSKI,

2000, p. 121), pois existe, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos que utilizam a linguagem visual. A linguagem não está vinculada somente a um material.

Existem alguns fatores que levam ao desenvolvimento da fala. O contato social, as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social, o que comprova a teoria da função social da linguagem, tendo o símbolo como sua representação. “Para ‘descobrir’ a linguagem, é necessário pensar” (VIGOTSKI, 2000, p. 133).

Assim, uma grande parte do pensamento não apresenta relação direta com o pensamento verbal. Por isso, Vigotski (2000) diz que “o pensamento fracassa” e que para a linguística moderna pode existir um só significado e vários referentes ou ao inverso, pois significado e referencialidade material da palavra são coisas diferentes.

A palavra “é um signo” (VIGOTSKI, 2000, p. 227) que pode ser utilizado de diversas formas, devido ao fato de servir a diferentes operações intelectuais. Assim, podemos compreender que conceito e significado têm concepções distintas. O conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização e o significado é o signo, um fenômeno de pensamento.

Os signos são a linguagem, as formas numéricas e cálculo, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos; enfim, todo o gênero de signos convencionais (MOLON, 2010, p. 95). Assim, a linguagem e os signos possuem existência enquanto possuidores de materialidade.

“O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” porque, ao transformar-se em linguagem, o pensamento se modifica. “Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa” (VIGOTSKI, 2001, p. 409).

Segundo Vigotski, o pensamento não nasce de outro pensamento, mas da nossa consciência que o motiva, por meio de nossas necessidades, interesses, afetos e emoções. Falar em pensamento nos remete a pensar na presença da consciência. Vigotski afirma, ainda, que “a consciência sempre representa algum fragmento de realidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 288).

O pensamento se transforma em um símbolo, que representa uma palavra que terá como função principal o papel de possibilitar a evolução histórica da consciência humana. Por

isso, não podemos separar o pensamento da palavra, porque, como Vigotski diz, é na palavra que ele se realiza. O ato do pensamento se tornar linguagem é bastante complexo, pelo fato de o pensamento ter que se decompor e se recriar em forma de palavras ao mesmo tempo. Em relação ao pensamento e à palavra, Freitas (1996) diz o seguinte:

A relação pensamento e palavra tem que ser considerada como um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. A relação pensamento e palavra não é algo já formado e constante, mas surge ao longo do desenvolvimento e se modifica. É, portanto, necessário examinar o significado da palavra no pensamento. Esse relacionamento é um processo que implica num movimento contínuo entre pensamento e palavra. Nesse processo, a relação pensamento e palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir (FREITAS, 1996, p. 94-95).

Entretanto, a fala não é somente uma expressão do pensamento, pois este se modifica diversas vezes até se tornar fala. Sua realidade e forma são encontradas na fala. Para Freitas (1996, p. 97), a fala interior é o plano específico do pensamento verbal: é o pensamento ligado por palavras. A passagem da fala interior para a exterior é um processo complexo e dinâmico de transformação da estrutura simplificada, condensada, da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros.

O pensamento não consiste em unidades separadas. Ele está presente em sua totalidade, mas a fala se desenvolve em uma seqüência. Como o pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Um pensamento pode ser expresso por várias frases e uma frase pode expressar vários pensamentos (FREITAS, 1996, p. 97-98).

Constata-se que a linguagem tem um forte papel no desenvolvimento mental de um sujeito, ajudando-o a organizar e planejar seu pensamento, como também uma importantíssima função social e comunicativa.

A linguagem permite que ocorra a interação entre os indivíduos, o que acarreta, conseqüentemente, no desenvolvimento sócio-histórico e cultural dos seres que compõem a sociedade e que constroem os saberes.

Na linguagem, encontramos um sistema de reflexos da consciência de um indivíduo, assim como suas relações com o ambiente social no qual está inserido. Já com relação ao

pensamento, podemos afirmar que ele “é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas” (VIGOTSKI, 2004, p. 182). Isto é, o pensamento normalmente não é expresso diretamente na palavra, pois ele apresenta uma estrutura diferente da fala. Para Vigotski (2004), o pensamento:

Não é algo acabado, pronto para ser expresso. O pensamento precipita-se, realiza certa função, um certo trabalho. Esse trabalho do pensamento é a transição das sensações da tarefa – através da construção do significado – ao desenvolvimento do próprio pensamento. O pensamento não apenas se expressa na palavra, mas nela se realiza. O pensamento é um processo interno mediado. É o caminho de um desejo vago até a expressão mediada através do significado, ou melhor dizendo, não até a expressão, mas até o aperfeiçoamento do pensamento na palavra (VIGOTSKI, 2004, p. 182).

Entende-se que o pensamento reflete o significado criado pelas interações do ambiente social, ou seja, “o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras” (MURTA, 2008, p. 35).

Isso acontece exatamente devido ao fato de o pensamento não apenas expressar a palavra, mas também expor o significado, pois, para o pensamento se transformar em palavra, se faz necessária a presença do significado produzido socialmente.

No entanto, “o pensamento também tem uma existência independente, que não coincide com os significados. É preciso encontrar uma determinada construção de significados para expressar o pensamento” (VIGOTSKI, 2004, p. 184).

A função dos significados se remete à função simbólica da língua, ou seja, se não tivéssemos a linguagem, não chegaríamos ao significado. Por isso, a linguagem é essencial para o desenvolvimento do ser humano. Para Chanlat (2011):

As atividades de linguagem são, portanto, fundamentais para a expressão da subjetividade, [...] a linguagem tem várias funções. Ao lado da função de informação, a qual é frequentemente privilegiada no universo da gestão, o dizer como os denominam os lingüistas, há outras que, por diversos aspectos, são igualmente importantes: a função de expressão, de significação, a cognitiva, a de ação e a função poética (CHANLAT, 2011, p. 119).

Assim, tanto a linguagem quanto o pensamento fazem parte da constituição do sujeito, de sua história e cultura, pois ambos são fundamentais para que o desenvolvimento intelectual, subjetivo e social do indivíduo se forme e se transforme, de acordo com os paradigmas que são vivenciados pela sociedade.

2.2.4 Sentido e significado

Falar da categoria de análise da perspectiva Sócio-Histórica sentido e significado é dizer que ela carrega a materialidade e as contradições presentes no real. Entendemos, dessa forma, que o ser humano é um ser histórico e singular que constitui sua vida a partir das relações no ambiente social. Desse modo, os sentidos e significados são um meio de apreensão da atividade real que realiza um/a professor/a quando exerce seu ofício em sala de aula. Sendo assim, o sentido e o significado nos ajudam a compreender a atividade real de um indivíduo. Para Aguiar et al (2009):

Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente (AGUIAR ET AL, 2009, p. 60).

Desta maneira, a significação permite que o homem veja sua essência e não fique só no nível da aparência e do imediato. Devido a isso, sentido e significado não podem ser compreendidos isoladamente. O significado, no campo psicológico, corresponde a um conceito, produções históricas e sociais, onde os homens se comunicam e socializam experiências.

Vigotski (2000), ao analisar a linguagem, distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. O significado é aquele que parte do coletivo elaborado historicamente, no qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto o sistema de significações. Já o sentido é amplo e complexo, sendo adquirido para os indivíduos em particular. Dependendo da vivência de cada sujeito, da construção ou reconstrução que ele faz do real, ou seja, da forma como ele se apropria do mundo.

Assim, percebe-se o quanto é difícil para o indivíduo apreender o sentido de sua atividade, pois ele não se revela facilmente, até porque, muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, quer dizer, o sujeito não consegue se apropriar de suas ações e nem organizá-las.

Segundo Aguiar e Ozella (2009), este homem constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela em todas as suas expressões a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Para Molon (2010, p. 11), “o significado é o princípio organizador de desenvolvimento da consciência e é inseparável da palavra”. Assim, o sentido de uma palavra pode ser considerado a soma de eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência, pois os processos psicológicos, as relações exteriores e o organismo conectam-se pelos significados.

É possível verificar as mudanças e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que permite uma análise mais consistente, indo além do aparente, pois consideram-se as condições subjetivas, contextuais e históricas.

Segundo Vigotski (2001), significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode conter; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. Os significados são produções históricas, sociais relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem a comunicação entre os homens. Já quanto ao sentido, podemos dizer que é muito mais amplo que o significado devido ao fato de nele verificarmos os aspectos subjetivos e individuais do sujeito. O sentido não é compartilhado como o significado, pois, como diz Aguiar e Ozella (2009):

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR; OZELLA, 2009, p. 7).

Apreender o sentido é a tentativa de compreender a subjetividade do sujeito, a qual expressa os processos cognitivos, afetivos e biológicos do indivíduo.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR; OZELLA, 2009, p. 10).

Por isso, obter os sentidos não é uma tarefa fácil nem imediata, porque eles são históricos. Além de serem constituídos a partir de complexas reorganizações da vivência afetiva e cognitiva do sujeito.

Falar em sentido é a mesma coisa que explicitar a subjetividade do indivíduo. É se referir a um sujeito não acabado, histórico e individual ao mesmo tempo. Por este motivo, as vivências do ser humano são mais ricas e complexas do que pensamos. Sentido e significado são categorias de análise da perspectiva sócio-histórica articuladas às categorias pensamento e linguagem, ou seja, a linguagem nos remete ao significado da palavra, que nos leva a dois componentes: o sentido e o significado. Por isso, ambas as categorias se complementam, no sentido de uma fazer parte constituinte da outra.

“A transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Desse modo, podemos afirmar que, para compreendermos a categoria sentido e significado, temos necessariamente que entender a categoria pensamento e linguagem da Sócio-Histórica.

É preciso deixar claro que não podemos compreender o sentido sem o significado, pois ambos não existem um sem a presença do outro, mesmo eles apresentando suas particularidades.

O sentido de uma palavra pode ser considerado superabundante, pelo fato de ser contextualizado de acordo com a intenção do escritor, pois uma dada palavra pode apresentar diferentes sentidos, em diversos contextos sociais e culturais, além dos individuais do sujeito. Partindo desse embasamento teórico, devemos perceber as expressões do homem como sendo essencialmente afetivas e cognitivas. Por isso, “as vivências são muito mais complexas e ricas do que parecem” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229).

A compreensão de uma palavra depende do sentido que o indivíduo atribuiu a ela, pois a palavra apresenta um significado, mas, ao mesmo tempo, um sentido que será preciso apreender, entendendo as relações do sujeito que a escreveu ou falou. Logo, entende-se que todo significado implica em algum sentido que o homem atribui, por sua particularidade

subjetiva e individual. Sendo, por isso, conforme Murta (2008), o sentido de uma palavra sempre diversificado. E essa variação permite que a palavra seja modificada de acordo com o contexto de suas relações sociais.

Contudo, devemos entender que para compreendermos o sujeito se faz necessário apreendermos, como diz Aguiar e Ozella (2006), os significados como o ponto de partida, pois eles contêm mais do que aparentam e, por meio de análise e interpretação, é provável chegarmos aos possíveis sentidos que impulsionam o sujeito ao realizar determinada atividade de trabalho ou ação no ambiente social que está inserido.

2.3 A Clínica da atividade

A denominação do termo “clínica do trabalho” é recente, embora na França e no Brasil⁵ o estudo sobre o trabalho venha de longe. Devido ao aumento da crise do trabalho contemporâneo, surgiu entre os pesquisadores da área uma preocupação em estudar essa nova demanda social, a partir de uma nova metodologia que possibilitasse a melhor compreensão dos fatos que envolvem a relação sujeito-trabalho.

“Compreende-se por ‘clínica do trabalho’ um conjunto de teorias que têm como foco de estudo a relação entre trabalho e subjetividade” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 03), cujo maior intuito é analisar uma situação real de trabalho do indivíduo. Aproximando-se, assim, de uma clínica também social.

O trabalho é a atividade em que o sujeito se afirma na sua relação consigo mesmo, com os outros com quem ele trabalha e pela qual colabora para a perpetuação de um gênero coletivo. Não é à toa que encontramos a utilização das clínicas do trabalho em contextos não “tradicionais”, como em hospitais, presídios, instituições da polícia e escolas (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 06).

Na França, podemos dizer que a clínica voltada ao trabalho teve seu início a partir de estudos realizados sobre a saúde mental, cujos precursores foram Sivadon (1957), Veil (1964) e Le Guillant (1984). Já no Brasil, a origem da clínica do trabalho se deu nos anos 90.

⁵ No Brasil, alguns Programas de Pós-Graduação como, por exemplo: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL e Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP vêm desenvolvendo trabalhos nessa área da Clínica da Atividade.

A Clínica da Atividade é baseada na teoria de Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, sendo os criadores da teoria Yves Clot e Daniel Faita. Ela enfatiza a busca de meios que ajudem na compreensão de uma situação de trabalho real, com o intuito de aumentar a autonomia do sujeito sobre seu trabalho. O trabalho é aqui considerado como uma atividade em constante processo de mudança, renovação, ou seja, como uma atividade dirigida, histórica e processual, cuja subjetividade é formada na e pela atividade.

A Psicologia clínica estuda todos os aspectos de um indivíduo em situação de trabalho. Além disso, seus objetos de estudos não se limitam apenas à pessoa, mas também abrangem a família, grupo, instituição e o social, tendo como foco de análise as relações entre atividade e subjetividade.

Trabalho é a atividade coordenada e executada por homens e mulheres para prover o que não está previsto na organização do trabalho. Trabalhar significa se defrontar com prescrições, procedimentos, materiais ou instrumentos a serem manipulados; significa se defrontar com pessoas para acolher ou cuidar (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 62). No entanto, o conceito de trabalho não pode ficar restrito à descrição da atividade individual do sujeito, pois ele é também uma relação social.

Nossas ações são alimentadas constantemente por nossos desejos, nossas buscas, nossas esperanças, nossas ambições, nossos fantasmas, etc. A maneira pela qual nos definimos é o fruto dessa inter-relação entre nossos recursos psíquicos, nossas ações e o comportamento que os outros têm em relação a nós (CHANLAT, 2011, p. 115).

O trabalho demonstra a história do sujeito e tudo o que lhe compõe. Por isso, a clínica do trabalho investiga principalmente a construção da subjetividade do indivíduo nos contextos de trabalho. “A subjetividade expressa às inter-relações subjetivo-objetivo, visível-invisível, psíquico-social. Ela é o sentido compartilhado do trabalho, construído com base nos conflitos, contradições e interações entre o desejo do sujeito-trabalhador e a organização do trabalho nas suas dimensões prescrita e real, formal e informal” (MENDES; ARAÚJO; MERLO, 2011, p. 170). Na Clínica da Atividade, trabalhar é uma ação coletiva, mesmo quando é feita por um só trabalhador.

Aqui no Brasil, os conceitos e metodologias da Clínica da Atividade aparecem em várias composições elaboradas por Clot e colaboradores. Assim, podemos compreender que a Clínica da Atividade é uma corrente teórica da psicologia do trabalho.

O trabalho não é uma atividade entre outras, porque ele exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude do fato de ser uma atividade dirigida (CLOT, 2007, p. 12).

No trabalho, podemos compreender a dimensão social que o constitui, assim como podemos ver o social na própria execução da atividade feita pelo trabalhador, o que difere da tarefa prescrita. Para Clot (2007):

[A atividade de trabalho] é triplamente dirigida e não de modo metafórico. Na situação vivida, ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros. A atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo. No terceiro sentido do termo, o trabalho é, portanto ainda uma atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com mediação do gênero (CLOT, 2007, p. 97).

Há, portanto, um coletivo presente na atividade, endereçado a um ou mais destinatários. Interferindo conseqüentemente na atividade realizada por um determinado trabalhador. Para a Psicologia, é muito importante ouvir o trabalhador falar sobre sua atividade. E a Clínica da Atividade proposta por Clot busca exatamente fazer isso, por meio do processo da autoconfrontação.

Em linhas gerais, a autoconfrontação seria uma atividade de reflexão sobre a atividade de trabalho rotineira. Não deve partir de uma concepção explicativa e causal e poderia ser classificada como clássica ou simples (aquela em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador) e como autoconfrontação cruzada (que é aquela em que a atividade é analisada por um outro especialista do campo ou domínio) (FONSECA, 2010, p. 117).

Essa proposta metodológica de Clot visa a uma análise do trabalho, que pode ser realizada em três momentos distintos: escolha de um grupo de análise (situação de trabalho);

elaboração dos vídeos para fazer a autoconfrontação e, por fim, o retorno da análise ao grupo de trabalhadores selecionados.

Exatamente devido a esse caráter mediador, a proposta de Clot extrapola aquilo que é considerado como a análise tradicional da atividade. Partindo do pressuposto (considerado clássico para a Ergonomia e a Psicologia do trabalho francesa) de que a tarefa é o que se tem a fazer (trabalho prescrito) e a atividade é aquilo que se faz (trabalho real) (FONSECA, 2010, p. 119).

A Clínica da Atividade tenta entender a dinâmica da ação dos sujeitos no momento em que se encontram numa situação de trabalho na qual a atividade apresenta três focos: a si próprio, o objeto de trabalho e os outros profissionais da mesma área de trabalho.

O termo clínica não se remete somente à noção de doença, mas também está ligado à perspectiva de mobilização de ação para modificar as situações vividas pelos sujeitos, onde quer que os mesmos se encontrem (CLOT, 2007, p. 15). A Clínica da Atividade pode contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo do indivíduo.

Assim, podemos perceber que a análise da atividade do trabalho numa perspectiva psicológica, permite que estudemos um sujeito, ou grupo numa situação ou meio, investigando seu fazer no trabalho, ou seja, “estabelece-se um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem e, por fim, aquilo que eles fazem daquilo que eles dizem” (CLOT, 2007, p. 136).

Nessa metodologia, “a ação não vivida faz parte do real da atividade com o mesmo estatuto da ação vivida” (CLOT, 2007, p. 146). Logo, a atividade pode ser considerada a menor unidade do intercâmbio social, voltada tanto para seu objeto, como ação operacional, quanto para a atividade dos outros que incidem sobre esse objeto (CLOT, 2007, p. 144).

A clínica da atividade visa à compreensão do trabalho para modificá-lo ou aperfeiçoá-lo no momento em que acontece a realização da atividade profissional do sujeito. Sua relação com a ergonomia, segundo Clot (2006), é a seguinte:

É verdade que a tradição ergonômica tem como objetivo a ação, a transformação. É verdade que o objetivo é compreender para transformar. Nesse sentido, eu penso que a ergonomia também é clínica, desse ponto de vista, quer dizer, é um dispositivo de transformação da situação e de restauração da saúde. É por isso que é clínica, por buscar transformar a

situação, e é clínica também em função do modelo teórico. Evidentemente, quando dizemos “clínico” em psicologia, pensamos imediatamente na psicanálise, é por isso que podemos dizer que a psicodinâmica do trabalho, na tradição psicanalítica, é também uma clínica do trabalho. É verdade, eu decidi manter a idéia de “clínica” ao lado, colada, digamos assim, à de “atividade”, “clínica da atividade”, porque eu insisto no fato de que não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade. De certa forma, a diferença entre a ergonomia e a “clínica da atividade” reside no fato de que atividade e subjetividade são inseparáveis e é essa dupla – atividade e subjetividade – que me interessou na situação de trabalho. Por isso que uso o termo “clínico”: clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho; “clínico” do ponto de vista da restauração da capacidade diminuída. A clínica médica visa restaurar a saúde, a “clínica” é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação (CLOT, 2006, p. 101-102).

Em síntese, a clínica da atividade parte da idéia da realidade do trabalho e volta para ele, com o intuito de transformar a situação da atividade real do sujeito, por isso, o termo “clínica” no sentido de “medicar” ou “melhorar” uma dada circunstância que se encontra com certa dificuldade para realizar sua atividade ou função assalariada, quer dizer, seu trabalho.

2.3.1 Real da atividade e atividade real

Estudar o trabalho é um processo amplo e complexo, devido às suas várias nuances, pois os sujeitos levam várias vidas numa só. Desta maneira, as relações no trabalho dependem de sua organização, relações sociais e pré-ocupações dos sujeitos.

A função social do trabalho realiza, ao mesmo tempo, a produção de objetos e de serviços e a produção de trocas sociais, mas sua função psicológica na atividade dos sujeitos não está contida em potência na função social. Tudo o que essas funções apresentam em comum é seu desenvolvimento possível ou não. A função do trabalho tem uma “dupla vida”. A vida social dessa função não explica sua vida psicológica, quer dizer, é a vida psicológica que se explica em todos os sentidos (CLOT, 2007, p. 09)

As relações entre o trabalho e a psicologia enfrentam um duplo desafio: o das transformações, ou novas exigências do próprio trabalho na sociedade e na vida pessoal, como também as contribuições da psicologia em termos de análise do trabalho. Desta maneira, Clot (2007) tenta compreender em que condições teóricas e metodológicas são possíveis hoje para analisar a psicologia do trabalho, pois “a análise do trabalho visa sempre, de todo modo, compreender para transformar” (CLOT, 2007, p. 11).

O trabalho permite que nós compreendamos quem somos e o que queremos, ou seja, mostra nós mesmos. Ele reflete ao mundo as concepções e interesses próprios do indivíduo, mesmo que, com a correria e rotina em realizar sua atividade muitas vezes, o próprio sujeito não perceba ou “enxergue” que seus valores estejam imbricados ali no momento em que realize seu ofício profissional.

Para Clot (2007, p. 18), “o trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam”. Quer dizer, há uma formalização coletiva da ação individual de certo grupo profissional para cada sujeito. E isso é justamente o gênero presente na atividade do trabalho do indivíduo. Entretanto, essas regras podem ser modificadas no decorrer da ação do sujeito, devido ao seu próprio estilo.

Quando o trabalho real não está de acordo com o trabalho prescrito, podemos dizer que esse fenômeno acontece devido ao fato de estarmos tratando de seres humanos que não são apenas produtores, mas também pessoas que vivem diversos mundos e tempos vividos simultaneamente, por isso, a tarefa efetiva provavelmente não poderá ser somente a tarefa prescrita, porque os sujeitos apresentam esforços de personalização, quer dizer, antecipação de transformações sociais possíveis através da atividade de regulação executada pelos seus trabalhos. Para Clot (2007):

[...] O trabalho é sem dúvida um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e da qual um sujeito dificilmente pode afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado, sentimento vital de contribuir para essa perenidade, em nível pessoal (CLOT, 2007, p. 69).

Percebe-se, assim, que entre as pessoas que exercem o mesmo ofício profissional existe uma consciência comum da tarefa a se realizar. Por isso, tudo o que dificulta a consolidação da consciência com relação a um ofício contribui para diminuir ou aumentar a vitalidade do trabalho. Até porque os valores e ideais profissionais de cada indivíduo são diferentes, pois cada um apresenta sua subjetividade e, devido a isso, os critérios de avaliação de um ambiente de trabalho não são idênticos.

“A atividade de trabalho é dirigida porque não há atividade sem sujeito” (CLOT, 2007, p. 95). Já a prescrição é composta pelo histórico das iniciativas dos operadores. A atividade real do trabalho consiste em ultrapassar as prescrições do trabalho.

Como tentativa de definir a função psicológica do trabalho, encontramos duas noções: o gênero e o estilo da atividade dos sujeitos sociais. Clot (2007) define a atividade pelas operações manuais e intelectuais do operador para atingir seus objetivos, pois ela não se reduz apenas às atividades prescritas.

Quando ocorre de o trabalho real não estar de acordo com o trabalho prescrito, isso se dá devido ao fato de que os sujeitos não são somente produtores, mas são também atores atuantes em vários mundos e tempos vividos simultaneamente, pois a tarefa efetiva normalmente não é a tarefa prescrita. A tarefa é o prescrito e a atividade é o que se faz. Segundo Clot (2007):

A atividade não é somente um atributo da pessoa. A tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais, quer dizer, a atividade se realiza por meio do gênero e estilo do indivíduo (CLOT, 2007, p.52).

Nota-se, com isso, que as categorias de análise da clínica da atividade: “real da atividade”, “atividade real”, “gênero” e “estilo” ajudam-nos a compreender o processo de realização da atividade do indivíduo, no período em que ele executa seu ofício profissional, ou seja, sua atividade, segundo a perspectiva da Psicologia da Sócio-Histórica. Assim, o real da atividade baseado em Clot não é apenas aquilo que foi feito, porque isso é justamente a atividade real.

O real da atividade envolve também aquilo que não o foi, ou seja: aquilo que não se fez que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer (CLOT, 2007, p.116)

A atividade possui uma dimensão subjetiva que visa a alcançar uma intenção, ou melhor, um objetivo prescrito por parte do indivíduo quando faz seu trabalho. Entretanto, nem tudo o que planejamos para uma determinada atividade é de fato realizado, pois nossa

intenção ou pensamento, como diz Vygotski (2000), pode vir a “fracassar”. Assim, a atividade pode ser compreendida a partir daquilo que o sujeito consegue ou não realizar.

A atividade real trata-se também da atividade que não foi realizada. “A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente” (CLOT, 2007, p. 116). Dessa maneira, o impossível faz parte da atividade real dos trabalhadores.

O real não se apresenta como uma constelação de objetos físicos, o que seria confundi-lo com certas realidades do mundo. Ele é antes a repercussão dos processos sociais de utilização e concepção desses objetos, no cruzamento de atividades às vezes rivais. De imediato, o possível faz parte dele. Mas de uma maneira determinada: como o final de um conflito com as realidades do mundo, algo que, além de não enfraquecer as necessidades existentes, cria novas. Além disso, o sujeito não detém o monopólio do possível. É, pelo contrário, esse conflito no real que a história do sujeito busca superar e que é a fonte de seu desenvolvimento possível (CLOT, 2007, p. 117).

Essa questão do desenvolvimento nada mais é do que o modo como o indivíduo tenta apreender o mundo social para reformulá-lo e produzir novos significados ao realizar sua atividade de trabalho e, ao mesmo tempo, ir construindo tanto o gênero quanto o seu estilo profissional.

Esse gênero que mencionamos “intercala-se entre os objetos, o sujeito e os outros, e a atividade pessoal realiza-se sempre através dele, que é primeiro fonte, e em seguida meio da atividade pessoal” (CLOT, 2007, p. 124). É ele quem conserva as tradições de certa categoria profissional, isto é, de uma determinada profissão quando executa suas atividades cotidianas. Havendo, portanto, sempre a presença de um componente coletivo na atividade do indivíduo, isto é, o gênero de sua profissão e, ao mesmo tempo, sua subjetividade, quer dizer, seu processo de estilização.

“A atividade real diz respeito ao que efetivamente é feito, mas seria uma parte relativamente pequena em relação ao que é possível” (FONSECA, 2010, p. 115). O fato de ser uma atividade dirigida aos outros acaba causando interferência na ação do trabalhador que a realiza.

O que se conceitua por atividade se caracteriza, portanto, como “debates de normas”, ancorados e orientados por um universo instável de valores, no fluxo de situações concretas. A vida é então entendida como o encadeamento de debates entre normas antecedentes, frente a situações de vida em que o vivente humano exercita sua capacidade normativa – sua tendência/obrigação enquanto espécie (ATHAYDE; BRITO, 2011, p. 263).

Entende-se que, dessa forma, quem realiza uma atividade, além de fazer o prescrito, o questiona e transforma-o a partir do momento em que faz seu trabalho e acrescenta seu estilo, construindo, assim, o gênero profissional. Isto é, acaba normalmente fazendo de outra maneira o previsto, devido às diversas alternativas que o real da atividade proporciona.

A atividade de trabalho é uma atividade entre outras, não obstante apresenta características específicas. Uma delas o seu “peso”, pois sempre fortemente enquadrada por regras, antes, durante e depois do trabalhar, mas estratégica para as sociedades modernas e contemporâneas (ATHAYDE; BRITO 2011, p. 265).

Desta forma, consideramos o trabalho como sendo uma ação na qual o sujeito realiza ou exerce as obrigações de seu ofício profissional. Para Clot (2007), a função psicológica do trabalho:

Residiria ao mesmo tempo no patrimônio que ele fixa e na atividade (conjunta e dividida) exigida pela conservação e pela renovação desse patrimônio. Sua função psicológica é uma função vital: simultaneamente atividade de conservação e de transmissão e atividade de invenção e de renovação. Cada um se vê por meio de suas próprias atividades no interior da divisão do trabalho simultaneamente como sujeito e como objeto dessa conservação e dessa invenção. [...] O trabalho é feito em sociedade e esta é primordialmente uma atividade coletiva (CLOT, 2007, p. 80-81).

Nota-se, desta maneira, que “a função psicológica do trabalho estaria vinculada, portanto, à possibilidade de construção e manutenção de um gênero profissional e sua não-efetivação poderia implicar, dentre outras consequências, o aumento do número de acidentes e sofrimento psicológico” (FONSECA, 2010, p. 116).

A partir da constituição de um estilo profissional, ocorre a modificação dos gêneros profissionais dos sujeitos, possibilitando, desta forma, que a atividade do trabalhador seja aperfeiçoada à medida que ele busca em sua subjetividade e estilo próprio executar seu

trabalho. Assim, podemos afirmar que o ato de trabalhar se remete ao momento de expressão da subjetividade do indivíduo quando realiza sua atividade.

Assim, a atividade é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível. Mesmo brutalmente proibida, nem por isso é ela abolida (CLOT, 2007, p. 14). Além disso, a atividade de trabalho é uma das principais maneiras de a população obter recursos para se sustentar, produzindo e reproduzindo bens para o desenvolvimento da sociedade.

Resumindo e baseado em Clot (2007), a atividade real é aquela que o sujeito faz enquanto trabalha, e não somente a que ele tinha prescrito. E o real da atividade está relacionado ao que foi ou não realizado no decorrer da atividade de trabalho.

2.3.2 Gênero e estilo

A categoria gênero faz a mediação dos sujeitos entre si, e deles com seus objetos de trabalho, constituindo tanto “atividade real” como o “real da atividade”. O gênero envolve o conjunto de procedimentos, atitudes e posturas construídas, no processo sócio-histórico, em dado campo profissional: são mediações que concorrem para a realização da atividade, constituindo, de fato, prescrições que refletem a tradição e a história profissional do grupo ao qual o sujeito pertence. A atividade é, portanto, sempre mediada pelo gênero, que, por ser de natureza essencialmente social, encontra-se em constante movimento (AGUIAR; DAVIS, 2009a).

Assim, a Clínica da Atividade de Clot parte da análise do estilo das ações do sujeito para pôr o gênero a se transformar, para que ele permaneça sendo um meio de agir coletivamente e individualmente numa dada situação de trabalho.

Logo, os gêneros nada mais são do que as ações que um ambiente nos convida a realizar, ou seja, eles organizam os lugares e funções ao definir as atividades independentemente das subjetividades dos indivíduos que as realizam num momento específico de trabalho (CLOT, 2007).

Desta maneira, a atividade docente, além de ser mediada pelo gênero, também implicará no estilo do educador, pois cada indivíduo ou sujeito possui sua subjetividade quanto ao seu estilo.

O estilo pessoal aparece para transformar o que foi prescrito pelo gênero social, ou seja, é a forma como o sujeito se apropria do gênero. É sua subjetividade ou modo particular de realizar uma ação.

Para Aguiar; Davis (2009), a análise da atividade realizada por intermédio da autoconfrontação simples e cruzada permite verificar o quanto a mediação do gênero e do estilo pessoal são constitutivas da atividade do sujeito, permitindo que se alcance tanto uma apreensão mais completa e profunda dela (para além de sua aparência), como dos sentidos que os sujeitos lhe deram.

O gênero presente na atividade é a cultura profissional coletiva, ou seja, a base de troca social, e, ao mesmo tempo, a expressão da personalidade do sujeito ao realizar seu trabalho. “O gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho” (CLOT, 2007, p. 38). Instrumento social da ação. Assim, não há nos procedimentos prescritos o tempo suficiente para que uma cultura coletiva se transforme, porque o estilo participa da renovação do gênero e normalmente não se pode dar por acabado.

O estilo é a subjetividade do sujeito ao realizar seu trabalho; no entanto, ao mesmo tempo, o estilo é pessoal e impessoal. Devido ao controle do gênero, ele tenta se libertar das mais variadas maneiras. ”A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra parte ‘sub-entendida’ ” (CLOT, 2007, p. 41).

O gênero pode definir-se como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação. Ele é um prolongamento das atividades conjuntas anteriores, até as que estão em curso. O gênero social, quando define o que pode ou não acontecer no trabalho, quer dizer, o que o sujeito faz ou não, proporciona ao indivíduo o encontro de seus limites consigo mesmo, exigindo seu estilo pessoal. O estilo individual transforma o gênero.

Para Clot (2007), o gênero é um sistema aberto das regras impessoais não escritas que define o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas, uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si, para agir sobre o mundo.

Trata-se das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto. Trata-se, por fim, das ações que um dado meio nos convida a realizar e aquelas que ele designa como incongruentes ou fora de lugar, o sistema social das atividades reconhecidas num meio profissional (CLOT, 2007, p. 50). Ele regula as relações entre profissionais, representa o sistema simbólico com que a ação individual relaciona-se.

O trabalho do estilo proporciona uma estilização dos gêneros, os estilos reformulam os gêneros em situação na qual o gênero assume uma forma inacabada, sendo “velho e novo ao mesmo tempo” (CLOT, 2007, p. 51).

Enfim, o gênero possibilita ao trabalhador saber o que é possível, ou não, esperar-se em uma dada situação. É uma memória que não se refere apenas ao passado, mas serve para prever o futuro, para antecipar ações, o que permite ao trabalhador evitar possíveis erros no exercício da atividade de trabalho. Ele atua como norte para a atividade do trabalhador (MURTA, 2008, p. 61).

Seguiremos para o próximo capítulo, que abordará os pressupostos metodológicos, no qual descrevemos todo o decorrer deste estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 A Pesquisa

Este é um estudo qualitativo que tem como objetivo analisar a atividade docente através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, analisando como se configura a atividade real e o real da atividade.

A metodologia e o referencial teórico são baseados na perspectiva da Psicologia da Sócio-Histórica e na Clínica da Atividade proposta por Yves Clot. Quanto aos aspectos técnicos, foram usados os seguintes: observação na escola, entrevistas e sessões de autoconfrontações (simples).

Para coletar os dados, fomos à escola a partir do início do mês de agosto ao último dia do mês de novembro de 2010, tendo uma duração total de um período de quatro meses no campo de pesquisa, além das sessões posteriores para as entrevistas de narrativa de história de vida centralizada e as autoconfrontações simples. Durante esse tempo de coleta, foram observadas diversas ações que ajudaram no momento das análises, e, por motivos éticos, não identificaremos a professora participante da pesquisa. Para isso, faremos uso de um nome fictício.

3.2 O método da autoconfrontação

A autoconfrontação é um método que se baseia na imagem para apreender a situação de trabalho vivenciada por algum gênero profissional. Esse método foi criado por Daniel Faita na década de 90, a partir de estudos do método da instrução Sósia de Oddone, elaborado nos anos 70, na Itália, e de Yves Clot na França.

O procedimento do método do sósia propõe a um grupo de trabalhadores em acompanhamento que cada participante, a seu turno e em diferentes momentos, descreva para o analista do trabalho uma jornada de trabalho, respeitando a instrução do sósia. “Suponha que amanhã eu o substitua” (VIEIRA, 2004, p. 221). Esse encontro é gravado em áudio e, em seguida, transcrito pelo participante. Além disso, o sujeito pesquisado terá outro encontro para confrontar-se com a sua instrução dada no primeiro momento. Tendo assim, a partir desse método, surgido e sido desenvolvido por alguns estudiosos o método da autoconfrontação.

A autoconfrontação permite que o sujeito visualize sua ação profissional através das videograções, ou seja, podemos dizer que, nesse método, o sujeito é quem produz o material a ser analisado quando realiza sua própria atividade de trabalho e, posteriormente, ele terá a chance de confrontar-se com o que realizou enquanto estava trabalhando, pois terá sua atividade videogravada para futuras reflexões.

Pela videogração busca-se apreender as ações do autor (ou atores), o cenário e a trama que compõem a situação. As sessões de análise ocorrem a *posteriori* da ação e destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do ator (ou atores) por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 421).

Trata-se de um momento em que o sujeito terá o privilégio de analisar, ou melhor, se autoavaliar, verificando o que foi ou não realizado em sua atividade de trabalho. Conforme Clot (2007, p. 133), “o real da atividade ultrapassa não somente a tarefa prescrita, mas também a própria atividade realizada. [...] a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise”.

O processo de autoconfrontação da atividade de trabalho pode ser feito de duas maneiras consecutivas: autoconfrontação simples – “a autoconfrontação clássica é na verdade orientada por um pesquisador. Ora, trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador” ao assistir à videogração de quando realiza sua atividade. Já a autoconfrontação cruzada “é quando se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com um outro especialista do domínio, um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização” (CLOT, 2007, p. 135).

Desse modo, é possível constatar, ainda segundo Clot (2007, p. 135), que “a verbalização em análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológico e social”. Quer dizer, o sujeito se apropria de sua atividade e pode, a partir desse momento, modificá-la, agir sobre ela. “A ação realizada que se quer compreender já é inseparável daquilo que o sujeito acreditou ser ou não possível fazer quando ele a executava. Mas ela é também inseparável daquilo que ele imagina ser realizável na situação em que está atualmente com seu interlocutor” (CLOT, 2007, p. 139).

O objetivo da autoconfrontação é “permitir o desenvolvimento da observação dos próprios trabalhadores sobre sua própria atividade, colocando-os em posição de transformá-la” (AGUIAR, 2008, p. 12). Em síntese, o que ocorre é que a atividade passa também a ser

observada pelo sujeito pesquisado e não só pelo pesquisador. O método acontece do seguinte modo:

A autoconfrontação simples refere-se, pois, à interação sujeito, imagem e investigador(es). Em um outro momento, dois professores ou profissionais – um cujo trabalho foi filmado e outro um docente convidado, com experiência similar – reúnem-se para analisar as imagens gravadas, na presença dos pesquisadores. A relação estabelecida entre sujeitos, imagens do colega trabalhando e investigador(es) chama-se de autoconfrontação cruzada (AGUIAR, 2008, p. 13-14).

O papel do pesquisador no momento da autoconfrontação cruzada é de mediador do debate sobre a atividade realizada. É fundamental que o diálogo aconteça entre os participantes da sessão, a respeito da videogravação de trabalho do profissional investigado.

Segundo Drey (2008, p. 6), “a autoconfrontação se estabelece como um processo de construção de sentidos – dialógicos, portanto – através do uso da imagem para a confrontação e ressignificação do eu através do outro”.

O ato de “confrontar-se” com a própria imagem nem sempre gera a mesma reação em cada trabalhador. A sensação de estranhamento do pesquisado, desencadeada pela mediação da própria imagem através de um instrumento técnico (DREY, 2008, p. 11), ou seja, o trabalhador, lida com sua imagem, interna e externa ao mesmo tempo.

A autoconfrontação, portanto, seria um instrumento facilitador do processo de assimilação, pelo próprio docente, de seu agir, no sentido de possibilitar que ele reconheça suas práticas, elevando sua auto-estima ao verificar os pontos positivos em seu trabalho com os alunos, e também oportunizando que ele veja, sob o ângulo do olhar externo, os pontos que podem ser aperfeiçoados, abrindo caminho para um novo agir docente e para uma nova perspectiva de ensinar (DREY, 2008, p. 12).

Essa metodologia pode ser gratificante, no sentido de que ela poderá ajudar o sujeito participante a enxergar sua atividade como ela realmente é feita no período em que a executa no ambiente profissional, além de lhe proporcionar a oportunidade de participar de uma prática de co-análise de sua atividade.

Confrontar é comparar alguém ou alguma coisa visando a evidenciar suas semelhanças e diferenças. A confrontação traz implícita a necessidade de colocar face a face as pessoas e os objetos, com o objetivo de orientar uma avaliação pessoal ou coletiva (VIEIRA, 2004, p.

214). Dessa maneira, pode-se dizer que são confrontadas as opiniões e atitudes e, assim, vivenciadas as relações sociais.

Nota-se, assim, que a autoconfrontação possibilita uma análise da atividade real do trabalhador, reflexão sobre os aspectos positivos e negativos de suas ações profissionais e a oportunidade até de, quem sabe, modificar o trabalho em outro momento.

Vieira (2004) descreve cinco passos para a realização do método de autoconfrontação: 1) o filme, 2) a autoconfrontação simples, 3) a autoconfrontação cruzada propriamente dita, 4) o retorno ao meio do trabalho e 5) as diferentes apropriações do objeto pela equipe de pesquisa.

Assim, esse método normalmente é utilizado para compreender a atividade de trabalho e suas diversas nuances, evidentes ou não. Tendo, por isso, como principal foco “compreender o que se faz na situação concreta de trabalho, por meio de observação da atividade (como filmagem, descrição e notas de campo), contraposto ao que se pensa que se faz nessa mesma situação (como entrevista, comentário e discussão)” (VIEIRA, 2004, p. 215). Isto é, busca-se entender a atividade, por seus diversos sentidos: o local, a tarefa, as contradições do trabalhador em seus comentários, seus risos, silêncios, falta de resposta, entre outros.

Nesse sentido, os métodos de confrontação da atividade ajudam a redimensionar a função da fala interior, possibilitando ao protagonista o momento de retrabalhar uma fala para si mesmo do coletivo, ou seja, de chegar a construir vias de uma fala interior a partir da diferenciação dos diversos estilos de agir no trabalho (nos pequenos gestos, nos murmurinhos, nas imprecações e nos atos e esquemas de realizar as tarefas) que facilitam a compreensão da atividade e ajudam a superar as dificuldades desse universo. Os métodos de confrontação colocam num mesmo plano de visualização, ao pesquisador e aos protagonistas da atividade, a fala, o pensamento e a linguagem (VIEIRA, 2004, p. 228).

Na história da humanidade, a atividade de linguagem e a atividade de trabalho estão estreitamente ligadas, ambas transformam o meio social e permitem trocas e negociação entre os seres humanos (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 61).

Com a criação das situações de autoconfrontação, são realizados diálogos sobre a atividade de trabalho investigada e conseqüentemente essa discussão produz hipóteses que “dizem respeito simultaneamente às relações entre esse diálogo característico e as áreas de

atividade dos sujeitos e ao modo como cada um se identifica e se reconstrói a si mesmo, sob o olhar do outro” (FAITA, 2002, p. 59).

Nessa situação, “os trabalhadores deixam de ser apenas observados, e passam a analisar o trabalho que desenvolvem. Sendo considerados assim, co-autores dos dados da pesquisa” (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p. 88), sendo esse um meio de levar o indivíduo a refletir e provavelmente agir sobre sua atividade de trabalho.

Devido a isso, o momento de co-análise da atividade entre o sujeito pesquisado e colega convidado com a mesma experiência de emprego é importante, pelo fato de revelar um novo olhar sobre o modo de trabalhar, e também de proporcionar à revelação dos vários estilos (jeito próprio de realizar uma atividade) dos sujeitos, como também a subjetividade de cada indivíduo, presente no gênero profissional de uma determinada área ou campo de trabalho.

O diálogo, aqui, é visto como uma “ação sobre a ação que transforma a experiência vivida possibilitando viver outra experiência” (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p. 88). Isto ocorre porque a atividade é entendida como algo não acabado, que pode ser modificada à medida que o trabalhador julgar necessário refazê-la ou não, criá-la ou recriá-la.

A análise do trabalho pela clínica da atividade busca enriquecer a atividade pela interferência que esta sofre em cada contexto de análise. A autoconfrontação não visa, portanto, a uma simples descrição da experiência, mas produz uma nova experiência. Num método de autoconfrontação as análises se dão enquanto intervimos, enquanto provocamos desvios na atividade e, ao mesmo tempo, o gênero profissional é renovado (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p. 88).

Esse método que foi apresentado até o presente momento é bastante adequado para quem deseja trabalhar, ou melhor, investigar questões relacionadas à subjetividade, assim como a processos de trabalho, pois vamos construindo os prováveis sentidos e significados que os indivíduos atribuem a sua prática de trabalho. Quando eles próprios analisam sua atividade, fazendo seus comentários e reflexões sobre o que fez e deixou de fazer enquanto trabalha.

É necessário conhecer a atividade real de trabalho que foi executada para assim, se pensar em melhorar e transformar a postura profissional, trazendo assim, provavelmente, o amadurecimento e aprimoramento do respectivo gênero de trabalho.

Para Faïta e Vieira (2003, p. 123), “a autoconfrontação expõe as relações entre o real vivido e a representação da atividade apontando para as relações entre gênero da atividade e do discurso”. Quando o trabalhador reflete sobre sua prática, ele a ressignifica.

Assim, o método da autoconfrontação cruzada visa a “estabelecer a relação entre as características observáveis e dedutíveis da atividade verbal e das demais dimensões da atividade em geral” (FAITA, 2002, p. 49).

A autoconfrontação, uma vez que se constitui na produção de um discurso sobre a atividade, configura-se como uma *atividade sobre a atividade*. Atividade essa que não pode ocupar a centralidade da pesquisa em detrimento da atividade de trabalho propriamente dita. A autoconfrontação é um recurso por meio do qual o pesquisador busca se aproximar da atividade de trabalho. Aquilo que o trabalhador diz de sua atividade não deve tomar o lugar de sua atividade real (FAÏTA e VIEIRA, 2003, 128).

Enfim, essa proposta metodológica possibilita que o sujeito participante seja também coanalista de sua própria atividade de trabalho, sendo esse já um bom motivo para utilizá-la em estudo qualitativo que visa à apreensão dos sentidos e significados da atividade profissional do indivíduo, ajudando, desse modo, no desenvolvimento da ação do trabalhador quando o faz ver e repensar sua atividade real.

3.3 Etapas da pesquisa

3.3.1 A busca pelo campo de pesquisa

Procuramos uma escola da Rede Pública de Maceió que ensinasse turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que aceitasse a realização desse estudo, tornando-se, assim, nosso campo de pesquisa. Ao encontrarmos a escola, e após conseguirmos a autorização da diretora, falamos com as professoras da instituição para saber quem aceitaria participar dessa pesquisa. E conseguimos uma educadora que se encontrava numa turma de 2º ano, inclusive ela era recém-chegada na instituição. Já tinha passado o primeiro bimestre letivo, tendo ela iniciado com a turma no mês de agosto. Sendo esse o mesmo período em que, começamos a ir para a coleta de dados. Todos aceitaram a filmagem na sala de aula e a professora também aceitou os posteriores momentos de entrevistas e autoconfrontações.

Quanto aos critérios éticos, ou seja, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com a Resolução CNS nº 196/96 (BRASIL, 2003), foram feitos todos os procedimentos cabíveis. Quer dizer, após a autorização do comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), fizemos uma reunião com os pais dos alunos, explicamos como seria esse estudo e pegamos suas assinaturas, a da professora pesquisada e a da direção da escola permitindo a concretização dessa pesquisa.

3.3.2 A escola

A escolha da escola foi baseada em nosso objetivo, que é a aquisição da escrita. Por isso, tivemos que encontrar uma instituição da Rede Pública de Ensino que atendesse às turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo esse nosso principal critério de seleção além do fato de nosso grupo de estudo Procad (Programa de Cooperação Acadêmica entre Ufal-AL, PUC-SP e Unesa-RJ) dar enfoque, também, a esse nível educacional.

No início do mês de agosto de 2010, começamos a fazer observações no campo de pesquisa e elaboramos uma caracterização geral da escola, assim como da sala de aula em que ficamos (2º ano), que mostra importantes dados para uma melhor análise da atividade da professora em questão. Posteriormente, foram feitas as filmagens da atividade da professora. O acesso a essas caracterizações será dado no terceiro capítulo deste estudo.

3.3.3 As entrevistas

Foram feitas algumas sessões de entrevistas⁶ para colher informações que ajudassem a refletir sobre os sentidos e significados que a professora atribui a sua atividade, principalmente com relação ao processo de aquisição da escrita.

Tudo foi planejado para que houvesse um diálogo entre a pesquisadora e a entrevistada, sem constrangimentos ou incômodos. Desse modo, foi feita uma entrevista de narrativa de história de vida e entrevista semiestruturada (sobre as seguintes temáticas: atividade docente e a aquisição da escrita) com a professora pesquisada. E, posteriormente, as sessões de autoconfrontações simples, que serão explicadas mais adiante.

Fazer entrevista em pesquisa qualitativa é importante quando se pretende esclarecer fatos que não possam estar devidamente explicitados no ambiente social, ou seja, “se forem

⁶ O roteiro dessas entrevistas encontra-se nos anexos F e G.

bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade” (DUARTE, 2004, p. 215).

Para que as entrevistas aconteçam, exige-se que o/a pesquisador/a tenha “preparo teórico e competência técnica” (DUARTE, 2004, p. 216), não sendo, por isso, uma técnica tão fácil e simples como algumas pessoas do senso comum acreditam ser.

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vidas etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (DUARTE, 2004, p. 216).

Assim, ainda conforme Duarte (2004), para o pesquisador executar uma boa entrevista, se faz necessário os seguintes desdobramentos: é preciso que se tenha bem definidos os objetivos da pesquisa, conhecer com profundidade o contexto em que pretende investigar, fazer uma entrevista “não válida” para testar o roteiro elaborado, ter segurança e autoconfiança e algum nível de informalidade, sem perder o foco de estudo.

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las (DUARTE, 2004, p. 220).

Sob o ponto de vista de Aguiar e Ozella (2006, p. 229), a entrevista é um dos instrumentos mais ricos que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados.

O uso de entrevista numa pesquisa qualitativa pede que o pesquisador elabore um roteiro adequado, levando em conta a sua “vivência enquanto investigador, a literatura sobre o tema em estudo”, entre outros (BELEI ET AL, 2008, p. 189).

Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas ouvir de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, em suas emoções, realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o ouve atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso. Ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes (BELEI et al, 2008, p. 190).

Outros instrumentos metodológicos que podem se aliar às entrevistas são as observações e as videograções. Ao filmar o pesquisador pode permitir que o sujeito observado analise o que falou na gravação, “fazendo da pessoa observada um participante ativo” e reforçando a sua reflexão (BELEI et al, 2008, p. 194).

Segundo Bicudo (2005), as entrevistas nos levam aos detalhes, nos conduzem da superficialidade ao mergulho, unem os pontos e tornam as imagens mais nítidas e os significados mais atraentes.

Dessa maneira, numa entrevista de narrativa de história de vida, é possível notar a presença de uma relação dialógica estabelecida entre o pesquisador e o sujeito que narra sua história. Assim, “uma investigação que priorize a informação do entrevistado exige uma aproximação do pesquisador com os pesquisados para que se estabeleça um contato, uma relação de confiança” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121) e as informações necessárias para o estudo sejam, de fato, reveladas.

A história de vida trata-se de um momento em que o sujeito investigado conta seu relato de vida, ou seja, “a história é contada por quem a vivenciou” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121). Esse método ressalta o aspecto histórico vivenciado pelo indivíduo, seus contextos sociais, suas relações e cultura. Assim, ao descrevermos os fatos, refletimos sobre eles ao mesmo tempo.

A narrativa da história pelo sujeito possibilita desvelar faces muitas vezes despercebidas da experiência humana, ou seja, busca resgatar o sentido do vivido pelo próprio sujeito que narra ao pesquisador (HUMEREZ, p. 32, 1998). Assim:

Conhecer a história de vida do sujeito é, sem dúvida, buscar apreender a sua subjetividade. Compreendo a subjetividade como construída numa dimensão processual, considerando que é produzida por instâncias, individuais, coletivas, e institucionais, num interjogo dialético entre o eu, o outro e o mundo (HUMEREZ, p. 34, 1998).

Desse modo, quando usamos a história de vida como instrumento de coleta de dados apreendemos a subjetividade do sujeito, assim como as questões sociais que o constituem. Para isso, é necessário que o pesquisador deixe o entrevistado o mais livre que puder, para que ele narre sua história de vida.

Assim, as narrativas devem ser feitas, “de preferência, através de entrevistas semi-estruturadas, onde o narrador estará livre para expor a fluência de sua experiência, ao mesmo tempo em que o pesquisador não poderá perder de vista que tem objetivos a serem atingidos com a narrativa” (HUMERREZ, 1998, p. 35).

Dessa forma, pudemos perceber que, a partir das entrevistas de narrativa de história de vida e das semi-estruturadas, coletamos dados que nos ajudaram a refletir sobre os sentidos atribuídos pela professora à atividade docente e à aquisição da escrita.

3.3.4 Período de observação

O período de observação teve início no mês de agosto de 2010 e durou aproximadamente um mês; no entanto, só frequentávamos a escola três dias por semana. A intenção era permitir que a professora e as crianças fossem se acostumando com nossa presença em sala de aula e, assim, as aulas fossem ocorrendo espontaneamente. Quer dizer, tratou-se de um momento de preparação para as futuras filmagens.

Ao entrar na sala de aula pela primeira vez, a professora me apresentou aos alunos e eles me receberam muito bem. No decorrer desse mês de observação, foram dadas aulas das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo Sociais. Normalmente, as cadeiras da turma eram organizadas em círculo e a professora utilizava variados recursos didáticos (jogos, alfabeto móvel, livros infantis, filmes e, algumas vezes, os livros didáticos). Nesse período, foram coletadas informações importantes para a apreensão dos sentidos e significados da atividade da professora, além da nossa naturalização no ambiente de pesquisa.

3.3.5 Filmagens

As filmagens foram realizadas do início do mês de setembro ao final do mês de novembro de 2010, tendo um total de três meses de videograções (as aulas eram filmadas somente três dias por semana). Assim, tivemos, no final dessa etapa, 17 aulas videogravadas. Como nosso objeto de estudo está centralizado na disciplina de Língua Portuguesa, selecionamos os episódios para as autoconfrontações a partir das aulas em que ocorreu o ensino da escrita nas aulas de português.

O objetivo de nossas filmagens nesse estudo foi fazer as sessões de autoconfrontações simples após esse período de coleta e que assim a professora pudesse analisar sua própria atividade de trabalho, pois, de acordo com Clot (2007, p. 133), “a atividade de trabalho analisada manifesta não apenas sua relação com o objeto imediato da ação, mas também a relação do sujeito com a atividade” do pesquisador.

Assim, é possível dizer que esse foi um período tranquilo, em que a professora e os alunos corresponderam às nossas expectativas de participação e colaboração.

3.3.6 Autoconfrontações

Tivemos, nessa pesquisa, a vivência de realizar, juntamente com a professora pesquisada, duas sessões de autoconfrontações simples conforme a proposta de Clot.

Os episódios foram montados a partir do objetivo desse estudo. Assim, selecionamos aulas em que o ensino da escrita estivesse evidente, ficando organizados os seguintes recortes: o 1º denominado “A construção de um bilhete”, com duração de 00:10”:23’ e o 2º “Ditado _ formando novas palavras ”, com 00:12”:19’.

As sessões de autoconfrontações simples foram realizadas no dia 28 de abril de 2011. A professora pesquisada assistiu e fez seus comentários, além de ter respondido aos questionamentos elaborados com antecedência pela pesquisadora. Algumas das questões feitas foram: Você realizou tudo que pretendia nessa aula? Qual era o objetivo da atividade? A atividade aconteceu como o planejado ou algo deixou de ser realizado? Você faria algo diferente? O que mudaria dessa aula? Como você se sentiu na realização dessa atividade?

Enfim, todos os diálogos filmados na autoconfrontações simples foram transcritos e analisados no terceiro capítulo desta dissertação.

3.3.7 Análise dos dados

A análise dos dados coletados nesse estudo foi feita através do procedimento de elaboração dos núcleos de significação⁷, que foram formados pela pesquisadora a partir dos

⁷Esse procedimento metodológico foi elaborado pelo grupo de Psicologia Sócio-Histórica da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), cujo intuito é apreender os possíveis sentidos e significados que o sujeito pesquisado demonstra em seu discurso a respeito de sua atividade de trabalho.

dados das entrevistas feitas com a professora participante da pesquisa, por meio das sessões de autoconfrontações simples.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), os procedimentos necessários para análise através dos núcleos de significação exigem as seguintes etapas:

1ª – Após o material gravado e transcrito, são realizadas várias leituras, para se destacar e organizar os pré-indicadores (são os temas diversos, com mais frequência, importantes, enfatizados nas falas dos informantes, que tenham a ver com o objeto de estudo) para a construção dos núcleos futuros;

2ª – Em seguida, faz-se uma segunda leitura, para aglutinar os pré-indicadores, de acordo, com sua complementaridade ou contradição, nos levando para os indicadores que permitirão formar os núcleos de significação;

3ª – De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), deve-se voltar ao material transcrito e iniciar uma primeira seleção dos trechos que esclarecem os indicadores;

4ª – A partir daí, será iniciado um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação.

E assim, foi possível verificar as transformações e contradições que ocorreram no processo de construção dos sentidos e dos significados, indo além do aparente e considerando as condições subjetivas, contextuais e históricas do sujeito.

Em resumo, conforme Aguiar e Ozella (2006), esse é o quadro formado no processo da elaboração dos núcleos:

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
Dois ou mais pré-indicadores	Formará um Indicador	Dois ou mais Indicadores formarão um núcleo de significação
Dois ou mais pré-indicadores	Formará um Indicador	

Esse quadro foi a base para as criações dos vários núcleos formados nessa pesquisa, que encontram-se nos anexos A, B e C. No terceiro capítulo, só estarão as análises desses núcleos, pois os quadros estão nos anexos mencionados anteriormente.

Para Aguiar; Davis (2009a), a análise da atividade realizada por intermédio da autoconfrontação simples e cruzada permite verificar o quanto a mediação do gênero e do estilo pessoal são constitutivas da atividade do sujeito, permitindo que se alcance tanto uma apreensão mais completa e profunda dela (para além de sua aparência), como dos sentidos que os sujeitos lhe deram.

Desta maneira, é possível concluir que esses procedimentos teóricos e metodológicos deram voz à professora pesquisada, bem como deram a chance de ela (re)ver os impedimentos existentes ao realizar sua atividade de trabalho, além de possibilitar-lhe a busca por uma transformação ou aprimoramento de seu ofício. Vejamos agora as análises desta pesquisa.

4 ANALISANDO A ATIVIDADE DOCENTE: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELA PROFESSORA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

4.1 Analisando os dados

A atividade docente atualmente passa por um processo de ampliação de sua função, ou seja, o/a professor/a não só ministra aulas, pois “as funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho” (VEIGA, 2008, p. 13). Desse modo, nossa intenção aqui é analisar sobre a atividade docente através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, analisando como se configura a atividade real e o real da atividade.

4.1.1 Caracterização da escola

Para compreender a atividade docente, é necessário que conheçamos o meio no qual a professora investigada atua profissionalmente, e como se dão suas devidas relações nesse ambiente. Veja agora a caracterização do campo de pesquisa em que realizamos esse estudo.

A escola foi inaugurada em maio de 2008 para suprir a necessidade da comunidade que se encontra numa área periférica da cidade de Maceió/AL, localizada próximo ao antigo Lixão de Maceió, rodeada por grotas, em especial as vilas Emater I e II, que se estendem até o bairro de Jacarecica para atender aos alunos que se deslocavam para outras unidades de ensino nos bairros vizinhos, como Jacintinho, Barro Duro e Feitosa, entre outros. Seu tempo de funcionamento era de 2 anos.

É uma instituição da Rede Pública Municipal de Maceió-AL que atende a turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (nos turnos matutino e vespertino) e Educação de Jovens e Adultos (no período noturno), na qual as crianças apresentam uma faixa etária de 4 aos 15 anos de idade. Assim, seu horário de funcionamento acontece da seguinte maneira: pela manhã, as crianças entram às 7h30 e saem às 11h30; à tarde, a entrada é às 13h00 e a saída às 17h:00 e no período da noite as aulas se iniciam às 19h:00 e terminam às 22h:00.

O ano letivo de 2010 foi iniciado no dia 24 de maio e concluído em 28 de abril de 2011. A escola teve um total de 457 alunos matriculados. Segundo a vice-diretora, a escola estava atrasada por causa da sua inauguração, que ocorreu no mês de maio, e a Secretaria de Educação não havia tomado nenhuma medida para tentar organizar o calendário das escolas que estavam com esse problema. No entanto, no período de observação do campo de pesquisa foi notado que, mesmo com esse atraso, a gestão escolar não tentou amenizar esse transtorno, pois, diante dos feriados, a escola ainda proporcionava “imprensados”⁸ o que prejudicava ainda mais a regularização do calendário.

A população escolar possui uma situação socioeconômica muito precária, com baixíssimo poder aquisitivo. A maioria das famílias depende da venda de produtos reaproveitados do antigo Lixão de Maceió. Sobrevivem com renda do trabalho informal, com rendimento muito abaixo do salário mínimo. São desempregados que fazem pequenos serviços, sem qualificação para enfrentar o mercado de trabalho.

As famílias são oriundas do próprio bairro do São Jorge, principalmente das vilas Emater I e II, que são as favelas que ficam em torno do antigo Lixão de Maceió. Assim, percebemos que os ambientes de origem dessas famílias são muito desfavorecidos economicamente, cheios de problemas como: falta de saneamento, água e coleta de lixo, ruas sem pavimentação, número reduzido de transportes coletivos, violência, drogas, entre outros. Enfim, encontram-se excluídos de qualquer política pública que diz garantir o bem-estar social.

O quadro de funcionários da escola é constituído pelos devidos profissionais: professoras (24); merendeiras (06); limpeza (06), diretora (01), vice-diretora (01), coordenadora pedagógica (02, tarde/noite, a do período da manhã se tornou vice-diretora e por isso estavam aguardando chegar outra para ficar no turno matutino), secretária escolar (01 manhã e tarde), apoio administrativo (02, no período da noite e funcionavam como secretárias); assistente social (01, pela tarde); professora de Educação Física (01) e segurança (01, pela noite), tendo um total de 46 profissionais na instituição de ensino.

O prédio escolar foi construído em 2007 em regime de mutirão pelos moradores do bairro São Jorge e foi adquirido pela Prefeitura Municipal de Maceió-AL. Seu espaço físico apresenta uma estrutura com os seguintes compartimentos: 09 salas de aula, 01 sala para

⁸ Dia anterior ou posterior ao feriado, que não é considerado como dia útil.

diretoria e vice, 01 secretaria (uma sala onde ficam a coordenadora e a secretária), 01 sala para os professores, 01 cozinha, 01 refeitório improvisado para os funcionários (pequena sala com algumas cadeiras estudantis), 01 depósito de merenda, 01 área descoberta para a recreação dos alunos (pátio), 01 pequeno palco coberto no meio do pátio, 01 área para espera dos pais, 02 corredores, 01 banheiro para os funcionários com vaso sanitário e chuveiro que ficava dentro da sala da diretora e da vice, 02 banheiros para as crianças, sendo um masculino e um feminino, (no entanto, os banheiros não estão com as caixas de descargas funcionando e também não são adaptados para os alunos da Educação Infantil, nem para crianças com deficiências), dois bebedouros de água, lixeiros espalhados pelo pátio e corredores e, por fim, 01 orelhão (telefone público dentro da escola).

A escola apresenta diversas dificuldades, como problemas hidráulicos - ou seja, não tem uma rede de abastecimento de água, sendo abastecida por carro pipa comprado pela Semed; elétricos (a rede é monofásica e a energia não é suficiente para suprir as necessidades da instituição, tanto que há apenas uma sala de aula em que a tomada de energia funciona); descargas dos banheiros quebradas; falta de rampas e banheiros adaptados para os alunos da Educação Infantil e com alguma deficiência; a inexistência de uma biblioteca, computadores, máquina de cópia; pintura opaca, sem vida, sem cor, das paredes da instituição; violência na hora do intervalo (a gestão tomou como medida para amenizar o problema separar os alunos dos 1º e 2º dos 3º e 4º anos, ou seja, antes o intervalo ocorria assim: primeiro Educação Infantil, que são duas turmas, e depois o restante das turmas (1º, 2º, 3º e 4º anos), mas, para tentar solucionar ou sanar a agressividade entre os alunos, foi feita a nova divisão no período da manhã: Educação Infantil junto com 1º e 2º anos e 3º e 4º depois, além de fornecer corda, elástico, bola e alguns brinquedos doados à professora do 2º ano para as crianças se ocuparem na busca de minimizar a violência nas brincadeiras na hora do intervalo, embora a medida não tenha agradado muito às professoras da educação infantil; a insatisfação de algumas profissionais em estarem na educação somente devido à necessidade de se ter uma renda mensal para sobrevivência, entre outros.

Os recursos didáticos da escola são poucos e se resumem em: uma televisão, um aparelho de DVD, uma caixa acústica, um microfone, alguns jogos didáticos e um mimeógrafo.

Desta maneira, é possível compreender que, apesar dos variados problemas citados, as salas de aula são amplas (com 5 metros de largura e 15 metros de comprimento) e, mesmo

sem a presença de janelas, somente com basculantes e a existência de 02 ventiladores em cada uma, elas são bem arejadas. O ambiente escolar é normalmente limpo, tanto dentro quanto à sua volta. Os profissionais chegam no horário, assim como as crianças, e há, na maioria das vezes, um clima tranquilo e agradável entre os membros que fazem parte da instituição, os pais e as crianças, embora haja, em alguns momentos, certos conflitos entre direção e professores e entre os próprios educadores. O mobiliário está em boas condições de uso, há um grande número de lâmpadas em cada turma (5). A diretora e a vice-diretora são presentes no ambiente de ensino, junto com a coordenadora.

Foi percebido que os alunos da escola em sua grande maioria, ainda não possuem o fardamento escolar; chegam para aula a pé, de bicicleta ou pegam ônibus. As poucas crianças que chegam acompanhadas pelos responsáveis, em sua maioria, são da Educação Infantil, do 1º ou 2º ano.

Enfim, grandes são as dificuldades deste ambiente de ensino e muitos são ainda os desafios que a comunidade, como os profissionais e alunos, terão que superar para cada vez mais conseguir melhorar a qualidade da educação dos seus filhos e alunos, mas posso-lhes dizer que só a construção desta unidade educacional já foi uma grandiosa vitória para os moradores do bairro, bastando, agora, correr atrás das próximas conquistas.

4.1.2 Caracterização da turma

A turma do 2º ano era composta por 23 alunos, sendo doze meninos e onze meninas. As crianças estavam com a faixa etária de sete a oito anos de idade, apresentavam uma situação socioeconômica baixa, boa parte delas abaixo da linha de pobreza.

Os/as alunos/as normalmente chegavam no horário da aula. Os materiais didáticos, como caderno, lápis, borracha, apontador e livros, eram bem cuidados pela maioria dos alunos, tendo somente alguns casos isolados que não levavam os instrumentos necessários para a sua aprendizagem.

Os recursos metodológicos utilizados pela professora foram diversos, como cartazes, jogos educativos (comprados, na maioria das vezes, pela própria professora), vídeos, livro didático, dobraduras, caderno e alfabeto móvel, entre outros.

Os alunos, normalmente, quer dizer, a maior parte deles, interagiam com a professora de maneira tranquila e agradável. No entanto, sempre surgiam alguns momentos de tensão e rebeldia de alguns.

4.1.3 A professora

A professora Beatriz, participante desse estudo, tinha 45 anos de idade no ano letivo de 2010 e seu tempo de experiência na docência era de aproximadamente 15 anos. Atuou em diversos níveis educacionais, como: Educação Infantil na turma de alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio com a disciplina de Didática e na EJA (Educação de Jovens e Adultos), tendo, assim, vivenciado a experiência de educar na rede particular de ensino, rede cenicista de Rio Largo e rede municipal de Maceió-AL.

Beatriz, em 2010, trabalhava na rede municipal de ensino de Maceió no período da manhã e pela tarde atuava profissionalmente como esteticista (massagem, depilação e manicure e pedicure) em um salão de beleza do qual ela era sócia, juntamente com uma amiga, localizado no Centro da cidade, no bairro do Poço em Maceió.

Beatriz foi casada durante 24 anos e teve, dessa união, um casal de filhos: uma mulher, que estava na época da pesquisa com 25 anos, e um homem, com 24 anos. No entanto, havia se separado há aproximadamente dois anos e vivia um novo relacionamento.

Nascida e criada pela avó no município de Rio Largo, pois seus pais faleceram quando ela tinha seis anos de idade. Beatriz estudou da Educação Infantil até o Ensino Fundamental em Rio Largo. E o Ensino Médio Magistério iniciou no CEAGB, em Maceió, aos 18 anos de idade. Foi quando casou e engravidou da primeira filha, e no ano seguinte engravidou de novo, do segundo filho, e acabou parando seus estudos para cuidar das crianças. Após alguns anos, quando as crianças já estavam maiores, decidiu retomar os estudos e iniciou novamente o curso de Magistério, dessa vez em Rio Largo mesmo, numa escola cenicista.

Cursou os quatro anos de Magistério na escola cenicista e, em seguida, teve sua primeira experiência de educar através do Projeto Paulo Freire, com a Educação de Adultos. Depois, trabalhou com o Ensino Fundamental e começou a se preparar para fazer vestibular no cursinho Impacto. Em 1995, foi aprovada no curso de Pedagogia do Cesmac e concluiu em 1999. No período em que era estudante da graduação de Pedagogia, foi a presidente do DCE do Cesmac, tendo, por isso, participado de muitos congressos de Pedagogia. Depois, voltou ao

Cesmac e fez Administração Escolar (mais 2 anos), tendo, assim, duas graduações, uma na área de Pedagogia e outra na área de Administração. Após um tempo, fez especialização em Educação Infantil no Ibesa, Colégio Batista.

Por fim, prestou o concurso da Prefeitura de Maceió em 2006, e só foi chamada no ano de 2010. Nesse período, já havia saído da sala de aula, ficando um total de sete anos sem ensinar, trabalhando em um salão de beleza como esteticista. Após sete anos sem atuar como professora, retomou a sua profissão docente porque, finalmente, foi chamada pelo concurso que fez em 2006. Continuou também atuando profissionalmente como esteticista.

4.1.4 As aulas observadas e videogravadas

Iniciei o período de observação na escola no dia 09/08/10. Fiquei um mês somente observando a estrutura da escola, o comportamento dos alunos, professores, a frequência da direção, limpeza; tive acesso ao PPP (Projeto Político Pedagógico), contato com as crianças e profissionais da escola em geral. Enfim, o ambiente educacional como um todo.

No início, tive dificuldade com relação à aceitação de algumas professoras para participar desta pesquisa. A princípio, somente uma professora que não estava numa turma regular de ensino, ou seja, que estava numa sala chamada de apoio pedagógico, permitiu minha presença em suas aulas de reforço com os alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos no período da manhã. Observei um tempo e vi as grandes dificuldades, principalmente dos alunos do 4º ano que ainda não conheciam sequer o alfabeto, nem escreviam seu próprio nome. Outras crianças das turmas menores que nem sequer conseguiam se expressar através da fala.

No entanto, houve mudanças de alguns professores da escola e, com a chegada das novatas, pude fazer novamente o convite e consegui uma professora do 2º ano para participar voluntariamente deste estudo.

Após esse mês de observação e definição da turma em que iria ficar, comecei a ter uma frequência semanal na sala do 2º ano, indo três vezes por semana, para que tanto a professora quanto os alunos se acostumassem com minha presença na turma e eu não fosse mais um corpo estranho. Assim, continuei no campo de pesquisa durante o período total de quatro meses para coletar os dados necessários para análise deste estudo, que serão explicitados no decorrer do trabalho.

4.1.5 O processo de aquisição da escrita da turma

Com relação ao processo de aquisição da escrita da turma do 2º ano do Ensino Fundamental, foi constatado que alguns alunos não conseguiam escrever seu nome completo sem a ajuda da ficha que a professora havia elaborado, além de demorarem a copiar algo que fosse posto no quadro.

No período em que fiquei nesta turma observando e filmando, a professora trabalhou muito a escrita dos alunos de diversas formas: através de cópia do quadro, escrita de bilhete, formação de palavras com alfabeto móvel, produção de cartazes nas datas comemorativas, ditado de palavras, por meio de vídeos, bingo das letras, atividades xerocadas, atividades do livro didático, visita ao mercadinho do bairro com a elaboração de lista de compras dos produtos e seus devidos valores. Além disso, as crianças gostavam muito de confeccionar “cartas” ou “bilhetes” para a professora, declarando seu carinho por ela, embora, muitas vezes, eles se preocupassem mais em desenhar do que propriamente em escrever. Acredito que isso se dava devido à dificuldade de alguns com relação à escrita. Quando a escrita ocorria, em alguns momentos as palavras vinham com troca de letra ou faltando, mas também havia palavras escritas corretamente.

É possível dizer que a professora apresentava uma boa relação com seus alunos. Eles eram, em sua maioria, carinhosos. Ela “brigava” com eles às vezes brincando. A maioria realmente a respeitava. No entanto, havia um pequeno grupo que demonstrava carinho, mas do seu jeito “violento”, ou melhor, “bruto”, talvez por ser assim, que recebesse o afeto ou não de seus familiares.

Esse pequeno número de alunos não se preocupava muito com as atividades propostas pela professora, só queria brincar. E ela própria desabafava que não sabia mais o que fazer para ajudá-los, pois mudava sua estratégia, sempre levava meios diversificados para ver se assim conseguia a atenção deles, mas, infelizmente, sua postura não funcionava como ela queria que funcionasse.

A professora desabafou também que, quando pegou essa turma, “muitos ainda não conheciam as letras do alfabeto. Conseguiam somente transcrever significantes, mas ainda não eram capazes de identificar todas as letras, nem sabiam a diferença entre a letra cursiva e a bastão”. Quer dizer, eles só utilizavam a letra bastão. Ela disse que teve que iniciar seu

trabalho desde o princípio. Foi como se o ano anterior não tivesse ajudado muito a essas crianças no seu desenvolvimento de aprendizagem da escrita.

Enfim, a professora pesquisada disse que pretendia fazer um bom trabalho com os alunos, ou seja, fazer com que “todos”, ou pelo menos a maioria, conseguissem desenvolver a prática da leitura e escrita até o final do ano letivo de 2010.

4.2 Análise do núcleo de significação da entrevista de narrativa de história de vida⁹

Nessa entrevista, conseguimos aglutinar e formar um núcleo de significação denominado Atividade docente: a escolha pelo magistério e seus desafios.

A professora participante dessa pesquisa, cujo nome fictício atribuído é Beatriz, relatou, nessa entrevista de narrativa de história de vida, como escolheu ser professora e os desafios dessa profissão. Com relação à sua infância, ela afirmou não lembrar quase nada e que foi um período de muito sofrimento, pois seus pais faleceram e ela foi criada por sua avó.

Eu não me lembro da minha infância (risos). Não lembro me da minha infância. Minha infância é uma infância meio complicada, tumultuada. Não gosto muito de falar da minha infância. Não faço questão de me lembrar [...] porque foi um período da minha vida em que eu sofri muito, aí [...]. Perdi meus pais com seis anos, depois fui criada com avó (BEATRIZ, 2010).

Sobre sua educação, Beatriz considerava-se uma aluna com bom desempenho. “*Em relação à educação eu sempre fui uma boa aluna*”. E foi estudando até chegar ao segundo grau. Ao conseguir estudar no segundo grau, Beatriz escolheu sua profissão:

Antigamente, era o auge segundo grau, o aluno tinha que chegar ao segundo grau. Só que tinha um porém: no segundo grau, você tinha que escolher uma área para trabalhar. Naquela época, tinha Administração, Contabilidade e Magistério. E eu não gostava de nenhum dos três, pra ser sincera. Nenhum dos três eu gostava. Não sabia, não queria ser administradora que eu não ia administrar nada nunca, pensava eu. Não queria trabalhar em banco e nem queria ser professor, porque professor sofre, mas resolvi fazer o Magistério, que era uma coisa para mulher. Era o mais fácil, era o Magistério. Então, fiz o magistério (BEATRIZ, 2010).

Ainda sobre o Magistério, Beatriz relata: “*Fiz os quatro anos de Magistério, aí fui ver a realidade de uma sala de aula, o trabalho do professor no estágio. Entrei na sala de aula e fui observar e terminei gostando da área de Magistério*”. De acordo com Tardif e Lessard

⁹ As falas da professora pesquisada (Beatriz) estão em itálico para serem diferenciadas das citações dos autores.

(2008, p. 35), “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Assim, é possível dizer que “desde então, os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 36).

Com relação aos desafios da profissão docente atualmente, Beatriz diz que:

Parei sete anos de ensinar. Depois de sete anos, estou voltando à sala de aula, realidade completamente diferente da que eu tinha sete anos atrás. Em termos de desenvolvimento, em termos de criança. As crianças, sete anos atrás, não sei se eram mais educadas ou menos educadas, mas essas desse ano, que eu peguei agora, esse ano, (...pausa). Esses meninos são fogo. São uns raios mesmo. Mas eu tô aqui procurando fazer o melhor na área de educar (BEATRIZ, 2010).

Percebe-se com isso, segundo Tardif e Lessard (2008), que o trabalho docente hoje vem sendo visto como uma atividade complexa devido às novas demandas sociais que o ambiente escolar vem vivenciando. Ou seja, normalmente, as mudanças sociais transformam o trabalho.

Conforme Paschoalino (2009, p. 26), “o trabalho do professor não se resume a executar as normas antecedentes, mas, pelo contrário, é um constante renormalizar de sua atividade”. Quer dizer, o trabalho do professor vai se construindo à medida que a sociedade se desenvolve. Para Beatriz, ser professora é:

Eu gosto, é uma coisa que eu gosto de fazer. [...] Eu gosto, eu amo mesmo o que eu faço, adoro ensinar, agora é complicado [...], mas eu adoro ensinar. [...] Tem muita coisa que a gente vê que é errado e tem que passar por cima, (pausa) mas é isso aí. Eu tô aqui de novo, numa sala de aula (BEATRIZ, 2010).

Desse modo, fica evidente que, para Beatriz, “a vocação passa a ser condição essencial para o exercício da docência” (PASCHOALINO, 2009, p. 33). Ou seja, é preciso amar muito para ensinar.

Em suma, nota-se que um dos valores que Beatriz atribui à atividade docente é de ser uma profissão que se exige ter vocação, como o sacerdócio. Essa é uma visão que foi usada durante a Idade Média. Conforme Paschoalino (2009, p. 32), na Idade Média “o professor assume seu trabalho incorporando o valor de sacerdócio. A tarefa de professor uma fé atrelada

à de professar uma verdade única passa a ser responsabilidade do professor. Dessa maneira, ensinar uma doutrina era o indispensável na ação docente”, além de considerar como uma profissão sofrida e fácil para a mulher realizar.

4.3 Análise dos núcleos de significação da entrevista semiestruturada e centralizada sobre a atividade docente

Foram formados quatro núcleos de significação, de acordo com as temáticas em comum, que se complementaram. Seguem abaixo as devidas explicações e explicações sobre cada um.

4.3.1 Núcleo de significação: Qual a função do professor/a? Até que ponto sua autonomia está preservada?

Com relação à profissão docente, Beatriz diz: *“Acho uma profissão linda, maravilhosa, não grava isso não, viu? (risos). É uma profissão gratificante, tem os seus espinhos, mas ela é gratificante. Eu gosto do que eu faço”*.

Quanto ao papel do professor, é possível destacar que, no decorrer dos momentos históricos da sociedade, ele foi se modificando. Quer dizer, de acordo com Paschoalino (2009, p. 33), na Idade Média “o papel do professor adquiria contornos de poder quanto à capacidade de julgar, avaliar e excluir aqueles que não manifestassem a obediência necessária para o estudo”. No entanto, com o passar do tempo, ou melhor, com o avanço do capitalismo, “o papel do professor passa a ser limitado diante de uma hierarquização do sistema escolar que apaga o trabalho criativo e relacional com os alunos” (PASCHOALINO, 2009, p. 34). A profissão docente passou por diversas formas de pensar e agir na sociedade. Assim, Beatriz destacou que o papel do professor é extremamente importante, apesar de a sociedade não reconhecer isso.

O papel do professor é educar. É levar o aluno a ter consciência dos seus atos. Procurar melhorar cada dia mais. É levar o aluno a uma aprendizagem né, no dia a dia, contínuo. O professor, ele tem o papel de suma importância na sociedade. Infelizmente, os nossos políticos são umas merdas, porque não valorizam o professor que têm. Que é o principal, sem ele não tem médico, não tem engenheiro, sem ele não tem nenhuma outra área, se não tiver o professor. É o professor quem ensina. É de suma importância, pena que a nossa sociedade é (...) não entende isso (BEATRIZ, 2011).

Fica evidente, no discurso de Beatriz citado acima, a falta de prestígio social da profissão docente quando diz que nem os políticos, nem a sociedade reconhecem o quanto é fundamental e importante a função do professor para a sociedade. Segundo Paschoalino (2009, p. 36), “o descompasso da valorização do trabalho docente no sistema capitalista é um dos aspectos de sofrimento do professor, que luta para que seja reconhecido pelo trabalho que realiza”. Para Beatriz:

Ser professor (risos) é coisa maravilhosa. Eu adoro ser professora, rapaz. (risos) Eu adoro ser professora pena é que o professor não tem prestígio nenhum. Não é nem pelo salário. É porque não tem prestígio mesmo. O professor e nada é a mesma coisa, mas eu adoro ser professora, adoro. Não sei se eu faço as coisas certas, mas eu gosto do que eu faço (BEATRIZ, 2011).

Nota-se, com isso, que “o percurso da profissão docente tem sido na direção contrária a um bem-estar, pois o não reconhecimento pelo seu trabalho extrapola a área econômica e atinge o próprio âmago do trabalho docente” (PASCHOALINO, 2009, p. 36).

Beatriz relata, ainda, que a “*Atividade docente, hoje em dia, tá complicada, o negócio tá sério. É uma coisa que você tem que rever mesmo, e dizer eu vou entrar numa sala de aula e ver os meus princípios e o que eu quero buscar. É complicado, é muito complicado*”. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 38), sendo, por isso, considerada como uma profissão complexa.

Diante dessa complexidade da atividade docente, encontra-se a pouca autonomia do professor em sala de aula, pois, de acordo com Beatriz, o professor está muito podado em suas ações educacionais.

Eu não sei explicar se é em relação ao sistema, se é em relação à sociedade. Eu só sei que o professor, hoje em dia, ele tá muito podado. Não é dizendo que o professor deveria ser agressivo, como era antigamente, mas ele tá podado. Eu mesmo tô numa 2ª série (2º ano) tendo que botar aluno pra 3ª (3º ano) sem saber de nada, e isso me revolta, e muito. Eu passei eles, mas eu fiz um documento e quando eu entregar a caderneta eu vou assinar, porque eu tô passando um aluno que não sabe de nada. Tá indo pra uma 3ª série (3º ano) sem saber quase nada, nada entre aspas, quase nada, pra o que ele deveria saber. Então isso, isso poda muito o professor. Então o sistema, eu não sei que sistema é esse que invés de ajudar a criança,

prejudica, porque pra mim isso é prejudicar a criança, porque ele vai para uma 3ª série (3º ano) e não vai conseguir. Vai ficar, porque na 3ª série (3º ano) reprova, aí vai pra uma 4ª (4º ano). Vai ficar, porque vai reprovar. Eu não sei que sistema é esse, então eu acho que é por aí (BEATRIZ, 2011).

Quer dizer, “o trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 42), e isso termina inviabilizando ou diminuindo a autonomia do/a professor/a em sala de aula.

A palavra autonomia “vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio” (GADOTTI, 1992, p. 22). No entanto, o profissional docente e a escola como um todo são controlados pelos objetivos governamentais. Em outras palavras, o trabalho do/a professor/a “é temporizado, calculado, controlado, planejado, etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações e em sentido global. [...] Vista desse ângulo, a docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 42).

Durante o século XVI, a profissão docente detinha prestígio social, autonomia e controle sobre seu trabalho. Porém, essas características vão desaparecendo quando o professorado vai se distanciando do controle comunitário e vai se profissionalizando, ou seja, tornando-se função assalariada empregada pelo Estado; conseqüentemente, reduz-se o seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre o seu próprio trabalho.

Para Tardif (2002), “uma boa maneira de compreender a natureza do trabalho dos professores é compará-lo com o trabalho industrial” (p.123). Para o autor, o trabalho docente tem uma característica singular importante, uma vez que é algo que exige que se estabeleçam relações interpessoais. Porém, está se tornando um trabalho proletário, ou seja, os educadores estão perdendo sistematicamente sua autonomia com relação a seu trabalho, porque sempre há formas de controlar seu trabalho, tornando-o uma máquina que reproduz o que lhe é solicitado. Assim como no trabalho industrial, no qual os operários agem de acordo com o que lhe é mandado fazer, ele não apresenta vontade própria, só reproduz o que lhe é imposto, não tendo controle sobre os meios de produção. Por isso, a profissão docente vem se tornando uma profissão proletarizada em que tem-se que lutar por seus direitos perante a sociedade.

Assim, dizer que os docentes estão passando por um processo de proletarização, conforme Enguita (1991), é afirmar que esses profissionais são grupos de trabalhadores

submetidos à autoridade (empregadores), mas que lutam para ampliar certas vantagens com relação à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio.

Enfim, é possível perceber, nesse núcleo de significação, que Beatriz considera a atividade docente como uma profissão extremamente importante para a sociedade, apesar de não existir prestígio social e nem muita autonomia por parte do professor em sala de aula, sendo, por isso, definida como uma atividade difícil e complicada de ser executada.

4.3.2 Núcleo de significação: A importância da teoria na prática, a didática e o planejamento da professora

Beatriz apresentou uma didática mesclada, baseada em diferentes teorias, além de preferir trabalhar com o concreto.

É, não tenho uma metodologia não. Uso o que eu acho que é correto e que seja mais aberto pra criança, que ela procure aprender sem sacrifício, sem estar memorizando. Que nem Piaget, Montessori, um pouco do construtivismo que ajuda. [...] Eu fui eclética. Eu trabalhei muitas coisas concretas. Eu trabalhei menos teoria, mais concreto. Eu gosto mais de trabalhar com o concreto. Eu não gosto muito de teoria, não, bem pouco. Eu acho que a criança aprende mais ela vendo e construindo. Então vê e construir aprende mais do que o decorar, do que escrever (BEATRIZ, 2011).

Além disso, Beatriz relatou que para sua metodologia funcionar era preciso realizar a atividade de trabalho com amor, pois tudo o que é feito com amor atinge o êxito, ou seja, se concretiza. Não deve ser feito somente pelo dinheiro, porque o dinheiro faz parte de nossa sobrevivência.

Eu aprendi uma coisa comigo mesmo. Como eu fui criada sem pai, sem mãe, como você sabe, tudo o que eu tenho que fazer eu tenho que fazer com amor. Então, tudo que se faz com amor você consegue. Não é nem pelo dinheiro, porque eu vejo muitos professores lá indo pelo dinheiro. Quando chega dia 29, já estão "será que amanhã tem dinheiro?". Não é pelo dinheiro, o dinheiro faz parte, nós precisamos do dinheiro, mas eu não tenho ambição pelo dinheiro, não. Eu acho lindo quando um aluno passa por mim e professora. Já saiu da faculdade, já terminou a faculdade e foi minha aluna. Passou por mim, e eu ajudei um grãozinho não foi nada, mas eu ajudei. Então, isso é gratificante (BEATRIZ, 2011).

Assim, “Ser professor é como estar entre emoções, valores e afetos. Não nos relacionamos apenas com o conteúdo para a formação do outro, mas, como professor, nos

relacionamos com o outro, com todo o ser que somos” (PASCHOALINO, 2009, p. 39). Quer dizer, a subjetividade (anseios, desejos, valores) de Beatriz faz parte de sua atividade docente.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos, Beatriz se preocupava em aprimorar sua prática didática de ensino de acordo com as dificuldades das crianças, e também se angustiava achando seu trabalho complicado, pois, como diz Paschoalino (2009, p. 29), “o trabalho do professor é uma identidade em constante construção”.

Se eu tivesse fechado os olhos, que nem a outra professora lá disse: “se preocupa não, Beatriz, tá se preocupando pra quê? Os meninos mesmo não vão ficar reprovados, não reprova o segundo ano. Então, se eu tivesse fechado os olhos, como é que estavam essas crianças? Iriam sair do jeito que entraram. Então, os que vão sofrer. Os que eu sei que vão sofrer são os que estão com dificuldade que eu deixei. Esses eu sei que vão sofrer, mas também, tem um porém, é porque não tem ajuda em casa, sozinha eu não vou conseguir porque ou eu paro para ajudar eles, ou paro para dar aula aos outros. Então, é complicado. É complicado mesmo (BEATRIZ, 2011).

Assim, fica visível que “as relações estabelecidas entre professores e alunos acontecem e desencadeiam reações positivas ou negativas” (PASCHOALINO, 2008, p. 41).

Com relação ao planejamento, Beatriz disse que ele é importante. E existe um planejamento global enviado pela Semed (Secretaria Municipal de Educação) que ela não costuma seguir à risca, além de não utilizar o livro didático adotado pela escola, seguindo sua ordem.

O planejamento que elas me deram foi o planejamento que me mandaram da Semed (Secretaria Municipal de Educação). Acho que é o planejamento global, [... pausa] que não tem. As professoras mesmo é que tinham no caderno como o planejamento [...], como tem o planejamento que faz de quinze em quinze dia, faz o planejamento. Então o professor pega o livro, do livro tira os conteúdos e faz o programa do bimestre. Quando cheguei lá, foi isso que me deram. [...] Não sigo a ordem do livro e nem sigo o cronograma que ela me disse, porque eu não vou dar é palavras com cê cedilha se eu não dei o C. Então, como é que eu vou dar uma coisa que eu não dei? Então eu não sigo totalmente o que ela disse que era pra dar. Não dou todo. [...] Não sigo o cronograma que tá ali direitinho. [...] Eu dou as coisas devagar, para que cada um assimile no seu tempo (BEATRIZ, 2011).

Desse modo, “ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente”, pois

concomitantemente diversas coisas acontecem ou deixam de acontecer durante a atividade real de trabalho do/a professor/a (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 43).

Assim, em resumo, Beatriz considera como sua principal forma de didática o interesse em se trabalhar com coisas concretas, e pouca teoria. Que o planejamento aconteça de maneira flexível conforme o tempo e a necessidade dos alunos, deixando claro que o prescrito para sua atividade docente não foi totalmente seguido. Segundo Paschoalino (2009, p. 29), “a atividade humana do trabalho é tecida na trama das normas e dos valores que possibilitam o constante ‘ressignificar’ da tarefa prescrita”. Sendo assim, nota-se que Beatriz ressignificou sua tarefa prescrita em alguns momentos em que realizou sua atividade real de ensino.

4.3.3 Núcleo de significação: O papel da escola e seus documentos institucionais

A função da escola, para Beatriz, é ajudar o aluno a se tornar um cidadão, capaz de reivindicar por seus direitos e transformar sua condição social de sobrevivência; no entanto, a instituição de ensino não estava dando conta disso.

A função da escola é levar o cidadão ao conhecimento do mundo, só falta a escola abrir os olhos pra isso, e não abre. (risos). [...] A escola não ajuda, não, deveria ajudar. Você olha o que aconteceu nessa escola agora no Rio, esse massacre, o que tá faltando pouco pra acontecer na escola em que eu trabalho, porque todo dia eu digo lá na escola, reclamo com a coordenação, reclamo com a diretora, porque aqueles meninos é uma agressividade total. Um dia, um daqueles meninos vai se estressar e vai chegar armado e vai fazer uma coisa com um aluno ali. E ninguém faz nada. E eu reclamo, eu bato, eu falo, eu converso, mas não adianta. Aí o professor é quem tem que fazer isso. [...] A escola é pública pra completar. Então como é escola pública e como a maioria das pessoas já tem tempo no município, então não querem mais estar preocupados em procurar fazer o melhor. Dão por dar. Deu, pegou; pegou se não pegou, dançou (BEATRIZ, 2011).

Com esse relato, é possível perceber que a escola não estava conseguindo ajudar a minimizar alguns problemas sociais em que vivemos atualmente. Nesse caso, foi a violência, e isso deixou Beatriz angustiada. Para Paschoalino (2009, p. 30), “o professor de hoje não é o mesmo de alguns anos atrás, pois o contexto mudou como mudaram as relações que estavam estabelecidas. O professor vivencia a crise da escola”.

A escola, desde seu surgimento, tem-se dedicado a alcançar finalidades bastante ambiciosas: difundir as luzes graças à alfabetização, promover uma nova ética social, formar

cidadãos esclarecidos, melhorar o destino das classes trabalhadoras, formar pessoas equilibradas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 77). Entretanto, no contexto atual, realizar esses fins está cada vez mais complicado, sendo também por isso que se fala da crise escolar. Até porque os fins da docência vão se modificando conforme as mudanças sociais, gerando, desse modo, novos desafios.

Enfim, para Tardif e Lessard (2008, p. 206), “ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar”.

Quanto aos documentos educacionais PCN, Matrizes curriculares e PPP (Projeto Político Pedagógico), Beatriz disse não fazer uso deles em sua prática diária de ensino.

Eu não tenho essas matrizes. Tem lá, no PCN, tem uma grade. Não sei se eu a sigo, porque eu não prestei atenção. Quando eu cheguei agora. Quando eu trabalhava em outra escola, como era particular eu seguia. Eu tinha que ir de acordo com o que ta lá na escola, mas agora eu não sei porque eu não consigo trabalhar com uma programação desde o começo. Eu nem sei como é que estar. [...] Não sei nada sobre o PPP da escola, nada. Plano Político Pedagógico da escola quem sabe são eles. [...] De vez em quando, eu pego principalmente o de português e o de matemática, eu pego o de artes também. Eu pego. (com relação aos PCN) (BEATRIZ, 2011).

No entanto, de acordo com Tardif e Lessard (2008, p. 215) é preciso que os professores conheçam bem os programas de ensino e as propostas educacionais para poderem avaliar o que é essencial, para que as exigências de avaliação sejam atendidas.

Desse modo, nota-se que, nesse núcleo, Beatriz diz que a função da escola é tornar os alunos verdadeiros cidadãos, detentores dos seus direitos e deveres perante a sociedade; que a atividade docente é realizada conforme a instituição de ensino (particular ou pública) na qual o professor atua; e que nem sempre o prescrito para o ensino é, de fato, seguido, pois “quando os professores não conseguem se sentir sujeitos de suas normas, eles podem desencadear males e adoecimentos determinados pelos conflitos vivenciados pela profissão” (PASCHOALINO, 2009, p. 31).

4.3.4 Núcleo de significação: O processo de ensino - aprendizagem e sua relação com o comportamento das crianças e o papel dos pais

O comportamento dos alunos, de agressividade, prejudicou o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com relação à aquisição da escrita.

A agressividade dos meninos, muito agressivos, muito mal educados, não têm nada, nada de educação. A agressividade foi a pior de todas. Não foi o não saber, foi a agressividade. Isso eu senti muito, muito, muito mesmo porque até as crianças que não eram agressivas sofriam por causa dos demais. Porque quando eles estavam sentados tentando fazer alguma coisa os danados estavam lá batendo. Então, a agressividade foi o pior daquela sala. Não foi o desenvolvimento. Foi a agressividade, e, pra contornar, foi problema. Eu não sei nem se eu contornei, mas amenizei pra o começo; eu não conseguia dar aula, porque os meninos era um batendo no outro. [...] Conquistar a turma e trabalhar foi complicado. [...] O comportamento deles é de agressividade mesmo. É de bater, é de furar, é de ridicularizar. É complicado o professor sozinho em sala de aula (BEATRIZ, 2011).

Evidencia-se, assim, que “os sentidos e significados de “ser professor” são construções contínuas que deixam marcas profundas entre o idealismo da profissão e a realidade, posta como desafio”. (PASCHOALINO, 2008, p. 21). Quer dizer, Beatriz, em sua atividade real, teve que superar ou driblar o desafio da violência para conseguir ensinar. De acordo com Tardif e Lessard (2008, p. 41), a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas.

Sobre o apoio dos pais no processo de ensino – aprendizagem, Beatriz disse: “*Então fica difícil você trabalhar, porque você tenta fazer de tudo e os pais não ajudam. Então é complicado*”. Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 199), “tradicionalmente, a escola garantia a instrução e partilhava com as famílias e as comunidades a missão de moralização e educação dos jovens”. No entanto, diante da evolução da família e da sociedade, nota-se que a educação “doméstica” (trato, cortesia, etc.) recai cada vez mais sobre a escola. Ou seja, sobre o/a professor/a, que termina tendo maior dificuldade em exercer seu ofício.

Quanto às dificuldades no processo de aquisição da escrita, Beatriz diz que:

Eles não tinham concentração. Não tinham concentração. A concentração deles era zero, sem concentração. Então, a criança que não tem concentração atrapalha muito. Eles queriam escrever no caderno e eu escrevia pouco. Escrevia o que eles estavam aprendendo e não copiar por copiar. Então, para eles, era só o escrever. E eu escrevia pouco. [...] Então, isso é o que eles faziam, eles escreviam muito bastão. Isso foi uma (pausa) batalha logo no começo, mas depois eles se acostumaram. Aí eu trazia atividade xerocada, xerocopiada; colava no caderno, eles faziam a atividade e assim fui caminhando. Melhorou muito, tanto os danados que tinha melhoraram bastante, como os que já sabiam adquiriram mais conhecimento. Agora teve uns que eu não consegui fazer, não. Ficaram à mercê da Beatriz (BEATRIZ, 2011).

Em síntese, para Beatriz a aprendizagem da turma quanto à aquisição da escrita era da seguinte forma: “*Vinte por cento da turma não escrevia era nada, só rabisco. Era só garatuja, rabisco mesmo. Ainda saiu um escrevendo garatuja, eu não consegui*”. Falar em aquisição da escrita se remete ao “período inicial do aprendizado do código escrito e envolve não apenas o que se aprende formalmente nos bancos e nas práticas escolares, mas também aquilo que é adquirido fora da escola, através dos eventos individuais e coletivos de linguagem” (SERRANO, 2010, p. 5). Assim, o resultado final do desempenho da turma ocorreu do seguinte modo:

A maioria dos meus alunos conseguiram. Saíram bem, graças a Deus. Não decorados, não uma coisa sem saber. Saíram conscientes do que é ler, ler não é ler por ler, é ler para entender, escrita, números. Então, eles se saíram bem. Só uns cinco que saíram ainda fraquinhos que eu ainda continuo reclamando, mas é o jeito. Passei reclamando, mas é o sistema. Infelizmente, o sistema é que conta, porque conta o bolso do dinheiro, número de aluno entra mais dinheiro. Então, não pode deixar nenhum. Infelizmente, é isso (BEATRIZ, 2011).

Em suma, Beatriz nesse núcleo afirma que o comportamento das crianças influenciou diretamente no seu processo de ensino- aprendizagem, e conseqüentemente em sua atividade docente, ou seja, “o professor sofre por não conseguir vivenciar as expectativas em relação a seu trabalho, associadas às características das dimensões de persuadir, de encantar seu aluno no conhecimento, pela fé no outro e de ter a vocação para a difícil tarefa de ensinar” (PASCHOALINO, 2009, p. 37), além de relatar a falta de ajuda dos pais no processo educativo das crianças.

4.4 Análise dos núcleos de significação da entrevista semiestruturada e centralizada sobre a aquisição da escrita

Nessa entrevista, formamos quatro núcleos de significação denominados: a aquisição da escrita possibilita a busca por novos conhecimentos; O processo de aquisição da escrita da turma; O ensino da escrita e Ser professor/a: angústias, aspirações e o processo de autonomia. Veja, abaixo, as explicações e relatos.

4.4.1 Núcleo de significação: A aquisição da escrita possibilita a busca por novos conhecimentos

O papel da alfabetização, para Beatriz, “*é levar o aluno a adquirir o conhecimento. (pausa). A entender o mundo em que vive*”. Tradicionalmente, o termo “alfabetização” se refere ao início da aquisição da escrita e geralmente liga-se ao processo formal de ensino desta modalidade no ambiente de sala de aula e impulsionado por práticas determinadas e institucionalizadas de ensino (SERRANO, 2010, p. 5).

Segundo Cavalcante; Freitas e Mercado (2008, p. 18), ser alfabetizado na década de 30 do século passado significava assinar o nome, reconhecer as letras do alfabeto e decodificar a escrita. No entanto, com o passar do tempo, foram surgindo indagações sobre a questão da alfabetização e letramento. “As discussões sobre o letramento no Brasil começaram a ganhar força na década de 1990, por meio de estudos que procuravam compreender o processo de imersão dos sujeitos no universo da palavra escrita e o impacto social da escrita” (CAVALCANTE, FREITAS; MERCADO, 2008, p. 18).

Desse modo, atualmente a diferença de uma pessoa letrada para uma alfabetizada é que: “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita” (SOARES, 2006, p. 39-40). Em síntese, Beatriz recomenda que o/a professor/a alfabetize letrando:

[...] A sociedade quer é o pessoal analfabeto, funcional ou não. Tem que ser analfabeto, porque pra eles é melhor. Pra quê aluno alfabetizado? Pra brigar pelos seus direitos, pra lutar pelas coisas corretas. A sociedade não quer isso, não. A sociedade quer que fique lá, sim, senhor, não, senhor, está ótimo. Venda seu voto por dez reais. É isso que a sociedade quer. [...] É importante o professor, sem ele não tem como, né? Agora também tem que ter um professor com essa ideia de alfabetizar para a sociedade. Não é alfabetizar para saber decodificar letras. É ensinar o aluno a buscar, a brigar pelos seus direitos. Também cabe muito ao professor isso (BEATRIZ, 2011).

Além disso, Beatriz afirmou que quando o aluno é alfabetizado, ele busca consequentemente, por novos conhecimentos, tenta melhorar a condição econômica em que vive na sociedade e tende a lutar por seus direitos.

Então, alfabetizar é você pegar o aluno, ajudar ele a pegar o conhecimento, ajudar ele a ter entendimento do código, dos códigos que são as letras, os números e ali, através dali, ele vai buscar outros conhecimentos, porque é através da escrita que ele vai buscar outros conhecimentos. Aí é o papel do ser alfabetizado. [...] A alfabetização leva o aluno a buscar os seus conhecimentos, a buscar a melhoria de vida, é procurar batalhar pelos seus direitos (BEATRIZ, 2011).

Assim, nesse núcleo Beatriz considera que a função do professor, no processo de aquisição da escrita, é preparar o aluno para viver em sociedade, buscando por seus direitos, pois a sociedade não quer que todos consigam essa habilidade social. Além do fato de que o aluno alfabetizado/letrado busca, normalmente, por novos conhecimentos.

4.4.2 Núcleo de significação: O processo de aquisição da escrita da turma

A escrita, conforme Beatriz, é extremamente importante para a vida em sociedade, pelo fato de ela permitir às pessoas se comunicarem e construírem sua história social e pessoal e por fazer parte, também, da aprendizagem da leitura.

Em relação à escrita, é de suma importância, né, você tem que saber. Não tem pra onde você não saber escrever no século XXI. [...] A leitura anda em conjunto com a escrita. Se ele não lê. Se ele não escrever, ele não lê. Ele tem que escrever para ler. Então, está junto. Como é que eu vou ler gato se eu não sei se ali é o g, a, t, o? Então, eu tenho que saber escrever pra ler. [...] Escrever. (pausa) é o que, é representar os códigos. É representar os códigos que estão sendo dados, está sendo visto o que é escrito. Representação de código (BEATRIZ, 2011).

“Saber ler e escrever é, para o indivíduo, uma garantia de existência política e cultural num país, que, por sua vez, se pretenda letrado e, assim, desenvolvido” (SCHOLZE; BOSING, 2007, p. 09). Sendo, desse modo, a leitura e a escrita meios para compreender e até alterar a realidade social que cerca o cidadão. Ou seja, são formas de atuar na sociedade.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos em relação à aquisição da escrita, Beatriz disse que avaliava a turma com uma média sete, pois nem todos os alunos conseguiram aprender a ler e escrever, por isso não ficou satisfeita.

Eu avalio, na minha turma do 2º ano, eu acho que dou uma média sete. Não foi bom, não foi ótimo, regular. De seis a sete; eu queria mais, mas eu não tive tempo. Nem a escola, nem o tempo me ajudaram e nem os alunos me ajudaram, nem os pais me ajudaram. E se os pais me ajudassem, eu teria pegado pelo menos um oito, mas foi bom o sete. [...] Na avaliação, na avaliação provinha Brasil, eu acho que todos escreveram o nome completo. Quase todos, menos os seis que não teve jeito, não. Esses eu não sei o que

fizesse. (risos). [...] Não da forma que eu gostaria. Precisa melhorar em relação (...) todos não, todos ainda, estão em desenvolvimento, tanto de leitura como escrita, não tem pra onde correr. Agora, o que mais me deixou mais triste foram esses seis mesmo, porque eu não consegui. Por mais que eu tivesse feito, por mais que eu fiz. Eu não consegui. Aí isso foi complicado pra mim, eu não gostei muito, não, porque eu gosto das coisas tudo certinhas. (risos). Eu não sou cem, mas eu gostaria que todo mundo. (risos). [...] Não. Fiquei não, eu gostaria que tivesse sido melhor. Eu não fiquei tão satisfeita, não, fiquei mais ou menos, por isso que eu dou o sete (BEATRIZ, 2011).

Percebe-se, assim, que os professores, em sua maioria, ficam “isolados em suas escolas, sofrem com a intensificação das cobranças e sentem-se frustrados diante do pouco êxito de seu trabalho” (PASCHOALINO, 2009, p. 35).

Sobre o processo de aquisição da escrita, Beatriz disse que ocorreu de forma lenta e houve dificuldade com a passagem da letra bastão para a cursiva.

Eles faziam garatujas. São letras sem nexos. Saíram escrevendo correto. [...] O objetivo é que eles saiam lendo e escrevendo. É o básico, é o principal. O objetivo é que eles tenham conhecimento do que estão fazendo. Que eles saibam identificar o que estão fazendo, não é só ler e escrever. Entendeu. [...] Em relação à escrita que eles faziam as garatujas, e só queriam fazer bastão, não queriam fazer cursiva. Aí eu tive essa dificuldade (BEATRIZ, 2011).

Em síntese, nesse núcleo Beatriz enfatiza que é imprescindível, em pleno século XXI, que os alunos saibam escrever; que a aprendizagem da leitura ande em conjunto com a escrita e que o desempenho da turma não foi melhor porque o tempo foi curto e nem a escola, os alunos, e os pais a ajudaram no processo de ensino-aprendizagem.

4.4.3 Núcleo de significação: O ensino da escrita

Beatriz explicou que é muito importante o professor buscar sempre novos conhecimentos para facilitar a aprendizagem dos alunos. Seja na leitura, escrita ou números, pois só “quadro, giz e livro” não resolvem tudo.

Aí tem que estar buscando, senão, minha filha, só quadro e giz e os livros não tem futuro, não. Não consegue, não. Só conseguem aqueles que gostam de estudar, que é muito pouco, muito pouco mesmo, hoje em dia, os alunos gostarem de estudar. (pausa) Se for trabalhar, só desse jeito, porque se não for tem que buscar. Tem que buscar e buscar mesmo, senão não faz nada, não. [...] Milhares de vezes eu dei uma coisa e passei pra outra porque senão não saía era nada. Principalmente matemática, matemática eu tinha que buscar recursos mesmo e buscar longe, porque se desse só quadro e livro não saía, não. Você termina buscando, na leitura também, na escrita. Tinha que fazer alguma coisa (BEATRIZ, 2011).

Desse modo, fica claro “que os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2009, p. 228), e que a atividade real de Beatriz, em alguns momentos, se diferenciou de sua atividade prescrita.

Quanto às estratégias didáticas usadas por Beatriz para ensinar a escrita, ela afirmou:

Pra trabalhar a escrita com eles, caça-palavras, jogos, adivinhação, eu sempre. Não uso, o livro deles eu uso raro, pouquíssimo, por mim, ele nem existia. Por mim, ele está ali por estar, porque ,além de ter uma linguagem difícil pra eles, é uma linguagem difícil porque é um livro que não é feito pra eles. É livro pra ser feito lá pra o Sul e Sudeste. Não é livro de Nordeste. É livro que não tem condições pra os meninos de ensino público, daquela área ali fazer. [...] Agora o que me ajudou muito na escrita dos meninos foi o alfabeto móvel, esse me ajudou bastante, esse foi um dos materiais didáticos que eu mais usei na sala de aula (BEATRIZ, 2011).

Verifica-se, assim, que Beatriz apresenta uma didática de ensino diversificada e que ela se preocupa com a aprendizagem dos alunos, independente do que lhe é determinado, ou melhor, prescrito (no caso do não ou pouco uso do livro didático).

Em síntese, Beatriz destacou nesse núcleo a importância do/a professor/a buscar sempre por novos conhecimentos para aprimorar sua prática em sala de aula, por meio de uma didática variada de ensino. Ou seja, segundo Paschoalino (2009, p. 38), “o professor deve atender a todas as exigências da contemporaneidade, a formação integral e completa dos alunos”.

4.4.4.1 Núcleo de significação: Ser professor/a – Angústias, aspirações e o processo de autonomia

Sobre a profissão docente, Beatriz diz que na profissão de professor/a há bons e ruins profissionais e considera que essa atividade de trabalho não é nada fácil de realizar, sendo, por isso, que a denomina de complicada e cheia de espinhos.

Ser professor é complicado. E é um espinho. E é um espinho de laranjeira, bem grande. É um espinho de laranjeira bem grande. É por isso que eu, agora, tenho amigos professores que eu olho assim, dá vontade de amarrar um negócio no pescoço dele e puxar, porque sei não, viu? Agora tem professores muito bons, muito bons, se preocupam. Que vão à busca. [...] É o que eu digo, o professor tem que ter consciência. [...] A gente fica ansiosa quando passa no vestibular. Vou pra faculdade, vou aprender muita coisa. Quando você chega lá, você vê. Você aprende. Se você brincar, você desaprende (BEATRIZ, 2011).

Segundo Paschoalino (2009, p. 26), “ser professor é estar inserido em normas antecedentes, em um arcabouço de inúmeras prescrições. Contudo, o trabalho do professor não se resume a executar as normas antecedentes, mas, pelo contrário, é um constante renormalizar de sua atividade”. Sendo também, por isso que Beatriz considera a profissão docente complicada, difícil de realizar. Pois, à medida que a sociedade desenvolve normalmente as práticas de ensino vão se adaptando às novas exigências.

A respeito da autonomia do/a professor/a, Beatriz diz:

Tem as suas barreiras, não é totalmente livre. [...] Você tem que estar buscando. Então, cabe a cada um buscar. Então é brigando, não pode. Eu vou por lá. Faço por aqui, vou fazendo. Ah, não pode não? Ah está certo. Não pode por aqui, mas faço por ali. Quem está na sala sou eu. Eu sei por onde os meus alunos vão aprender. Eu não vou pegar um monte de coisas e escrever no quadro, que eu sei que ele não vai conseguir ler, e nem vai conseguir assimilar, e nem vai entender nada. Então, eu vou pelo canto mais rápido, que dê o que eles querem (BEATRIZ, 2011).

Desse modo, e de acordo com Tardif e Lessard (2008, p. 78), “os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos. [...] Os professores são historicamente vistos como estando subordinados ao serviço de autoridades mais altas (Estado, Nação, Igreja, etc.)”, tendo, assim, seu trabalho normalmente limitado à sua sala de aula. Ou melhor, controlado pelo governo.

Sobre angústias da profissão docente, Beatriz falou alguns mal-estares de sua atividade:

Agora, você vai para a sala de aula dos alunos que eu peguei que nós mandamos tarefa e volta do mesmo jeito, quando volta. Nem lápis levam para a escola. Nem caderno leva para escola. É difícil trabalhar assim, é muito difícil, muito difícil. [...] Não têm condições aqueles meninos. Eu não sei se é problema psicológico que pode ser, por causa do meio em que vivem. Entendeu pai alcoólatra, mãe também. Então, o meio influencia muito. [...] Eu acho que esses os alunos A, D e O, eles não conseguem assimilar; eu acho que deve ter alguma coisinha psicológica. Entendeu? Precisa de um encaminhamento, que eles façam um tratamento, que sejam acompanhados por pessoas com uma qualificação melhor. Entendeu porque sozinho eu não consegui, não? Eu deixei a desejar entre eles. [...] Você, pra trabalhar em sala de aula, tem que ter responsabilidade. Você tem que educar. Você tem que ensinar. E todo professor não faz isso, não. Infelizmente, não faz, não. É difícil. Educar é difícil. Ensinar também é difícil, mas estamos na luta (BEATRIZ, 2011).

Dessa maneira, o/a professor/a vivencia angústias quando o idealizado para sua atividade de trabalho não é, de fato, concretizado. Suas metas, seus objetivos não são alcançados quando o prescrito não é realizado. Em outras palavras, “o mal-estar está posto na distância entre o ideal da profissão e a realidade que se efetiva na escola” (PASCHOALINO, 2009, p. 15).

Com relação às aspirações, Beatriz gostaria que toda a turma soubesse ler e escrever tranquilamente. Como ela não conseguiu sucesso com todos os alunos/as, se angustia com isso, ou seja, vive o mal-estar docente.

Queria que eles estivessem todos sabendo ler e escrever. Pra mim, esse foi o ponto que ficou a desejar nesses seis. Eu não consegui. Nos outros, eu consegui, mas nesses seis, eu não consegui. Eles leem como os demais. Dos oito, quatro ou cinco ainda conseguem ler as letras das palavras, dos textos. E os outros dois nada. Então, isso é o que eu não gostei. Eu queria que todos estivessem sabendo, nem que não estivesse lendo um texto todo, mas pelo menos uma frase, uma palavra. Isso aqui é bola. A bola é minha. Isso é o que eu queria. E eu não consegui. Esses aí eu não gostei, não. [...] Eu queria que eles soubessem tudo (risos). Eu queria que eles estivessem sabendo de tudo. Quando eu pedisse, assim, desse um texto. Aí faça uma produção de texto e desse uma gravura e eles fizessem (BEATRIZ, 2011).

Percebe-se, assim, que nesse núcleo Beatriz enfatizou o conceito do que vem a ser um professor, sua dificuldade em relação à questão da autonomia em sala de aula e o processo de angústia e aspiração que esse profissional vive em cada turma que leciona, pois “o professor

convive com a ambivalência de ser demandada de sua atividade uma grande responsabilidade que convive com uma intensa desvalorização de sua atuação perante a sociedade atual” (PASCHOALINO, 2009, p. 50).

4.5 Análise das sessões de autoconfrontação

4.5.1 Descrevendo o primeiro episódio: A construção de um bilhete

Nesse episódio, a professora inicia a aula colando um cartaz com um bilhete que o neto Luca escreveu para sua avó Luisa no quadro branco. (Essa atividade foi retirada do livro didático de Língua Portuguesa que as crianças utilizam em sala de aula, estava na página 34).

Após fixar o cartaz, a professora solicitou aos alunos que lessem o bilhete e verificassem o que estava escrito errado, ou com a letra trocada, pois o título do cartaz era justamente trocas de letras. Uma aluna iniciou a leitura em voz alta, e ao concluir, percebeu a primeira palavra que estava com a escrita errada, que era *varinha* no lugar de *farinha*. Assim, a professora fez a escrita correta da palavra no quadro e foi perguntando aos alunos o que mais estava com as letras trocadas, afirmando que a troca era do “v” pelo “f”.

Ao concluir todas as correções, a professora pediu que os alunos fizessem uma nova leitura do bilhete, agora com as palavras corretas. Em seguida, chamou alguns alunos para ir até o quadro escrever o bilhete da forma certa e pediu que prestassem atenção no início das frases, pois as letras deveriam ser maiúsculas.

No término da escrita do bilhete no quadro por alguns alunos, a professora pediu que os alunos construíssem individualmente um bilhete em seu caderno, para quem eles quisessem mamãe, papai, tia, entre outros.

Uma parte da turma começou a produzir o bilhete e foi mostrando à professora, que sentou na cadeira do seu birô e foi fazendo as correções, enquanto a outra parte da turma brincava até o sinal de saída tocar e todos serem liberados para suas residências. Essa aula apresentou uma duração de aproximadamente 1 hora e 20 minutos e ocorreu no segundo momento, ou seja, após o intervalo do lanche dos alunos.

A filmagem dessa aula aconteceu no dia 27 de outubro de 2010 e esse episódio foi editado com um pouco do começo, meio e fim da atividade da professora, ficando com um total de 10 minutos e 23 segundos. (Ver no Anexo D a transcrição total desse episódio).

4.5.1.1 Autoconfrontação simples

Esse foi o momento da pesquisa em que a professora pesquisada, denominada Beatriz, participou ativamente do processo de análise de sua atividade docente, ou seja, Beatriz se viu dando aula, ou melhor, se viu realizando seu ofício e ficou bastante entusiasmada, feliz em se ver, e ao mesmo tempo se angustiou com o que viu e por isso, a princípio, tentou jogar a culpa do mal desenrolar da aula no comportamento dos alunos.

Essa sessão aconteceu no dia 28 de abril de 2011, período no qual a escola campo de pesquisa tinha acabado de concluir o ano letivo de 2010 ainda, devido ao atraso no calendário escolar desde a fundação da instituição de ensino.

A filmagem desse encontro entre pesquisadora e professora se deu no salão de beleza, do qual a professora Beatriz é uma das sócias. Fica localizado no bairro do Poço, no Centro da cidade de Maceió. Encontramos-nos no turno vespertino, para que Beatriz pudesse assistir sua atividade e respondesse ao roteiro de perguntas que foi feito antecipadamente. Ele continha algumas questões que já foram mencionadas no capítulo 2 desse estudo: Você realizou tudo o que pretendia nessa aula?; Qual era o objetivo da atividade?; A atividade aconteceu como o planejado ou algo deixou de ser realizado?; Você faria algo diferente, o que mudaria dessa aula?; Entre outras que foram surgindo no desenrolar da sessão de autoconfrontação simples. Assim, tivemos um total de 00:38":25' de videogravação desse encontro.

Assim que Beatriz começou a assistir ao vídeo de sua aula e viu o comportamento dos alunos, ela comentou: *“meu Deus, esses meninos querem minha sepultura (risos). Olha o outro. Ai, senhor (risos). Meu Deus, tem jeito, não, olha (risos). Cristo redentor, que turma, senhor. Tão nem aí”*.

Ao término do episódio, a pesquisadora pediu que a professora comentasse o que quisesse e ela respondeu: *“gente do céu, que meninos, (risos). O que é que eu vou comentar aí? Coisa (...) eu não (...). Não, esses meninos são demais (silêncio).”* Ao perceber que a

professora Beatriz ficou sem saber o que dizer, a pesquisadora, então, lhe sugeriu fazer as perguntas do roteiro, e assim elas iriam conversando.

Depois desse acordo entre ambas, a primeira pergunta feita pela pesquisadora foi a seguinte: você poderia descrever a atividade que fez nesse dia?

E eu nem me lembro mais. Eu sei que foi uma atividade sobre como formar, construir um bilhete. Eu acho que foi isso. Eu coloquei um texto no papel quarenta, foi isso? E esse texto, ele estava com as palavras erradas e a gente corrigiu no quadro branco. Eles copiaram. Eu acho que eles copiaram, não me lembro. E depois a gente construiu. Eu pedi pra eles construírem outro. Eu acho que foi isso. A gente leu o bilhete, descobrimos onde estava o erro e corrigimos (BEATRIZ, 2011).

Após Beatriz dar a resposta acima, a pesquisadora perguntou se ela só se lembrava disso, e ela respondeu que “*Só, essa época foi a pior parte da minha vida. Foi essa época aí (risos). Não sei nem como eu conseguia dar aula com esses meninos*”.

Outra pergunta feita foi: você realizou tudo o que pretendia nessa aula? “*Não. Não, ficou a desejar, porque eu ia criar um com eles e botar no papel quarenta, e não deu. Eu acho que eu fiz no outro, depois, no outro dia. Ficou faltando*”. Nota-se que o prescrito não foi realizado como havia sido planejado, pois temos aqui a atividade real de Beatriz.

Como já foi dito anteriormente, de acordo com Clot (2007), a atividade real é aquela que o sujeito faz enquanto trabalha, e não somente a que ele tinha prescrito. E o real da atividade está relacionado ao que foi ou não realizado no decorrer da atividade de trabalho.

Desse modo, analisamos nessa pesquisa a atividade real da professora, e ela mesma teve a oportunidade de se autoavaliar, conquistando seu poder de agir sobre a imagem analisada.

Outro questionamento feito foi: qual era o objetivo da atividade? “*Era que eles entendessem e pudessem construir o bilhete, e também leitura. Foi mais em relação à leitura. O (gagueja) desenvolvimento da leitura com eles*”.

Ao ser perguntada: Você faria algo diferente? O que mudaria nessa aula? Beatriz respondeu “*ah! (risos) Eu mudaria tudo o que eu ia ver o que era que eu ia fazer agora (risos). Nessa época, eu estava muito nervosa com esses meninos. Eu não sabia como*

controlar eles. Então, no primeiro momento, eu ia controlar a minha voz, que ficou alta, gritante. Teve uma parte ali em que eu rasguei a folha do menino, eu nem sei qual foi o menino. Eu mudaria a postura. Eu mudaria, sim”.

Percebe-se que Beatriz refletiu sobre o seu modo de agir profissionalmente e chegou até a admitir que realizaria a atividade observada de outro modo. Conforme Drey (2008), a autoconfrontação é um instrumento que facilita o profissional em questão. No nosso caso, a professora Beatriz, a assimilar sua prática didática. Observando, assim, os pontos positivos e negativos dela enquanto realiza seu ofício.

Para Beatriz, outra maneira de realizar a sua atividade videogravada seria:

Faria, faria. Faria a apresentação diferente, faria como eu lhe disse, daria um texto, uma xerox pra eles, construía com ficha. Eu ia criar outra coisa pra dar. E eu ia tentar ver se contornava com os demais, que não querem nada com estudar. Que o trabalho maior dessa turma é exatamente o comportamento. Porque o que mais me atrapalhou foi o comportamento. Embora que esse comportamento, como eu te disse: como o objetivo era (gaguejou), pra que eles entendessem o alfabeto e a construir as palavras. Eu me admirei com a aluna E, com a R, com a Re, porque eram as meninas, se você ver lá, elas estavam brincando, pulando, desenhando. E, no final, agora elas conhecem quase todo o alfabeto. E a R ainda forma palavra, se você disser algumas palavras ela ainda copia. Então, mesmo elas estando daquele jeito, elas estavam prestando atenção. E isso também ajudou, entendeu? Mesmo sem eu ter ligado pra eles, deixado eles de mão. Por que eu deixei eles de mão? Porque eles não queriam estudar. Então eu deixei eles de mão, mas eles aprenderam. Eles procuraram aprender do jeito deles, mesmo eu explicando lá no quadro, entendeu? Agora o maior obstáculo da minha turma é o comportamento e principalmente dos meninos que não querem nada com a educação, com estudar. Então, isso aí atrapalhou muito, porque eu tenho certeza de que se não tivesse a aula não tinha sido daquele jeito não. Penso eu, diferente. Eu tinha trazido o bilhete, tinha mostrado como era, o cabeçalho direitinho. Se você ver aquele bilhete, ele não tem cabeçalho, não tem nada. São só as frases pra correção, pra leitura e correção. Não tinha assim, o formatozinho de bilhete com o nome de remetente e tarará. Entendeu. Não tinha (BEATRIZ, 2011).

Nota-se, assim, que “a retomada da ação, a transformação tornam-se um instrumento de conhecimento da situação real”. Ou seja, “é necessário transformar para compreender e não apenas compreender para transformar” (CLOT, 2010, p. 37-38).

Em suma, Beatriz assumiu que deixou alguns alunos de lado, por não saber mais como ajudá-los a se interessar pelos estudos. Quer dizer, o que aconteceu com Beatriz, segundo as

palavras de Paschoalino (2009, p. 68), foi “um desgaste afetivo que deixa o professor em conflito com seu trabalho, pois sua relação com os alunos não corresponde a seus sonhos e, por mais que se esforce, há quebras nessa relação. O professor, ao criticar os alunos, também desenvolve atitudes negativas e passa a se culpar, atribuindo a si o fracasso dos mesmos”. Em resumo, tratou-se de um processo de reflexão sobre sua própria atividade docente, ou melhor, sobre sua atividade real e o real de sua atividade.

4.5.2 Descrevendo o segundo episódio: Ditado – formando novas palavras

A aula começou com a professora entregando o alfabeto móvel para cada grupo, que foi formado espontaneamente pelas crianças. Ela explicou que o primeiro que formasse a palavra que ela ditou, após sua verificação se estava escrito corretamente ou não, se dirigiria até o quadro branco e escreveria a palavra dividindo as sílabas.

Essa atividade durou aproximadamente 1 hora e 20 minutos, foi o segundo momento de aula, quer dizer, período após o intervalo do lanche das crianças, sendo encerrada com a solicitação da professora aos alunos que guardassem o alfabeto e escrevessem o que estava no quadro no caderno.

A filmagem desse episódio aconteceu no dia 22 de setembro de 2010, e foi editada com uma parte do começo, do meio e do fim da aula, tendo ficado com uma duração total de 12 minutos e 19 segundos. (Ver no Anexo E a transcrição completa desse episódio).

4.5.2.1 Autoconfrontação simples

Essa sessão foi realizada no dia 28 de abril de 2011, no turno vespertino no salão em que Beatriz trabalha quando não está em sala de aula. Esse encontro aconteceu entre a pesquisadora e a professora participante da pesquisa (Beatriz), ambas assistiram ao episódio e tiveram um diálogo que foi guiado por um roteiro pré-elaborado pela pesquisadora.

Após a videogravação ser encerrada, a pesquisadora perguntou a Beatriz: você poderia descrever a atividade que fez nesse dia? E teve como resposta: “*Trabalhando com o alfabeto móvel. O ditado de palavras*”. Ou seja, o foco da aula estava relacionado com a escrita.

Outro questionamento feito pela pesquisadora foi: você realizou tudo o que pretendia nessa aula? Beatriz respondeu, no primeiro momento, que “*Sim. No alfabeto móvel, sim. O que eu queria era que eles construíssem as palavras sem ver. Para depois que eles vissem as*

palavras, responderem a tarefa”. Entretanto, no decorrer da conversa, ela diz: “*Faltou? Faltou. Faltou eu mostrar, não sei se eu mostrei depois que tinham palavras, é comparação, macaco, não. Martelo, rato. Rato começa com a letra R. Martelo tem na sílaba um R. Então, faltou eu mostrar essa diferença pra eles. Eu não mostrei. Eu devo ter mostrado em outras aulas, mas nessa eu não mostrei, não*”. Em seguida, afirma “*Eu não mudaria nada, não. Era isso mesmo*”. (A professora estava inquieta, esticando os braços para cima, puxando a blusa, ficando cabisbaixa, passando uma mão na outra).

Percebe-se, assim, que Beatriz apresentou, no desenrolar da conversa, uma contradição em relação a ter realizado tudo o que queria na aula. Primeiro, ela afirmou que fez tudo o que havia planejado. No entanto, em seguida disse que faltou ter explicado a diferença do R no começo e no meio da palavra. Depois, voltou atrás em sua opinião e disse que tudo saiu como o planejado. Ou seja, ela refletiu sobre seu fazer pedagógico, mas, no fim, considerou que deu tudo certo nessa aula.

Normalmente, o método da autoconfrontação é “destinado a restaurar o poder de agir dos profissionais em situação real” (CLOT, 2010, p. 37). No entanto, nesse episódio Beatriz não conseguiu enxergar sua atividade sendo realizada de outra forma, pois para ela deu tudo certo.

Quanto à importância do ditado na aquisição da escrita, Beatriz diz que:

O ditado ajuda, porque eu estou falando uma palavra e eles estão imaginando que palavra é aquela. Porque no momento eu não escrevi, porque eu poderia escrever no quadro a palavra corda, apagar e pedir pra ele fazer. Então, a partir desse momento, se eu escrevesse no quadro e pedisse pra eles procurarem no alfabeto móvel, eles poderiam até memorizar, porque tem criança que memoriza rápido, mas a partir do momento em que eu só fiz ditar corda e ele foi lá, e procurou as letras. Eu acho que o ditado é importante. Entendeu? Ele é importante tanto pra palavra, pra frase, ele é importante (BEATRIZ, 2011).

Nota-se, assim, que para Beatriz no processo de aquisição da escrita é importante “que o aluno desenvolva ‘uma atitude pensante’ sempre que tiver de escrever alguma coisa, por mais simples que seja” (OLIVEIRA, 2003, p. 281).

Sobre a pergunta como você se sentiu em se ver dando as aulas?, Beatriz afirmou:

Na primeira aula, eu não gostei, não. Se você prestar atenção, na primeira aula eu estava mais nervosa, por causa dos meninos que estavam hiperativos na sala. Na segunda aula, você já viu que eles não estavam. Eles já estavam mais calmos. Eles já estavam mais concentrados. Então, a primeira aula pra segunda tem uma diferença enorme, porque na primeira aula eu sentia que eu estava super nervosa com aqueles meninos. Eu não sabia mais o que fazer com eles. Na segunda aula, não. Na segunda aula, eu já estava mais concentrada, já não estava gritando tanto (risos) (BEATRIZ, 2011).

Fica claro, nessa fala, que Beatriz, através do método da autoconfrontação, pôde avaliar sua atividade real de trabalho, pois o objetivo da autoconfrontação é “permitir o desenvolvimento da observação dos próprios trabalhadores sobre sua própria atividade, colocando-os em posição de transformá-la” ou não, cabendo ao profissional videogravado mudar ou não sua prática (AGUIAR, 2008, p. 12).

Em resumo, sobre as aulas videogravadas assistidas e a metodologia da autoconfrontação, Beatriz fez o seguinte comentário:

Ah, eu quero ver os outros. Eu quero ver as outras. Pode botar tudinho na gravação e me dar. Eu quero me ver dando aula pra poder melhorar. Essa metodologia me ajudou. Eu acho que eu vou botar a minha máquina lá, todo dia, pra filmar a minha aula (risos). Eu tenho uma, vou levar. Vou deixar lá filmando como foi que eu dei aula, que é pra quando eu chegar em casa observar o que eu fiz (risos). Porque é bom você saber o que é que você tá fazendo. Você acha que está fazendo uma coisa certa, e termina não tá. Termina passando uma coisa errada pra criança. Pra o seu trabalho mesmo, fica ruim. E assim não, dá pra você ver. A segunda eu gostei mais do que a primeira (BEATRIZ, 2011).

Em síntese, Beatriz encontrou, através do método da autoconfrontação, uma nova forma de se autoavaliar profissionalmente.

4.6 Síntese dos resultados relacionados aos sentidos e significados atribuídos pela professora à aquisição da escrita

Por meio da elaboração dos núcleos de significações explicitados nas análises anteriores, iremos sintetizar aqui os sentidos e significados que a professora Beatriz atribuiu à aquisição da escrita neste estudo.

Para resumir o que a professora Beatriz colocou sobre a aquisição da escrita nesta pesquisa, destacaremos alguns trechos de suas falas a partir das entrevistas centralizadas que foram realizadas no decorrer dessa dissertação, que enfatizam o processo de aquisição da escrita, ou seja, daremos ênfase, assim, aos pontos mais mencionados pela professora pesquisada sobre a escrita que foram os seguintes: alfabetização, fundamentação teórica, aprendizagem e leitura e escrita.

Sobre o processo de ensino da alfabetização é possível dizer que Beatriz apresenta uma perspectiva interdisciplinar, quer dizer, a professora pesquisada faz uso da interdisciplinaridade em sua atividade docente. Quando foi indagada pela pesquisadora sobre quais disciplinas de ensino ela priorizava mais para a turma, Beatriz afirmou o seguinte:

Mais português e matemática. História e ciências, quando têm comemorações, eu entro. Se alguma atividade de português que fale sobre animais, que fale sobre plantas, que geralmente eu trabalho com parlenda e música e geralmente tem. Aí eu coloco o conteúdo dentro, entendeu? (BEATRIZ, 2011).

Nota-se, assim, que Beatriz apresenta uma proposta de alfabetização e letramento, pois ela busca fazer com que o aluno faça uso socialmente da leitura e da escrita quando utiliza em sua prática didática a música, por exemplo. A diferença de uma pessoa letrada para uma alfabetizada é que: “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita” (SOARES, 2006, p. 39-40).

Para Beatriz, é preciso lançar mão de várias estratégias de ensino, para que a alfabetização possa acontecer e não ficar presa somente a quadro, giz e livro didático.

É muito bom trabalhar com o acróstico, porque a gente dá palavra e você forma outra. Então, você vê as letras das palavras. A palavra amor, a, m, o, r, a gente pode formar outras palavras. Aí tem que estar buscando, senão, minha filha só quadro e giz e os livros não têm futuro, não. Não, consegue, não. Só conseguem aqueles que gostam de estudar, que é muito pouco, muito pouco mesmo hoje em dia os alunos gostarem de estudar. (pausa) Se for trabalhar só desse jeito porque se não for tem que buscar. Tem que buscar e buscar mesmo, senão não faz nada, não. Agora, o que me ajudou muito na escrita dos meninos foi o alfabeto móvel, esse me ajudou bastante, esse foi um dos materiais didáticos que eu mais usei na sala de aula. [...] Aí foi o alfabeto móvel que me ajudou, muito, muito no ditado cantado, no ditado de

frase. É pra construção deles foi o alfabeto móvel, muito, muito bom. [...] O jogo de dominó, de sílabas, de frase, isso ajuda muito na escrita deles e na leitura (BEATRIZ, 2011).

Assim, o sentido que Beatriz atribui à alfabetização provavelmente é o de que o/a professor/a faça uso de várias estratégias de ensino, para que assim o processo de aquisição da escrita possa ocorrer de maneira mais eficaz.

Além disso, Beatriz ressalta, ainda, que é preciso que haja uma parceria entre a família e a escola para que a aprendizagem da escrita ocorra.

Ontem, eu fui para o médico, lindo, lindo, eu fiquei assim, em estado de choque. Duas crianças, a mãe chegou com duas crianças. Uma eu acho que era da idade de cinco ou seis anos, acho que estava na fase de alfabetização ao 1º ano, e o outro um pivetezinho. Aí, trouxe o caderno da escola e uma literatura infantil. E a mãe disse: pegue o caderno, vá fazer a sua tarefa. Eu acho que ela tinha uns seis anos, não tinha mais do que isso, não, de cinco a seis anos. Aqui, oh (faz o gesto do ato de escrita), duas folhas escritas, escritas, a mão dela lá respondeu as questões todinha. Aí ela, terminei. Aí deu para a mãe. A mãe: me dê, que eu vou corrigir. Aí a mãe foi lá, olhou, voltou para as tarefas anteriores, fiscalizou. E ela pegou o livro de literatura infantil e ficou. Então, é isso que é bonito você ver. É isso que é bonito. Agora você vai para sala de aula dos alunos que eu peguei que nós mandamos tarefa e voltam do mesmo jeito, quando voltam. Nem lápis levam para a escola. Nem caderno leva para escola. É difícil trabalhar assim, é muito difícil, muito difícil. Aí você faz: caramba, meus alunos poderiam estar fazendo aquilo ali e não estão. Mas tem o apoio de quem? A família, a mãe estava ali. Foi pro médico, mas levou os filhos e levou o caderninho, e lá sentou e fez a tarefa. Tranquilo, sem resmungar (BEATRIZ, 2011).

Quando Beatriz foi questionada pela pesquisadora sobre seguir alguma concepção específica para o ensino da escrita, ela afirmou o seguinte:

Não, tenho não. Eu não peguei nenhum, nenhum dos grandes pra seguir. Eu pego um de cada, uma coisa de cada, vou fazendo, vou criando. Pego o de cada um, o que é bom. [...] É, não tenho uma metodologia, não. Uso o que eu acho que é correta e que seja mais aberta pra criança, que ela procure a aprender sem sacrifício, sem estar memorizando. Que nem Piaget, Montessori, um pouco do construtivismo que ajuda (BEATRIZ, 2011).

No entanto, de acordo com Weisz (2001, p. 77), é possível dizer que “quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”.

Com relação ao processo de aprendizagem dos alunos sobre a escrita, Beatriz coloca que cada aluno tem um tempo diferente para aprender e que trabalhar com o concreto ajuda muito o aluno a aprender.

Eu dou as coisas devagar para que cada um assimile no seu tempo. [...] Eu gosto mais de trabalhar com o concreto. Eu não gosto muito de teoria, não, bem pouco. Eu acho que a criança aprende mais ela vendo e construindo. Então, ver e construir aprende mais do que o decorar, do que escrever (BEATRIZ, 2011).

Fica evidente, nessa fala, que Beatriz tenta seguir uma concepção de escrita dentro da proposta construtivista de ensino, que visa a tornar o aprendiz em um sujeito “protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio” (WEISZ, 2001, p. 80). Essa construção é feita através da interação do grupo que está aprendendo juntamente com o auxílio do/a professor/a.

A respeito da leitura e escrita, Beatriz destaca que ambas devem ser trabalhadas juntas, de forma integral. *“A leitura anda em conjunto com a escrita. Se ele não ler, se ele não escrever, ele não lê. Ele tem que escrever para ler. Então, está junto. Como é que eu vou ler gato se eu não sei se ali é o g, a, t, o? Então, eu tenho que saber escrever pra ler” (BEATRIZ, 2011).*

A aquisição da escrita para Beatriz segue uma sequência alfabética e o livro didático e o planejamento de ensino nem sempre são cumpridos segundo sua ordem. *“Não sigo a ordem do livro e nem sigo o cronograma que ela me disse, porque eu não vou dar palavras com cê cedilha se eu não dei o C. Então, como é que eu vou dar uma coisa que eu não dei?” (BEATRIZ, 2011).* Já nessa fala, Beatriz demonstra ter uma concepção de escrita empirista que visa a “oferecer informação da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende” (WEISZ, 2001, p. 80).

Nota-se, dessa maneira, que Beatriz mescla sua prática de ensino, ora segue uma linha empirista, ora construtivista, como ela mesma colocou numa fala anterior. Ela pega o que acredita ser bom para o aluno aprender.

Para Beatriz, é importante saber escrever, para, assim, adquirir outros conhecimentos.

“Então, alfabetizar é você pegar o aluno, ajudar ele a pegar o conhecimento, ajudar ele a ter entendimento do código, dos códigos que são as letras, os números e ali, através dali, ele vai buscar outros conhecimentos, porque é através da escrita que ele vai buscar outros conhecimentos”.

Segundo Cavalcante; Freitas e Mercado (2008, p. 18), “ser alfabetizado na década de 30 do século passado significava assinar o nome, reconhecer as letras do alfabeto e decodificar a escrita”. No entanto, com o passar do tempo, foram surgindo indagações sobre a questão da alfabetização e letramento. “As discussões sobre o letramento no Brasil começaram a ganhar força na década de 1990, por meio de estudos que procuravam compreender o processo de imersão dos sujeitos no universo da palavra escrita e o impacto social da escrita” (CAVALCANTE, FREITAS; MERCADO, 2008, p. 18).

Assim, a ampliação do conceito de alfabetização se deu devido às concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, que mostram que o uso da leitura e escrita é condição fundamental para a alfabetização acontecer. Por isso, é importante que a criança esteja em contato com um ambiente letrado. “Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve e saber como é usada em práticas sociais auxiliariam a criança em sua alfabetização. Por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da língua escrita” (BATISTA, 2006, p. 16).

Percebe-se, assim, que Beatriz busca seguir essa ampliação do conceito de alfabetização quando diz que *“é através da escrita que ele vai buscar outros conhecimentos”*, pois ela relaciona o ato da escrita a conquistas de outros conhecimentos, quer dizer, de sua função social na vida do ser humano.

Em síntese, os sentidos e significados que a professora Beatriz atribuiu à aquisição da escrita foram, possivelmente, os seguintes: perspectiva interdisciplinar no processo de alfabetização; é necessário lançar mão de várias estratégias de ensino; precisa existir uma parceria entre a família e a escola para que a aprendizagem da escrita ocorra; não necessita ter uma metodologia específica para o ensino da escrita, pois é importante pegar o que cada autor tem de bom: Piaget, Montessori e construtivismo; trabalhar com o concreto ajuda muito o aluno a aprender; leitura e escrita devem ser trabalhadas juntas, de forma integral; a aquisição

da escrita segue uma sequência alfabética e é importante saber escrever para, assim, adquirir outros conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a atividade docente através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, analisando como se configura a atividade real e o real da atividade.

Quanto aos resultados obtidos, é possível dizer que Beatriz considera a atividade docente como uma vocação, isto é, somente algumas pessoas têm o dom de ensinar, além de ser uma profissão sofrida e fácil para a mulher realizar. Afirmou, também, ser uma profissão muito importante para a sociedade, apesar da falta do prestígio social, da autonomia controlada em sala de aula. Sendo também, por isso, uma atividade difícil e complicada de ser realizada. E ainda relatou o processo de angústia que esse profissional vive em cada turma que leciona e suas aspirações, que infelizmente, muitas vezes, são frustradas por não saírem como o prescrito em seu planejamento didático.

Baseado em Clot (2007), a atividade real é aquela que o sujeito faz enquanto trabalha, e não somente a que ele tinha prescrito. E o real da atividade está relacionado ao que foi ou não realizado no decorrer da atividade de trabalho. Nota-se, dessa maneira, que Beatriz pôde perceber sua atividade real de trabalho, assim como o real de sua atividade quando mencionou, no parágrafo acima, o processo de frustração quando o prescrito de, fato, não ocorreu como o planejado.

Outros pontos que Beatriz destacou sobre sua atividade docente foram que ela gostava de trabalhar com coisas concretas e pouca teoria em sala de aula. E o planejamento deveria ser flexível, conforme as dificuldades dos alunos. Nota-se, assim, que Beatriz não realizou tudo o que exatamente prescrevia para a turma, ou seja, que nem sempre o prescrito era, de fato, realizado devido a dúvidas dos alunos, mau comportamento, entre diversos outros motivos.

Quanto à função da escola, Beatriz acredita que é tornar os/as alunos/as em verdadeiros cidadãos, detentores dos seus direitos e deveres perante a sociedade. No entanto, a escola em que trabalha infelizmente não correspondesse a isso. E que, normalmente, a atividade docente é realizada conforme a instituição de ensino (particular ou pública) na qual o/a professor/a atua. Verificamos, ainda, que para Beatriz o comportamento e desempenho

dos alunos influíram diretamente no processo de ensino-aprendizagem da turma e, conseqüentemente, em sua atividade de trabalho.

Com relação à função do/a professor/a no processo de aquisição da escrita do aluno, Beatriz afirmou que é preparar o aluno para viver em sociedade, buscando por seus direitos, pois o/a aluno/a alfabetizado/a tende, normalmente, a buscar por novos conhecimentos. Em síntese, Beatriz diz que é imprescindível, em pleno século XXI, que os alunos saibam escrever; que a aprendizagem da leitura ande em conjunto com a escrita e o desempenho da turma não foi melhor porque o tempo foi curto e nem a escola, nem os alunos e nem os pais a ajudaram no processo de ensino-aprendizagem, sendo esse, o motivo de ela não ter ficado satisfeita com o desenvolvimento final da turma.

Beatriz destacou, ainda, que é importante o/a professor/a buscar sempre por novos conhecimentos para aprimorar sua prática em sala de aula, por meio de uma didática variada de ensino. E enfatizou que ser professor/a é complicado, sua autonomia em sala de aula é podada e que sua profissão causa muitas angústias e frustrações em seu cotidiano.

Em suma, os sentidos e significados que a professora Beatriz atribuiu à aquisição da escrita foram possivelmente os seguintes: é importante o professor ter uma proposta interdisciplinar no processo de alfabetização; é necessário lançar mão de várias estratégias de ensino; precisa existir uma parceria entre a família e a escola para que a aprendizagem da escrita ocorra; não necessita ter uma metodologia específica para o ensino da escrita, pois é importante pegar o que cada autor tem de bom: Piaget, Montessori e construtivismo; trabalhar com o concreto ajuda muito o aluno a aprender; leitura e escrita devem ser trabalhadas juntas, de forma integral; a aquisição da escrita segue uma sequência alfabética e é importante saber escrever para, assim, adquirir outros conhecimentos.

Sobre a sessão de autoconfrontação simples, foi constatado que Beatriz fez suas colocações quando desejou e quando foi questionada.

A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes. Assim, eles dialogam com o outro e com eles mesmos, ao se descobrirem na tela e ao verbalizarem as condutas que eles observam (CLOT, 2010, p. 138).

Dessa maneira, percebemos que Beatriz refletiu sobre o seu modo de agir profissionalmente e chegou até a admitir que realizaria a atividade observada de outro modo. Ela, inclusive, assumiu que deixou alguns alunos de lado por não saber mais como ajudá-los a se interessar pelos estudos.

No primeiro episódio, denominado “A construção de um bilhete”, Beatriz colocou que o objetivo da atividade *“era que eles entendessem e pudessem construir o bilhete, e também leitura”*. No entanto, quando foi questionada se tinha realizado tudo o que pretendia nessa aula, Beatriz respondeu que *“não, ficou a desejar, porque eu ia criar um com eles e botar no papel quarenta, e não deu. Eu acho que eu fiz no outro, depois, no outro dia. Ficou faltando”*.

Sobre o que mudaria nessa aula, Beatriz respondeu: *“Ah! (risos) Eu mudaria tudo, que eu ia ver o que era que eu ia fazer agora (risos). Nessa época, eu estava muito nervosa com esses meninos. Eu não sabia como controlar eles. Então, no primeiro momento, eu ia controlar a minha voz, que ficou alta, gritante. Teve uma parte ali em que eu rasguei a folha do menino. Eu nem sei qual foi o menino. Eu mudaria a postura. Eu mudaria, sim. Eu tinha trazido o bilhete, tinha mostrado como era, o cabeçalho direitinho. Se você ver aquele bilhete, ele não tem cabeçalho, não tem nada. São só as frases pra correção, pra leitura e correção. Não tinha, assim, o formatozinho de bilhete com o nome de remetente e tarará, entendeu? Não tinha”*.

Já no segundo episódio, intitulado “Ditado _ formando novas palavras”, Beatriz afirmou que o objetivo da atividade realizada era *“trabalhar com o alfabeto móvel. O ditado de palavras”*. Ou seja, o foco da aula estava relacionado com a escrita das palavras. Quando foi indagada se havia realizado tudo o que pretendia nessa aula, Beatriz respondeu, no primeiro momento, que *“sim. No alfabeto móvel, sim. O que eu queria era que eles construíssem as palavras sem ver. Para depois que eles vissem as palavras respondessem a tarefa”*. Entretanto, no decorrer da conversa, ela diz: *“Faltou? Faltou. Faltou eu mostrar, não sei se eu mostrei depois que tinham palavras; é comparação, macaco, não. Martelo, rato. Rato começa com a letra R. Martelo tem na sílaba um R. Então, faltou eu mostrar essa diferença pra eles. Eu não mostrei. Eu devo ter mostrado em outras aulas, mas nessa eu não mostrei não”*. Em seguida, afirma: *“Eu não mudaria nada, não. Era isso mesmo”*. (a professora estava inquieta, esticando os braços para cima, puxando a blusa, ficando cabisbaixa, passando uma mão na outra).

Percebe-se, assim, que Beatriz apresentou, no desenrolar da conversa, uma contradição, em relação a ter realizado tudo o que queria na aula. Ora havia realizado, ora não. Ou seja, ela refletiu sobre seu fazer pedagógico, mas no fim considerou que deu tudo certo. Quer dizer, nesse episódio, Beatriz não conseguiu enxergar sua atividade sendo realizada de outra forma, pois para ela essa aula atingiu seu objetivo.

Enfim, sobre as aulas videogravadas assistidas e o método da autoconfrontação, Beatriz fez o seguinte comentário:

Eu acho que vou botar a minha máquina lá, todo dia, pra filmar a minha aula. Eu quero me ver dando aula pra poder melhorar. Esse método me ajudou, porque é bom você saber o que é que você tá fazendo. Você acha que está fazendo uma coisa certa, e termina não estar. Termina estar passando uma coisa errada pra criança. Pra o seu trabalho mesmo fica ruim. E assim não dá pra você ver. A segunda eu gostei mais do que a primeira (BEATRIZ, 2011).

Em síntese, Beatriz avaliou-se quando de fato realizou sua atividade real de trabalho, pois sem essa participação neste estudo ela não poderia ter se visto dando aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. da G.; FURTADO, O (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 95-110.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. da G.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 129-140.

_____. **Trabalho docente e subjetividade**: aspectos indissociáveis da formação do professor. Projeto de Cooperação Acadêmica: UFAL; PUC/SP; UNESA /RJ, 2008.

_____; DAVIS, C. **Superando a dicotomia saber-ação**: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente. 2009a. (mimeo).

_____; _____. **Atividade docente**: uma análise das trans-formações do professor na perspectiva da psicologia sócio histórica. 2009b. (mimeo).

_____; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos**: uma proposta metodológica. 2009. (mimeo).

_____; _____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista de Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia ano 26, n. 2, p. 222-245, 2006,.

_____. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. da G. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

ANDERSON, A. B; TEALE, W. H. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 213-230.

ATHAYDE, M.; BRITO, J. Ergologia e clinica do trabalho. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Org.). **Clinicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p. 258-274.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 12-17.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, Pelotas, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BICUDO, F. A. Entrevista: testemunho: quando o diálogo é possível. **Revista Caros Amigos**. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=333DAC001>>. Acesso em 17 maio 2011.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: _____; GONÇALVES, M. da G.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-35.

BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 195-212.

_____. A escrita, irreduzível a um código. In: FERREIRO, E. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF, 2007.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: _____; _____. (Org.). **Clinicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 3-21.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 2008.

CAVALCANTE, M. A. da S; FREITAS, M. L; MERCADO, E. de O. Alfabetização e letramento. In: _____; _____. (Org.). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

COSTA, G. M. da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CHANLAT, J-F. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. In: BENDASSOLLI, P. F; SOBOLL, L. A. (Org.). **Clinicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 110-131.

CLOT, Y. Entrevista. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.

_____. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: FABREFACTUM, 2010.

DEJOURS, C.; GERNET, I. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F; SOBOLL, L. A. (Org.). **Clinicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 61-70.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DREY, R. F. Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação. In: ENCONTRO DO CELSUL, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 41-60, 1991.

FAITA, D.; VIEIRA, M. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Revista Polifonia da Universidade Federal de Mato Grosso**, Cuiabá, n. 7, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/polifonias.php>>. Acesso em: 15 maio 2011.

FAITA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: _____; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONSECA, J. C. de F. **Psicologia, educação profissional e subjetividade: análise da docência e das políticas públicas a partir da clínica da atividade**. Curitiba: CRV, 2010.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, M. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 445-457, maio/ago. 2010.

GONÇALVES, M. da G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. da G.; FURTADO, O. (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 113-127.

_____. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. da G.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 37-52.

HUMEREZ, D. C. História de vida: instrumento para captação de dados na pesquisa qualitativa. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 32-37, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Brasil: síntese dos indicadores sociais: tabela 8.2: taxa de analfabetismos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo grandes regiões, unidades da federação e regiões metropolitanas. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 maio 2011.

KAHHALE, E. M. S. P; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. da G. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-53.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEÃO, I. B. **Educação e psicologia**: reflexões a partir da teoria sócio-histórica. (Org.). Campo Grande: UFMS, 2003.

MACHADO, L. de S. A linguagem escrita. **Cadernos de Educação de Infância**. Lisboa, n. 83, p. 29-33, abr. 2008.

MENDES, A. M; ARAÚJO, L. K. R; MERLO, Á. R. C. Prática clínica em psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras. In: BENDASSOLLI, P. F; SOBOLL, L. A. (Org.). **Clinicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 169 – 187.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade**: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectiva e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Rio de Janeiro: Alfa Educativa, 2003.

PASCHOALINO, J. B. de Q. **O professor desencantado**: matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PONTECORVO, C. As práticas de alfabetização escolar: ainda é válido o “falar bem para escrever bem”? In: FERREIRO, E. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 123-137.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 231-249.

SADALLA, A. M. F. de A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, dez. 2004.

SANTOS, R. da S.; SPINDOLA, T. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. Esc. Enferm. USP**. São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/207.pdf>>. Acesso em 18 maio 2011.

SERRANO, A. C. R. **O estado do conhecimento sobre a aquisição da escrita no Brasil**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

SILVA, M. V. da. **A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas Profa e Pró-letramento: o que dizem os programas e as professoras?** 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: FAITA, D.; _____. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Org.). **Clinicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 132-166.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, D. V.; BARROS, M. E. B. de. Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n. 1, p. 81-90, abr. 2009, Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 17 maio 2011.

TEBEROSKY, A. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 124-142.

VEIGA, I. P. A.; D ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.

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

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2000.

_____. O problema da consciência. In: _____. **Teoria e método em psicologia** 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2004. p. 171-189.

WEISZ, T. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: coletânea de textos. 2001. Módulo 1.

ANEXOS

ANEXO A
QUADRO 1: ENTREVISTA DE NARRATIVA DE HISTÓRIA DE VIDA

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleo
<p>Antigamente, era o auge segundo grau, o aluno tinha que chegar ao segundo grau. Só que tinha um porém: no segundo grau, você tinha que escolher uma área para trabalhar. Naquela época, tinha Administração, Contabilidade e Magistério. E eu não gostava de nenhum dos três, pra ser sincera.</p>	<p>A escolha pelo Magistério</p>	<p>Atividade docente: a escolha pelo Magistério e seus desafios</p>
<p>Nenhum dos três eu gostava, não sabia, não queria ser administradora, que eu não ia administrar nada nunca, pensava eu. Não queria trabalhar em banco e nem queria ser professor porque professor sofre, mas resolvi fazer o Magistério que era uma coisa para mulher, era o mais fácil, era o Magistério.</p>		
<p>Aí fui ver a realidade de uma sala de aula, o trabalho do professor no estágio. Entrei na sala de aula e fui observar e terminei gostando da área de magistério, tô aqui.</p>		
<p>Depois de sete anos, estou voltando à sala de aula, realidade completamente diferente da que eu tinha sete anos atrás, em termos de desenvolvimento, em termos de criança. As crianças, sete anos atrás, não sei se eram mais educadas ou menos educadas, mas essas desse ano, que eu peguei agora esse ano (silêncio), esses meninos são fogo, são um raio mesmo.</p>	<p>Os desafios da atividade docente</p>	
<p>Mas eu tô aqui procurando fazer o melhor na área de educar. Eu gosto, é uma coisa, que eu gosto de fazer.</p>		
<p>Quando entrei na faculdade, fiz várias viagens, tive vários congressos. Conheci o Brasil quase todo, porque fui a presidente do DCE do Cesmac, então eu fiz muito congresso de Pedagogia. Muita coisa eu aprendi e também tem muita coisa que a gente vê que é errado e tem que passar por cima, (pausa) mas, é isso aí, eu tô aqui de novo numa sala de aula.</p>		

Fonte: Autora, 2012. Dados coletados em 2010

ANEXO B
QUADRO 2: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E CENTRALIZADA SOBRE A
ATIVIDADE DOCENTE

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
É uma profissão gratificante, tem os seus espinhos, mas ela é gratificante. Eu gosto do que eu faço.	O papel do professor na sociedade	Qual a função do/a professor/a? Até que ponto sua autonomia está preservada?
Foi o acaso. Como só tinha Magistério, Administração e Contabilidade, eu optei pelo Magistério.		
O papel do professor é educar, é levar o aluno a ter consciência dos seus atos.		
O professor tem o papel de suma importância na sociedade, pena que a nossa sociedade (...) não entende isso.		
Ser professor (risos) é coisa maravilhosa. O professor não tem prestígio nenhum. O professor e nada é a mesma coisa, mas eu adoro ser professor, adoro.	A autonomia do professor em sala de aula: em que medida deve ser preservada?	
Atividade docente hoje em dia tá complicado, o negócio tá sério. É uma coisa que você tem que rever mesmo, e dizer eu vou entrar numa sala de aula e ver os meus princípios e o que eu quero buscar.		
Atividade de trabalho é o meio. É, deve ser isso, as atividades que você faz no dia a dia.		
Eu não sei explicar se é em relação ao sistema, se é em relação à sociedade. Eu só sei que o professor, hoje em dia, ele tá muito podado.		
Eu mesmo tô numa 2ª série (2º ano) tendo que botar aluno pra 3ª (3º ano) sem saber de nada, e isso me revolta, e muito. Eu tô passando um aluno que não sabe de nada.		
Então isso, isso poda muito o professor. Então o sistema, eu não sei que sistema é esse que, invés de ajudar a criança, prejudica.		
A faculdade tem muito ainda a procurar melhorar os formandos que elas estão aí, colocando nas salas de aula.	Qual didática a professora usou?	
É, não tenho uma metodologia, não. Uso o que eu acho que é correta e que seja mais aberta pra criança.		
E eu acho que é muito do professor. Então, tudo o que se faz com amor, você consegue.		
Então, se eu tivesse fechado os olhos, como é que estavam essas crianças? Iriam sair do jeito que entraram. É porque não tem ajuda em casa, sozinha eu não vou conseguir porque ou eu paro para ajudar eles ou paro para dar aula aos outros.		
Estou vendo como é que eu vou fazer para trabalhar a leitura e a interpretação com eles, porque é uma coisa que ficou a desejar porque não deu tempo.		
Deveria ser mais prática do que teoria, porque a teoria você vai descobrindo com o aluno.	A importância da teoria na prática didática da professora	Continuação
Eu acredito muito no construtivismo. É uma linha que dá pra você trabalhar com a criança e você vê que a criança aprende sem decorar.		
O planejamento que elas me deram foi o		

<p>planejamento que me mandaram da Semed (Secretaria Municipal de Educação). Acho que é o planejamento global.</p>	<p>Existe flexibilidade no planejamento da professora ou ela não segue as regras?</p>	<p>A importância da teoria na prática, a didática e o planejamento da professora</p>
<p>Tem uma grade, não é nem um planejamento. É uma grade, uma grade curricular que eles abrem que tem todo o cronograma de atividade que têm que ser dadas em todas as disciplinas.</p>		
<p>Se você pegar o livro dos meninos. Se você vê tem conteúdo que é lá no final do livro, no começo do livro. Eu não sigo, entendeu? Porque tem coisas ali que eu acho que não tem necessidade.</p>		
<p>Não sigo a ordem do livro e nem sigo o cronograma que ela me disse porque eu não vou dar palavras com cê cedilha se eu não dei o C. Então, eu não sigo totalmente ao que ela disse que era pra dá.</p>	<p>Qual a função da escola na sociedade?</p>	<p>O papel da escola e seus documentos institucionais</p>
<p>A escola é pública pra completar. Então como é escola pública e como a maioria das pessoas já tem (estrala os dedos) tempo no município ou no Estado. Então, não querem mais estar preocupadas em procurar fazer o melhor. Dão por dar. Deu, pegou, pegou; se não pegou, dançou.</p>		
<p>A função da escola é levar o cidadão ao conhecimento do mundo, só falta a escola abrir os olhos pra isso, e não abre. (risos)</p>		
<p>A escola não ajuda, não, deveria ajudar, né?</p>		
<p>O que eu fiz foi pouco. Eu deveria ter feito mais para ajudá-los e a escola deveria ter feito mais. A escola deveria levar as pessoas para a sociedade buscar uma melhoria. E a escola não ajuda.</p>		
<p>Não sei se eu sigo a matriz, porque eu não prestei atenção. Quando eu trabalhava em outra escola, como era particular, eu seguia.</p>	<p>Os documentos educacionais: (PPP), PCN e Matriz Curricular</p>	
<p>Mas os meus PCN estão lá, de vez em quando eu dou uma olhadinha.</p>		
<p>Não sei nada sobre o PPP da escola, nada. Plano Político Pedagógico da escola quem sabe são eles. A caderneta é o único documento que eu tenho do que eu faço.</p>		
<p>O comportamento deles é de agressividade mesmo. É de bater, é de furar, é de esculhambar; é complicado.</p>	<p>Qual o comportamento dos alunos? Agressivo?</p>	<p>Continuação</p>
<p>A agressividade dos meninos, muito agressivos, muito mal educados, não têm nada, nada de educação. As crianças que não eram agressivas sofriam por causa dos demais.</p>		
<p>Conquistar a turma e trabalhar. Foi complicado.</p>		
<p>Então são vinte e três, dessas vinte e três acho que umas oito crianças já sabiam alguma coisa. Já sabiam o alfabeto, já liam algumas palavras, mas os demais não sabiam. Os demais copiavam. Então, para eles, era só o escrever. E eu escrevia pouco.</p>		
<p>É ótimo o bastão, agora para você passar o aluno até a quarta série sem saber escrever a cursiva. Então, isso é o que eles faziam, eles escreviam muito bastão (forma).</p>		
<p>Aí eles queriam escrever no caderno e eu escrevia pouco. Escrevia o que eles estavam aprendendo e não copiar por copiar. Isso foi uma (pausa) batalha logo no começo, mas depois eles se acostumaram.</p>		

<p>Eles não tinham concentração. Então, a criança que não tem concentração atrapalha muito. (a maior dificuldade de aprendizagem)</p>	<p>As dificuldades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos</p>	<p>O processo de ensino - aprendizagem e sua relação com o comportamento das crianças e o papel dos pais</p>
<p>Vinte por cento da turma não escrevia era nada, só rabisco. Era só garatuja, rabisco mesmo. Ainda saiu um escrevendo garatuja, eu não consegui.</p>		
<p>A maioria dos meus alunos saiu consciente do que é ler, ler não é ler por ler, é ler para entender, escrita, números. Então, eles se saíram bem. Só uns cinco que saíram ainda fraquinhos.</p>		
<p>A dificuldade é maior porque, além dos pais não saberem ler e escrever, o ambiente em que ele mora é um ambiente que não traz nenhum benefício para ele. (com relação à dificuldade com as crianças hoje).</p>	<p>Qual a função dos pais com relação ao ensino aprendizagem dos alunos?</p>	
<p>(a atividade docente é difícil por causa disso) tanto família, como o sistema não ajudam muito, não.</p>		
<p>Então fica difícil você trabalhar, porque você tenta fazer de tudo e os pais não ajudam. Então, é complicado.</p>		

Fonte: Autora, 2012. Dados coletados em 2011.

ANEXO C
QUADRO 3: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E CENTRALIZADA SOBRE A
AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Pré – indicadores	Indicadores	Núcleos
É levar o aluno a adquirir o conhecimento. (pausa). A entender o mundo em que vive.	Qual o papel da alfabetização?	A aquisição da escrita possibilita a busca por novos conhecimentos
Não é alfabetizar para saber decodificar letras. É ensinar o aluno a buscar, a brigar pelos seus direitos.		
A alfabetização leva o aluno a buscar os seus conhecimentos, a buscar a melhoria de vida, é procurar batalhar pelos seus direitos.		
Então, alfabetizar é você pegar o aluno, ajudar ele a pegar o conhecimento, porque é através da escrita que ele vai buscar outros conhecimentos.	O ser alfabetizado busca novos conhecimentos	
Em relação à escrita, é de suma importância. Não tem pra onde você não saber escrever no século XXI.	Qual a importância da escrita?	O processo de aquisição da escrita da turma
A leitura anda em conjunto com a escrita. Então, eu tenho que saber escrever pra ler.		
Escrever é representar os códigos.	O desenvolvimento da turma com relação à escrita	
Eu avalio, na minha turma do 2º ano, eu acho que dou uma média sete. Não foi bom, não foi ótimo, regular. Nem a escola, nem o tempo me ajudaram e nem os alunos me ajudaram, nem os pais me ajudaram.		
Eles faziam garatujas. Letras sem nexos. Saíram escrevendo correto.		
Eu gostaria que tivesse sido melhor. Eu não fiquei tão satisfeita.		
O objetivo é que ele saia lendo e escrevendo. É o básico.		
Em relação à escrita, só queriam fazer bastão, não queriam fazer cursiva. Eu tive essa dificuldade.	Como a professora ensina a escrita?	O ensino da escrita
É só que eu vou ensinar bastão, mas eu vou ensinar cursiva. Vou fazer os dois. Eu vou usar o bastão na leitura e vou usar a cursiva na escrita, porque é disso que eles vão precisar.		
Eu comprei o caderninho com caligrafia, tipo caligrafia, e fazia o nome deles para eles fazerem embaixo cursiva.		
Você tem que mostrar a criança que existem quatro tipos de letra. Existem a maiúscula e minúscula bastão, e a minúscula e a maiúscula cursiva.		
Pra trabalhar a escrita com eles. Eu uso Caça-palavras, jogos, adivinhação. Não uso o livro deles. Eu uso pouquíssimo; por mim, ele nem existia.		
Agora, o que me ajudou muito na escrita dos meninos foi o alfabeto móvel, esse me ajudou bastante, esse foi um dos materiais didáticos que eu mais usei na sala de aula.	A busca por novos conhecimentos para o ensino da escrita	
Aí tem que estar buscando, senão, minha filha, só quadro e giz e os livros não têm futuro, não. Tem que buscar, senão não faz nada, não.		
Tenho não. Eu pego um de cada, uma coisa de cada, vou fazendo, vou criando. Pego o de cada um, o que é bom. (se segue alguma teoria sobre a escrita)		

Tem as suas barreiras, não é totalmente livre.	Até que ponto o/a professor/a tem autonomia na sala de aula?	Ser professor/a: angústias, aspirações e o processo de autonomia
Não pode por aqui, mas faço por ali. Quem está na sala sou eu. Eu sei por onde os meus alunos vão aprender.		
Tem que trabalhar. O governo mandou, tem que usar.		
Eu, por mim, faria um livro com eles, do que usar o livro que eles usam.		
É como a grade curricular que eles dão. Um monte de coisa que não tem condições de você estar querendo saber, mas você tem que dar porque está ali. É obrigado você dar.	O que é ser professor/a?	
Ser professor é complicado. E é um espinho. E é um espinho de laranjeira bem grande.		
O professor tem que ter consciência.		
Na faculdade, você aprende. Se você brincar, você desaprende.	Angústias e aspirações da professora	
Agora, você vai para a sala de aula dos alunos que eu peguei que nós mandamos tarefa e volta do mesmo jeito, quando volta.		
Entendeu, porque sozinha eu não consegui, não. Eu deixei a desejar.		
É difícil educar. Ensinar também é difícil, mas estamos na luta.		
Queria que eles estivessem todos sabendo ler e escrever. Eu não consegui.		

Fonte: Autora, 2012. Dados coletados em 2011.

ANEXO D
TRANSCRIÇÃO DO 1º EPISÓDIO: A CONSTRUÇÃO DE UM BILHETE

Professora: Vamos ver como é que ficou agora o bilhete. O bilhete que o Luca escreveu pra avó dele. Bora lá.

Alunos: Vovó Luisa.

Aluna 1: Coloque farinha de milho na lista de compras.

Professora: Coloque farinha de milho na lista de compras. Estou louco para. Para?

Alunos: Comer bolo de fubá.

Professora: Seu neto Luca. O que é que eu quero que vocês façam? Vocês vão criar um bilhete pra avó de vocês ou pra mãe, como o Luca fez esse. Vocês vão construir um.

Alunos: Eba.

Professora: Vamos tentar construir? Cada um vai fazendo um bilhete, oh pra mamãe, oh pra vovó, oh para o papai. Pense o que é que vocês querem dele. O Luca pediu bolo de fubá. Vocês vão pedir outra coisa ou o bolo? Vamos escrevendo.

Alunos: conversam aleatoriamente.

Aluno 2: Oh tia.

Alunos: Oh, tia, tia, tia.

Aluna 3: Oh tia é pra rasgar a folha?

Professora: Não é pra rasgar, não. É pra escrever no caderno.

Aluna 4: Ah, tia eu vou escrever.

Alunas: E quando a gente vai dar?

Professora: Primeiro, vocês vão construir. Depois, a gente vai corrigir e depois a gente vai dar. Por enquanto, vamos construir só, depois a gente vai corrigir o que vocês fizeram. E depois vocês entregam.

Aluno 5: Pra quê?

Professora: Bilhete. Certo, bota lá bilhete. Bilhete e embaixo bota pra quem você quer mandar o bilhete. Me dê, meu amor, pra tia guardar. Vamos fazer sua tarefa pra aprender mais (retira as figurinhas das mãos do aluno 5 e diz:). Construa o seu bilhete. O Luca fez o bilhete pra vovó, faça o seu bilhete pra tia, pra vovó, pra mamãe, para papai.

Aluno 2: Como é pra fazer? (vai até a professora perguntar).

Professora: Primeiro, você constrói, depois a gente corrige. Certo? Escreve lá.

Aluno 6: (aponta para o quadro e pergunta) Oh, tia, é pra escrever, é?

Professora: Você vai criar um. Em seguida, a professora olha para a aluna 7, que está girando no chão da sala, e diz: aluna 7, vamos construir?

Aluna 7: A aluna 7 entrega um lápis à professora e pergunta de quem é.

Professora: É do aluno 8.

Aluna 9: Tia como é que eu faço?

Professora: (vira para o quadro e enquanto desenha fala) Você faz ou um balãozinho pra escrever aqui na palavra bilhete certo? Ou um quadrado, e escreve também bilhete. Ou um balão ou um quadrado. Certo?

Aluna 9: A tia me deu uma ideia.

Aluna 7: Sai gritando pela sala até chegar em sua cadeira. Vamos fazer o bilhete.

Aluno 8: Tia, deixa eu fazer uma carta?

Professora: Eu tô mandando vocês construírem agora. (em seguida, vira-se para os alunos 10 e 11 e diz) Vamos tentar fazer, aluno 10? Vamos, aluno 11? Vamos tentar fazer um bilhete pra mamãe pedindo pra ela dar mais atenção a você, que é o que está faltando. (pausa) (Olha para o aluno 6 e diz) é pra escrever primeiro, não é pra colar, não.

Aluno 6: É pra guardar?

Professora: Não, escreve primeiro e depois é que coloca dentro do envelope.

Aluno 6: Não. É outra carta que eu vou fazer.

Alunos: Tia, tia, tia.

Professora: A carta é feita de outra forma (e vai apagar o que está escrito no quadro).

Aluna 15: Oh, tia, não é pra apagar não.

Aluno 2: (vai até a professora e pergunta) Como se escreve capaz?

Professora: O nome é capaz o que é que está faltando?

Aluno 2: Capais.

Professora: (escreve no quadro) Capaz.

Aluna 1: (mostra figuras à professora)

Professora: Não é pra recortar nada. É pra construir. Não é pra recortar.

Aluna 1: (volta para seu lugar e diz às colegas) Não é pra recortar.

Professora: Se dirige aos alunos 10 e 11 e diz: não é pra bagunçar, não. É pra escrever no caderno.

Aluna 9: Tia, é pra escrever o quê?

Professora: Um bilhete pro seu pai, pra sua mãe, pra sua avó e o que você quer ganhar. Vamos, aluno 11. (Em seguida, vai observar o que os alunos estão fazendo de cadeira em cadeira. Depois, vai até o birô, onde estão alguns alunos, e diz) Não é pra colar nada agora. Não é pra colar nada. É pra escrever primeiro.

Aluno 12: É pra escrever. Escrever.

Professora: Cadê o bilhete? Cadê o caderno pra escrever? (guarda a cola que alguns alunos estavam usando. E, enquanto arruma seu birô, fala com o aluno 11, que se joga no chão e não está fazendo a atividade).

Aluno 6: É pra fazer o quê, tia?

Professora: Um bilhete pra sua mãe, pra seu pai, pra mim, pra quem você quiser.

Aluna 13: Pode rasgar?

Professora: Não. Não é pra rasgar nada de folha, é pra deixar no caderno (ela pega a folha da aluna 13, amassa e joga no lixo).

Aluno 2: Tia, me ajuda?

Professora: Não, eu não vou fazer nada. Você vai construir, depois a gente vai corrigir. (em seguida, senta em sua cadeira junto ao birô e alguns alunos vão mostrando o que conseguiram fazer e vão tirando suas dúvidas até o sinal do término da aula tocar). Já terminou de escrever, aluna 14? Já terminou de escrever? Por que tá desenhando? Primeiro se escreve.

Aluno 8: Tia já escrevi.

Professora: Certo. Eu vou ver o que é. Espere.

Aluna 7: (leva um estojo de lápis até a professora e pergunta) É de quem?

Professora: Não sei. Pergunte. (uns faziam a atividade e iam mostrar, enquanto outros só estavam brincando até o final da aula).

ANEXO E
TRANSCRIÇÃO DO 2º EPISÓDIO: DITADO – FORMANDO NOVAS PALAVRAS

Professora: Quem terminar primeiro tem que formar palavra, eu tenho que ver. Depois, vem fazer aqui no quadro. Vamos ver, posso?

Alunos: Não.

Aluno 1: Tia, não é pra nós dois? Não é pra nós dois? (mostrando o alfabeto móvel).

Professora: É. É pra os dois.

Aluno 2: Oh, tia, pode.

Aluno 3: Pode não.

Professora: Aluno 4, posso começar?

Aluno 4: Não.

Aluno 2: Pode, pode.

Aluno 4: Não.

Professora: Separe as letras então, enquanto vai aí arrumando os outros.

Aluno 4: Eu tô arrumando.

Professora: Aluna 5, por favor.

Aluna 6: Pode, tia, começar. Já arrumei.

Aluno 7: Pode, pode. Pode.

Professora: Separe os azuis dos vermelhos e dos amarelos, posso começar?

Aluno 4: Não, tia, eu vou fazer de todas as cores.

Professora: Mas porque ele está com o branco?

Aluno 4: O quê?

Professora: Por que ele está com o branco?

Aluno 4: Ele quer só o branco.

Professora: Mas se você vai precisar dos brancos também pra fazer as palavras?

Aluno 4: Eu não preciso, não. Eu tenho o preto.

Aluno 8: Ela disse que pode separar. Vamos, amarelo.

Professora: Vamos, primeira palavra. Terminou, aluna 9?

Aluna 10: Tia, a primeira palavra?

Professora: Aluno 11, cadê o seu alfabeto móvel?

Aluno 12: Tia, deixa eu fazer xixi.

Professora: Vá. (enquanto espera os alunos dizerem que ela pode começar a ditar as palavras, o aluno 4, que está no chão com seus colegas, começa a arengar, dar chutes). Primeira palavra, posso começar?

Alunos: Pode.

Professora: Aluno 13, primeira palavra. Eu quero ver formado, viu? primeiro que fizer é que vai copiar ali no quadro. Sinal.

Alunos: SI, S-I.

Professora: Faz aí, faz aí. Sinal.

Aluno 14: Si, olha aqui o s e o i.

Professora: Sinal. Sinal.

Aluna 10: Tia. (mostra a palavra formada).

Professora: (olha a palavra e entrega o piloto para a aluna ir escrever e separar as sílabas no quadro). Tem dois quadradinhos.

Aluno 4: Oh, tia.

Professora: Já fez ali, vai rápido, pensa rápido.

Aluna 15: Oh, tia, eu também terminei.

Aluno 2: Terminei, tia.

Professora: Terminou, agora olhe se você fez certo? (apontando para o quadro). Olhe aqui a palavra sinal como é que se escreve. Com si, com l no final, não é u, não. (escreve a palavra sinal ao lado da que a aluna 10 escreveu dentro dos quadrados, separando as sílabas). Agora, vamos ver a outra (olha para o caderno de planejamento). Vamos a próxima, posso dizer a próxima?

Alunos: Pode.

Professora: (olha para a palavra que o grupo do chão formou e diz) Sinal, aí está faltando um a, não está, não?

Aluno 4: Aqui não é, tia.

Professora: É. Sinal. Aí, sim.

Aluno 4: Oh, tia, pode fazer de novo (apontando para o quadro)?

Professora: Não, a outra palavra agora. Tenta fazer rápido. Vamos lá, próxima palavra, corda.

Alunos: Corda.

Professora: Corda. Corda. Corda.

Aluno 16: Tia. (levanta a mão).

Professora: (olha a palavra que o aluno 16 formou e diz). Tá faltando alguma coisa aí.

Alunos: Tia, oh, tia, tia, tia. (vários alunos e alunas levantam a mão e chamam por ela).

Professora: (olha para os alunos e entrega o piloto ao aluno 16, bate na cabeça do aluno 17 e diz) Olhe se você fez certo. Ele vai fazer ali onde tem dois quadrados. Aí embaixo, dois quadrados. Embaixo, dois quadrados. Embaixo, dois quadrados. Sabe contar?

Aluno 16: Aqui (apontando no quadro)?

Professora: Não, dois quadrados. Isso. Veja lá como é que se escreve a palavra corda (aponta para o quadro). Vamos (bate palma)? Corda, observe como é que se escreve (fala com o aluno 18, que está sentado). Vai ao encontro do aluno 16 e diz: olha lá, a palavra corda. O que foi que faltou no de vocês? Faltou o quê?

Aluna 19: Nada.

Professora: Faltou, sim.

Aluna 20: O r.

Professora: Viu aí, o que está errado, aluna 20? Você viu o que você errou? O que foi que faltou?

Aluna 20: O r.

Professora: O r. O que foi que faltou no seu, aluna 19?

Aluna 19: o r.

Professora: A letra r. O que foi que faltou no seu, aluna 20?

Aluna 20: O r.

Professora: Certo. Vamos para próxima? Olha lá, rápido, vocês três aí vamos embora? (com o grupo do chão).

Aluno 4: Ele não está fazendo (com o aluno do lado).

Professora: (olha para o caderno de planejamento e diz). Argola.

Alunos: Argola.

Professora: Ar-go-la. Argola. (fala com o aluno que está deitado próximo a porta para ela fechar a porta da sala de aula) Aluno 13, dá licença? Aluno 13, dá licença? Dá licença?

Alunos: Tia, tia, tia já fiz.

Professora: Argola. (entrega o piloto ao aluno 17 para ele ir escrever no quadro e em seguida se direciona ao grupo do chão e diz). Cadê ar, go, go, go como é que eu escrevo go?

Aluno 8: n e o.

Professora: Balança a cabeça, negando. (retorna para a frente da sala, próximo ao quadro, e diz ao aluno 13) Meu filho, você é surdo, é?

Aluno 13: (vai e fecha a porta que ela tinha deixado fechada e ele havia aberto novamente).

Professora: Bermuda.

Alunos: Bermuda.

Professora: Aluno 4? Ber. (pausa). Bermuda. (é um dos alunos do grupo do chão que deixa de fazer a atividade e passa, a partir de agora, a brincar com as letras do alfabeto como se fosse bola de gude).

Aluno 17: Olha aqui, tia.

Professora: (observa e diz) Tá errado. Bermuda (vai até o final da sala, passa pelo grupo do chão, vê que eles estão brincando com as letras e os ignora. Passando direto e indo a cadeira do aluno 21) Cadê? Bermuda.

Aluno 17: (o aluno 17 vai até ela e pergunta) Bermuda?

Professora: Bermuda.

Aluno 16: Tia, já.

Professora: (ela entrega o piloto ao aluno 16 para ele escrever no quadro).

Aluna 10: Aqui, tia.

Professora: (vai até a aluna 10, olha e balança a cabeça afirmando que sim). Bermuda são três quadrados. (vai até a porta da sala fecha a porta e pede ao aluno 13 que) levante daí. Levante daí. (pega no braço do aluno 13 para levantá-lo). Levante daí. Vá fazer a tarefa mais o aluno 14? Passe pra lá. Apanhe as letras do chão, viu, seu aluno 4? (começa a ajudar o aluno 16 que está escrevendo no quadro) ber, mu, m, viu, não é n, não. Da. Bermuda.

Aluno 14: Tia, não tá fazendo (fala isso do grupo do chão).

Professora: (ignora o aluno 14 e fala pra o restante da turma) Fizeram?

Aluno 14: Oh, tia, (começa a brincar junto com o restante do grupo do chão).

Professora: Fizeram? Olhem se vocês fizeram errado.

Aluno 14: Oh, tia, estão brincando com as letras.

Professora: Aluno 13? Aluno 4?

Aluno 4: Eu tô ajeitando, tia.

Professora: A próxima, presta atenção na palavra martelo. Martelo (enquanto isso, os alunos 4, 13 e 14 estão sentados no chão, brincando com as letras do alfabeto). Oh, aluno 13, 14?

Aluno 17: Tia, tia, tia, já fiz, tia. Tia.

Alunos: Tia, tia, tia.

Professora: (vai até o aluno 17, no fundo da sala, olha se a palavra está formada corretamente e entrega o piloto para ele ir escrever no quadro a palavra martelo. Depois, vai verificar o que alguns alunos fizeram. Para, observa o grupo do chão brincando com as letras espalhadas pela sala e diz) Aluno 4, vem cá? Vem cá? (pega em sua mão pede para ele calçar os pés e o retira da sala de aula. Volta para a sala e continua o ditado, com o aluno 13 e 14 ainda no chão, brincando com as letras). Próxima palavra, Marta.

Alunos: Marta.

Aluna 19: Oh, tia, terminei.

Professora: (entrega o piloto à aluna 19 para ela ir escrever no quadro). Marta.

Aluno 17: Tia, tia, tia, não.

Professora: Olhe onde você errou, aluna 20.

Aluna 10: Ela errou no r.

Professora: Pronto. Vamos lá, pegue o lápis e o caderno pra escrever. Guardem as letrinhas, depois vocês vão formar outras palavras. Guardando as letrinhas. Guardando as letrinhas, pegando o caderno e o lápis e escrevendo a atividade no caderno.

ANEXO F
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA E CENTRALIZADA SOBRE A
ATIVIDADE DOCENTE

1. O que você acha de sua profissão? Por que escolheu?
2. O que você sentiu quando entrou numa sala de aula pela 1ª vez?
3. Para você, qual é o papel do professor?
4. Qual o valor que você atribui à sua atividade docente para a sociedade?
5. O que você sente quando diz a outras pessoas que é professora?
6. Atividade docente, o que você acha dela na atualidade?
7. O que você entende por atividade de trabalho ou o que é atividade para você?
8. Como foi, na universidade, seu processo de formação?
9. Qual a importância da formação para o professor?
10. É importante o professor fazer planejamento? Plano de aula? Como você faz o seu?
11. Você segue o PCN e as matrizes curriculares?
12. Qual o método que você utiliza para orientar suas ações pedagógicas?
13. Qual a função da escola?
14. Você participou da construção do PPP? Tem acesso a ele na escola?
15. A sua atividade está prescrita em algum documento da escola?
16. Você possui ou vê dificuldades relacionadas às suas condições de trabalho na escola?
17. Como é sua relação na escola atual com seus alunos, os pais das crianças, os professores, a direção, a coordenação e os outros profissionais?
18. Fale sobre a turma do 2º ano, como é o comportamento dos seus alunos? Qual o nível sócio econômico deles?
19. Descreva o processo de aprendizagem da turma? Como eles iniciaram e como concluíram o ano letivo de 2010?
20. Quais foram suas maiores dificuldades na sala de aula e na escola?
21. Em geral, como você lidou com as dificuldades que surgiram para que você executasse a sua atividade docente?

ANEXO G
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA E CENTRALIZADA SOBRE A
AQUISIÇÃO DA ESCRITA

1. Qual o papel da alfabetização na sociedade?
2. O que você entende por alfabetização?
3. Qual o papel do/a professor/a em relação à alfabetização? E à aquisição da escrita?
4. Como você avalia o processo de aquisição da escrita na sua turma de 2º ano?
5. Qual a importância da escrita para a sociedade e para as crianças que estão no 2º ano do Ensino Fundamental?
6. Como aconteceu o processo de aquisição da escrita entre seus alunos?
7. Quais recursos se fazem necessários para o desenvolvimento da escrita no 2º ano?
8. Você teve dificuldades para trabalhar a escrita com seus alunos? O que fez para superá-las?
9. Quais as estratégias que você utiliza para desenvolver a escrita com seus alunos?
10. Qual sua função em relação ao desenvolvimento da escrita do seu aluno?
11. Como você planejou as atividades de escrita para seus alunos?
12. O livro didático adotado pela escola ajudou no processo de aquisição da escrita dos alunos ou prejudicou? Você utilizou o livro didático? Como é feita a escolha dele?
13. O que você buscou ou fez para ajudar os alunos que apresentaram dificuldades no desenvolvimento da escrita? E no processo de alfabetização?
14. De que maneira seu trabalho pôde ajudar esses alunos?
15. Com o término do ano letivo, você considera que seus alunos concluíram bem? Como ficou o processo de alfabetização em relação à aquisição da escrita?
16. O que se espera que os alunos alcancem com relação à alfabetização e a escrita numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental?
17. Você ficou satisfeita com o desempenho da turma?
18. Para você, escrever é...
19. Qual sua concepção de alfabetização e escrita?
20. Qual foi sua maior preocupação com essa turma de 2º ano?
21. Você teve autonomia para trabalhar como desejou ou houve restrições?
22. Enfim, ser professor é...