



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/ CAMETÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA-**  
**PPGEDUC**

**MIRIA DEISE CALDAS ALBUQUERQUE**

**UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE AS PRÁTICAS**  
**FORMATIVAS E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS**  
**VIVENCIADOS POR CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO**  
**DE CAMETÁ/PA**

**CAMETÁ-PARÁ**

**2018**

MIRIA DEISE CALDAS ALBUQUERQUE

**UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE AS PRÁTICAS  
FORMATIVAS E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS  
VIVENCIADOS POR CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO  
DE CAMETÁ/PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Cultural, vinculado à Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-Pá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

**CAMETÁ-PARÁ**

**2018**

MIRIA DEISE CALDAS ALBUQUERQUE

**UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE AS PRÁTICAS  
FORMATIVAS E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS  
VIVENCIADOS POR CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO  
DE CAMETÁ/PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
Cultura, vinculado à Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-Pá,  
como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**AVALIADORES**

---

**Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo (Orientador – PPGEDUC –  
UFPA)**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup> Maria das Graças da Silva (Examinadora Externa -  
PPGED/UEPA)**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup> Maria dos Remédios de Brito (Examinadora Externa- IEMCI-  
UFPA)**

---

**Prof. Dr<sup>o</sup> Doriedson do Socorro Rodrigues (Examinador Interno- PPGEDUC-  
UFPA)**

**CAMETÁ-PARÁ  
2018**

*À todas as crianças, filhos da classe trabalhadora que vão todos os dias para a escola em busca de conhecimentos e aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento, mas que no entanto, encontram um cotidiano escolar marcado pela negação às formas mais elaboradas dos conhecimentos da cultura humana, vivenciando uma formação escolar que não lhes assegura o desenvolvimento das habilidades de que necessitam para desenvolverem a própria condição de sujeitos.*

*Às crianças do 4º “C” da escola investigada, que possibilitaram-me uma leitura do cotidiano escolar por elas vividas e ainda a acender uma luz, a menor que seja, mostrando outros caminhos e possibilidades para a prática escolar, voltados à uma educação humanizadora e emancipadora.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, pelas oportunidades e pelo crescimento pessoal acadêmico e profissional que tem me possibilitado.

À minha família por toda a nossa história de lutas e de superações: Meus filhos Wesley e Nicolas, amor incondicional e razão de todos esforços empreendidos diariamente; meus quatro amados irmãos Meury (Deta), Jhon (Quepi), Maely e Gideão (Deon); sobrinhas e sobrinhas queridas, cunhados e cunhadas. Grata em especial aos meus pais João Batista e Raimunda e à minha avó Lourença, por todo apoio e suporte dado a mim e a meus irmãos para que pudéssemos em meio às dificuldades da vida, conduzir nossos estudos e chegar ao nível de formação em que hoje estamos.

Ao Jackson Albuquerque, meu esposo, pela nossa história, pela parceria em meio às dificuldades e desafios vividos nestes quase 15 anos de casamento, anos estes também marcados por grandes vitórias e muitas realizações junto à nossas famílias.

Ao meu querido orientador, Nonato Falabelo, pela compreensão, pela sabedoria, pelo olhar atento, cuidadoso e afetuoso sobre meu texto de dissertação, pelos valiosos ensinamentos e aprendizagens compartilhadas nesses período do curso de Mestrado, período no qual lhe cultivei tamanha admiração e gratidão (pausa para a orientanda enxugar umas lágrimas aqui).

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá, em especial ao Professor Doriedson Rodrigues, pela capacidade de nos inspirar à pesquisa em suas aulas e pelas valiosas contribuições dadas no processo de reescrita do projeto de pesquisa, que deu origem à presente dissertação.

Ao meu querido grupo do “Sexteto”: Vilma Miranda, Vicente Estumano, Raimundo Nonato, Gilma Lisboa e Divino Rogério, pessoas queridas que aproximaram-se pelas afinidades e ideologias compartilhadas, amizades leves e sinceras e que pretendo cultivar por toda a vida.

À todos meus amigos desta vida, que pela quantidade seria impossível lista-los aqui e também aqueles que já habitam em outro plano, em especial minha eterna amiga Rosa Medeiros (em memória).

À Secretaria Municipal de Educação de Oeiras do Pará, pela licença estudo que a minha fora concedida para que fosse possível a conclusão deste curso. Minha gratidão em especial ao Professor Ney Andrade, Secretário Municipal de Educação, pelo incentivo ao seu quadro de professores em buscar sempre por formação continuada e pela qualificação.

À Professora Marcia de Paula Medeiros, gestora da escola em que trabalho no município de Cametá, por ser uma profissional com uma capacidade singular em conduzir a gestão de uma escola e principalmente de seu corpo docente. Grata por toda compreensão nos períodos em que precisei dedicar-me na conclusão deste árduo trabalho e por reconhecer a importância e a necessidade de enquanto professores, estarmos em constante processo de formação e qualificação.

*“A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.”*  
(Dermeval Saviani)

## RESUMO

Este estudo investigou o cotidiano escolar e as dinâmicas interativas vividas em sala de aula por seus protagonistas- professor e alunos, nos processos que envolvem a apropriação dos conhecimentos. Direcionamos o olhar para aos processos formativos vivenciados pelas crianças em sala de aula, concebendo-as como sujeitos histórico-culturais que humanizam-se em meios aos processos interativos que vivenciam no meio sociocultural. Estando fundamentado na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, o estudo teve como principal *locus* de pesquisa a sala de aula de uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública vinculada à rede municipal de ensino do município de Cametá, estado do Pará. A pesquisa foi orientada a partir da seguinte questão: De que forma a escola enquanto espaço de educação e formação vem desenvolvendo suas práticas formativas em face aos processos de apropriação dos conhecimentos pelos dos alunos? Para tanto, constatou-se que o processo educativo desconsidera os contexto de constituição histórico-cultural dos alunos, não concebendo-os em suas singularidades e enquanto sujeitos de possibilidades. A concepção de ensino realizada na tentativa de fazer com que os alunos aprendam ler e escrever evidência uma desassociação entre o que se quer, o prescrito, e as práticas, aquilo que é realizado. As práticas pedagógicas, são orientadas a partir de uma concepção de sujeito idealizado incapacitado de pensar, refletir, interpretar e atribuir sentido sobre a realidade. As práticas empreendida no cotidiano da sala de aula, formam um sujeito desprovido de uma cultura escolar humanizadora, uma vez que não consegue apropriar-se dos objetos da cultura humana, a exemplo, a linguagem escrita. Formam um sujeito desprovido de uma formação integral em vista que as leituras e as práticas de escrita que a escola lhes oportuniza, é voltada tão somente para a forma, através de atividades de copias e decodificação da escrita, portanto desvinculadas dos contextos da realidade no sentido de promover processos de interpretação, reflexão e compreensão da realidade, elementos que negam aos alunos o direito do acesso aos bens culturais enquanto condição elementar para a apropriação das qualidades humanas.

**Palavras Chave:** Práticas Pedagógicas; Ensino e Aprendizagem; Linguagem Escrita.

## ABSTRACT

This study investigated the daily school life and the interactive dynamics lived in the classroom by its protagonists - teacher and students, in the processes that involve the appropriation of knowledge. We direct the look at the formative processes experienced by the children in the classroom, conceiving them as historical-cultural subjects that humanize themselves in means to the interactive processes that they experience in the sociocultural environment. Based on the historical-cultural theory of human development, the study had as its main locus of research the classroom of a class of the fourth year of elementary school in a public school linked to the municipal education network of the municipality of Cameté, state of Pará. The research was guided by the following question: How does the school as an education and training space has been developing its training practices in the face of the processes of appropriation of knowledge by the students? For this, it was verified that the educational process disregards the context of cultural-historical constitution of the students, not conceiving them in their singularities and as subjects of possibilities. The conception of teaching undertaken in an attempt to make students learn to read and write evidence a disassociation between what one wants, what is prescribed, and practices, what is accomplished. Pedagogical practices are oriented from a conception of an idealized subject incapable of thinking, reflecting, interpreting and assigning meaning to reality. The practices undertaken in the classroom everyday, form a subject devoid of a humanizing school culture, since it can not appropriate the objects of human culture, for example, written language. They form a subject devoid of an integral formation in view that the readings and the practices of writing that the school gives them, is directed only to the form, through activities of copying and decoding of the writing, therefore disconnected from the contexts of the reality in the sense to promote processes of interpretation, reflection and understanding of reality, elements that deny students the right of access to cultural goods as an elementary condition for the appropriation of human qualities.

**Keywords:** Pedagogical Practices; Teaching and learning; Written language.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ANA</b>	AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO
<b>EF</b>	ENSINO FUNDAMENTAL
<b>FPS</b>	FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES
<b>MEC</b>	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
<b>PARFOR</b>	PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
<b>PNAIC</b>	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
<b>SEMED</b>	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMETÁ
<b>THC</b>	TEORIA HISTÓRICO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Resultado final dos alunos do 4º ano do ensino fundamental (2014-2015) .....	18
<b>Tabela 2:</b> Evolução das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental 2012/2015/Cametá-Pá.....	19
<b>Tabela 3:</b> Formação das Turmas do 4º ano da escola pesquisada-ano letivo de 2016.....	19
<b>Tabela 4:</b> Dados das crianças participantes da pesquisa.....	32

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1- ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....</b>	<b>12</b>
1.1-INTRODUÇÃO.....	12
<b>1.1.1- Motivações da pesquisa.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.2-Objeto de estudo e questões norteadoras.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.3-Objetivos da pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1.4-Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1.5- O processo de coleta de dados.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 2- OS PROCESSOS FORMATIVOS QUE AS CRIANÇAS VIVENCIAM NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>29</b>
2.1- A ESCOLA, A SALA DE AULA E O TRABALHO DOCENTE.....	30
2.2- A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS.....	36
2.3- O ALUNO DIANTE DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	45
<b>CAPÍTULO 3- PRÁTICAS FORMATIVAS NO CAMPO DA LEITURA E DA ESCRITA.....</b>	<b>60</b>
3.1- O ALUNO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: NOTAS SOBRE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>99</b>

## CAPITULO 1- ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

### 1.1-INTRODUÇÃO

*Vejo a vida como uma constante caminhada dirigida para esse horizonte do homem completo, lutando contra tudo o que em nossa sociedade constitui uma barreira a essa caminhada. Espero sempre continuar em busca do conhecimento (a força do pensamento), procurando não esmorecer na luta pelos valores que defendo (a força da vontade.) Karl Marx*

Esta dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará – PPGEDUC/ UFPA, na linha de pesquisa “Educação Cultura e Linguagem”, intitulada “Uma leitura histórico-cultural sobre os processos formativos vividos por crianças no cotidiano da sala de aula em uma escola pública no município de Cametá/PA, investigou as práticas pedagógicas e as relações de conhecimentos vivenciadas no cotidiano de uma sala de aula. O estudo está fundamentado na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, tendo como principal *locus* de pesquisa a sala de aula de uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada em bairro periférico na cidade de Cametá, estado do Pará. A referida escola está vinculada à rede municipal de ensino do município.

Com o intuito de que os resultados deste estudo possam auxiliar nas discussões que tratam da educação e das práticas escolares, é que a presente pesquisa aborda em sua problemática a escola e suas práticas educativas e formativas, considerando o processo educativo que acontece instituição escolar como um dos principais instrumentos de formação e emancipação dos indivíduos em face ao desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e características típicas da espécie humana.

#### **1.1.1-Motivações da pesquisa:**

No campo científico, sabe-se que os elementos presentes na realidade social por si só não se constituem enquanto problema de pesquisa, faz-se necessário então que o pesquisador, tendo em vista a observação dos fatos e as inquietações que emergem de tais observações, elabore questionamentos que possam elucidar algo que tenha intimamente afetado sua curiosidade e seu interesse, mas que também apresente uma certa relevância social e acadêmica.

Sabemos que historicamente diversos estudos vem sendo realizados voltados à educação brasileira, os quais tem colocado a escola e o insucesso de suas práticas sob diferentes

enfoques. A questão dos problemas e desafios da educação escolar destinadas às crianças dos meios populares historicamente vem sendo amplamente debatidos em diversas áreas de conhecimentos e diversos campos teóricos, muitos desses estudos, apontam para a necessidade emergencial de modificações nos paradigmas e concepções instaurados nas práticas escolares, mas, no entanto, as problemáticas que envolvem a educação da classe trabalhadora parecem resistir, deixando severas marcas de exclusão em face aos percursos escolares das crianças.

O cenário de baixos índices de aprendizagem entre os alunos e índices elevados de analfabetismo, abandono escolar, reprovação e repetência, vem acentuando-se de forma indiscriminada. Aliado à esse fator, a própria história da educação brasileira tem revelado um contexto de negação dos direitos básicos e constitucionais do acesso aos conhecimentos, enquanto produto da espécie humana, em especial às classes menos favorecidas da sociedade.

As motivações para a realização deste estudo, ao vislumbrar a possibilidade de fazer um curso de pós-graduação a nível de mestrado pela Universidade Federal do Pará, estão relacionadas à minha trajetória pessoal e profissional. Assim, para que o leitor possa conhecer como se deu a minha aproximação com o campo da educação e com o campo de pesquisa que envolve o presente estudo, procurarei situar a leitura desta dissertação a partir da minha trajetória pessoal acadêmica e profissional como professora da educação básica, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental desde 2006 no município de Cametá/PA, e desde 2008 no município de Oeiras do Pará/PA.

A princípio, destaco que as leituras e atividades de escrita de artigos científicos, além das discussões e apresentações de seminários realizados no curso de mestrado na linha de pesquisa “Educação Cultura e Linguagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, foram cruciais no entendimento sobre a educação em um contexto de luta de classes, pois antes de pensar os processos formativos que a escola realiza é necessário que se pense a sociedade e suas múltiplas determinações sobre a educação que é oferecida em especial às crianças dos meios populares.

As reflexões sobre os problemas relacionados às questões da escola e da educação fazem parte do cotidiano de todo e qualquer educador, uma vez que ao vivenciar o cotidiano da sala de aula é inevitável não envolver-se com os desafios e problemas que fazem parte da educação escolar. Sendo assim, compreender as especificidades dos processos educativos constitui a minha trajetória enquanto professora da educação básica, trabalhando em escolas públicas da rede municipal de ensino nos municípios de Cametá e Oeiras do Pará.

Vivi minha infância no interior do município de Cametá. Na ilha em que morávamos eu e minha família, havia apenas uma escola que funcionava na casa de uma das

moradoras, ali estudavam os filhos dos moradores da localidade, em uma única sala de aula e com uma única professora. Lembro-me que tinha por volta de 7 anos e ainda não tinha ido pra escola, apenas meus irmãos e primos mais velhos já estudavam. E sempre que retornavam para casa após um dia de aula, em meio a tamanha curiosidade, indagava-lhes sobre o que era estudar e que faziam na escola.

Na bancada da máquina de costura da minha mãe, enquanto lhe observava costurando, pegava as canetas e rabiscava imitando as letras que via nos cadernos de meus irmãos. Quando completei 8 anos finalmente fui pra escola. Pude então conhecer a escola e as práticas que naquele espaço eram realizadas, a sala de aula de uma senhora chamada Nazaré, conhecida como tia Naca, configurava-se como a nossa sala de aula, existiam apenas alguns bancos de tábuas ao longo da parede e uma mesa onde sentavam-se os alunos maiores que já faziam contas, cópias e exercícios.

O chão era das crianças menores que estavam começando a aprender as letras. E ali, deitada de peito no chão diante de um quadro, ficava observando os movimentos da professora ensinando letra a letra para os pequenos de um lado do quadro, e do outro lado copiando os textos e exercícios para os alunos maiores.

Sempre gostei de estudar, de ler e de escrever e ficava vislumbrada com as histórias que lia nos livros didáticos, para mim os livros eram a única forma de acesso às histórias infantis. Leituras como A Sopa de Pedra de Pedro Malasarte, marcaram minha infância e me envolviam no mundo da leitura fazendo-me apaixonar pelas histórias e seus personagens.

Com 20 anos de idade já residindo na cidade, recém-formada no curso de magistério que na época era o que mais formava professores para atuar nas séries iniciais, fui aprovada em um concurso público na minha cidade no ano de 2006. Fui lotada em uma escola na zona rural de um dos distritos que compõem o município de Cametá. Em minha primeira lotação, fui designada para classe multisseriada na localidade de Bacuri de Baixo distrito de Curuçambaba. Naquela classe haviam alunos da 1ª série até a 4ª série do ensino fundamental, hoje o 5º ano com o nova lei do ensino fundamental de nove anos.

No ano de 2007 fui transferida em uma escola ribeirinha nas proximidades da ilha de Itanduba em que nasci e que vivi com minha família antes de vir morar na cidade. O nome da escola era Escola Municipal de Ensino fundamental Capitão Hermínio Vulcão, situada na localidade de Tapari. Atualmente foi feita a nucleação e essa escola foi desativada e não existe mais.

Meu deslocamento da casa onde residia até a escola era feito em uma pequena canoa, algumas vezes sozinha, outras na companhia de algum aluno que morava nas

proximidades, atravessava o rio remando até chegar na escola. Algumas vezes a favor da maré, outra contra, o que exigia um esforço maior nos movimentos de remar, e também conhecimentos sobre a direção em que deveria posicionar a canoa para não perder-me do ponto de chegada.

A escola era de pequeno porte. Funcionavam apenas duas turmas, uma de alunos da educação infantil, 1ª e 2ª série no horário da manhã, que correspondem ao 2º e 3º ano atualmente, tendo como professora uma senhora já de uma certa idade, também com longos anos de magistério, e no turno da tarde a minha turma, com alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, hoje 4º e 5º ano respectivamente.

Aquela professora estava ali por todos os seus anos de docente, e por ser uma escola de pequeno porte, era sempre ela mesma que fazia a merenda para os alunos, era sempre ela que vinha até a cidade resolver os assuntos na secretaria de educação e que portanto conhecia cada um dos alunos e cada uma das famílias dos alunos daquela escola, tal como conhecia sua própria família.

Já com uma estrutura física deteriorada pelo tempo, o prédio escolar que dispunha apenas de uma sala, um pequeno pátio onde os alunos aguardam o momento da entrada, e um estreito trapiche que seguia até o banheiro, tinham marcas de muitas histórias ali vividas. Muitos moradores da localidade, que naquele momento já eram pais de famílias, relatavam que ali haviam estudados quando crianças, alguns até mesmo com a professora que permanecia na escola e que trabalhava no turno da manhã.

Em um pequeno espaço que era anexo da sala de aula, haviam vários livros com páginas amareladas pelo tempo. Mapas do Brasil, do mundo e do Pará colados na parede. Livros, vários livros de todas as disciplinas, dispostos em prateleiras de tabua forradas com papel laminado e jornal. Diários antigos, cadernos com vários exercícios prontos, usados pela professora em anos anteriores, livros didáticos da época em que era ensinado educação moral e cívica na escola, cadernos de musiquinhas infantis e muitas anotações feitas pela professora dos encontros de formação e cursos que participava, todas escritas em páginas amareladas pelo tempo.

Eu via tudo aquilo e me reportava à minha situação naquele momento. Tudo aquilo fazia parte da história daquela escola e da trajetória profissional daquela professora, e eu estava ali, com poucos meses me tornando professora em meio à tantos vestígios da prática docente por ela deixadas e que estavam visíveis nas paredes, chão, teto e objetos daquele lugar.

Para além das impressões acima expostas e de como tudo aquilo provocava em mim o reconhecimento do que era ser professora, e de como alguém constituía-se professora, ali

naquele lugar, naquela escola de quase nenhum recurso didático e de tantos recursos didáticos, vivi momentos que marcaram as minhas primeiras experiências como professora, algumas experiências bem sucedidas e outras nem tanto sucedidas assim.

No ano de 2009, três anos após começar a trabalhar como professora na rede municipal fui selecionada para cursar o curso de licenciatura em Pedagogia, por meio de um programa de formação de professores do governo federal, denominado PARFOR<sup>1</sup>, que visava a formação continuada de professores ofertando cursos de licenciatura aos docentes que não possuíam formação à nível superior.

Na graduação tive acesso à leituras que tornaram-se fundamentais para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Na disciplina Psicologia da Aprendizagem realizei minhas primeiras leituras de Vigotski e de sua teoria para o entendimento do desenvolvimento do psiquismo humano e qual o papel da escola e dos processos formativos que realiza com as crianças em condição de sujeitos da aprendizagem em sua condição histórica e cultural.

Em meu trabalho de conclusão de curso, realizei uma pesquisa sobre os desafios da aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino de Cametá. No estudo, procurei refletir sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança e sua implicação na aprendizagem da leitura e escrita tendo como referencial teórico, autores que dialogavam sobre a temática, a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano- THC. Procurei ainda evidenciar no referido estudo, quais eram os principais desafios vivenciados pelos professores alfabetizadores, que atuavam nos três anos iniciais do ensino fundamental, considerado como o ciclo da alfabetização.

Em 2013 fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá- SEMED, para participar como professora orientada em um Programa de formação de professores, denominado PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, programa este que tivera sido criado recentemente pelo Ministério da Educação- MEC e sua implantação nos municípios estava dando-se em meio à parcerias com as prefeituras municipais através de um acordo de compromisso no qual ambas as partes responsabilizavam-se promover a alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

---

<sup>1</sup> Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)- criado pelo governo federal em 2009, destinado à formação e qualificação dos professores das redes públicas de estados, municípios e do Distrito Federal sem formação à nível de Licenciatura

Em meio à grandes expectativas em torno das mudanças que o PNAIC trazia à rede municipal de ensino do município, tais como os encontros presenciais de formação dos professores alfabetizadores, o pagamento de bolsas de estudo, o fim da reprovação e retenção nos anos que correspondiam ao ciclo de alfabetização-1º ao 3º do ensino fundamental, dentre outras, pude participar de vários encontros como orientadora de estudo, entre formações, oficinas, seminários, palestras e acompanhamentos nas escolas das quais os professores participavam do programa.

Em 2014 realizei um curso de pós-graduação à nível de especialização em Alfabetização e Letramento, em meio às leituras que culminaram na produção de um artigo científico sobre a Alfabetização e o Letramento com e os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na escola, contribuíram de forma significativa para a compreensão das práticas de alfabetização que a escola vem realizando historicamente, e como tais práticas repercutem na formação e no desenvolvimento da criança, contribuíram ainda para que pudesse desenvolver um olhar mais atento sobre a importância de trazer para o contexto da alfabetização os usos e práticas sociais da leitura e escrita, o que promoverá a formação do indivíduo letrado.

Durante o período em que atuei como orientadora de estudos do PNAIC (2013-2015), presenciei uma série de relatos de experiência dos alfabetizadores, assim como dos professores do 4º ano do ensino fundamental, que estavam recebendo os alunos que vinham do ciclo de alfabetização.

Enquanto alguns mostravam certo entusiasmo em face às mudanças trazidas pelo PNAIC, outros no entanto divergiam, no sentido que as novas propostas estariam prejudicando os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, em especial citava-se com muita frequência o fato de não ser mais permitido à escola e aos professores, reprovarem os alunos que estivesse cursando o ciclo de alfabetização, mesmo se achassem que o mesmo não havia ainda consolidado os conhecimentos e habilidades necessárias para prosseguir de série.

Entre discursos contrários à implementação do PNAIC, era notado um clima de saudosismo entre os professores em se tratando dos anos anteriores em que lhes eram permitidos utilizar-se dos mecanismos da reprovação em sala de aula. As justificativas eram de que as atuais mudanças estariam incentivando o desinteresse dos alunos pelos estudos, era como se o referido programa tivesse chegado, colocando fim em um cenário que encontrava-se estável e bem sucedido em se tratando dos processos de escolarização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Isso por que até então ainda não havia sido regulamentado no município de Cametá o sistema de ciclos, por meio da progressão continuada referente aos três anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano), conforme relata mostra Furtado (2017):

Até o ano de 2012 somente o 1º ano contava com o sistema de avaliação mediante acompanhamento e registro de desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para continuidade de estudos, o que identificamos por sistema de progressão continuada. A partir do segundo ano a classificação era realizada em função do aproveitamento escolar apresentado pelo aluno, com uma média mínima de aprovação de 5,0 pontos. Com o início do desenvolvimento das ações do PNAIC, em 2013 foi solicitado junto ao Conselho Estadual de Educação do Pará, modificação no Regimento Unificado das Escolas Municipais de Cametá-Pá para que tal sistema de progressão continuada fosse estendido até o 3º ano/EF para atender as orientações do PNAIC que propunha considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um ciclo não passível de interrupção para garantir às crianças pelo menos 600 dias para o processo de alfabetização plena. Essa mudança teve como resultado um deslocamento do acúmulo de matrículas do segundo para o quarto ano. (FURTADO, 2017, p. 113)

Fazendo parte da equipe de orientadores de estudo, no ano de 2015, tive conhecimento referentes à dados alarmantes de uma das escolas do município, em se tratando do aumento do número de alunos no 4º ano do ensino fundamental, em vista o fato de que ao chegarem no referido ano escolar, os alunos não conseguiam avançar para o ano seguinte, correspondente ao 5º ano. A situação indicava que um número significativo de alunos que chegavam ao 4º ano do ensino fundamental através da progressão continuada, não estavam conseguindo avançar às séries seguintes, permanecendo em condição de reprovação, conforme mostram os dados da tabela a seguir.

**Tabela 1: resultado final dos alunos do 4º ano do ensino fundamental (2014-2015) – LEGENDA: (APROV=aprovados, REPRO= reprovados, DESIS= desistentes e TRANSF= transferidos)**

2014- alunos matriculados no 4º ano=143				2015-alunos matriculados no 4ºano=163			
APROV	REPRO	DESI	TRANSF	APROV	REPRO	DESI	TRANSF
87	42	8	6	86	62	7	8

Fonte: Matrícula escolar. Adaptado pela autora

Vemos conforme os dados constantes na tabela, que no ano de 2014 de um número total de 143 alunos matriculados em turmas do 4º ano, 87 foram aprovados, e 42 reprovados,

somando a estes dados, 8 alunos desistentes e 6 transferidos; no ano de 2015 de um número total de 163 alunos matriculados em turmas do 4º ano, 86 foram aprovados e 62 foram reprovados, somando a estes dados, 7 alunos desistentes e 8 transferidos, dados estes alarmantes e que sinalizam para uma realidade na qual a educação escolar continua sendo sinônimo de fracasso e de negação do direito de acesso aos conhecimentos.

Furtado (2017) apresenta dados do Censo escolar/Inep, que mostram que essa realidade não tratou-se de um caso isolado, de apenas uma única escola, mas sim que em todo o município de Cametá entre 2012 e 2015, houve um significativo aumento no número de alunos matriculados no 4º ano do ensino fundamental.

**Tabela 2: Evolução das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental 2012/2015/Cametá-Pá**

<b>ANO</b>	<b>1º ANO E/F</b>	<b>2º ANO E/F</b>	<b>3º ANO E/F</b>	<b>4º ANO E/F</b>	<b>5º ANO E/F</b>
2012	2.681	4.197	3.785	3.886	3.683
2013	2.721	4.069	3.745	3.588	3780
2014	2.569	2.843	4.071	4.349	3.878
2015	2.613	2.625	2.865	5.163	3.714

Fonte: Furtado (2017, p.114) - Adaptado pela autora

A próxima tabela mostra como foram distribuídas as turmas do 4º ano na matrícula oficial do ano de 2016, na escola onde a presente pesquisa de mestrado foi realizada. O alto índice de alunos em situação de reprovação fez com que fossem formadas duas turmas foram por alunos quase que exclusivamente por alunos repetentes.

**Tabela 3: Formação das Turmas do 4º ano da escola pesquisada-ano letivo de 2016**

<b>Ano/Turma</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Repetentes</b>
4º ano "A"	24	03
4º ano "B"	24	22
4º ano "C"	27	25
4º ano "D"	27	01
4º ano "E"	24	02

Fonte: Matrícula escolar. Adaptado pela autora.

Foi então a partir da realidade constatada, que indagações começaram a surgir, ao mesmo tempo em que surgiu também o interesse em conhecer mais de perto aquela realidade e portanto o trabalho educativo que ali era realizado.

A turma que fora selecionada para a realização pesquisa, foi a do 4º ano “C”, formada por um total de 27 alunos matriculados, destes 25 eram alunos que estavam repetindo de série, alguns até mesmo já eram multirepetentes.

No que refere-se ao estudo realizado, ressalta-se que nossos incômodos não foram outros, senão investigar os processos educativos vivenciados pelas crianças, representadas nos quadros acima em meio aos dados numéricos, de forma que, a pesquisa procurou analisar em meio à essa realidade, a sala de aula e os processos de formação que essas crianças em condição de repetência vivenciavam em seus percursos escolares, isto é, problematizar a escola, e as relações das crianças com os conhecimentos que a eles são ensinados.

### **1.1.2-Objeto de estudo e questões norteadoras**

Reconhecendo as especificidades da escola enquanto lugar de ampliação das funções psicológicas superiores da criança, conforme (VIGOTSKI, 2007) e a sala de aula enquanto espaço onde professores e alunos vivenciam diversas formas de relações com os conhecimentos historicamente produzidos, tomamos como objeto de estudo para esta investigação **as práticas formativas e os processos de apropriação dos conhecimentos** vividos pelas crianças no cotidiano escolar.

O estudo está sendo orientado a partir da seguinte questão: **De que forma a escola enquanto espaço de educação e formação vem desenvolvendo suas práticas formativas em face aos processos de apropriação dos conhecimentos pelos dos alunos?**

Para responder a referida questão, a pesquisa investigou a sala de aula enquanto espaço considerado como ambiente privilegiado para que as crianças que ali vivenciam seus processos formativos, apropriem-se dos conhecimentos historicamente produzidos, a fim que possam desenvolver suas capacidades tipicamente humanas, tanto nos aspectos que envolvem a apropriação dos conhecimentos, como também no desenvolvimento da capacidade de pensar sobre si mesmos e sobre a realidade em que vivem, problematizando-a e examinando-a a partir de forma crítica e reflexiva.

Os questionamentos que delimitaram a problemática de pesquisa foram:

- Os contextos e situações de aprendizagem em face às práticas formativas realizadas em sala de aula propiciam condições necessárias para que as crianças possam apropriar-se dos conhecimentos?
- As formas pelas quais os conhecimentos são disponibilizados às crianças repercutem sobre os processos de atribuição de significados sobre o que está sendo ensinado?
- De que forma a criança em sua condição de sujeito é concebida diante da escola e das práticas formativas que vivenciam em sala de aula?

### **1.1.3- Objetivos da Pesquisa**

#### **Objetivo Geral:**

- Investigar no contexto da sala de aula pesquisada, as formas pelas quais a escola enquanto espaço de educação e formação vem desenvolvendo suas práticas formativas em face aos processos de apropriação dos conhecimentos pela criança.

#### **Objetivos Específicos:**

- Investigar se os contextos e situações de aprendizagem em face às práticas formativas realizadas em sala de aula propiciam condições necessárias para que as crianças possam apropriar-se das qualidades tipicamente humanas.
- Verificar de que forma os conhecimentos são disponibilizados às crianças e como estas repercutem sobre os processos de atribuição de significados sobre o que está sendo ensinado.
- Analisar de que forma a criança em sua condição de sujeito é concebida diante da escola e da prática pedagógica que se dá em sala de aula.

### **1.1.4- Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa**

Conforme expõe Marx, em sua VI tese sobre Feuerbach, a essência humana está diretamente relacionada às experiências vividas pelo homem no âmbito das relações sociais. De acordo com Marx, a essência humana vai sendo construída, conforme as circunstâncias em que se dá o desenvolvimento do sujeito, no âmbito das relações sociais, sendo impossível

compreender o homem e a constituição de sua singularidade, de forma descontextualizada dos fatores históricos e sócio- culturais do qual ele vivencia em seu processo de desenvolvimento.

Partindo dessa visão de homem, de sociedade, e de cultura, o presente estudo tem como referencial teórico- metodológico a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, teoria desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, e que ao longo dos anos vem sendo amplamente estudada, interpretada e problematizada, por vários autores e pesquisadores que vêm se fundamentando-se em suas concepções e princípios, procurando aplicá-los nos estudos voltados ao ensino e à aprendizagem e aos processos formativos que são realizados no ambiente escolar.

Para tanto, como este estudo procurará analisar a realidade concreta vivida no cotidiano escolar por crianças de uma escola, empreendendo um olhar sobre os processos formativos ali vividos, recorreremos à autores que poderiam nos auxiliar em discussões mais específicas relacionadas à problemática da pesquisa, tais como (SAMPAIO,2004; BRAGGIO,1992), nas discussões sobre o currículo e práticas de ensino que se dão no contexto escolar; (ARANHA,1996; RIBEIRO 1993, NADAL 2009; ARROYO,2002-2009; GHIRALDELLI, 2000), sobre os caminhos da educação brasileira em um contexto histórico, dentre outros.

Dessa forma, os autores que compõem o referencial teórico-metodológico deste estudo, e que auxiliarão na validade das análise e discussões dos resultados da pesquisa, são aqueles que apoiam-se nos principais fundamentos da teoria de Vigotski, e portanto de Karl Marx, e que ao longo de suas produções científicas realizaram diversos estudos no campo da psicologia e da pedagogia, a partir da perspectiva de pensar o homem, os processos que envolvem a sua constituição, formação e processos de escolarização, a partir da dimensão histórica, social e cultural.

A THC- teoria histórico cultural do desenvolvimento humano, tem como principal foco de abordagem, os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo, concebendo esse processo a partir de uma intrínseca relação entre natureza e cultura, elementos estes considerados na teoria histórico-cultural como agentes promotores da condição humana, isto é, uma indissociável inter-relação entre o natural-biológico- e o cultural-apropriação da cultura produzida pela humanidade, responsáveis por dar ao homem a sua própria humanidade, em um movimento que pressupõe processos complexos de mediação, conforme veremos adiante.

Dessa forma, segundo a teoria histórico-cultural, não é possível compreender o homem e a constituição de sua singularidade, de forma descontextualizada dos fatores

históricos e sócio- culturais, orientando dessa forma uma abordagem teórica-metodológica, que considere a história, a cultura e o meio social como elementos que permeiam os processos de constituição de todos os indivíduos, desde o momento de seu nascimento biológico.

É válido ressaltar que utilizar-se dos princípios teóricos e metodológicos de uma abordagem tal como teoria-histórico cultural, é um tanto desafiador, por tratar-se de uma teoria que embora esteja presente no campo educacional e científico por um período de aproximadamente um século, muitas são as lacunas que foram deixadas pelo fato da interrupção de seu desenvolvimento com a morte de seu principal teórico e criador, Lev S. Vigotski, apesar de que seus fiéis colaboradores assumiram a tarefa do aprimoramento e divulgação de estudos realizados com base na referida teoria, deparamo-nos nos dias atuais com interpretações diversas e muitas vezes até mesmo divergentes, sobre seus principais fundamentos e conceitos.

Tendo em vista a complexidade que emerge de tal tarefa, procurarei apresentar algumas das principais ideias que constituem-se como a base fundamentadora da teoria de Vigotski, desenvolvidas a partir dos ideais marxistas, denominado de método materialista dialético, o que culminou com a criação de uma teoria psicológica eminentemente marxista, a Psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Tendo surgido no campo de estudos da psicologia no século XX na Rússia, a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de bases conceituais e princípios marxistas, foi desenvolvida por Lev Semenovich Vigotski, junto à uma equipe de estudiosos que faziam parte da chamada escola de Vigotski, entre eles Alexis Leontiev e Alexander Luria. Sob a liderança de Vigotski embora que por pouco tempo, tendo em vista a prematuridade de sua morte, muitos estudos foram realizados, assim como muitos avanços foram evidenciados em se tratando dos estudos sobre o funcionamento do psiquismo humano.

Tais estudos foram e continuam sendo aprimorados no campo científico contrapondo-se à todas aquelas explicações e determinações que embasavam as principais explicações para os processos de desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das diversas funções que constituem o psiquismo do ser humano, uma vez que estes estudos baseavam-se unicamente às determinações naturais e biológicas para explicar como acontecia o desenvolvimento do homem, desconsiderando para tal efeito a história e a cultura de cada indivíduo para o estudo desse processo.

A linha de pensamento instaurada na época no campo da psicologia, defendia o caráter biológico e assim procurava explicar o desenvolvimento humano. Tornando o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores um evento a parte dos contextos social,

histórico e cultural que Vigotski defendia constituir-se como elementos essenciais na constituição humana.

De acordo com Molon (2015), ao criar um novo método de investigação, o objetivo de Vigotski era o de encontrar uma solução viável para a crise da Psicologia da época, que por sua vez embasava-se em seus estudos científicos em uma concepção dualista de indivíduo e sociedade. “Vygotsky defendia a tese de que a crise da psicologia caracterizava-se, fundamentalmente, por uma crise metodológica que só poderia ser superada por meio de uma metodologia científica com embasamento na história”. (MOLON, 2015, pg.39).

Segundo a autora mencionada, nesse cenário homem e sociedade, eram concebidos e estudados de forma fragmentada e dissociada, basicamente fundamentada em uma concepção de sujeito que se constituía à parte de sua cultura, de sua história e relações sociais que vivenciavam em seu meio social.

De acordo com Fontana (1997) o princípio da abordagem histórico-cultural é explicar como se formaram ao longo dos anos as características tipicamente humanas de seu comportamento, assim como as formas como tais características desenvolvem-se em cada indivíduo, considerando as relações que este estabelece no âmbito social, e a apropriação dos significados culturais cultivados pelas pessoas que fazem parte do seu convívio.

A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa de atividades e práticas culturais. (FONTANA, 1997, p.57)

A teoria histórico cultural orienta então que, em se tratando dos estudos que preocupam-se em analisar os processos de desenvolvimento e aprendizado da criança, as análises precisam estar fundamentadas em uma abordagem teórica que considere a história, a cultura e o meio social como elementos responsáveis pela constituição da singularidade de cada indivíduo.

No âmbito da teoria de Vigotski, a manutenção das relações com o outro caracterizam-se como elementos de apropriação das formas culturais de um determinado grupo social. O outro então, adquire um importante papel nos processos de significação pelo qual a criança se apropria das manifestações culturais do meio em que vive, sendo a linguagem a mediadora das relações do indivíduo com seus pares, sendo também responsável pela transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados à todos os sujeitos que fazem parte de uma determinada cultura.

Nessa perspectiva, os estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores, preocuparam-se em compreender os processos interativos que os indivíduos vivenciam na relação com os seus pares e o mundo em que vivem, onde a apropriação dos fenômenos culturais criados pelas gerações que os antecederam não trata-se apenas de um processo individual, mas enquanto um processo que se dá por meio das relações da criança com os outros, principalmente com o adulto, uma vez que este é um sujeito mais experiente, portanto capaz de possibilitar o acesso da criança à cultura.

Dessa forma, Vigotski construiu uma nova teoria psicológica para o estudo do desenvolvimentos das funções psicológicas superiores no ser humano, agora com ênfase no formação do sujeito a partir da realidade sócio histórica na qual está inserido, assumindo a perspectiva de que tanto a condição biológica quanto a cultura possuem função determinante para a constituição do sujeito.

De acordo com a Psicologia de Vigotski, o desenvolvimento humano, não pode ser concebido de forma desassociada das relações que o indivíduo estabelece e o meio em que vive, considerando essas relações a partir dos princípios da dialética, uma vez que o indivíduo age sobre o meio em que vive ao mesmo tempo em que é transformado pelo próprio meio.

De acordo com Pino (2005), em se tratando das dificuldades enfrentadas pela psicologia para o entendimento e explicações sobre o desenvolvimento humano, está o fato de não levar em consideração o importante papel exercido pela cultura sob o processo de apropriação das habilidades e características tipicamente humanas, sendo este por sua vez, o diferencial da linha de pensamento desenvolvida por Vigotski, conforme podemos constatar nas palavras de Pino.

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo por que faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento *humano* que, em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural. (PINO, 2005, p. 52)

O referido autor, ao se afirmar que o desenvolvimento humano está intimamente atrelado às determinações culturais, não está sendo negado as características e funções biológicas dos indivíduos, na realidade o que acontece e deve ser defendido é a indissociável inter-relação entre as funções biológicas e as funções culturais. “[...] embora pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana”. (PINO,2005, p.58).

Segundo Rego (2014), no âmbito da teoria histórico-cultural, enquanto abordagem metodológica de investigação no campo das ciências humanas, compreender a realidade concreta e seus fenômenos, significa percebê-los como um processo dinâmico e dialético, componente este que entende que tudo que existe na realidade é gerado pelo conflito e contradição. “Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos dessa realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética”. (REGO, 2014, p.97).

Vigotski (2007, p.63 a 67) em sua obra “A formação social da mente”, apresenta os três princípios que constituem a base da Abordagem histórico-cultural, nos estudos relacionados ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. 1) Analisar processos e não objetos- 2) Explicação versus descrição. 3) O problema do “comportamento fossilizado”.

O primeiro princípio orienta para a substituição da análise de objetos pela análise de processos. Segundo o autor, no campo das análises psicológicas da psicologia experimental, os objetos sempre foram tratados de forma estática e fixa. As análises dos objetos eram feitas a partir da separação dos elementos que eram compostos, desconsiderando-se, assim, o fato de que o desenvolvimento e o comportamento são processos dinâmicos, passível portanto, de mudanças, “Qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos”. (VIGOTSKI, 2007, p.64-65)

O segundo princípio, conforme Vygotsky apresenta, está relacionado à forma como as análises psicológicas eram feitas na época, considerando apenas a descrição dos objetos em suas análises, abstenendo-se da realização de explicações sobre o fenômeno investigado. “Na psicologia introspectiva e associacionista, a análise consiste, essencialmente, numa descrição e não numa explicação como nós a entendemos. A mera descrição não revela as dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno”. (VIGOTSKI, 2007, p.64)

Para Vigotski o estudo do desenvolvimento humano, isto é do processo pelo qual os indivíduos ao apropriarem-se dos objetos culturais produzidos pela humanidade historicamente, desenvolvem suas funções psicológicas superiores e suas formas de pensar, compreender a realidade em que vive e agir sobre a própria realidade em um movimento dialético, implica o estudo do fenômeno a partir de sua origem, buscando assim compreender as suas possíveis relações e ligações com outros eventos que possam ser analisados.

O terceiro e último princípio, está relacionado aos processos psicológicos que historicamente tornaram-se fossilizados. Vigotski (2007) considera que os comportamentos fossilizados podem ser facilmente encontrados nos estudos realizados no campo da psicologia

experimental, que por seu caráter automatizados e mecanizados, dificultam uma análise psicológica que considere os estágios de desenvolvimento como processo histórico. Segundo o autor, os comportamentos precisam ser estudados em processo dialético de transformação e movimento. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. (VIGOTSKI, 2007, p. 68)

Dessa forma, o presente estudo tem em sua base metodológica os fundamentos da teoria de Vigotski, ao ser realizado em um espaço físico onde diversos processos peculiares ao desenvolvimento humano são consolidados, isto é, o ambiente escolar, ambiente este onde professores e alunos vivenciam diversas relações e práticas sociais voltadas ao processo educativo, focalizará o professor, os alunos e as atividades de ensino e de aprendizagem que se efetivam no contexto/espaço da sala de aula.

#### **1.1.5- O processo de coleta de dados**

Sob a orientação teórico-metodológica de Vigotski, que propõe um processo de investigação que sejam realizados considerando para a apreensão dos dados, os momentos imediatos de produção dos eventos estudados, isto é, as condições reais e imediatas em que os fenômenos e situações observadas acontecem, nosso olhar voltaram-se para os acontecimentos e circunstâncias que dinamizavam o cotidiano da sala de aula.

O processo de coleta de dados aconteceu exclusivamente no ambiente escolar. Os dados foram registrados da forma como aconteciam, atenda aos dizeres, as falas, aos enunciados das professoras e dos alunos e suas respectivas reações diante dos eventos que ocorriam no cotidiano da sala de aula, que dinamizavam os eventos interativos da sala de aula, tornando assim possível uma descrição mais fiel possível dos eventos que iam ocorrendo, os dizeres da professora, suas percepções sobre o ensino, sobre educação, sobre a escola e sobre as crianças e para isso seria necessário registrar as falas e enunciados que vinham à tona nas interações pedagógicas entre a professora e os alunos.

Estivemos atentos ainda, para a postura e percepções dos alunos sobre as experiências vivenciadas em sala de aula, assim como suas ações e reações diante das práticas de ensino a que eram expostos, e por último, os componentes físicos e culturais que caracterizavam o espaço da sala de aula e que interferiam direta ou indiretamente nos processos de ensino e aprendizagem. É nesse conjunto de circunstâncias que os eventos serão analisados em suas condições sociais e imediatas de produção, ou seja, o estudo procurou captar os eventos em seu movimento de acontecer, concebendo a sala de aula enquanto espaço onde a criança,

estando em condição de aprendiz, vive e experimenta cotidianamente diversas experiências e relações com o ensino escolar e as práticas que ali são realizadas através do trabalho empreendido pelo professor em sala de aula na mediação dos conhecimentos em suas diversas dimensões socioculturais.

Assim, foram privilegiados os momentos de acontecimento das aulas, os conteúdos de ensino e as estratégias utilizadas pela professora, assim como os contextos em que realizava seu trabalho docente, ao tentar fazer com que os alunos apropriem-se dos conhecimentos ensinados, buscando compreender a escola e suas práticas educativas, a partir das tramas vividas por seus sujeitos nas dinâmicas do cotidiano da sala de aula, considerando que tais práticas fazem parte a um conjunto determinantes que não acontecem de forma isolada à determinadas concepções de escola, de ensino e de aprendizagem.

Nossas observações foram realizadas no turno do intermediário, o qual compreendia o horário das 11 h da manhã às 15 h da tarde, no entanto, nos dias em que não havia merenda escolar a aula iam até o horário do intervalo, com apenas duas horas de duração, e os alunos eram liberados mais cedo para retornarem às suas casa. Acrescenta-se o fato de que durante o período em que permanecemos na escola, isto é, o segundo semestre do ano de 2016-agosto a dezembro do referido ano letivo, raramente havia merenda escolar, de forma que constantemente as aulas eram interrompidas no horário do intervalo.

Para manter em anonimato e preservar a identidade das crianças nos relatos que seguem, assim como nas narrativas de episódios vivenciados que envolviam a participação direta de determinados alunos, os nomes aqui mostrados tratam-se de nomes fictícios e que não correspondem à verdadeira identidade dos alunos, com exceção de um episódio apresentado que mostra uma produção escrita espontânea de uma aluna e que consideramos um fato não nocivo à sua integridade física e psicológica tendo em vista a exposição da mesma nesta dissertação.

## **CAPÍTULO 2- OS PROCESSOS FORMATIVOS QUE AS CRIANÇAS VIVENCIAM NO COTIDIANO ESCOLAR**

*A escola, mesmo sendo uma instituição burguesa, que atende a finalidades colocadas pela dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, é uma instituição que, se é central para o processo de formação das classes revolucionárias, poderia vir a ser um espaço importante de socialização do conhecimento. (SOUSA JUNIOR, 2010, p.176)*

Ao iniciar o estudo sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (2007) preocupou-se em compreender como a cultura pode atuar diante dos processos de formação dos sujeitos e qual o papel das relações sociais para a efetividade da constituição da condição humana. O meio sociocultural assim pode ser concebido enquanto um mecanismo central para o processo de formação dos sujeitos, dando a este os meios e instrumentos necessários para que possa desenvolver a sua condição humana.

A escola nesse contexto é vista como um ambiente primordial para os processos formativos das crianças, à medida em que poderá em meio aos processos educativos que realiza, atuar como ambiente de socialização do conhecimento historicamente produzido, o que poderá contribuir para o desenvolvimento dessas crianças que ali vivenciam seus processos de escolarização.

A teoria de Vigotski sinaliza a importância dos processos de mediação para que a criança aproprie-se dos objetos culturais, e na escola é o professor encarrega-se de atuar enquanto esse sujeito, de forma que a criança possa ali nas atividades didáticas que realiza em sua relação com os objetos de conhecimento, desenvolver capacidades de operar com os processos de pensar, de interpretar, de compreender e de atribuir significações para tudo o que existe ao seu redor. Compreendemos todas essas ações como um conjunto de processos formativos capazes de fazer com que as crianças avancem em seus estados de desenvolvimento e de compreensão de mundo.

É a questão do esclarecimento, da compreensão da realidade e da significação que consideramos em vistas à teoria histórico-cultural, como elementos primordiais que a escola deve preocupar-se, em se tratando dos processos formativos que oferece às crianças, objetivando a formação de sujeitos esclarecidos, críticos e conscientes da realidade em que vivem.

No entanto, à medida em que a escola atua diante de uma perspectiva de formação, que promove práticas educativas empobrecidas e dissociadas de um contexto de formação de sujeitos esclarecidos em sua condição histórico-cultural, a mesma realiza uma educação que

fortalece cada vez mais os mecanismos sociais de alienação dos indivíduos, favorecendo em níveis cada vez mais crescentes as condições de exclusão.

Enfatiza-se então, a importância do trabalho docente para a efetivação dos processos formativos das crianças em uma perspectiva histórico-crítica, para que as crianças ser conduzidas à processos em que possam alcançar níveis elaborados de apropriação e compreensão de mundo (SAVIANI,2011).

## 2.1- A ESCOLA, A SALA DE AULA E O TRABALHO DOCENTE

A escola, que neste estudo foi o ambiente privilegiado para a apreensão dos dados empíricos que fundamentaram este estudo, faz parte da rede municipal de ensino do município de Cametá, estado do Pará. Trata-se de uma escola localizada em um grande bairro periférico, construída no ano de 1996, para atender à crescente demanda de crianças filhos dos moradores do bairro e de seu entorno, que não contavam com um espaço escolar adequado para realizar suas atividades escolares, estudando até então em um antigo barracão alugado para a prefeitura para ser utilizado como escola.

O bairro em que a escola está situada, teve sua formação há aproximadamente vinte anos, a partir da ocupação de uma ampla área de terra na qual várias famílias construíram suas residências e passaram a viver nesse espaço, que mais tarde acabou tornando-se um dos bairros mais populosos da cidade.

Sobre a origem dessas famílias, destaca-se com base em informações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, que em grande parte as famílias dos alunos são oriundas das regiões das ilhas e de outras localidades que compõem a zona rural do município, em sua maioria, filhos e filhas de pequenos produtores rurais e pescadores, que ao mudar-se para a cidade, ocuparam uma longa faixa de terra até então não habitada, a qual foi legalmente reconhecida respectiva posse posteriormente pelos órgãos da administração pública municipal.

A escola foi construída em um terreno de grande porte, o qual nos anos anteriores dava espaço a um grande campo de futebol, que servia de lazer aos jovens das famílias dos moradores do bairro e de outros bairros da cidade. Após muitas reivindicações dos moradores aos órgãos públicos do município, aquele espaço fora fechado e posteriormente construído o referido prédio escolar.

O prédio escolar é totalmente cercado por uma longa faixa de muro feito de tijolos, que percorre todo o espaço físico que delimita o terreno da escola medindo aproximadamente dois metros. O muro separa a escola das demais casas de moradia, casas comerciais e igrejas

que ficam localizados em seu entorno, que também conta com uma pequena praça, que compreende uma extensão significativa em torno da escola, nos espaços que antecedem sua entrada, até sua lateral direita.

Atualmente a escola possui em sua matrícula alunos de diversas faixa etárias, nas etapas de ensino que vão desde educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Para atender a demanda e a crescente procura por vagas e matrículas, a escola precisou organizar-se em quatro turnos: manhã, intermediário, tarde e noite.

Construído em dois blocos de salas de aula em posição paralela, ao lado direito da entrada a sala da diretoria e do lado esquerdo a secretaria, ambos espaços destinados àqueles funcionários de cargos de confiança dos governos municipais e que por indicação dos vereadores ou do próprio prefeito são encarregados da gestão, administração e coordenação da escola.

Entrando um pouco mais, um grande corredor que dá acesso à todas as entradas das salas de aula, sendo quatro do lado direito e quatro do lado esquerdo, e ao final do corredor um espaço que serve para os pequenos eventos, reuniões com pais e responsáveis e também onde os alunos podem sentar-se em pequenas mesas construídas em madeira, distribuídas ao longo do espaço que também dá acesso para a cozinha onde é feito o preparo da merenda escolar.

No turno do intermediário, o bloco de salas de aula do lado direito era destinado especialmente às turmas do 4º ano do ensino fundamental, ano este, que segundo a direção da escola mais vinha formando turmas na escola ultimamente, devido ao grande número de alunos que vinham sendo reprovados e que por isso ficavam retidos na referida série/ano.

Para a realização das atividades de observações que enviam a pesquisa de campo, adentramos na sala de aula da turma do 4º ano “C”, formada por 17 meninos e 10 meninas, totalizando 27 alunos, de idades entre 10 a 16 anos. Com base em informações constantes na matrícula escolar do ano de 2016, a maioria dos alunos reside no próprio bairro onde a escola está localizada, outros residem em bairros vizinhos. A matrícula mostra ainda a profissão declarada pelo pais dos alunos, destacando as seguintes profissões: lavrador, lavradora, pescador, pescadora, doméstica, e gari.

Apresentamos no quadro a seguir algumas informações referente ao perfil de sete crianças que são alunos da turma do 4º ano “C”, os quais tiveram uma maior visibilidade para a pesquisa em meio às narrativas e diálogos que foram possíveis de serem coletados em meio às observações realizadas. Destaca-se que as idades das crianças apresentadas, correspondem ao ano de 2016, ano em que a pesquisa foi realizada.

**Tabela 4: Dados das crianças participantes da pesquisa**

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão do Pai/Mãe</b>
André	12 anos	Lavrador/Lavradora
João	12 anos	Pescador/Pescadora
José	13 anos	Lavrador/Lavradora
Laura	11 anos	Lavrador/Lavradora
Luana	10 anos	Lavrador/Lavradora
Lucas	11 anos	Lavrador/Lavradora
Raissa	11 anos	Lavrador/Lavradora

Fonte: Matrícula escolar. Adaptado pela autora.

Dos sete alunos acima apresentados, todos são repetentes. André, Laura, Luana e Lucas e Raissa foram reprovados no ano de 2015, cursando no ano de 2016 o 4º ano do EF pela segunda vez. Já João, e José foram reprovados nos anos de 2014 e 2015, consecutivamente no ano de 2016 o 4º ano do EF pela terceira vez.

Sob a responsabilidade da turma, haviam duas professoras. Ambas faziam parte do quadro de funcionários efetivos da escola. A professora titular já com 28 anos de trabalho em sala de aula, já estava em um período próximo de aposentadoria, possuía licenciatura em Pedagogia, ela era quem tinha uma maior participação nas atividades que eram realizadas na turma. A outra professora, assumia a função de professora auxiliar da turma, e por ser auxiliar não tinha seus dados pessoais e profissionais vinculados ao documento referente à matrícula escolar da turma.

Na sala de aula, a professora auxiliar era responsável por executar tarefas secundárias em sala de aula, como a escrita dos conteúdos no quadro, a correção das atividades no caderno dos alunos, dentre outras atividades que constantemente eram encaminhadas pela professora titular.

Ambas as professoras também trabalhavam na referida escola no turno da manhã, ministrando aulas em outras turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, devido a este fato as mesmas desenvolviam suas funções na escola, em dois turnos consecutivos- manhã e intermediário, as professoras chegavam na escola às 7 horas para trabalhar no turno da manhã, e somente retornavam às suas residências, às 15 h quando encerrava-se o turno do intermediário, no qual atuavam junto à turma dos alunos do 4º ano “C”.

A sala de aula em seus aspectos físicos, possuía grandes grades de ferro que compreendiam toda a parte superior das duas paredes laterais, uma que dava acesso ao corredor principal, e outra que dava para uma área da lateral esquerda da escola, onde havia um pequeno campinho de futebol, em que os alunos faziam atividades nas aulas de educação físicas, estando a quadra em construção na época em que a pesquisa foi realizada.

Logo na entrada uma porta de grades de ferro com trinco pintadas com tinta na cor azul claro, seguindo uma outra de madeira na cor marrom, ambas já com aspecto envelhecido. O piso também de aspecto envelhecido pela ação do tempo e as paredes pintadas de cor clara, com várias manchas e nomes de alunos rabiscados de canetas, lápis e tintas. Não havia cartazes decorativos, nem sequer painéis pedagógicos. Apenas as quatro paredes “brancas”, pisos manchados pelo tempo e grandes grades de ferro.

Em meio a esse espaço, logo na entrada da sala, havia uma mesa maior destinada às duas professoras responsáveis pela turma, e várias mesas menores com suas respectivas cadeiras, dispostas em quatro fileiras, nas quais os alunos sentavam-se e realizam suas atividades.

Na parede principal da sala, a qual ficava atrás da mesa das professoras, um quadro que um dia tivera sido branco, agora em um estado bastante manchado e encardido, e ainda um pequeno armário de madeira de duas portas na cor marrom, suspenso na parede, onde as professoras guardavam alguns de seus pertences.

Voltemos então nosso olhar para esta sala de aula e os eventos que ali decorriam cotidianamente, concebendo-a com base no referencial teórico que fundamenta a pesquisa, como um ambiente privilegiado no qual as crianças que ali estão, buscam apropriar-se dos conhecimentos e ensinamentos inerentes à educação escolar formal.

Consideramos assim, que tais conhecimentos são capazes de atuar no desenvolvimento do pensamento e da consciência de si e do mundo dessas crianças. A sala de aula enquanto espaço institucionalmente pensado para que o aluno se aproprie de conhecimentos historicamente produzidos, de forma tornar-se capaz de pôr o mundo na palma da mão e mirá-lo, examiná-lo, problematizá-lo.

Para além dos aspectos físicos como paredes, mesas, cadeiras e quadro, compreendemos a sala de aula em um processo de movimento, um ambiente socialmente e historicamente constituído. É um espaço em que sujeitos assumem e realizam papéis distintos interagindo em meio às circunstâncias, os acontecimentos e as emoções que vivenciam cotidianamente. Nesse sentido, concordamos com Noveli (1997), ao definir a sala de aula como:

Um espaço é onde estar, acontecer, ser, viver. A sala de aula, posta como um espaço, situa-se como uma alternativa para estar. A alternativa funda-se na distinção para com outras possibilidades. A sala de aula partilha a categoria da espacialidade com outros espaços, mas a forma de sua ocupação cria a sua especificidade. Portanto, não basta a existência possível da sala de aula para que esta se torne sala de aula. Tal como um cenário, ela não basta para que um enredo todo se desenrole. (p.44)

Nesse sentido, a sala de aula enquanto espaço de ocupação, pode ser vista como uma alternativa para estar, trata-se de uma opção, é um querer estar ali, quando se poderia estar em qualquer outro espaço. É um espaço que em sua estrutura física pode até mesmo assemelhar-se à outros ambientes, mas que no entanto, tendo em vista a funcionalidade das ações que ali são realizadas, a sala de aula tem sua própria especificidade. Ela é singular, por que possui certas funcionalidades que não caracterizam outros espaços, embora aparentem semelhanças em suas relações estruturais.

Para Noveli (1997) existe algo essencial na sala de aula, que na sua ausência a torna descaracterizada em sua funcionalidade. Podemos assim inferir que a essência da sala de aula pode ser concebida enquanto as formas de ações que ali são realizadas, o que a diferencia de outros espaços. Tais ações, uma vez que são carregadas de sentido e de objetivações, são capazes de tornar até mesmo ambientes que não são delimitados por quatro paredes, um espaço de sala de aula. “a sala de aula pode ser deslocada para lugares os mais diversos possíveis, pois sua atividade essencial extrapola limites físicos”. (p.44)

Compreendemos assim, a sala de aula enquanto espaço no qual são constituídas diversas formas de relações, um espaço de singularização, de significação e de socialização. Relações conflituosas, relações de poder, relações entre sujeitos. “A sala de aula é a relação entre o professor e o aluno. Um encontra no outro sua identificação e, concomitantemente, sua negação, pois o professor pressupõe o aluno e vice-versa” (NOVELI,1997, p. 47)

Ali naquele ambiente, as crianças em suas condições de sujeitos irão construir singularidades e subjetividades nas suas formas de pensar, de entender a si próprio e a sua realidade (CHARLOT 2000), irão apropriar-se de significações sobre os objetos culturais em meio à processos de interação e portanto de socialização com outros sujeitos (VIGOTSKI 2007), que também possuem suas singularidades.

Sobre as condições de realização do trabalho docente vemos um cotidiano escolar marcado por carências e faltas. A escola, que possui uma realidade não diferente à tantas outras instituições das redes públicas de ensino do Brasil, retrata as mazelas e marcas da educação que é oferecida aos sujeitos que constituem as classes menos favorecidas.

A escola pública, ambiente para o qual dezenas de crianças caminham diariamente em busca de aprendizados necessários às suas formações, revela à estes sujeitos sua face mais

cruel, quando não lhes oferece a educação que lhes é direito. Não apenas às crianças, mas também as próprias professoras, que veem-se envolvidos em uma labuta cotidiana, que não lhes assegura mínimas condições de realização de um trabalho bem sucedido e bem realizado.

As baixas condições de remuneração, fazia com que as professoras precisassem trabalhar dois turnos seguidos para garantir ao final do mês um maior valor em seus vencimentos. A maior parte do dia é vivida na escola, sem ter até mesmo pausa para almoçar, pois as mesmas entram as 7:00 horas da manhã e saem às 15:00 horas da tarde. Tais fatores provocam nestas professoras processos de estafa, esgotamentos físicos e mentais, que podem ser observados em suas próprias faces enquanto ministram suas aulas.

Era uma mão visivelmente apoiando a cabeça enquanto realiza anotações em seu diário de classe, um leve movimento de alongamento das costas ao levantar-se de sua mesa. Movimentos que revelavam o quanto o trabalho que realizam para conseguirem um sustento que lhes assegurem mínimas condições de vida, também favorecem processos de adoecimento em suas mentes e corpos, cansados e fadigados em meio à exaustão do cotidiano da escola.

A estas professoras, o estado não lhe dá nada mais além de um espaço físico configurado como a sala de aula em sua precariedade, enquanto possibilidades de desenvolver uma prática educativa. Não existem outros instrumentos e mecanismos que pudessem ser utilizados. Tão somente um quadro esbranquiçado para ali ensinar seus alunos, tão somente um pacote de conteúdos de ensino, esvaziados de um caráter formativo, vazios no sentido de promover uma educação humanizadora às crianças enquanto sujeitos da aprendizagem.

As professoras em suas condições de sujeito, também podem ser concebidas dentro de um processo de exclusão, de negação e de injustiças sociais, pois tal como os alunos, vivenciam em suas condições de trabalho as mazelas do sistema público de educação à serviço de um estado que está intimamente vinculado às demandas sociais do capital.

Para Nadal (2009), as condições econômicas da sociedade capitalista de produção, na qual intensifica-se as desigualdades entre as classes, favorece a persistência de uma crise no interior do sistema público, uma vez que a escola na condição de mantenedora do sistema social vigente não consegue estabelecer um projeto educativo que promova uma transformação no sistema público de ensino, de forma a oferecer uma educação de qualidade à todos os seus sujeitos e que possibilite uma transformação no âmbito social.

Ao longo dos anos e apesar de a educação figurar entre as prioridades apresentadas nos discursos políticos, bem como a evolução das críticas e proposições de teorias educacionais, não se tem conseguido reverter satisfatoriamente o quadro da educação, em especial o quadro da educação pública. Talvez seja possível dizer que, em alguns sentidos, a situação tende a se agravar com a perda de alguns avanços duramente

conquistados, já que o Estado moderno, de bem-estar social, passa a assumir uma postura de matiz neoliberal, ficando à mercê da lógica do mercado. (NADAL, 2009, pg. 28).

De acordo com Aranha (1996), com o desenvolvimento da produção industrial, ao evento da Revolução industrial que teve início no século XVIII, e complexidade das tarefas impostas nas formas de trabalho, exigiam em níveis cada vez mais crescentes a qualificação da mão de obra. Tais necessidades fizeram emergir o interesse em oferecer o ensino escolar à população, de forma de estas pudessem preparar-se para atuar na sociedade.

Com a educação sendo concebida de forma articulada ao desenvolvimento social tendo potencial de contribuir para o progresso da sociedade, é que se dá a universalização e democratização do ensino sob a responsabilidade do estado e criaram-se as escolas públicas, gratuitas e universais. Ressalta-se que mesmo no contexto da democratização da escola pública, os direitos à educação pela classe trabalhadora continua sendo negado, quando lhes negam o acesso à uma educação de qualidade.

Dessa forma, para que seja possível a análise e compreensão dos processos educativos que se dão no ambiente escolar, precisamos conceber a educação escolar em um contexto de luta de classes, isto é, em um contexto em que a educação, apesar de configurar-se enquanto um direito à todos os indivíduos, possa ser vista em um cenário marcado por um sistema desigual, burguês e capitalista, o qual consegue determinar em muitas direções, a organização e as principais diretrizes dos processos educativos que são realizados nas escolas, sendo este um dos fatores principais que resultam na negação do direito à educação às crianças pertencentes aos meios populares.

É interessante abordar esse dado momento histórico do surgimento da instituição escolar pública brasileira, uma vez que ao voltarmos o olhar para toda a problemática vivenciada pela escola que tivemos ao longo do tempo e que ainda temos, é impossível não se dar conta de que as principais mazelas que alimentam os processos de fracasso que podem ser constatados nas histórias escolares de meninos e meninas dos meios populares tem estreita relação com o sistema capitalista que fora instaurado em nossa sociedade.

## 2.2- A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Compreendemos que a prática pedagógica pode ser concebida enquanto um conjunto de ações e instrumentos utilizados pelo professor ao mediar a relação do aluno com os objetos do conhecimento. É aquilo que ele realiza na materialidade do cotidiano escolar, e

que possui certa intencionalidade, uma vez que não é realizada de forma desvinculada dos processos sócio-históricos que o constitui como sujeito.

Uma vez concebida em uma perspectiva histórico-cultural, a prática pedagógica poderá atuar enquanto mecanismo dos processos de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno em sua condição de sujeito, possa vir a desenvolver relações significativas com os objetos do conhecimento, ascendendo assim em seus níveis de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Duarte (2011), as discussões que envolvem a prática pedagógica realizada no ambiente escolar, voltadas à defesa de uma educação humanizadora por meio de uma formação plena dos educandos e que parte de uma perspectiva de luta de classes, precisam ser desenvolvidas através da mediação entre a teoria psicológica desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores e a Pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani.

Segundo o autor, o risco de não incorporar os pressupostos teóricos da teoria histórico-crítica nas discussões que envolvem a prática educativa, está no fato de que, dessa forma, as principais ideias e contribuições da teoria de Vigotski, podem ser “apropriadas de forma distorcida e incorporadas às pedagogias do aprender a aprender, ou seja, são subsumidas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno”. (DUARTE, 2011, p.136)

Dessa forma, nos atentaremos sobre as contribuições que advêm da inter-relação entre a Psicologia histórico cultural e a Pedagogia histórico- crítica para o campo da educação e para se pensar as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar. A primeira, mais voltada aos estudos do desenvolvimento do psiquismo humano, por isso constituindo-se como uma teoria psicológica, e a outra, por sua vez considerada por Duarte (2011), como uma teoria pedagógica que possibilita o olhar sobre a prática escolar, a partir dos princípios da Psicologia vigotskiana, ambas fundamentadas na mesma base teórica, o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels.

A teoria histórico-cultural é uma teoria psicológica fundamentada nos trabalhos de psicólogos soviéticos, especialmente Vigotski, Leontiev e Luria. Ela é de grande importância com um dos fundamentos de uma pedagogia marxista, mas ela não é, em si mesma, uma teoria pedagógica. Não há uma pedagogia vigotskiana. Entre a teoria histórico-cultural, como uma teoria psicológica, e a prática escolar, há necessidade da mediação de uma teoria pedagógica. Como já explicitarei, a teoria pedagógica com a qual trabalho e para cujo enriquecimento procuro contribuir é a pedagogia histórico-crítica. (DUARTE,2011, p.136)

De acordo com Ghiraldelli (2000), ao criar a teoria histórico-crítica, Saviani mostrou as insuficiências pedagógicas das teorias liberais não-críticas e das teorias críticos-reprodutivistas, suas análises sobre a escola e prática educativa partiam de uma perspectiva de

luta de classes, considerando que a instituição escolar não constitui-se como um espaço que realiza suas ações de forma desassociada das relações sociais e dos contextos históricos.

Conforme Ghiraldelli (2000), Saviani procurou, ao elaborar a referida teoria, com base nas ideias marxistas sobre o conhecimento, incorporar às discussões sobre a escola, sua função e o papel das práticas pedagógicas empreendidas por educadores, uma visão de educação escolar voltada à uma formação que conduza os indivíduos aos níveis mais elevados de apropriação dos conhecimentos advindos da cultura humana.

Dessa forma, a educação escolar e seu projeto político-pedagógico, efetivados a partir da prática pedagógica dos professores, quando vinculado à Pedagogia histórico-crítica devem atuar na “luta pela socialização da cultura sob hegemonia burguesa versus hegemonia operária” (GHIRALDELLI, 2000, p.206)

De acordo com Ramos (2016) na Pedagogia histórico-crítica, os processos de apropriação dos objetos culturais presentes no mundo, isto é, da cultura historicamente produzida pela intervenção da espécie humana, envolve um amplo processo de apropriação dos conhecimentos “do mundo real – físico e social –, dos processos históricos de representação, valorização e conceituação desse mundo”. [...] conhecimento esses – científicos, tecnológicos, sócio-históricos, éticos e estéticos”. (RAMOS, 2016, p.67).

Sendo a cultura produto da espécie humana, conforme a teoria de Vigotski e sua apropriação um processo que deve ir de nível inicial de desenvolvimento para níveis cada vez mais elaborados, e sendo os conhecimentos escolares parte integrante de uma vasta cultura imaterial criada por meio da atividade humana, o que é capaz de desenvolver na criança sua condição humana, entendemos a escola através de suas práticas educativas e formativas como um ambiente que pode propiciar às crianças, os instrumentos necessários e eficazes para que sejam capazes de ter acesso à todas as formas e objetos culturais criados pelo homem ao longo de sua história.

Partindo dessa compreensão de Prática Pedagógica, mostraremos em seguida nas análises dos dados empíricos, que o estudo realizado evidenciou uma prática pedagógica totalmente dissociadas da realidade concreta de seus sujeitos, na qual o aluno não é visto como um sujeito de possibilidades e singularidades. As professoras não conseguem lidar com singularização em suas práticas pedagógicas, isto é, não conseguiam ver o aluno em sua condição de sujeito singular.

***Tudo começava com o toque sonoro emitido por uma campainha instalada na sala da diretoria.*** Os alunos que até então aguardavam do lado externo da escola em frente ao

portão principal adentram o espaço físico da escola, dirigindo-se às suas respectivas salas de aula. As professoras que já aguardavam na sala reservada aos professores da escola, também caminhavam rumo à sala de aula.

Colocando seus pertences sobre a mesa que lhes era reservada, as duas professoras cuidavam de chamar para dentro da sala de aula aqueles alunos que ainda permaneciam dispersos pelos corredores da escola, enquanto que outros já haviam ocupado seus lugares nas mesas dispostas enfileiradas na sala.

***Fazia parte da rotina das aulas:*** A professora titular pedia para que os alunos ficassem em pé, ali mesmo em suas respectivas mesas, colocavam as mãos estendidas à frente do corpo, na altura de seus rostos e então iniciavam a aula com a oração do Pai Nosso, seguindo da oração da Ave Maria. Os alunos não demonstravam nenhuma forma de resistência ao encaminhamento dado no momento da oração, todos já pareciam estar acostumados com aquele ritual de início de aula.

Tal prática realizada cotidianamente, nos mostra que as ações empreendidas pela escola por meio da prática do professor, permanecem arraigadas de um certo teor doutrinador religioso, pois para além de atuar no ensino dos conhecimentos sistematizados, a escola ainda persiste em promover práticas religiosas ligadas à um ideal de educação tal como vimos na educação jesuítica, o que distancia o espaço escolar de ser um ambiente laico e descomprometido com uma formação voltada à doutrinas e ou divulgação de determinados grupos religiosos.

***Era a primeira semana de observação em sala de aula,*** os alunos sem ainda entender muito a minha presença ali, uns mostravam-se curiosos, perguntando-me o que eu estava fazendo, o que estava escrevendo, e ainda, sobre quem havia me mandado ir para a turma deles, outros um tanto retraídos e sem demonstrar interesse em uma maior proximidade com a pesquisadora, pareciam não importar-se com o fato de ter alguém diferente em sua sala de aula.

As professoras esforçando-se para que minhas impressões sobre as dificuldades da turma não viessem a recair sobre o trabalho por elas realizados, procuravam justificar a todo momento a situação em que a turma se encontrava, sendo em sua maioria alunos repetentes.

Naquele dia, a professora titular após fazer a chamada dos alunos em seu diário de classe, solicita que os alunos lhe entreguem a cópia que havia solicitado na aula anterior.

- *“Cadê a cópia que eu pedi vocês pra trazerem? Tragam pra eu dar o visto no caderno”.*

A professora então caminha até a mesa de outros dois alunos e olha seus cadernos, verificando que ambos também não haviam feito:

PROFESSORA TITULAR- *“Está vendo só professora, por que eles não aprendem? Onde já que uns alunos desses tem condição de aprender! Passam a manha toda na rua não se interessam e os pais também não dão conta com eles! Outro dia a mãe deste (apontando para um dos alunos que estava sentado na primeira cadeira) me disse que ia entregar ele pro conselho tutelar que não dá mais conta com ele. É assim que eles são, mas já disse que não vou fazer passar ninguém no final do ano que não saiba ler!” e continua. “Olha essa é a pior turma que eu já tive em 28 anos de trabalho que sou professora, eu nunca me estressei tanto, nunca falei tanto em uma turma como é nessa agora”.*

A professora em sua fala culpabiliza a família do aluno e o contexto socioeconômico em o mesmo vive, apontando-os como elementos responsáveis por sua condição de não aprendizagem escolar.

*“É assim que eles são”.* Para a professora o desinteresse e a negativa diante da atividade que não fora realizada está relacionada à aquilo que os aluno são: desinteressados, que não querem nada, preguiçosos. Para a professora, não há muito o que ser feito, a imagem a que o aluno é exposto diante de todos retira da prática escolar quaisquer responsabilidade sobre o seu desenvolvimento. Ele não apresenta bons resultados por que é incapaz, por que não se interessa em aprender, deixando de analisar de outra forma os fatores que realmente podem estar favorecendo com que esse aluno encontre dificuldades de aprendizagem e dificuldades na relação com os conhecimentos ensinados, até mesmo sobre os próprios processos de mediação do conhecimento que realiza junto à esse aluno.

Para Duarte (2011), o professor deve atuar como agente de mediação da aprendizagem, deverá desenvolver suas prática pedagógica dando ao aluno condições para avançar em seus níveis de aprendizagem, apropriando-se dos conhecimentos “científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (p .138), estruturando assim, sua forma de pensar, de refletir e de agir no meio em que vive, tornando-se um sujeito esclarecido de sua realidade, desenvolvendo assim a sua própria condição humana

**“Não vou fazer passar ninguém no final do ano que não saiba ler”** Com a intensão de que possa a vir obter um maior controle sobre o comportamento e atitudes dos alunos em relação à realização das tarefas e envolvimento dos alunos durante as aulas com os conhecimentos que estão sendo ensinados, a professora utiliza-se de um discurso em tom de ameaça que possui estreita relação com um possível resultado individual de cada criança ao final do ano letivo.

A aprovação nesse caso estaria condicionada à habilidade da leitura e escrita, de forma que o aluno que até o final do ano tivesse pleno domínio da leitura estaria apto a progredir para a série posterior, e aquele que ao contrário não alcançasse tal condição estaria reprovado e portanto seria submetido à permanecer na referida série, reforça a ideia de punição, castigo e exclusão escolar, elementos com amplo potencial de interferir de forma negativa em diversos aspectos da vida escolar, psicológica e social de uma criança.

No entanto, embora o valor ou condição de aprovação fosse o saber ler e escrever ao final do ano, o uso da cópia, assim como da leitura através de cartilhas que veremos mais adiante enquanto método de ensino utilizados pela professora, acaba por quebrar essa lógica, uma vez que tais situações e práticas utilizadas em sala de aula, não produzem de forma efetiva a apropriação da leitura e da escrita.

**“A pior turma que eu já tive em 28 anos de trabalho”.** A classificação das crianças como a pior turma. A professora relata que os alunos da turma são os piores em se tratando daquelas que ela já havia trabalhado ao longo de seus 28 anos de trabalho. No entanto os indicadores que embasavam a afirmativa estavam principalmente relacionados ao fatores comportamento e desinteresse.

Ao desacreditar no potencial dos alunos, concebendo-os em sua generalidade, deixa de levar em consideração que cada aluno é um sujeito único, que cada um possui uma história, possui uma forma de ver e de dar sentido ao mundo, possui características singulares e culturais aprendidas na relação com as pessoas de seu grupo. Percebê-los sob a mesma perspectiva e agrupá-los em uma mesma condição, significa desconsiderar as particularidades individuais de cada aluno enquanto sujeito singular que de acordo com Charlot (2000) é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido à esse mundo, à posição que ocupa nele às suas

relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p.30)

A escola deve então em suas práticas educativas, atentar-se para cada criança de acordo com as singularidades e as particularidades do meio social em que vive. Que perceba o aluno em sua na condição de sujeitos da aprendizagem e que seus processos constitutivos envolvem um triplo processo, conforme discute Charlot (2000, p.53) “processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)”.

Segundo o autor, tratam-se de três processos indissociáveis, que portanto não podem ser concebidos e analisados de forma separada. Isto é, não se pode compreender o indivíduo a partir tão somente a partir de um destes elementos. É preciso assim, que seja levado em consideração suas características singulares e ao mesmo tempo sociais.

Charlot (2013) em sua obra: Das Práticas educativas à relação com o Saber enfatiza a importância de a educação escolar estar atrelada à essas três dimensões da constituição humana, mencionadas no parágrafo anterior, consideradas pelo autor como dimensões que no contexto escolar não podem ser concebidas de forma dissociadas, conforme palavras do autor: “o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular. Portanto a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização”. (CHARLOT, 2013, pg.16)

Para humanizar-se, tornar-se homem, é necessário apropriar-se do mundo e de tudo aquilo que nele se faz presente. Segundo Charlot (2000) não se pode fugir dessa obrigação, assim como não se pode pensar a escola sem que se pense sobre o processo de como o aluno se constitui enquanto sujeito singular e também social.

Podemos então inferir que em vista os processos formativos que a escola oferece à essas crianças, quando as práticas que realizam negam suas próprias singularidades, e as concebem de forma homogênea, idealizada e fora do contexto de suas relações sociais, que essa educação que a escola não propicia aos educandos, a consolidação de seus processos de singularização, de hominização e de socialização.

*“No início do ano mandei fazer cartilha pra todos, mas pergunta agora quem ainda tem sua cartilha? Eles não levam a sério os estudos, a gente passa dever de casa e não fazem, passam o dia todo na rua e nem se lembram de pegar no caderno. Olha é muito complicado uma turma assim, olha que eu venho desde o começo do ano vendo se eles*

*aprendem a ler, todo dia eu dou a leitura com eles e também a tabuada, alguns até já sabem um pouco, mas tem esses que não querem nada, não se interessam em aprender nem que a gente faça o que fizer”.*

De acordo com Duarte (2011), a teoria histórico cultural e a pedagogia histórico crítica, orienta para que a escola promova ato educativo voltado apropriação de habilidades e características necessárias para que todos os indivíduos possam constituir-se plenamente como seres humanos, apropriando-se de tudo aquilo que é capaz de tornar-lhe membro da espécie humana.

Considerando que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma habilidade necessária aos sujeitos para que possam participar efetivamente de uma sociedade que tem a escrita como principal instrumento de comunicação e interação, adquirindo assim qualidades especificamente humanas, o que o estudo constatou foi uma prática de ensino da leitura e da escrita totalmente dissociada de um caráter formativo humanizadora, pois não envolvem de fato um de processo efetivo de apropriação da linguagem escrita.

Ao aproximar-se da mesa em que estava João, que está repetindo o 4º ano por três anos consultivos, a professora também indaga sobre a cópia que fora solicitado na aula anterior:

*-Cadê a tua cópia João?*

*- Eu não fiz professora.* (Responde o aluno)

*- E de quem é esse caderno que tu trouxeste hoje menino?”* A professora nota que o aluno havia trazido um caderno diferente para a escola.

*- “É da minha irmã fessora!”* responde o aluno

Nesse momento, a professora volta o olhar para a direção em que eu estava sentada observando-os e elevando o tom de voz reclama do aluno:

*\_ Veja só Miria! É assim que ele faz. Por isso não aprende nada, não se interessa, não se organiza pra vim estudar, quando vem pra escola o primeiro caderno que ele vê na frente ele traz. Não anota os conteúdos. Como? Como que um aluno desse pode passar de ano?*

A fala da professora ao referir-se à falta de organização do aluno para vir à escola, demonstra que a mesma parece ter em mente uma concepção de aluno idealizada que não condiz com o real, um aluno que pode contar com uma casa confortável, com espaços destinados para a organização de seus materiais escolares, quarto próprio, cama, mesa de estudo e armários, e para além disso tudo, com uma família que lhe dê suporte, que está ali presente e que diariamente lhe ajude a organiza-se em seus estudos e afazeres escolares.

A professora não leva em consideração que a forma como a vida real se mostra para essa criança é muito diferente daquela que a mesma idealiza. Em suas realidades empobrecidas e carentes, essas crianças muitas precisam compartilhar de espaços mínimos de moradia, com pouco ou nenhum conforto, com seus irmãos, pais, avós, primos, dentre outros, e ainda precisam compartilhar do pouco que possuem entre si, como roupas, materiais escolares, dentre outros.

Nessas casas, onde vive-se com tão pouco vivem crianças reais, alunos reais, que diariamente estão ali vivendo um percurso escolar de fracasso, de exclusão, de negação de seus direitos fundamentais à uma escola acolhedora, justa, humana e eficiente para lidar com as diferenças e com as diversas condições sociais e econômicas por eles vividas em suas vidas reais.

Sobre a abstração da realidade vivida pelos sujeitos em suas condições reais de existência, Braggio (1992) diz que:

O homem, embora visto como um ser ativo, ainda é idealística e abstratamente concebido, entendido isoladamente da sociedade, que tem capacidade para criar, mas dentro dos moldes de uma sociedade já estabelecida, onde lhe resta não a práxis da transformação, mas o ajustamento social. A sociedade, como o homem, é abstrata e idealisticamente concebida, estática, homogênea e, portanto, também vazia de valores antagônicos, de luta de classes. (p.21)

A autora discute as concepções de homem e sociedade que podemos evidenciar na fala da professora, concepções estas que implicam nas formas como pensa as condições de não aprendizagem de seus alunos. Concebendo o aluno de forma idealizada, o ensino que realiza também é pensado de forma ideal, a professora nesse contexto também parece conceber a sociedade de forma ideal, homogênea, desconsiderando todas as contradições existentes em seu interior, e que acontecem a partir dos jogos de interesses de uma classe dominante sobre os que vivem em condição de dominação, de exploração, de alienação. Porque pensar a sociedade em suas contradições significa pensar o aluno real e um ensino real para esse aluno.

### 2.3- O ALUNO DIANTE DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

Conforme veremos adiante, a avaliação escolar é concebida pela escola, apenas enquanto um instrumento classificatório, que serve para aprovar ou reprovar. A escola realiza provas de simulado de acordo com as disciplinas estudadas, conforme o exemplo abaixo que mostra o modelo de avaliação da disciplina de Português, que fora aplicado no último período de avaliação bimestral do ano de 2016.

Primeiramente vamos analisar os contextos em que se dão as situações de avaliação na sala de aula, durante as aplicações dos simulados, a dinâmica da sala de aula, os procedimentos e posturas das professoras e as reações das crianças em seus comportamentos, atitudes corporais, fisionômicas e verbais.

Em seguida iremos tratar da forma de avaliação adotada em seu caráter técnico e pedagógico, assinalando para a sua pertinência ou não em face à educação e aos processos de ensino e aprendizagem que defendemos fundamentada em nosso referencial teórico e por último tentaremos resgatar nas falas das crianças obtidas em meio à conversas informais nos momentos posteriores à realização dos simulados, suas percepções sobre os processos avaliativos a que eram submetidos periodicamente na escola.

Conforme já mencionado anteriormente, os alunos realizam provas de simulados. Quando chegava o período das avaliações bimestrais, a aplicação dos simulados aconteciam em dias alternados, ficando sempre um dia sem aula para que os alunos pudessem estudar em casa e preparar-se para a prova no dia seguinte.

As professoras encarregava-se de xerocopiar as páginas do simulado, e logo após a entrada dos alunos, quando estes já estavam organizados em suas respectivas mesas, a dava-se início à aplicação da prova do dia. Antes no entanto, relembra alguns assuntos que haviam estudado no bimestre e que estava sendo cobrado na prova.

Ao fazer as chamadas revisões de conteúdo, a professora titular escrevia na lousa algumas questões, repetindo explicações que já havia realizado ao trabalhar determinados assuntos durante o bimestre, objetivando assim fazer com que os alunos se recordassem dos conteúdos que foram ensinados durante as aulas.

**No dia da prova de Português:** antes de dar início à aplicação do simulado, a professora titular pede que os alunos prestem atenção na sua explicação de revisão.

*“Olhem só, prestem atenção. Vocês já sabem, vocês já viram isso aqui.*

A professora então escreve no quadro a palavra “ADJETIVO”.

***“Vamos ver quem lembra: Adjetivo é a qualidade das coisas, por exemplo, quais são as qualidades que a gente pode dar pra essa sala? Bonita? Limpa? Cheirosa?”***

***“Demais limpa, demais cheirosa”*** - Comenta Eduardo, em voz baixa, sem que a professora ouça.

O aluno em questão utiliza-se de uma expressão que comumente é utilizada em nossa região, “demais”, onde afirma-se negando determinada situação, de forma irônica. O aluno demonstra através de sua fala, que possui significativa compreensão da realidade. Ele utiliza-se da linguagem para expressar sua forma de pensar, opondo-se ao que estava sendo exposto pela professora.

Esse aluno, que em sua condição de excluído da língua escrita e das práticas de letramento, em termos de acesso à escrita em sua função e uso social, mostra-se incluído nas formas e usos da linguagem que faz parte do seu meio sociocultural.

Ela domina a linguagem e sabe fazer uso de maneira bastante apropriada para a circunstância, ao perceber que a realidade ao seu redor, mostrava-se incoerente com o que a professora sugeria ao exemplificar a sala de aula por meio de adjetivos que a caracterizam como um ambiente limpo, cheiroso e agradável.

De acordo com Souza e Andrada (2013), Vigotski evidencia em sua teoria ao estudar o desenvolvimento humano e de suas funções psicológicas, que tudo aquilo que o sujeito pensa está relacionado às formas pelas quais interpreta a realidade, expressando através da linguagem os conceitos de mundo que aprender no meio em que relaciona-se.

Por estes processos descritos por Vigotski é que o sujeito, cada vez mais, pode ampliar suas trocas com o mundo e, assim, expandir as representações do meio ao seu redor, formar novos conceitos, e desenvolver a consciência de si e da realidade. Daí a compreensão de que o sujeito é produto e produtor de sua história, constituição possível, justamente, por seu caráter histórico-social. (p.358)

Para as autoras, a consciência sobre a realidade expressa nos estudos de Vigotski é uma das principais funções psicológicas superiores dos sujeitos-FPS, ter consciência é interpretar e saber sobre si, sobre o outro e sobre a realidade, saber fazer relações entre um objeto e determinados aspectos. Assim, a consciência produz desenvolvimento, e torna o sujeito

cada vez humanizado, crítico e ativo, podendo por meio da palavra expressar conceitos, sentimentos e pensamentos.

A palavra, matéria prima da fala, captura as singularidades contidas no objeto e seus significados, pela generalização. Ao generalizar, expandimos o processo de significação da consciência; a palavra é uma forma de generalização que tem o poder de aglutinar conceitos, imagens, sentimentos, pensamentos e representações culturais, além de produzir nexos entre outras FPS. (SOUZA e ANDRADA, 2013, p. 359)

Desse modo, ao criticar e perceber a realidade da forma como ela se apresenta em suas condições concretas, o aluno sabe fazer o uso da palavra, de forma apropriada, consciente, crítica e coerente. Esses são pontos importantes que a prática pedagógica deveria atentar-se: Quais as percepções dos alunos sobre a realidade, de que forma ele interpreta os objetos à sua volta, de que forma ele interage com a sua realidade e como a escola em seus processos formativos poderá utilizar-se de tudo isso como ponto de partida para que ele possa desenvolver ainda mais a sua consciência e as suas funções psíquicas.

No entanto, a escola ainda persiste em oferecer um ensino negando a consciência do aluno, negando a sua forma de pensar, aliás negando até mesmo que o aluno é um sujeito pensante, que é capaz de perceber o mundo de forma particular e de forma muito bem elaborada e real.

As próprias crianças se dão conta de que as frases que servem como exemplo de situações envolvendo os usos dos conteúdos ensinar fogem às circunstâncias da realidade. Como seria possível atribuir características positivas àquela sala de aula que mostrava-se em um estado precário de conservação? Aquele aluno demonstrava ter completa compreensão da realidade e se fosse lhe solicitado que atribuísse qualidades reais para sua sala de aula, é certo que o saberia fazer da melhor forma possível, o que o faria apropriar-se de maneira mais significativa dos conceitos que a professora estava a ensinar em sua aula.

*“Vamos lá, outra frase:* A professora continua sua explicação:

*“A criança formosa veste-se bem”. O substantivo é criança e o adjetivo é formosa”.*

A frase utilizada pela professora para exemplificar conceitos do conteúdo sobre substantivos e adjetivos, aparentemente mostra-se como uma frase comum, no entanto é preciso que a escola preocupe-se em meio às intencionalidade dos processos formativos realiza, em

refletir sobre que tipos de subjetividades estão sendo formadas nas crianças através das práticas de ensino que a elas estão sendo ofertadas?

Que sentimentos e imagens sobre si próprios as crianças podem construir quando escutam de sua professora a frase: “*A criança formosa veste-se bem*”, ao olhar para si e perceber que estão com sandálias velhas que já tivera sido remendada por seus pais, com roupas simples e com aparentes marcas de uso, ou com os cabelos despenteados por que não pode contar com os cuidados de um adulto antes de vir para a escola?

Na teoria histórico-cultural, a criança em meio aos processos interativos que vivencia vai se constituindo como sujeito, de forma que as vivências em sala de aula são carregadas de subjetivações, isto é, os processos formativos vivenciados pelas crianças em um movimento dialético interfere diretamente sobre a constituição de suas subjetividades, e a escola parece não atender-se para esse importante papel por ela exercido.

Na teoria de Vigotski, a concepção da constituição do sujeito é vista a partir da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, onde o individual e o social influenciam-se e atuam um sobre o outro (CARDINALLI, 2006). Assim, nas dinâmicas interativas em sala de aula, as práticas e as experiências que as crianças vivenciam são produtores de sentidos que podem repercutir nas formas de como cada criança interpreta e internaliza em sua subjetividade.

Experiências de medo, constrangimentos, sucessos, inferioridade, comparações com outros, etc., vividas no ambiente escolar e em outras esferas da sociedade vão configurando uma rede de sentidos subjetivos que interferem na maneira como o indivíduo se posiciona diante de uma situação de conflito ou de fracasso. (CARDINALLI, 2006, p.32)

Como construir uma imagem positiva de si, se a escola lhe mostra que a criança formosa é aquela bem vestida, bem cuidada? Essas crianças tão cedo começam a construir para si uma imagem de inferioridade, pois não se enquadra no perfil que a escola lhe mostra. Nesse caso, os processos formativos parecem estar voltados para uma subjetivação que inferioriza, que minimiza e que nega o sujeito. Para Vigotski, “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (Vygotsky, 2003, p. 63, apud Dos Santos Pessoa, 2015, p.103).

Para Dos Santos Pessoa (2015), a questão da subjetividade na teoria de Vigotski está relacionada às condições concretas em que se realizam as interações sociais dos sujeitos. Assim, sendo a sala de aula um dos principais ambientes em que a criança vivencia processos de interação com outras crianças e com a professora, é indispensável atender-se para as subjetivações que cada criança está constituindo para si próprio, as percepções sobre si e sobre

o outro. Para a referida autora, a concepção de subjetividade advinda da teoria de Vigotski concebe que a subjetividade “se constitui mediante a sua forma individual de se perceber diante do outro”. (p.102). Logo, o ambiente escolar e as interações ali vividas pelas crianças irão interferir diretamente no seu processo de consciência de si, da realidade e no desenvolvimento de seus comportamentos.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que o sujeito subjetivo na teoria de Vygotsky não é um ser passivo. O sujeito age ativamente nesse processo de interação com o meio e com as suas relações. A forma com que o sujeito age em suas relações faz com que a sua interação modifique e transforme a si mesmo e ao outro, sendo assim ele consegue aprender e apreender por meio de suas relações. Para a teoria de Vygotsky não há a possibilidade da existência do “eu” sem a existência do outro. Então, a consciência de si mesmo se dá partindo do pressuposto de que o sujeito é um ser social que interage com o seu meio. O sujeito é um ser social e é com o outro que ele aprende. (DOS SANTOS PESSOA, 2015, p.103)

Nesse sentido, a prática pedagógica precisa estar atenta aos movimentos que indicam as formas pelas quais as crianças estão desenvolvendo uma imagem de si próprios, como ele se percebe em meio as relações sociais que vivencia, na relação com o outro, conforme cita Azevedo (2012, p.42, apud Dos Santos Pessoa (2015, p.103) “O “outro” determina o “eu”, ambos mediados socialmente”. É preciso conceber a criança como um sujeito que se constitui nas relações sociais, e que por meio destas, desenvolve as suas elaborações superiores de pensamento, sua consciência de si e do mundo em que se relaciona.

Para Cardinalli (2006), é preciso conceber a educação que se realiza no ambiente escolar como um meio promotor de desenvolvimento da personalidade dos alunos. O professor, que embora muitas vezes possa agir de forma inconsciente nas formas como fala e nas ações que realiza em sala de aula, precisa ter o entendimento de que suas expressões tanto verbais como físicas carregam sentidos subjetivos capazes de desencadear várias consequências para o psiquismo da criança, que encontra-se em processo de desenvolvimento.

Penso que, por ser a dimensão subjetiva tão complexa e não aparente, e considerando a personalidade de uma criança ainda em desenvolvimento, o professor deve estar atento ao que fala, em como fala e promover um espaço interativo dentro da sala de aula, respeitando os indivíduos e suas diferentes características. (CARDINALLI, 2006, p.34)

Nesse sentido, ao atentar-se para os aspectos relacionados à constituição da subjetividade da criança, é preciso entender que a vivência escolar e os processos de interação efetivados na escola irá mediar as tessituras das subjetividades e das histórias individuais de cada criança, concebendo-os como sujeitos que singularizam-se e socializam-se em meio a complexidade das relações vividas nos diversos ambientes e espaços em que interagem.

“*Vamos ler o texto*” - Diz a professora, após distribuir as páginas do simulado de Língua Portuguesa aos alunos.

E.M.E.F \_\_\_\_\_

Diretora: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Turma: 4º Ano “ \_\_\_ ”

Cametá, 12 de Dezembro de 2016.

### SIMULADO DE PORTUGUÊS

#### Retrato

Eu não tinha esse rosto de hoje,  
Assim calma, assim triste, assim magro,  
nem estes olhos tão vazios,  
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem forças,  
Tão paradas e frias e mortas;  
Eu não tinha este coração  
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,  
Tão simples, tão certa, tão fácil:  
\_\_ Em que espelho ficou perdida  
A minha face?

Cecília Meireles

1- No trecho: **nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo**”. Quais são os adjetivos referentes às palavras **olhos e lábios**:

- A- Cheios, alegre;
- B- Brilhantes, sorridente;
- C- Vazios, amargo;
- D- Tristes, seco.

2- Das palavras **triste, magro, fácil**, qual é o seu adjetivo superlativo:

- A- Tristíssimo, magríssimo, fácilimo;
- B- Tristesimo; magrerrímo, fácilimo;
- C- Tristíssimo, magrerrímo, fácilimo;
- D- Tristessímo, magríssimo, fácilimo.

**3- No trecho: “Eu não tinha estas mãos sem forças, tão paradas e frias e mortas”. Está se referindo a:**

- A- Olhos;
- B- Boca;
- C- Coração;
- D- Mãos.

**4- Circule nas frases, os numerais e classifique-os:**

- A- Separei metade dos chocolates para Marina;
- B- João chegou em décimo primeiro lugar na corrida;
- C- Estamos no ano de 2008;
- D- Comprei o dobro de brinquedos que planejei.

**5- Organize estes numerais na tabela abaixo de acordo com sua classificação:**

Metade	vinte e um	terceiro	décimo
Doze avos	dobro	nove	cem
Quíntuplo	terço	vigésimo	triplo
Centésimo	mil	quinze avos	duplo

Cardinais	Ordinais	Multiplicativos	Fracionários

A professora dirige algumas perguntas aos alunos:

**“Quem é o autor do texto?”**

**“Cecília, não sei o quê”** – Responde Laura.

**“Quais são os adjetivos que tem nesse texto?”** - Pergunta a professora.

**“Retrato”** - Responde Eduardo.

**“Não, não é retrato, retrato é o título do texto.** Diz a professora

Nesse momento, a professora para com a explicação para chamar a atenção de um grupo de alunos que está conversando e rindo.

***“Ei, esse grupinho aí, prestem atenção, hoje é dia de prova, não pode tá conversando, eu vou parar de explicar por que vocês já devem saber tudo, ne?”***

***“O que é Superlativo em André?”***

***“Não sei”*** - Responde o aluno, balançando a cabeça.

A professora irritada resolve de fato interromper a leitura da prova e avisa aos alunos que já poderiam começar a resolver a prova. Em suas mesas, um atrás do outro, tal como nos demais dias de aulas, os alunos iniciavam a resolução das questões da prova. A professora pedia silêncio a todo momento para que todos pudessem se concentrar, mas na verdade nem todos respondiam aos seus pedidos insistindo em virar-se para a mesa do colega de traz e conversar, ou então ficar batendo suas canetas na mesa.

Alguns permaneciam por um tempo com o simulado em cima da mesa sem sequer folheá-lo, em grande parte aqueles que ainda não sabiam ler bem, e que portanto, nem arriscavam-se em tentar resolver alguma questão da prova, já que as mesmas exigiam um conhecimento mais consolidado de leitura.

Enquanto isso a professora titular insistia: ***“Vamos, bora resolver a prova, o que tão esperando?”*** Enquanto que alguns até pareciam estar concentrado na realização da tarefa, outros disfarçavam, debruçavam-se sobre a mesa, espichavam-se na tentativa de olhar a prova do colega que estava sentado na mesa de traz, também olhavam para os lados.

***“Eu não sei, não estudei, vou deixar tudo em branco”*** - Diz José, estando sentado em uma mesa nos fundos da sala.

***“Vocês não sabem por que não prestam atenção na aula”*** - Responde a professora titular, que de sua mesa tentava fazer com que os alunos resolvessem a prova, enquanto que sua auxiliar já ia recebendo e corrigindo as provas daqueles que já haviam terminado de responder. Quando a professora titular avisava que já havia passado os 30 minutos e que portanto já podiam entregar a prova, muitos alunos nem hesitavam e iam entregando mesmo estando algumas ou todas as questões por responder.

Em relação ao caráter pedagógico do simulado, consideramos que apesar do fato de que na prova de Língua Portuguesa, as professoras que o formularam tenham feito uso de um texto que faz parte de um importante gênero textual- o poemas, nota-se que o uso do texto em na situação em que ocorre no simulado utilizado pelas professoras, não vai além de uma abordagem tradicional da língua escrita, por meio do uso das palavras e expressões em seu sentido estritamente gramatical, desconsiderando toda a especificidade linguística que o envolve, por tratar-se de um instrumento de uso real da linguagem e portanto portador de múltiplos sentidos e significados.

Tal abordagem demonstra que as professoras ao fazerem uso de um texto objetivando extrair dali elementos para explorar a gramática que advêm do currículo escolar, desconhecem ou demonstram ter dificuldades de compreensão sobre as formas e usos dos gêneros textuais em suas metodologias de ensino, capazes de tornar o ensino da língua escrita mais relevante e eficaz para subsidiar as aprendizagens dos alunos. Essa forma de ensino da língua portuguesa, conforme expõe Braggio (1992, p.11) “ênfatiza-se a gramática e deixa-se de lado o componente semântico/pragmático, o significado, o significado no contexto, o discurso”.

Sobre o simulado, observa-se ainda que nas duas primeiras questões de múltipla escolha que seguem a leitura do poema “**Retrato**” de Cecília Meireles, as habilidades avaliadas em se tratando da compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que haviam sido ensinados durante as aulas de língua portuguesa, centraram-se e limitaram-se de forma específica em indicar os respectivos adjetivos e adjetivos superlativos de palavras retiradas do poema, sendo na questão 01 as palavras: **olhos e lábios**; e na questão 02 as palavras: **triste, magro e fácil**.

Como a ênfase no uso do poema de Cecília Meireles resumiu-se à abordagem dos conteúdos gramaticais estudados nas aulas de língua portuguesa, aspectos de grande importância deixaram de ser explorados pela professora. Os alunos sequer foram motivados à refletir sobre o tema que era abordado no poema, uma vez que ele estava ali não para ser utilizado enquanto uma possibilidade real de usos da língua escrita, enquanto uma prática social, mas tão somente exercendo um papel secundário no ensino da gramática formal.

A questão 03 pareceu-nos estar formulada de forma bastante redundante e incoerente com as demais questões. Nela, as professoras perguntavam sobre que parte do corpo humano a seguinte frase estava relacionada: “**Eu não tinha estas mãos sem forças, tão paradas e frias e mortas**”. Como alternativas à resposta correta para a questão, a seguinte sequência de palavras: **Olhos; Boca; Coração e Mãos**.

Acrescenta-se ainda o fato de que em nenhuma das aulas de língua portuguesa as professoras da turma utilizaram-se do gênero textual poema, de forma que os alunos pudessem

ter contato com a língua escrita a partir do referido gênero textual. Aliás nenhum outro gênero foi utilizado durante as aulas. Os textos lidos limitavam-se às lições de leituras presentes na cartilha de alfabetização que as professoras utilizavam para “tomar” a leitura dos alunos, na certeza de que assim estariam ensinando-os a ler.

Tal situação inquietou-me em indagar sobre como ocorria os processos de formulação dos simulados, foi então que descobri que a elaboração das provas eram feitas em conjunto com as professoras das outras turmas do 4º ano. Conforme informou-me a professora auxiliar, quando aproximava-se o período das provas a pedido da equipe de coordenação pedagógica da escola, os professores reuniam-se por série para formular uma única proposta de simulado, de forma que para todas as turmas eram aplicadas a mesma prova, embora seja possível supor que nem todas as turmas estivessem no mesmo nível e portanto não apresentavam as mesmas dificuldades de aprendizagem.

A questão da avaliação escolar também é discutida no documento de orientação do ensino fundamental de nove anos, defendendo a perspectiva de uma prática de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem de forma inclusiva, e que não limita-se tão somente a obtenção de resultados que sejam utilizados como mecanismos de classificação.

Para isso, tornam-se urgentes a revisão e a mudança de determinadas concepções de avaliação que se traduzem e se perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender [...] Ressaltamos a importância de uma escola que, para avaliar, lança mão da observação, do registro e da reflexão constantes do processo de ensino-aprendizagem porque não se limita a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Enfatizamos a escola que, para avaliar, elabora outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do exercício de verificação porque entende que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na “quantidade” do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes. É nessa perspectiva de avaliação que reafirmamos um movimento que procura romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes, que busca constituir nos tempos e espaços da escola e da sala de aula uma prática de avaliação ética e democrática. (BRASIL, 2007, p.11)

No entanto, o estudo então evidenciou uma prática de avaliação da aprendizagem realizada pela escola, que mais exclui do que inclui os sujeitos em seus processos formativos, uma avaliação voltada à única finalidade de classificação de uns e a desclassificação de outros, que na realidade observada somam a maioria, em vista o acentuado número de alunos que ficam reprovados nos processos avaliativos da escola, conforme mostram os dados no capítulo introdutório do presente texto

Vemos que a concepção de avaliação que é orientada para o ensino fundamental mostra-se distinta das práticas avaliativas que a escola realiza, quando promove processos

avaliativos objetivando apenas a obtenção de uma nota, e ainda utilizando-se de uma concepção de avaliação em larga escala, tais como a PROVA BRASIL<sup>2</sup>, ANA<sup>3</sup>, PROVINHA BRASIL<sup>4</sup>, entre outros, quando utiliza-se do simulado como instrumento de avaliação da aprendizagem, apresentando aos alunos questões de múltipla escolha, voltado ao resultado e não à processos capazes de promover aprendizagens, concebendo a avaliação como um processo e não como um fim.

Ao final da aplicação do simulado, procuramos identificar através de conversas espontâneas com algumas crianças, em sua maioria aquelas que apresentavam-se estar mais à vontade para falar sobre suas vivências na sala, isso por que algumas demonstravam timidez quando tentava-se uma maior aproximação com a pesquisadora, suas percepções sobre o cotidiano escolar e as atividades que ali realizavam. Aproveitando que alguns iam sentando-se junto à mim em uma mesa que ficava no corredor principal, e ali começavam a tecer comentários sobre a prova que haviam feito:

**LAURA-** *“Tava difícil, mas acho que me saí bem”.* (Risos)

**JOSÉ-** *“Acho que eu errei tudo, é, vou tirar zero nessa prova”.*

Perguntei-lhes então sobre o que achavam sobre terem que fazer avaliação na escola, e apesar da dificuldade das crianças em expressar seus pontos de vista, a conversa possibilitou compreender suas percepções para além da avaliação escolar, isto é, o entendimento que possuem sobre a própria escola e nas formas de como o ensino e a educação escolar poderá atuar na transformação de seus próprios percursos de vida.

---

<sup>2</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (FONTE: PORTAL MEC <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>)

<sup>3</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. (FONTE: PORTAL INEP <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>)

<sup>4</sup> A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. (FONTE: PORTAL INEP <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>)

**LAURA-** *“Parece que é alguma coisa importante pra mim, pro meu estudo, pra mim passar. O estudo dá tudo pra gente, é como um trabalho, é alguma coisa pra mim pensar o que é as coisas”.*

**LUANA-** *“É pra passar de ano”.*

**JOSÉ-** *“Pra passar a gente tem que fazer prova na escola, se a gente não fizesse prova a gente ia ficar na mesma série, por que a prova faz a gente passar de ano, ela vai fazer a gente chegar na outra série, faz a gente passar no vestibular”.*

Na percepção de Laura a avaliação é algo importante para ela, a aluna ainda revelou em sua fala uma bela e poética imagem de que o estudo é tudo na vida de uma pessoa. *“O estudo é tudo pra gente”.* No entanto, a realidade escolar tal como é concebida em seus contextos reais de produção, contraditoriamente, embora oferecer à essas crianças sonhos e perspectivas sob a educação escolar, oferece também a sua face mais cruel, oferecendo um ensino excludente e que não dá garantia acerca da efetivação dessa imagem em relação aos estudos que Laura tem.

A negação da parte da escola em face à essa realização mostrada na fala da aluna e que pode ser a mesma de tantas outras crianças dos meios populares, mostra-se através das práticas que a mesma insistentemente vem realizando ao longo da história da educação pública. A escola que temos e os processos formativos que ali são realizados, não promovem para essas crianças que ali vivenciam suas trajetórias escolares, experiências ricas, significativas, diversificadas e que promovam o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Laura diz: *“é uma coisa pra mim pensar o que é as coisas”.* A aluna apresenta uma compreensão muito importante e significativa dos objetivos da avaliação escolar, embora não seja essa a concepção de avaliação concebida e realizada pela escola. Para a aluna, a avaliação é uma oportunidade para pensar e pensar sobre coisas, é um momento para refletir, para pensar sobre os objetos do mundo e, na escola, os objetos de aprendizagem, que se chamam de conteúdo de ensino.

Em sua elaboração, Laura reconhece a instituição escolar como o lugar para se aprender, o lugar para se pensar sobre coisas, e coisas, ampliando o conceito da aluna, são os objetos do mundo que temos que aprender, e aprender significa pensar.

No entanto, com base nas observações em sala de aula, o ensino e as práticas escolares vivenciadas diariamente por Laura e demais crianças da turma não favorece o desenvolvimento de formas elaboradas de pensamentos e de apropriação dos objetos culturais produzidos da espécie humana. Uma vez que não favorece processos e formas avançadas de pensar sobre as coisas presentes no mundo, logo, a escola não responde às expectativas de aprendizagem presentes na fala da aluna.

Enquanto Laura parece apreender uma percepção mais ampla sobre a avaliação e as práticas escolares. Luana e José parecem evocar, em suas percepções, a marcante elaboração de avaliação enquanto instrumento de aprovação e reprovação, de passar de ano ou ficar pra repetir de série, tais concepções que fazem parte do imaginário dos alunos são alimentadas pelas constantes pressões e ameaças dos professores.

A fala de José nos permite ainda supor uma leitura diferente da expressa no parágrafo anterior: Teria José a compreensão de que o fato de passar de ano também significa aprender? ***“A prova vai fazer a gente passar de ano; vai fazer a gente chegar na outra série”***.

Embora não tenha explicitado claramente em sua fala, poderíamos supor que para o aluno ao constituir-se enquanto possibilidade de promover a progressão de uma série a outra consecutiva, a avaliação também seria sinônimo de aprendizagem? Ou seja, o fato de conseguir aprovação por meio da avaliação escolar seria um indicador que de fato houve aprendizado? Que houve desenvolvimento?

As questões colocadas acima não tratam-se de afirmações, e sim de hipóteses elaboradas a partir da fala do aluno, uma vez que concordando com Sampaio (2004), que o modelo de ensino que por sua vez é realizado a partir de mecanismos da exercitação, do treino e da memorização, pode até ser capazes de fazer com que um aluno se saia bem em uma prova, ou seja, que consiga aprovação, que alcance boas notas e que passe de ano.

No entanto, tal modelo de ensino não consegue assegurar que de fato a aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos foi consolidada, logo, nossa linha de defesa sobre essa questão é a de ser aprovado e passar de ano não constitui-se enquanto sinônimo do aprender.

Esse modelo de ensino permite ao aluno entender informações, memorizar e mecanizar aquisições, ter bons desempenhos em provas de devolução das informações transmitidas e com isso avançar no percurso seriado; possibilita, entretanto, que os conteúdos não sejam apropriados, mas que se possa aprender a responder nas provas o que foi memorizado apenas para um desempenho satisfatório nessa situação, o que equivale a conseguir sucesso sem apropriação de fato. (SAMPAIO, 2004, p.83)

Para José, através da avaliação escolar é possível alcançar níveis mais avançados em termos de escolarização *“faz a gente passar no vestibular”* Vemos aí que o sonho de chegar à uma universidade não é algo incomum às expectativas futuras das crianças das camadas populares.

No entanto, voltemos à discussão sobre a escola nas formas em que está organizada, nas formas em que realiza suas práticas de, com base nas situações observadas na sala de aula, a mesma não consegue constituir-se enquanto espaço de promoção do desenvolvimento dessas crianças, de forma a prepara-las o desafio de chegar à Universidade.

Estes alunos, que em muitos casos, conforme mostra Sampaio (2004), têm na escola a única possibilidade de ascensão pessoal, cultural e social, processos esses que poderiam vir a ser efetivados por meio dos processos formativos ali vividos, deparam-se com uma escola, excludente, mantida por um sistema de desigualdade e de negação de direitos para aqueles que fazem parte das camadas populares.

A escola mantém-se, dessa forma, insuficiente para introduzir o aluno num processo mais contínuo e pessoal de conhecimento, abrindo possibilidades de progresso apenas aos que contam com retaguarda cultural de suas famílias, uma vez que retomar e aprofundar conteúdos e resolver dificuldades de aprendizagem são tratados como problemas dos alunos, a serem resolvidos por conta própria. O trabalho dos professores em sala de aula não consegue resolver esses problemas, resultando para o aluno em dificuldades que não se superam e que, no limite, levam ao fracasso. (SAMPAIO,2004, p. 84)

De fato o que a pesquisa constatou, foi um modelo de ensino apresentado a partir de práticas tradicionais e excludentes, colocando o aluno como principal responsável pelo seu sucesso ou fracasso, práticas mecanicistas de transmissão sistemática dos conteúdos de ensino abordados de forma fragmentada, e que preocupa-se tão somente no cumprimento do currículo em seu caráter disciplinar (SAMPAIO,2004), desconsiderando as possíveis relações que podem existir entre as diversas áreas de conhecimento, o que poderia contribuir com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Constatamos ainda um ensino que não procura flexibilizar-se para atender as dificuldades dos alunos e os problemas que emergem no cotidiano escolar, seguindo a lógica de que quem aprendeu, aprendeu, a escola estava ali, as professoras estavam ali, se não aprendeu é por que não se interessou e portanto deve somar aos índices e as histórias escolares daqueles alunos considerados como fracassados.

Em síntese, vimos nesse tópico que os processos avaliativos propostos pela escola está vinculado à uma concepção de avaliação que utiliza-se de provas bimestrais, algo comum na maioria de nossas escolas, a fim de atribuir notas aos alunos, e assim verificar dentre estes,

aqueles em condições de serem aprovados à série seguinte, e os outros que permanecerão retidos na série que estão cursando no ano atual.

No entanto, em se tratando da avaliação escolar, Braggio (1992, p.63), orienta que: “A avaliação deve ser feita com relação ao próprio aluno, sem preocupações com recompensas e punições, mas sim com vistas a perceber onde os aprendizes estão, afim de que os professores possam saber das suas necessidades e facilitar sua aprendizagem”.

Nas percepções dos alunos, a avaliação possui múltiplos sentidos e interpretações, e vimos também, que a escola da forma como vem realizando suas práticas de ensino não tem dado conta de responder às principais expectativas das crianças, tanto aquelas relacionadas ao desenvolvimento de formas elaboradas de pensar sobre as coisas presentes no mundo, quanto aquelas que atentam-se para a possibilidade de por meio da avaliação escolar ser possível alcançar níveis mais avançados de escolarização.

### CAPÍTULO 3- PRÁTICAS FORMATIVAS NO CAMPO DA LEITURA E DA ESCRITA

*Quando entendemos que o processo de educação é responsável pelo processo de humanização - ou seja, quando nos damos conta de que a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade constituem uma possibilidade para cada um e todos os seres humanos e que essa formação e desenvolvimento dependem da educação -, passamos a entender que a educação é uma atividade essencial na esfera da vida das pessoas que contempla o que está além dos atos de sobrevivência: a formação das qualidades humanas das pessoas. (TEIXEIRA e MELLO, 2016)*

A apropriação da linguagem escrita, enquanto um sistema de signos que fora criado tendo em vista a necessidade comunicativa entre os indivíduos implica não apenas o domínio de uma linguagem, mas também, o acesso aos conhecimentos sistematizados que utilizam-se da leitura e da escrita, como principal veículo de socialização.

Na teoria histórico-cultural, a linguagem enquanto sistema de signos, é o que favorece o desenvolvimento das funções psicológicas no sujeito, haja visto que apenas o signo é capaz de favorecer com as informações possam ser acessadas pelo cérebro, conforme cita Vigotski (1925/2004, p.114, apud SOUZA e ANDRADA, 2013, p.357) ao afirmar que o signo é “o próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem”.

Ao apropriar-se e assim fazer uso desse importante signo linguístico criado pelo homem, a criança vivenciara o seu próprio processo de constituição humana, adquirindo de igual forma, a possibilidade de interagir em diversos contextos e situações de aprendizagem mediados pela língua escrita.

A intencionalidade da prática docente reflete o importante papel exercido pelo professor enquanto mediador das situações de ensino e aprendizagem, é ele o parceiro experiente responsável por conduzir as crianças à apropriação da cultura humana, em suas diversas manifestações e representações, de forma que possam vivenciar situações de aprendizagens ricas e produtivas e assim ampliar suas funções psíquicas superiores -FPS, como a memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, elaboração de conceitos e a emoção (Vigotski, 1927/1995, apud Souza e Andrada, 2013), isto é, suas habilidades tipicamente humanas.

Sabemos que antes mesmo da criança adentrar no universo escolar a mesma já experimentou diversos contatos com a língua escrita em seu dia a dia, uma vez que a escrita enquanto manifestação linguística está presente em diversos portadores textuais que circulam

na sociedade e que pode ser facilmente encontrada e até mesmo manipulada pela criança em diversos contextos e situações do dia a dia, o que faz com que a escola não seja o primeiro ambiente em que a criança irá relacionar-se com a cultura escrita.

Dessa forma, a compreensão sobre as práticas pedagógicas que podem vir a ser realizadas no contexto escolar que possam proporcionar esse ato de educação e humanização fundamentado na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, é um importante ponto de partida para que ações didático-pedagógicas do professor ao mediar a relação aluno-conhecimento.

As problemáticas relacionadas à ineficiência da prática escolar sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita fazem parte das mais recentes inquietações sociais, educacionais e políticas, embora não trate-se de uma questão da atualidade, haja visto que os problemas da alfabetização no Brasil é histórico.

No entanto, de acordo com Resende (2015) apenas nas duas primeiras décadas do século atual é que parece haver uma crescente mobilização que envolvem diversos segmentos da sociedade, professores, pesquisadores, entre outros, tendo em vista as grandes dificuldades históricas relacionadas à necessidade de apropriação da língua escrita pelas crianças, jovens e adultos.

Nas duas primeiras décadas deste século, o governo federal lançou diversos programas, diretrizes, medidas e projetos direcionados à formação continuada com objetivo de reverter a não alfabetização de crianças, jovens e adultos, compreendendo que a formação do professor é um dos fatores relacionados aos baixos rendimentos do domínio da leitura e da escrita da população brasileira. (RESENDE,2015, p.12)

Assim, as recentes configurações no sistema educacional de ensino e das políticas educacionais, tem demandado propostas e ressignificações no campo da leitura e da escrita, principalmente voltadas às séries iniciais do ensino fundamental, em vista os baixos índices em torno dos conhecimentos de leitura e escrita constatados a partir das avaliações de larga escala implementados pelo ministério da educação, conforme cita Costa (2017):

A alfabetização, nos últimos anos, vem sendo o foco de políticas públicas, programas de governo e projetos educacionais com o objetivo de minimizar os problemas para solidificar os anos iniciais do EF. Dentre outras razões, essa preocupação se dá pelos níveis muito baixos de aprendizagem demonstrados pelas avaliações do PROEB, SAEB, ANA e da Prova Brasil, ao longo dos últimos anos, que trouxeram ao lume o despreparo e a ineficiência da escola para ensinar os alunos das classes mais baixas a ler e a escrever. (p.20)

A partir desse cenário, reformulações e novas orientações começaram a chegar até as escolas em meio as novas demandas fundamentadas basicamente no pressuposto de que todas as crianças precisariam saber a ler e a escrever e utilizar-se da leitura como forma de cidadania que lhes assegure plenas participações nos espaços que atua na sociedade.

A ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos trouxe o desafio de repensar as práticas de alfabetização realizadas pelas escolas, as práticas de avaliação e o currículo escolar. De acordo com o documento de orientação do novo ensino fundamental, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a questão da alfabetização aparece como tema de extrema relevância, a leitura é vista enquanto uma prática social, e a escola deverá atuar de forma a assegurar às crianças processos de alfabetização, através de práticas pedagógicas que coloquem em evidência o ensino da leitura e da escrita.

É urgente garantir que os estudantes tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, assim como é essencial buscar assegurar a formação de estudantes que lêem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes e, por isso, têm maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola. (BRASIL, 2007, pp.10-11)

A preocupação com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos três anos iniciais do ensino fundamental e as novas orientações e prescrições para o ensino escolar voltado às crianças de 0 a 8 anos de idade, fundamentou o Parecer CNE/CEB nº 4/2008. Dentre as principais orientações no referido documento, está a não reprovação entre o período escolar do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, considerando este como um ciclo sequencial de ensino de 600 dias letivos ininterruptos.

A justificativa para necessidade de ampliação do tempo escolar é evidenciada no discurso de que muitas crianças precisam de um período maior a 200 (duzentos) dias letivos para a efetiva consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita, através da alfabetização e letramento, portanto não devem ser reprovados nessa etapa escolar. Para Costa (2017), as orientações do Parecer CNE/CEB nº 4/2008 para o período correspondente aos três anos iniciais do ensino fundamental 1º, 2º e 3º ano, evidenciam que, “é necessário assegurar que a alfabetização e o letramento ocorram no início da vida escolar, bem como haja continuidade da aprendizagem que não deve ser interrompida pela reprovação”. (COSTA,2017, p.p.21-22)

Em 2012 o Ministério da Educação cria o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa-PNAIC, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 publicado no Diário oficial da União, como uma política educacional voltado para a alfabetização das crianças dos anos

iniciais, envolveu uma série de ações que orientavam para as práticas a serem realizadas nas escolas que garantissem que todas as crianças seriam alfabetizadas até os oito anos de idade.

Um ousado compromisso assumido entre o governo federal, estados, municípios, contando com a parceria das universidades federais, colocando a alfabetização como prioridade, de forma a “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas, inclusive as escolas do campo (com suas turmas multisseriadas e multietapas)”. (RESENDE, 2015. pp. 12-13)

Entre as diversas estratégias do programa estava a formação dos professores alfabetizadores e a redefinição do currículo a partir do que deveria ser ensinado em sala de aula no ciclo da alfabetização - 1º ao 3º ano do ensino fundamental, de forma que ao final do 3º anos todos estivessem com pleno domínio da leitura e da escrita.

O vídeo<sup>5</sup> lançado pelo ministério da educação em divulgação do PNAIC em novembro de 2012 nas redes de televisão e redes sociais, trazia à sociedade, pais e educadores, a mensagem de que existe uma idade certa para a alfabetização e que muitas crianças não estão conseguindo em seus processos iniciais de escolarização alcançar o pleno domínio da capacidade de ler e escrever, assim como de realizar cálculos matemáticos.

Mais do que um instrumento para a comunicação a linguagem é condição para tudo. Com ela aprendemos a pensar, a ser e a fazer. Construímos a nossa identidade, exercemos a nossa cidadania. E para isso não basta alfabetizar. É preciso alfabetizar na idade certa. Ou seja: até os oito anos de idade. Por que este é um marco estratégico para o desenvolvimento intelectual da criança. Mas hoje, no nosso país, muitas crianças ainda concluem o ciclo de alfabetização sem alcançar as competências desejadas: Ler, escrever, fazer as primeiras operações matemáticas. (MEC,2012)

O município de Cametá assinou aderiu ao programa Pacto pela Alfabetização na idade certa no ano de 2012 e os encontros de formação dos professores alfabetizadores tiveram início no ano de 2013. Participaram tanto os professores da zona urbana como também da zona rural, todos fazendo parte da rede municipal de ensino. Temáticas como alfabetização, letramento e direitos de aprendizagem estavam sempre presentes nos encontros, por constarem nos cadernos de formação e serem objetos de discussões nos seminários, oficinas e encontros.

Ressaltamos que não é nossa pretensão discorrer sobre as políticas de alfabetização e suas implicações para a pratica docentes. A questão que procuraremos discorrer nesse capítulo é: Que formas e experiências de relações com a linguagem escrita as crianças estão vivenciando no ambiente escolar tendo em vista a intensificação do discurso de que é preciso que todas as

---

<sup>5</sup> Vídeo disponível para visualização em: <https://www.youtube.com/watch?v=gAOoh9VmXd8&t=103s>

crianças aprendam a ler, escrever, interpretar e saber utilizar-se da escrita nos diversos contextos da sociedade?

Para tanto, conforme revelarão os dados a seguir colhidos nas observações que foram realizadas na sala de aula, cotidianamente, as leituras apresentadas aos alunos em sala de aula, davam-se por meio de cartilhas. Estas, por serem completamente desvinculadas de um sentido real de uso da escrita, não conseguiam produzir nos alunos significados e sentidos sobre o que liam e portanto continuam excluídos da apropriação da linguagem escrita.

*“Desde o início do ano eu tô fazendo assim, tem uns que já melhoraram muito, queria que tu visse como tavam no começo do ano, agora muitos já tão aprendendo, mas todo dia eu tomo a leitura deles, de um por um, eu preparei até uma cartilha”.* (Fala da Professora titular dirigida à pesquisadora ao ser perguntada sobre as dificuldades de leitura dos alunos)

*Era rotina nas aulas:* no decorrer das aulas, as professoras iam chamando os alunos para a atividade de leitura de forma individualizada, enquanto que os demais ocupavam-se de copiar os extensos conteúdos das disciplinas que eram transcritos no quadro.

Com a cartilha de alfabetização que continham várias lições de leitura em mãos, iam escolhendo aquelas que consideravam que os alunos já davam conta de treinar as respectivas codificações das sílabas, palavras e frases das quais eram estruturadas, considerando que tais lições estavam pré-dispostas na cartilha indo das leituras mais simples, com sílabas menores e palavras basicamente com sílabas repetidas, até aquelas formadas por sílabas, palavras e pequenos textos, tais como o da “lição da vaca” que será abordado mais adiante.

As atividades realizadas não concebiam a linguagem enquanto possibilidade de inserção do indivíduo no universo das práticas de letramento, pois não utilizava-se da escrita a partir de textos em que seus usos sejam reais e tenham finalidade de informação, registro, comunicação dentre outras, que apresentam-se através dos diversos tipos de diversos gêneros e tipos de textos que existem.

Entendemos a linguagem como constitutiva das dimensões históricas e culturais, e que tal como podemos encontrar nos estudos amparados por Vigotski e seus colaboradores, Braggio também concebe o processo de apropriação da leitura e escrita como um ato viabilizador da própria condição humana, na medida em que possui um caráter sociocultural que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento da consciência, a compreensão de mundo e participação plena no âmbito das relações sociais.

Para isso, consideramos a língua escrita enquanto saber elaborada pela humanidade e que tem o papel fundamental na humanização do sujeito, ou seja, uma produção da história da humanidade e, que segundo Vigotski, auxilia a criança na elaboração do mundo e de si mesmo.

Estando determinado aluno sentado à frente da mesa, as professoras seguiam apontando linha a linha com uma caneta, as palavras que os alunos deveriam ler, corrigindo e ensinando os pronunciamentos corretos das sílabas e palavras quando no momento algum aluno errava na leitura. De acordo com Braggio (1992) nesses procedimentos de ensino da leitura e escrita o ensino que é realizado preocupa-se em “ajudar as crianças a lerem conjuntos de palavras das quais elas possam inconscientemente inferir correspondências regulares de soletração/som”. (p.10).

Nessa abordagem, a leitura fica limitada a uma prática de alfabetização que concebe a aprendizagem da língua escrita como uma tarefa que pode ser iniciada com a internalização pela criança dos padrões correspondentes à relação entre som e soletração, desconsiderando de tal forma, a leitura enquanto processos de interpretação, compreensão e comunicação.

Ao considerarmos a escrita enquanto manifestação da linguagem que está intimamente relacionada a apropriação da cultura humana, as práticas de leitura e escrita evidenciadas na rotina que estabelecia-se diariamente em sala de aula, não favorecia processos efetivos da constituição do sujeito em face à sua própria condição humana, pois não efetiva os usos da escrita em uma perspectiva sociocultural.

Por meio da apropriação da língua escrita dá-se a possibilidade de o indivíduo apropriar-se de conhecimentos necessários para que possa alcançar níveis cada vez mais elaborados de compreensão do mundo e de compreensão de si próprio enquanto sujeito histórico e cultural. Assim, o mesmo conseguirá elaborar conceitos mais amplos e complexos, ampliando assim aqueles que antes já dominava. (VIGOTSKI, 2007).

*“Vem João, tua vez agora! Tu te garante na vaca?”* - Perguntou a professora auxiliar ao aluno, com um ar de deboche em seu rosto, enquanto folheava sua cartilha para selecionar a leitura que o aluno iria ler.

O aluno dirigiu-se caminhando em passos lentos até a mesa da professora, sentando-se à lateral direita da mesa, começou a fazer a leitura da **“lição da Vaca”**.

João com um tom de voz baixa, braço direito sobre a mesa da professora, braço esquerdo apoiado sobre sua perna esquerda e olhar fixo na página da cartilha disposta à sua

frente, começou a soletração das sílabas da letra V de maneira bastante ágil, mostrando que já havia decorado a decodificação de tais estruturas silábicas.

- *“V com a Va- V com e Ve- V com i vi- V com o Vo- V com u Vu- V com ão Vão”*.

Repetia o aluno, como que um mantra.

- *“Agora vamos aqui em baixo”* - Indicava a professora, com sua caneta, para as palavras que o aluno deveria ler.

“-V, V” - empacou o aluno.

*“V mais ão, vão”*. – interviu a professora, passando à próxima palavra da sequência.

- *“A, v, v com i”*. – Prosseguia o aluno na leitura.

- *“V com i vi, mais o ão fica A, vi, ão”* – Completou a professora auxiliar.

## Vaca



## Vaca

Va-Ve-Vi-Vo-Vu-Vão

Va-Ve-Vi-Vo-Vu-Vão

vão	valeta	vida	vala	ave
avião	cavava	vovó	gavião	uva
pavão	voava	vovô	vela	ovo

A vaca e a viola

Viúva é a vaca do vovô.

Vovô toca viola.

Viúva ouve a viola.

O tucano ri da cutia.

\_Mu, mu, mu, mu, mu...

Vovô ri de viúva e fala:

\_Viúva é uma vaca muito viva.

A professora ia intervendo, repetindo através de uma leitura fragmentada das letras e sílabas, as palavras que o aluno não conseguia decifrar, mesmo após ficar um bom tempo a olhar fixamente para a página da cartilha, e até a chegar em alguns momentos, a movimentar os lábios, dando a impressão de que iria pronuncia-la em seguida, o que muitas vezes não ocorria.

E dessa forma, o aluno esforçava-se para decifrar aquelas palavras que ali avaliava sua competência leitora, por meio da habilidade mecânica de reconhecimento dos sons das letras e sílabas na formação daquelas palavras dispostas de forma aleatória. Tais palavras mantinham entre si a única característica de possuir em suas estruturas gráficas, sílabas formadas pela junção da consonante V, à determinada vogal do alfabeto, não havendo assim uma relação das palavras entre si passíveis de que possam ser significadas dentro um contexto mais amplo.

***“Ele tem que treinar, eu já falei pra ele. Tem que se esforçar mais”.*** - Comentou a professora titular aproximando-se da mesa onde estava a professora auxiliar e o aluno, sendo ambos observados pela pesquisadora na tarefa em que realizavam. Em seguida a professora auxiliar deu a atividade por encerrada, mandando o aluno de volta para seu lugar.

Situando seus estudos e análises sobre o processo de leitura e alfabetização no campo da psicolinguística e da psicologia, Braggio (1992) problematiza a abordagem do ensino da língua em face aos seus respectivos usos e funções sociais. Dentre outros, os principais argumentos utilizados pela autora sobre o ensino da leitura e da escrita que vindo sendo realizado no interior das escolas, tem estado vinculado à uma concepção de linguagem e de homem que revelam uma concepção de sujeito que a escola objetiva formar.

A autora empreende uma busca por caminhos teórico-metodológicos que orientem para uma prática de alfabetização que possa produzir significados sobre a vida dos sujeitos, ao mesmo tempo em que afaste-se das ditas “concepções ingênuas” pautadas basicamente nas metodologias de ensino que surgem a partir a partir teorias mecanicistas sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que o que Braggio denomina como concepções ingênuas sobre os processos de alfabetização e aquisição da linguagem, trata-se dos métodos de ensino de alfabetização que visam tão somente a aprendizagem da escrita por meio de exercícios de decodificação e codificação e que vem sendo aplicado e reaplicado em sala de aula, desde a institucionalização do ensino público e gratuito à população da classe pobre.

Nesse contexto, em que a linguagem escrita é apresentada à criança através das lições presentes nas cartilhas, Braggio (1992, p.13) analisa que:

A linguagem é restringida, controlada e artificial. Percebe-se isto na apresentação dos fonemas/grafemas [...] a linguagem é fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas entre si e do contexto [...] a preocupação com o aspecto grafofônico prevalece sobre outros aspectos da linguagem, o que é percebido na sua fragmentação, artificialidade, controle e conteúdo dos “textos”; a linguagem é tratada homogeneamente, sem nenhuma abertura variação dialetal ou estilística;- as seleções dos “textos” não são orientadas para o conteúdo, para o significado, mas elaboradas aleatoriamente para preencher as necessidades de ensino dos fonemas/grafemas sequenciados.

Em se tratando da “história” que acompanha a sequência de palavras a serem treinadas, nota-se no exemplo da lição da vaca que fora apresentada ao aluno, conforme mostra novamente nas sequencias enumeradas a seguir, uma série irrelevante de frases avulsas, incapazes até mesmo de fazer com que a criança seja capaz de estabelecer uma relação de significados e ou possíveis ligações entre si.

- 1-Viúva é a vaca do vovô.
- 2-Vovô toca viola.
- 3-Viúva ouve a viola.
- 4-O tucano ri da cutia.
- 5-\_Mu, mu, mu, mu, mu...
- 6-Vovô ri de viúva e fala:
- 7\_Viúva é uma vaca muito viva.

Ao analisar alguns exemplos atividades de leitura por meio dos tipos de historinhas similares às utilizadas em sala de aula pela professora, Braggio (1992, p.14) diz que:

O conteúdo das “histórias” não é interessante, excitante, nem relevante à idade, cultura e experiência das crianças, não favorecendo, pois, nenhuma inter-relação do aluno com o contexto em que vive. [...] a estrutura das histórias não permite o desenvolvimento pleno de personagens, tramas, temas, nem apresenta uma hierarquia subjacente de histórias. [...] a preocupação com o aspecto grafofônico e com a crença de que se aprende melhor a partir de elementos isolados e segmentos menores de língua também não permite a utilização de elementos coesivos nas “histórias”.

Para a autora, essa prática realizada pela professora, e que não é diferente das que vem sendo comumente utilizadas por professores no ensino da língua escrita, onde a prática da

leitura na sala de aula resume-se à uma atividade meramente mecânica para ver se os alunos já dominam a decodificação.

Ainda de acordo com a autora, essa prática está estreitamente vinculada à concepção de linguagem de natureza estruturalista, que parte da visão desenvolvida por linguistas americanos como Bloomfield, de que a linguagem pode ser concebida enquanto um sistema passível de ser fragmentado em partes menores, assim como serem ensinados de forma desvinculada à produção de sentidos, uma vez que consideravam que a questão da significação deveria ser um processo a ser trabalhado posteriormente quando a criança estivesse em um nível mais avançado em relação à decodificação das palavras.

Desta maneira, há uma excessiva preocupação com a decodificação mecânica da linguagem escrita, com perda quase total do significado no processo de aprendizagem. Ou como afirma Bloomfield (1942) "...sentenças e histórias não são essenciais na primeira abordagem à leitura. Não necessitamos ter medo de usar palavras desconexas e mesmo sílabas sem sentido. E, acima de tudo, nós não podemos...perturbar os hábitos mal formados das crianças...- exercícios puramente formais que não teriam sentido para um adulto, têm sentido para uma criança". (BRAGGIO,1992, p.10)

Tal concepção no entanto, conforme defende a referida autora, não considera os aspectos comunicativos que se dão a partir do momento em que tais constituintes são interligados de forma a serem utilizados em contextos reais da comunicação por meio da linguagem, em um contexto no qual a forma precede a questão da significação. "Não se dá, nenhuma atenção ao significado, aos usos e funções da linguagem, ao contexto onde é produzida". (BRAGGIO,1992, p.9)

Os contextos apresentados anteriormente, revelam que as prática de leitura vivenciadas pelos alunos estavam basicamente pautadas em uma concepção de leitura mecânica por meio da decodificação e soletração de palavras escritas.

As professoras tomavam a leitura das crianças para observar e avaliar se as mesmas já dominavam as correspondências mecânicas entre letras, sílabas e sons e não se as mesmas eram capazes de compreender que estavam lendo, se formavam um entendimento da leitura que estavam realizando e para isso, acredita-se que com base na expressão dita pela professora: "**eu preparei até uma cartilha**", que para ela as simples lições constantes nas cartilhas eram suficientes para que seus alunos viessem a ser alfabetizados, tornando-se capazes de ler e escrever, isto é, por si só, construir a competência da leitura.

Assim, as práticas pedagógicas realizadas com os alunos apresentam-se fortemente vinculadas às pedagogias do aprender a aprender, ou pedagogia das competências. Conforme Saviani (2011), para as pedagogias do aprender a apreender, o professor precisa atuar tão

somente enquanto um agente facilitador sobre os processos de construção dos conhecimentos do aluno, portanto, não haveria ensino nem aprendizado e sim construções, buscas e descobertas.

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. (SAVIANI, 2011, p.431)

Nesse sentido, é retirado da educação o papel de atuar diante da socialização dos conhecimentos científicos, e ao professora caberia a função de conduzir as situações de ensino de forma que os alunos sejam capazes de por si só, construir e elaborar seus próprios conhecimentos por meio de competências.

Para além de uma abordagem da pedagogia das competências, conforme abordado anteriormente, as estratégias de ensino da leitura e escrita utilizadas em sala de aula pelas professoras através do uso de cartilhas e da escrita como cópia, reforçam uma concepção de linguagem que é apresentada por Braggio (1992) na qual a língua escrita é tratada tão somente enquanto uma habilidade mecânica, deixando de lado o caráter sócio-cultural da linguagem como forma de orientação, interação e comunicação utilizada pelo homem no âmbito de suas relações sociais.

A prática da leitura e da escrita, em sua mecanização, não responde às concepções de linguagem de forma relacionada à construção do pensamento, à elaboração de mundo por meio da significação e da atribuição de sentidos sobre o texto lido, não responde ainda sobre comunicativa que a linguagem possui em se tratando de seus usos no contexto das relações entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, não cabe à criança em processo de alfabetização o desenvolvimento da compreensão e significação sobre o que está lendo, uma vez que isso será desenvolvido em um processo mais a diante, um processo secundário. A criança exerce um papel de receptora de um conhecimento que está ali, pronto e acabado.

A autora, por sua vez, concebe a leitura enquanto uma atividade intersubjetiva, pessoal, e que está relacionada à forma de como aquele que ler- o sujeito leitor-, interpreta, entende, compreende e dá sentido aquilo que está lendo. O ato de ler nessa perspectiva, é marcado por uma relação intrínseca entre o texto e o leitor, uma relação carregada por elementos intersubjetivos, em um processo onde a questão da significação, vai além à atribuição de

significados à determinadas palavras de forma isolada, isto é, desprendida de um contexto mais amplo.

Os processos de significação nesse contexto, vão além do processo de atribuição de significado à uma determinada palavra, está relacionado ao seu significado literal, dicionarizado; a significação. Assim, entendemos a significação, como os significados que o leitor depreende da leitura realizada, isto é, o seu entendimento, a sua compreensão e, que carrega um tom mais pessoal: o leitor lê e diz: “foi assim que eu entendi”, por isso a significação está vinculada à própria subjetividade do leitor.

Então, as crianças podem entender o significado das palavras, de forma isoladas, mas não as entendem no contexto e, por isso, não desenvolvem a significação. A significação, assim, parece estar mais no terreno do sentido, pois o sentido, conforme vemos em Bakhtin (2006), o sentido é algo mais amplo, extrapola o significado literal. Para o referido autor, a língua escrita não pode ser compreendida em sua função linguística, fora do contexto de interação verbal e social dos indivíduos.

Para o autor, a palavra é carregada de elementos simbólicos, por esse motivo, o enunciado não pode ser compreendido fora do contexto social de sua produção, uma vez que a linguagem deve ser concebida enquanto um elemento comunicativo no âmbito das relações sociais, de forma que quando nega-se natureza dialógica do enunciado, nega-se também as profundas relações entre a linguagem e a vida.

Bakhtin (2006) concebe a linguagem como um processo social de interação mediado pelo diálogo, considerando que a língua só existe em função de seus interlocutores – quem fala, quem escreve, quem lê, quem escuta, enfim. Para o autor é nessa relação dialógica é que a língua vai se construindo, ganhando sentido e significação, por meio dos enunciados. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (p.282).

No caso da lição da vaca que fora apresentada ao aluno, como atividade de leitura, é bem provável que o mesmo saiba atribuir significado às palavras ali lidas na “história”, tais como: Vaca, viola e Vovô, de forma isolada. Ele poderia até saber que a palavra Vaca em seu caráter dicionarizado significa: um animal que é a fêmea do boi, que produz leite; que a palavra Viola trata-se de um instrumento musical; que a palavra Vovô refere-se ao pai de seu pai, ou ao pai de sua mãe.

No entanto, no contexto em que foram apresentadas dificilmente o aluno conseguiria desenvolver um processo de significação e sentido sobre o conteúdo da “história” lida, pois conforme vimos em Braggio (1992), a própria história mostrava-se irrelevante às

experiências e vivências reais do aluno não favorecendo de tal forma, um entendimento coerente e coeso de seu conteúdo, uma vez que este não tivera sido a principal preocupação e intenção do autor ao escrevê-la, e sim, a ênfase na abordagem de aspectos grafofônico da língua escrita.

As atividades de leitura, centradas na norma e na forma, parecem não produzir o desejo de aprender, pois fazem-se presas a uma concepção mecanicista de aquisição e uso da linguagem. A linguagem – leitura e escrita – não é trabalhada na sala de aula enquanto uma prática social, enquanto significação, e lugar de produção de sentidos. A linguagem naquele contexto, ao ser apresentada aos alunos, mostra-se limitada ao seu sentido dicionarizado e a palavra, conforme Bakhtin, só ganha vida na corrente da enunciação entre sujeitos.

Nesse modelo de ensinar a língua escrita, que por sua vez está fundamentado em uma concepção de aprendizagem mecânica da leitura e escrita, concebendo a linguagem como um sistema de escrita alfabética, tem-se a prerrogativa de que para a aquisição da leitura e escrita, e logo para a consolidação do processo de alfabetização, tão somente é necessário, a capacidade de saber codificar por meio das letras (sinais gráficos) que compõem o alfabeto, as representações feitas da língua oral, isto é, os sons da fala.

Sabendo isso, acredita-se que a criança que encontra-se em fase de alfabetização, através dessas práticas de ensino, também desenvolverá a capacidade de reconhecimento dos sons específicos de cada uma das letras. Tal concepção de alfabetização, desconsidera a linguagem em seu caráter sociocultural, conforme nos remete Vigotski, assim como anula e nega os contextos de produção e usos reais da escrita no contexto social. Há a prevalência da forma da linguagem em detrimento de sua função (BRAGGIO,1992).

Ressalta-se ainda, que ao limitar a aquisição da linguagem escrita por meio de um ensino mecânico e desprezado dos fatores que a asseguram enquanto uma prática cultural responsável pela humanização do indivíduo, a prática educativa acaba por não favorecer aos alunos o desenvolvimento da elaboração de sentidos por meio daquilo que ler e escreve, ou seja, a tomar consciência sobre a realidade em que vive, de forma crítica a partir dos sentidos e significados elaborados a partir do que está lendo.

A seguir apresento dois diálogos que tive em momentos de conversas informais com duas alunas da turma, enquanto as mesmas copiavam uma atividade do quadro, na ocasião fiz algumas perguntas que tratavam sobre as experiências de leitura das alunas em situações ocorridas fora da escola e na sala de aula.

***A primeira aluna com quem conversei foi Laura:***

Perguntei: Você já sabe ler?

***Laura: Já***

Perguntei: Que tipo de leitura você mais gosta?

***Laura: Eu gosto de ler Poesia.***

Perguntei: Onde você lê?

***Laura: Em casa.***

Perguntei: Que tipo de livros tem na tua casa?

***Laura: Livro de Português, esses que dão na escola, sabe.***

Perguntei: O que mais você lê neles?

***Laura: As histórias.***

Perguntei: Qual foi o texto que você leu hoje quando a professora lhe chamou pra dar a leitura?

A aluna para algum momento tentando lembrar o que havia lido, levanta-se e vai até a mesa da professora pra tentar ver qual era a leitura que havia lido, porem a professora estava utilizando a cartilha com outro aluno)

***Laura \_ Até me esqueci! (Disse ela)***

***Laura \_ Depois eu pergunto pra professora tá?***

Os próximos diálogos foram com a aluna Raissa:

Perguntei :Você já sabe ler?

**Raissa: Muito, muito não.**

Perguntei: Qual tipo de leitura você gosta?

**Raissa: Quando eles fazem culto lá em casa, sabe, eles mandam eu ler a Bíblia.**

Perguntei: Além da bíblia, o que mais você ler na sua casa?

**Raissa: Revistas. Sabe aquelas revistas de fazer comida? A minha mãe compra e eu leio as receitas. Tem vez que eu até faço as coisas.**

Perguntei: E o que você já fez seguindo as receitas dessa revista?

**R: Já fiz brigadeiro, só li uma vez, depois já sabia fazer sem olhar na revista.**

Perguntei: Ainda pouco a professora lhe chamou para ler. O que você leu lá?

**R: É.... [Pausa] Foi...[Pausa] Ah...lembrei... a professora mandou eu ler sobre uma menina que gostava de Geleia.**

A seguir está o texto sobre a menina e a geleia, constante na cartilha de leitura utilizada pelas professoras, o qual a aluna Raissa mencionou ter lido:

### A JOANINHA GELEIA

GELEIA É O BICHO DE ESTIMAÇÃO DE GISELE.

QUER SABER POR QUE A JOANINHA DE ESTIMAÇÃO SE CHAMA  
GELEIA?

PORQUE UM DIA ENQUANTO GISELE E SUAS AMIGAS FAZIAM UM  
PIQUENIQUE, A JOANINA CAIU DENTRO DO POTE DE GELEIA DA MENINA.

Com base na resposta da aluna ao ser perguntada sobre o texto que havia lido minutos antes na mesa da professora, poderíamos concluir que a leitura abordava a história de uma menina que gostava de comer geleia. No entanto, quando lemos o texto em si, percebemos

que não era esse o conteúdo da historinha, e sim que a palavra “geleia” neste contexto estava relacionado ao nome que a menina Gisele teria dado à joaninha-seu animalzinho de estimação, devido ao fato de a mesma ter vindo a cair dentro de um pote de geleia.

É nesse sentido, que Braggio (1992) nos mostra, como que esse modelo de ensino da língua escrita que privilegia procedimentos mecanizados de leitura, apresentam restrições no contexto da linguagem, desfavorecendo o desenvolvimento dos processos cognitivos que envolvem a elaboração do pensamento pela criança, e portanto, da compreensão sobre o que lê.

Tendo em sua estrutura sequencias isoladas, e que portanto não promovem uma inter-relação entre si, esse tipo de texto, conforme expõe a autora, “carece de um maior grau de explicitação, a fim de facilitar o processo de inferenciamento pela criança” (BRAGGIO,1992, p.50).

Dessa forma, o objetivo do conteúdo encontrado em histórias como o lida pela aluna na ocasião mencionada, não é o de propiciar ao leitor uma experiência de leitura prazerosa, em um contexto que lhe permita a elaboração de significações, ao contrário, tais histórias são apresentadas às crianças, tão somente enquanto um recurso que tem por base a decodificação de palavras e frases curtas que envolvem a língua escrita.

A leitura da história constante no texto mostrado, pela ausência de coesão coerência e de outros elementos que pudessem facilitar o entendimento da criança sobre o conteúdo que a mesma apresenta, torna-se uma prática desinteressante, pobre e que foge aos contextos da realidade, sendo portanto, insignificantes para a criança.

De acordo com Braggio (1992), sendo o sistema semântico, um sistema complexo, que vai além de uma simples sequência de palavras, para que determinada história apresente-se para o a criança, em sua condição de leitor, como uma leitura significativa, é necessário que a mesmo possua coesão e coerência, de forma que a criança possa fazer inferências<sup>6</sup> tanto sobre o que está ali, de forma explícita no texto, como o que embora não esteja, seja possível de ser inferido, tendo em vista os conhecimentos prévios que a criança possui. Esse tipo de leitura, que a autora chama de leitura interacional possibilita à criança:

O uso das estratégias cognitivas da leitura na construção do significado e na elaboração de inferências sobre o desenrolar da história, já que esta não só apresenta uma linguagem plena, holística, como pode ser considerada como uma historinha, pelo seu conteúdo, seu significado; o uso de sua competência linguística-comunicativa, também em razão das características tanto de forma como de conteúdo

---

<sup>6</sup> Braggio (1992, p.71), conceitua a inferência que leitor realiza sobre o texto como “uma estratégia geral de inferir (não ao acaso), com base no que é conhecido, aquela informação que é necessária, mas não é conhecida. Os leitores inferem informações grafofônicas, sintáticas e semânticas. Além disso inferem informações explícitas e implícitas no texto”.

da história; uma memorização significativa, pois a história é bem construída, interessante, reflete o “mundo de faz de conta da criança”, coloca o foco da leitura no significado; a ampliação de esquemas com respeito a “o que é uma história” e o que “é um texto”, etc. (BRAGGIO,1992, p.50)

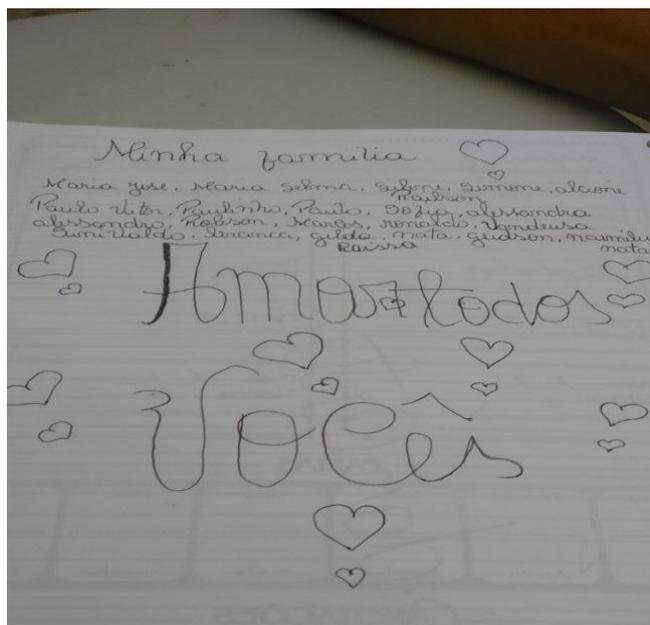
Voltando à análise das falas das alunas nos diálogos que foram apresentados, observa-se que as mesmas indicam que fazem diversos e distintos usos da língua escrita, em se tratando de suas relações e experiências cotidianas fora da escola. *“Eu gosto de ler Poesia”* - disse Laura; *“Sabe aquelas revistas de fazer comida? A minha mãe compra e eu leio as receitas”*. - Disse Raissa.

Nota-se com isso, à medida em que as experiências de leitura vividas pelas alunas nos contextos que se dão fora da escola, são marcados por práticas significativas que envolvem os usos reais da língua escrita, em sala de aula, ao contrário, tais experiências são marcadas por uma relação mecanicista, que não produz na crianças significações e portanto compreensão em torno daqui que leem.

Em outro momento da aula, Raissa me mostra em seu caderno um texto em forma de mensagem feito por ela às pessoas que fazem parte da sua família.

A criança em questão, ao fazer a produção escrita acima, a fez de forma voluntária, não foi a ela solicitado que escrevesse, apenas o fez no sentido de querer transmitir por meio da linguagem escrita, uma mensagem afetuosa às pessoas que fazem parte de sua família e que em seguida veio orgulhosamente mostrar à pesquisadora.

### Imagem: Mensagem escrita da aluna à sua família



Fonte: Arquivos digitais da pesquisadora

A produção da aluna não corresponde à uma cópia mecanizada da escrita de outra pessoa, a escrita nesse contexto adquiriu um caráter subjetivo, pois está relacionado ao significado pessoal envolvido em sua produção. Ao ter consciência daquilo que realiza por meio da escrita, a criança atribui sentido e significado para o texto por ela produzido, vivenciando assim a linguagem em suas múltiplas capacidades de atuar na constituição da subjetividade dos sujeitos.

Sobre a produção espontânea da criança ao desenvolver seu próprio processo de aquisição e de usos da língua escrita, Braggio (1992, p.81) ressalta que:

A criança não escreve por escrever; toda vez que escreve ela tenta comunicar alguma coisa, mesmo que sua escrita seja representada por “rabiscos” que a criança lê como portadores de significado. A criança não se detém em escrever letras, sílabas e palavras isoladas, mas parte diretamente de uma estrutura em forma de texto, de discurso, que se refina à medida que ela acumula sua interiorização da estrutura do texto e as especificidades da linguagem escrita.

Para a autora, ao possibilitar que no contexto escolar a criança possa vivenciar experiências de uso da escrita em seus contextos reais e que envolvem o ato da comunicação, a escola por meio de suas práticas educativas, estará proporcionando também que a mesma possa alcançar níveis cada vez mais elaborados sobre a compreensão que já possui sobre o funcionamento da escrita e de seus respectivos usos, avançando assim em seus processos de desenvolvimento. “A criança utiliza tudo o que ela sabe sobre a linguagem escrita e todo o seu conhecimento do mundo, experiências e crenças, quando lê ou escreve, os quais se manifestam nas suas histórias escritas”. (BRAGGIO, 1992, p.81)

O tomar a leitura do aluno, enquanto estratégia de alfabetização, não evidencia a leitura enquanto prática de compreensão, de interpretação e de produção de sentidos. As metodologias de ensino e os recursos didáticos utilizados nas práticas de ensino e usos da língua escrita, tais como a prática do copiar e da leitura enquanto decodificação, provocam nos alunos reações de apatia, desinteresse, revolta.

Neste sentido, embora possa haver atualmente, uma intensificação nos discursos e nas determinações legais para que todas as crianças aprendam a ler e a escrever e apesar de a escola querer que os alunos aprendam a ler, a prática de leitura que é efetivada a partir das práticas formativas que realiza, não consegue fazer com que estes sujeitos vivenciem uma relação de afeto, de empatia com a língua escrita. Dessa forma, podemos afirmar que o estudo evidenciou uma distância entre o prescrito que é o que se espera no campo da leitura e da escrita, e o que é renomatizado em sala de aula pelas professoras.

Para que esse prescrito seja efetivado, isto é alcançado na materialidade do cotidiano escolar, um conjunto de ações didático-pedagógicas precisam ser pensadas, para que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita possa efetivar-se. No entanto, o que a pesquisa evidenciou mostra que, o que é realizado por meio da prática pedagógica das professoras, vai de encontro com o que é desejado, esperado, projetado.

Para concluir essa sessão, entendemos ser importante que as escolas desenvolvam estratégias de ensino de alfabetização, de leitura e de escrita que propiciem aos alunos uma relação de sentido com a língua escrita, provocando vivências de seus usos reais nos seus diversos espaços sociais de circulação, tendo em vista a sua natureza discursiva, comunicativa e de socialização, e, que segundo Vigotski é constitutiva da consciência, da elaboração do mundo e de si mesmo.

Assim é necessário que a o ensino da leitura e escrita realizado nas escolas possam atuar diante dos processos de compreensão por parte da criança que vivencia seus processos de apropriação da linguagem escrita, em relação à elaboração de sentidos que envolvem os usos reais da escrita, enquanto possibilidade de ser um instrumento de comunicação entre as pessoas com quem se relacionam, como também de ser uma forma de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos que fazem parte da cultura letrada.

### 3.1- O ALUNO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: NOTAS SOBRE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Qual a especificidade do conhecimento escolar? Na concepção de Vigotski, a escola é o lugar de ampliação das funções psicológicas superiores, condições para o indivíduo saber analisar, inferir, fazer conclusões. Para Charlot a escola representa o lócus em que o aluno pode encontrar elementos para apropriar-se do mundo, construindo relações com o outro, consigo mesmo e com o próprio mundo, e assim humanizar-se.

Para Duarte (2011), o ensino escolar deve pautar-se nos princípios de uma educação que favoreça os processos de formação que conduzam o aluno à tornarem-se sujeitos humanizados, isto é, que apropriem-se para si, das condições humanas a partir do acesso à cultura historicamente produzida.

O autor sinaliza em especial à educação dos filhos da classe trabalhadora que historicamente vem sendo excluídos do acesso aos conhecimentos enquanto formas culturais, com base nos ideais de uma educação marxista, defende o princípio que a classe trabalhadora deve ter acesso à cultura e à todas as formas de conhecimentos já elaborados pela humanidade.

“Lenin, assim como Marx, Engels e todos os grandes líderes e autores marxistas, valorizava a apropriação, pela classe trabalhadora, da cultura produzida [...]”. (DUARTE, 2011, p.133).

A humanização vista não como um processo natural, mas como um processo que se dá no âmbito das relações sociais, capacidade única dos indivíduos da espécie humana, e que a diferencia dos demais animais, favorece o desenvolvimento de suas funções psíquicas à medida em que é conduzido à níveis cada vez mais avançados de desenvolvimento por meio da aprendizagem e apropriação dos objetos de sua cultura.

A humanização nesse contexto trata-se de um processo pelo qual a criança incorpora qualidades comuns aos demais indivíduos de sua espécie, repassada de geração a geração, na medida que os indivíduos vão apropriando-se dos objetos e das práticas culturais criados pela geração que o precedeu. A escola nesse sentido, deve atuar de forma a promover processos educativos que conduzam os alunos a apropriarem-se dos conhecidos historicamente produzidos, por meio de uma relação significativa com os objetos culturais.

Sobre a questão do acesso aos conhecimentos universais, pelos indivíduos que pertencem às classes excluídas da sociedade, Duarte (2011), em entrevista<sup>7</sup> concedida à revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*,) ao enfatizar a importância do acesso e da socialização do conhecimento, reconhece que somente a busca e a concretização de uma educação humanizadora, voltada à uma formação plena dos sujeitos é o que poderá atuar enquanto forma de luta e resistência contra o capital.

Para o autor essa luta só poderá ser realizada no interior das escolas, à medida em que entender-se que a educação escolar é um dos principais instrumentos na luta contra a sociedade capitalista. “A escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento [...] “A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital” (DUARTE, 2011, p. 130-131).

Considerando-se marxista, o autor esclarece que apesar de seguir a mesma linha teóricas de visão de homem e de sociedade, suas ideias vão de encontro com muitas linhas de pensamento de próprios pensadores marxistas, à medida em que estes defendem que a escola deve estar tão somente subordinada às vivências cotidianas dos seus alunos, isto é, às suas experiências e vivências do cotidiano. Trata-se de uma perspectiva de ensino que privilegia a cultura popular cotidiana em face às formas culturais mais elevadas produzidas historicamente, isto é, os conhecimentos científicos.

---

<sup>7</sup> Entrevista com Newton Duarte Por: Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011- disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9499/6923>

No entanto, essa forma de pensar conforme nos mostra Duarte (2011), está vinculada aos ideais e objetivos da burguesia, uma vez que para a classe dominante, não é necessário que os filhos e filhas da classe trabalhadora venham a ter acessos aos conhecimentos em suas formas mais elaboradas, devendo a escola atuar tão somente sobre os aspectos já vividos pelos educandos em sua realidade concreta, o que os deixa de certa forma em posição desigual diante daqueles que conseguem ter acesso a um ensino que lhes promovem o contato com elementos da cultura, da ciência, da arte, dentre outros, em suas diversas formas de manifestações.

Conforme o autor, ao garantir o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, a escola exercerá um importante papel em face à educação fundamentada nos fundamentos de Karl Marx, embora seja essa uma ideia não defendida por muitos autores que defendem os princípios de uma educação conforme a ideologia marxista.

Há autores marxistas contemporâneos que consideram burguesa e limitada a idéia da escola como instituição que privilegie a transmissão de conhecimento. Afirmam esses autores que a escola deveria ligar-se à vida e que uma escola centrada na transmissão do conhecimento é uma escola desconectada da vida real dos alunos. Essa é uma visão estreita e imediatista das relações entre escola e vida. Tal visão decorre, por sua vez, de uma visão igualmente estreita e imediatista das relações entre o conhecimento e a prática social. Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma dela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. (DUARTE,2011, p.131-132)

Para o autor, para a construção de uma sociedade socialista, na qual as designação de ordem do capital possam vir a ser superadas, é necessário que a educação escola esteja voltada à transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, de forma a propiciar aos indivíduos o acessos às mais ricas manifestações culturais produzidas de forma a ampliarem seus conhecimentos cotidianos.

**Era mais um dia de aula.** Ao tocar o sinal de entrada pontualmente às 10:45h, os alunos iam chegando e dirigindo às suas mesas, organizadas em quatro fileiras. A professora titular entrou primeiro e colocou seus livros e cadernos em sua mesa de professora, pedindo para que os alunos que ainda permaneciam do lado fora da sala entrassem, pois a aula iria começar. Em seguida a professora auxiliar entra puxando a porta de grade da sala para garantir que os alunos não iriam mais sair. A professora titular retira o caderno de plano de aula de sua bolsa e mostra à sua auxiliar a página na qual constava o assunto do dia.

**“Hoje a aula vai ser de história e Geografia sobre a vegetação do Brasil, anotem o conteúdo no caderno de vocês”.** Diz a professora auxiliar, escrevendo a data correspondente ao dia do mês na parte superior do quadro, seguindo do nome da disciplina e o conteúdo que seria estudada na ocasião.

É válido mencionar que os conteúdos que as professoras repassavam nas aulas e suas respectivas atividades, aqui apresentados foram registrados diretamente do quadro branco, por meio de fotografias, sendo textualizados aqui para uma melhor apresentação, tendo em vista que algumas imagens tiveram sua qualidade prejudicada pela questão da iluminação da sala de aula, assim como pelas extensivas manchas escuras que haviam no quadro “branco”.

Data: 26 de outubro de 2016

Disciplina: História e Geografia

Assunto: A vegetação no Brasil

Vegetação- é um conjunto de plantas que cresce naturalmente em um lugar.

A vegetação depende do clima, do relevo e do solo.

Os principais tipos de vegetação do Brasil são: Florestas ou matas, cerrado, caatinga, campos, vegetação do pantanal e vegetação litorânea.

Florestas ou matas- Nas florestas ou matas predominam vegetais de grandes portes.

Caatinga- Apresenta árvores baixas de troncos retorcidos e poucas folhas. Também apresenta muitos cactos. É a vegetação de lugares onde chove muito pouco, como o sertão do nordeste.

Cerrado- ocupa grande parte da região central do Brasil. É formado por capins, arbustos e árvores pequenas com troncos retorcidos, casca grossa e raízes profundas.

Campos: encontram-se em várias partes do Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul. Os campos são aproveitados para a criação de gado.

O Relevo

O conjunto das diferentes formas da superfície terrestre chama-se Relevo.

O relevo terrestre sofre transformações ao longo do tempo, pela ação dos ventos, das chuvas, do ser humano, etc.

As principais formas de relevo são:

Planície- Região formada de terrenos planos e, em geral de baixas altitudes.

Planalto- Região não muito plana e mais elevada em relação às terras vizinhas.

Montanha- Uma grande elevação de terra.

Depressão- Região muito mais baixa em relação às terras vizinhas.

O clima

O conjunto das mudanças de tempo constitui o clima de um lugar.

Clima tropical- é o clima predominante na maior parte do território brasileiro. Apresenta duas estações bem definidas: uma chuvosa: (verão) e outra seca (inverno).

Nas regiões próximas ao litoral, faz mais calor e chove mais- é o clima tropical úmido.

Clima Subtropical- é o clima que predomina no sul do país. Chove durante o ano todo e o inverno é muito frio, com geadas e até neve.

Clima Equatorial- é o clima predominante no norte do Brasil. É quente e úmido, com muita chuva durante o ano todo.

Clima semi-árido- é o clima do sertão do nordeste do Brasil. Faz muito calor durante o ano todo. As chuvas, além de poucas, são mal distribuídas, concentrando-se nos meses de fevereiro, março e abril. Por isso há longos períodos de seca.

E assim, no decorrer do extenuante período em que durou a transcrição do conteúdo no quadro, assim como a reescrita (cópia) feita pelos alunos em seus cadernos, a todo instante a professora auxiliar chamava a atenção dos alunos para que copiassem, pois precisaria apagar determinado lado do quadro para continuar escrevendo partes do conteúdo que ainda faltavam, justificando que ainda restava muito conteúdo a ser copiado.

Enquanto isso, a professora titular ia de mesa em mesa corrigindo a cópia que frequentemente solicitava para que os alunos fizessem na casa e entregassem na próxima aula, e aproveitando para verificar se os alunos estavam empenhados na escrita do quadro.

- ***“Deixe meu braço descansar um pouquinho”*** – exclamou Luana no fundo da sala. A aluna para por algum tempo de copiar, enquanto repousa sua caneta sobre o caderno, aproveita para alongar os dedos das mãos, estalando-os.

- ***“Vamos Renam, copie, deixe de moleza!”*** – Reclama a professora titular, ao notar que o aluno havia parado de copiar.

José, outro aluno da sala aproxima-se de mim e pede que eu adiante a hora do meu relógio, quando questionado por mim sobre o porquê do seu pedido, o aluno responde:

- ***“Ah fessora, tô cansado de copiar, também tô entediado, adiante a hora no seu relógio pra aula acabar logo, por favor!”***.

No pedido de José, percebemos o quanto tempo escolar, quando mediado por práticas mecanicistas e portanto desestimuladoras tornam-se um período de sofrimento, tédio e tristeza para os educando. Enquanto realizavam a tarefa de copiar o conteúdo do quadro, parece que um clima de desalento toma conta da sala, ante o longo exercício de escrita.

Mais adiante, João, levantou-se de sua mesa, sentou-se em uma cadeira ao meu lado. Indaguei-lhe sobre por que não estava copiando o conteúdo do quadro e o aluno respondeu:

*– “É que eu fiquei pra trás, ela já escreveu um monte de quadro e não sei mais onde eu tava”.*

Ao fazer uso da expressão ficar pra trás, o aluno queria explicar-me que não havia acompanhado o ritmo da escrita do conteúdo do quadro feito pela uma vez que, estando o quadro dividido em duas partes por linha no centro, a professora escrevia do lado direito, em seguida do lado esquerdo, e volta novamente para o lado direito apagando o que havia nesse espaço e escrevendo novamente. Verifiquei em seu caderno e realmente lá estavam apenas os primeiros parágrafos do conteúdo que havia no quadro e isso se repetia ao analisar alguns registros de aulas passadas.

João é um dos alunos da turma que ainda não sabe ler bem, isto é que ainda não consolidou os conhecimentos sobre a língua escrita, reconhecendo apenas determinadas letras e sílabas, conhecimentos úteis nas atividades de lições da cartilha por meio da soletração, conforme veremos em episódios seguintes protagonizados por este aluno.

As questões a serem problematizada aqui são: qual o objetivo desse ensino que se preocupa com cópias exaustivas de conteúdo das disciplinas, sabendo-se que as crianças ainda não leem e escrevem de forma correta, minimamente? Por que a escola ao preocupar-se e voltar-se única e exclusivamente para o cumprimento dos conteúdos disciplinares, não compreende que de nada adianta insistir em intermináveis cópias quando as crianças não sabem ler?

Como podem as crianças se interessarem pela leitura, pela aprendizagem dos conteúdos de ensino que a eles são apresentados, se não saber ler e portanto não entendem o que escrevem, pois trata-se apenas de uma cansativa e enfadonha reprodução gráfica da escrita da professora que fora feita no quadro?

De acordo com Braggio (1992) nos processos que envolvem a aquisição da língua escrita, a leitura e a escrita não podem ser concebida de forma desassociada, pois tratam-se de habilidades inter-relacionadas, havendo no entanto uma importante influência da leitura sobre

a escrita, uma vez que no ato de ler, a atividade da leitura não envolve necessariamente a escrita, no entanto ao escrever, o ato da leitura faz-se necessário. “Os leitores não precisam escrever à medida em que lêem, mas precisam fazê-lo à medida que escrevem” (p.65).

Dessa forma, que significações as crianças haveriam de elaborar sobre os conhecimentos ensinados por meio dos conteúdos das disciplinas, se não sabem ler? E que se veem diante de longos períodos de tempo escrevendo, sem conseguir ler o que escrevem, ou, que na realidade copiam?

O que deve garantir a relação de ensino, despertar o prazer, o interesse, é a significação, é a compreensão (CHARLOT, 2013). O entendimento é a significação, é o significado que damos as coisas, o entendimento são os sentidos que elaboramos sobre as coisas do mundo e sobre nós mesmos.

A Pedagogia histórico-crítica defende que o papel da educação escolar é o de possibilitar aos educandos, o acesso aos conhecimentos formais, isto é, os conhecimentos sistematizados e que coloca em evidência a educação escolar sob a ótica de uma sociedade marcada pela divisão de classes e pelos privilégios da burguesia, enquanto classe dominante, no acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, que compõem a vasta cultura humana, ficando as classes menos favorecidas excluídas do acesso à uma formação integral e humanizadora.

Volta-se então para as especificidades e interesses que devem nortear o trabalho educativo realizado na instituição escolar, uma vez que esta, deve preocupar-se em mediar os processos de ensino aprendizagem que são efetivados no ambiente escolar, a partir do trabalho pedagógico empreendido pelos professores, de forma a possibilitar aos educandos a apropriação dos conhecimentos.

Nesse sentido, para a autora, essas formas e especificidades de conhecimentos enquanto elementos culturais, devem ser concebidos enquanto objetos da educação dos quais os sujeitos precisam apropriar-se, para que de tal forma possam constituir-se enquanto membros da espécie humana. “Portanto, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. (RAMOS, 2016, p.67)

Enquanto ambiente de manutenção de relações com objetos e elementos da cultura humana, os processos que acontecem através do ato educativo no cotidiano da sala de aula, se dão através da mediação, processos completos e que segundo a teoria de Vigotski é efetivado à medida em que concebe-se que a relação que indivíduo estabelece com o mundo não é uma relação direta, mas sim, um processo que pressupõe a presença de instrumentos intermediários.

Dessa forma, no contexto escolar, para que os indivíduos possam apropriar dos bens culturais, enquanto formas de conhecimentos historicamente produzidos, faz-se necessário que ocorram processos efetivos de mediação, tarefa essa exercida pelo professor enquanto mediador das situações de aprendizagens e das relações de conhecimentos dos alunos.

Conforme Aranha (1996), o professor, em meio ao trabalho educativo que realiza com os educandos em vistas à pedagogia histórico-crítica, deve responsabilizar-se pelas estratégias de ensino a serem colocadas em prática em sala de aula, desde a seleção dos conteúdos até as metodologias necessárias e eficazes que possam assegurar aos alunos aprendizagens ricas e significativas, que favoreçam o desenvolvimento de sua condição humana. Portanto “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (ARANHA, 1996, p.219).

Como vimos anteriormente, os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo empreendido na cópia dos conteúdos no quadro, são tidos como desinteressados, preguiçosos, que não querem nada, quando que na verdade, é o tempo escolar vivido por essas crianças que resume-se à uma experiência desinteressante, o que alimenta suas condições de não aprendizagem, de insucesso e culmina com a reprovação e a repetência ao final do ano letivo.

Para Duarte (2011) é preciso que se defenda uma escola pública que verdadeiramente promova uma educação que garanta aos menos favorecidos o acesso à cultura e a socialização dos conhecimentos, uma educação que possam ir de encontro aos processos alienantes e exploratórios do capital, é que o autor encaminha e orienta para uma postura contra hegemônica de forma que as ações realizadas pela escola e pelos professores, possam partir de um contexto de resistência de defesa da instituição escolar e de seus sujeitos.

Há necessidades dos professores se organizarem para lutarem para que a escola torne-se uma instituição que inspire e aspire conhecimento. O foco de tudo o que se faz dentro da escola deve ser o conhecimento. Há que se resistir às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola e do trabalho do professor. Há que se rechaçar veementemente os discursos que secundarizam a transmissão do conhecimento pela escola. Há que defender o professor, o aluno e a instituição escolar dos ataques provenientes dos gabinetes dos defensores, declarados ou não, da ordem social capitalista. (DUARTE, 2011, p.133)

Dessa forma, o conhecimento em sua forma mais elaborada deve ser o foco principal do ensino escolar, a escola exerce papel fundamental nos processos de afirmação de direitos e deve ser consolidada verdadeiramente enquanto um lugar de transmissão de conhecimentos, por que todo e qualquer discurso que indicarem outra forma de conceber a

escola e o professor está intimamente defendendo o projeto do capital, o qual descaracteriza o trabalho educativo nela realizado, concebendo-o como um ato secundário.

Em continuidade à aula, a professora titular fez uma breve explicação de forma oral do conteúdo do dia, explicando os principais conceitos que deveriam ser aprendidos pelos alunos sobre a vegetação do Brasil, e respectivamente o clima e o relevo brasileiro. Após a explicação, a professora seguiu na realização dos exercícios de fixação.

A atividade começava com uma questão de caça palavras, onde após escrever frases relacionada ao conteúdo estudado, a professora desenha os quadro com as letras dispostas de forma aleatória e pede aos alunos para localizarem nesse emaranhado de letras do caça-palavras, as palavras destacadas nas frases, sendo estas: Campo, Cerrado, Caatinga e Florestas.

- **“Não achei nenhuma ainda”** - disse João, vindo na minha direção.

- **Professora me ensine, não achei ainda.** Pediu-me o aluno.

A professora havia escrito quatro frases, cada frase continha uma das palavras que deveriam ser localizadas no caça-palavras, em destaque, escritas com pincel da cor vermelha. João estava com dificuldade para encontra-las no quadro de caça palavras.

Atividades

QUESTÃO 1- Encontre no caça palavras, as palavras destacadas nas frases:

- Nas **Florestas** predominam grandes árvores.
- Árvores baixas, com poucas folhas e troncos retorcidos e cactos formam a **Caatinga**.
- Os **Campos** são aproveitados para a criação de gado.
- O **Cerrado** é composto de grama e diversos tipos de capim.

L	S	A	T	V	Q	Z	S	U	O	P	C	A
P	M	B	J	O	M	B	T	X	S	A	E	L
O	F	O	N	U	I	I	A	S	T	C	R	A
O	D	H	S	A	X	I	S	A	Y	U	R	Y
B	C	A	E	F	L	O	R	E	S	T	A	S
A	A	S	S	O	T	O	D	S	O	S	D	G
U	M	C	A	A	T	I	N	G	A	H	O	V
R	P	O	E	R	T	K	E	R	E	F	P	S
T	O	G	S	X	D	Y	C	S	E	C	F	A
R	S	M	P	H	S	A	O	I	E	V	J	A

Notei que embora João já reconhecesse as letras visualmente, não estava conseguindo encontrar as palavras, pois no caça palavras as letras estavam dispostas em formato de letras maiúsculas, enquanto que nas frases que foram escritas pela professora no quadro, que

continham as palavras destacadas de cor vermelha e que deveriam ser encontradas, estavam escritas em letra minúsculas. Notei que o aluno apesar de conhecer visualmente determinadas letras, ainda não conseguia relacioná-las quando era preciso estabelecer relações entre os dois tipos de letras.

Escrevi então, em um espaço da folha do caderno do aluno, a palavra FLORESTAS, uma das palavras destacadas pela professora nas frases, porém em letras maiúsculas, mostrando-a em seguida onde a mesma estava localizada em uma das frases. O aluno retornou para sua mesa para localizar e após algum tempo veio até mim dizendo: ***“Achei professora, agora faça as outras desse jeito, que assim eu encontro”***

Para a Teoria histórico cultural, é na interação com os seus pares mais experientes, que os indivíduos desenvolvem-se e avançam etapas importantes em suas funções mentais. Na escola, o professor enquanto mediador das situações de aprendizagem deve atuar no sentido de que os alunos possam ir além em suas aprendizagens, ir além daquilo que já dominam, do que já sabem. O professor precisa identificar os conhecimentos que os alunos já apropriaram-se de forma com que possam apropriarem-se de outras habilidades e outros conhecimentos mais complexos.

Vemos no relato anterior que o aluno conhecia as letras visualmente em seu formato maiúsculo, no entanto não sabia relacioná-las ao seu formato minúsculo na tarefa que envolvia a procura de palavras na atividade proposta pela professora. O aluno, ali embora não percebido pelas professoras, tentava resolver a atividade mas no entanto não contava com processos de mediação efetivos para que pudesse avançar em suas aprendizagens. As professoras preocupadas tão somente em repassar o conteúdo do dia, não atentavam-se para o fato de que sem a compreensão e domínio da leitura e da escrita dificilmente o aluno conseguiria apropriar-se dos conceitos que estavam sendo ensinados.

Nesse sentido, cabe ao professor, atuando este como agente mediador e exercendo assim o papel do Outro- no contexto do desenvolvimento humano, favorecer e oportunizar os processos de apropriação dos bens culturais pela criança, a responsabilidade em criar condições para que esta por sua vez, possa desenvolva relações significativas com as formas culturais historicamente elaboradas e assim reconhecer e saber fazer uso destes, nos diversos contexto das relações sociais. “Nesta linha de argumentação, podemos concluir que a criança só terá acesso à *significação* dos objetos culturais, ou seja, só poderá tornar-se um ser cultural, por intermédio da mediação do Outro”. (PINO, 2005, p.67)

Através da mediação, os indivíduos mais experientes tornam-se os responsáveis por propiciar aos seus pares menos experientes, condições para que relacione-se e aproprie-se dos

fenômenos e objetos culturais presentes em sua realidade, fazendo deste um ato de educação, conforme esclarece Leontiev (1978), um dos principais colaboradores de Vigotski.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p.272)

Pino (2005), autor que desenvolve estudos sobre a teoria de Vigotski, também discorre sobre o papel exercido pela figura do outro nos processos de apropriação dos objetos. Ao abordar os processos da constituição humana, discute as formas pelas quais a cultura atua em meio à história pessoal de cada criança.

Em seus estudos, o autor busca “desvelar na realidade empírica da evolução da criança logo após o nascimento a maneira concreta como a natureza, constitutiva da sua condição biológica, transforma-se sob a ação da cultura, fazendo da criança um ser humano” (PINO, 2005, p. 18).

Considerando que ao nascer o bebê apresenta-se desprovido de meios simbólicos para apropriar-se da cultura humana, necessitando assim da mediação do outro, de forma que sua inserção nas práticas sociais que identificam os demais indivíduos de sua espécie possa acontecer de forma progressiva, o autor analisa e problematiza os processo de desenvolvimento do psiquismo da criança tendo em vista as transformações provocadas pela cultura em face à sua condição biológica, evento este que a torna um ser plenamente humano.

Para que esse processo se efetive, o autor destaca ainda o importante papel exercido pelo “outro”, isto é, aquele indivíduo que irá mediar junto à criança os seus processos de apropriação cultural no âmbito das relações sociais de forma a ser capaz de atribuir significados às coisas presentes no mundo.

Com efeito, na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio cultural - ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano. (PINO, 2005, p. 66).

Conforme os elementos expostos por Pino (2005), o que colocaria a criança em um lugar de desvantagem em relação às demais espécies animais seria a sua incompletude biológica e autonomia diante do meio em que nasce. Para o autor em se tratando de um bebê animal, ao

nascer este age sobre o meio através dos mecanismos genéticos instintivos que lhes são característicos por sua natureza, por outro lado, que no caso do bebê humano sua frágil condição de inacabamento é o que possibilita à este vivenciar um processo pelo qual a cultura é que vai lhe dar condições para tornar-se um ser humano.

Neste caso, a inexistência de habilidades biológicas é suprimida pelas possibilidades e vantagens que podem vir a ser concebidas por meio da cultura, quando este é capaz de adquirir habilidades tipicamente humanas através da mediação do outro e do meio em que vive.

Pode se afirmar, então, que a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano, em vez de constituir uma perda e um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie *humana* para devir um ser *humano*. (PINO, 2005, p.46)

Pino refere-se à dois tipos de nascimento vivenciado pelo ser humano, o primeiro, o nascimento natural biológico, e o segundo o nascimento cultural, momento pelo qual a criança começa a adquirir para si as habilidades e características comuns aos indivíduos da sua espécie. Em ambos os processos, a criança experimenta o desenvolvimento das funções biológicas e a aquisição das funções tipicamente humanas, isto é, das funções culturais, sendo esta última uma tarefa complexa e que irá depender do ambiente em que a criança está inserida.

Dessa forma, todo e quaisquer que sejam os encaminhamentos didáticos que o professor venha a utilizar em sua prática pedagógica, precisam ser redimensionados de forma a possibilitar em níveis cada vez mais elaborados, o estabelecimento de relações significativas com os objetos culturais, desenvolvendo assim, seu pensamento, sua linguagem e sua ação sobre a própria realidade de forma cada vez mais complexa, o que implicará em grandes avanços em seus níveis de desenvolvimento.

Redimensionar os objetivos da prática educativa a fim de que a criança possa avançar em seus estados de aprendizagem, desenvolvimento e estabelecer formas de relações mais elaboradas com a cultura, e logo apropriando-se dos elementos culturais necessários à sua humanização, supõe ainda um ensino que a reconheça como um indivíduo constituído por afetos e emoções e desejos, fatores estes que embora não sejam determinantes, implicam diretamente nas formas de como cada um se relaciona e dá sentido à tudo o que está a sua volta, e logo na apropriação dos conhecimentos.

Para isso, a forma de como o professor planeja e organiza as vivências de aprendizagens às crianças no cotidiano da sala de aula, é o que irá provocar ou não relações complexas e significativas com os conhecimentos que estão sendo ensinados, considerando o

grau de relevância e significados reais em torno do que está sendo apresentado às crianças, uma vez que um ensino empobrecido e marcado pela abordagem de conhecimentos irrelevantes e sem algum sentido para a criança, é incapaz de provocar nestas o desejo, o interesse, e a curiosidade por novas descobertas.

Voltando às práticas pedagógicas realizadas cotidianamente em sala de aula, após a escrita do conteúdo do dia no quadro, as atividades que seguiam constituíam-se basicamente pela escrita e resolução de exercícios no caderno, os quais também tiveram sido escritos no quadro.

Dessa forma, a transcrição do conteúdo disciplinar do dia no quadro, a explicação dos conceitos que envolviam os conteúdos e por último a exercitação do que havia sido ensinado por meio de atividades escritas no caderno, que uma vez restando tempo disponível de aula, na medida em que era comum a saída na hora do intervalo pela ausência de merenda escolar, os exercícios eram corrigidas no próprio quadro, resumiam basicamente as ações didáticas realizadas pelas professoras no cotidiano das aulas.

Sampaio (2004) ao descrever e discutir os modelos de ensino que comumente estão presente nas maioria das escolas, sendo este pautado basicamente da exposição dos conteúdos, seguindo da exercitação por meio de exercícios de fixação e memorização dos conceitos ensinados, culminando com a realização de provas, enquanto estratégia de verificação e controle das aprendizagens dos alunos afirma que:

Tal modelo, bastante mecanicista, ainda que não proíba ou impeça a aprendizagens dos conteúdos, não dá conta de muito mais do que possibilitar entendimento, fixação e memorização- e desempenho satisfatório nas provas. Os conceitos são expostos, explicados para que o aluno entenda, supondo que a apresentação tenha importância central para garantir aprendizagem. A apropriação deverá ocorrer durante a exercitação, por repetição, memorização e mecanização; então, a aprendizagem se explicaria por adestramento e o treino é que tornaria possível reter conteúdos e adquirir hábitos de estudo e atenção. (SAMPAIO,2004, p.73)

Durante o intervalo da aula, entre conversas bem humoradas e descontraídas com dois alunos, pode-se ouvir deles, suas percepções sobre experiências vividas no cotidiano daquela sala de aula, assim como na escola como um todo.

**PESQUISADORA-** O que vocês acham mais legal aqui na escola?

**LUCAS-** *Nada!*

**JOÃO-** *A merenda é legal.*

**PESQUISADORA** - Só a merenda?

**LUCAS**- *É só a merenda.*

**PESQUISADORA**: Do que vocês mais gostam nas aulas?

**LUCAS**: - *De merendar!*

**JOÃO** (interrompendo) – *É da aula rapá.*

**PESQUISADORA**: Isso, é das aulas aqui em sala de aula.

**LUCAS**: - *Eu queria saber ler!*

**PESQUISADORA**: E você João?

**JOÃO**: *Ler também!*

**PESQUISADORA**: Se vocês soubessem ler, a aula seria melhor?

**JOÃO**: *-Ia!*

**LUCAS**: *-Ia!*

**JOÃO**: *-No dia que eu saber ler na minha vida eu ia fazer tudo! Eu ia fazer tudo o que a professora fizesse na aula!*

**PESQUISADORA**: -E do que vocês não gostam das aulas?

**LUCAS**: - *De escrever!*

**JOÃO**: *Também de escrever!*

**LUCAS:** - *Dá preguiça do cara escrever! Olha hoje ela passou um, dois, três, quatro...* (Referindo-se aos lados direito e esquerdo do quadro utilizado pela professora para a escrita dos conteúdos da aula do dia.)

**PESQUISADORA** - Quatro o que?

**LUCAS:** - *Quatro quadros!*

**JOÃO:** - *Quatro lados assim oh!* (Apontando para o quadro fixado na parede da sala).

As falas dos alunos nos diálogos acima, reforçam ainda mais as indagações e hipóteses que levantamos anteriormente. Os alunos não compreendem o que leem, logo, não se interessam pelas cópias, que parecem preencher a maior parte do tempo escolar.

João diz que se ele soubesse ler ele faria tudo o que a professora pedisse. Então, temos aí uma evidência de que o não-saber-ler, o não-saber-escrever corretamente mostra-se como um fator relevante para explicar o comportamento de falta de interesse, indisciplina, que a professora constantemente ressalta sobre o perfil do aluno, conforme episódios seguintes.

Os alunos reclamam dos longos textos que precisam escrever do quadro, e chegam até a conferir a quantidade de quadros (lados) em que a professora havia passado naquele dia de aula. Portanto, insistimos em nossas inquietações: Se as crianças não sabem ler, como a professora passa dois, três, quatro quadros para eles copiarem? Para quê? Qual o efeito de aprendizagem que sua prática poderia proporcionar sobre os processos formativos dessas crianças?

O que nos intriga na realidade vivenciada e exposta nos parágrafos anteriores, é constatar as dificuldades de ruptura da parte da escola e de seus professores com práticas de ensino consideradas como tradicionais, e que uma série de estudos e produções acadêmicas e científicas, já revelaram suas deficiências e os prejuízos que as mesmas promovem em se tratando processos educativos das crianças.

Para Aranha (1996) no contexto da Pedagogia histórico-crítica, a escola deve encarregar-se de fazer com que os conhecimentos em suas formas culturais mais elaboradas, e que historicamente ficaram restritos à classe dominante, venham a ser apropriados pela classe dominada que vem ao longo da história sofrendo uma série de processos de exclusão.

Para a autora, é no âmbito de uma sociedade marcada pela exclusão, pela desigualdade e pela exploração de uma classe dominante sobre a outra dominada, que a teoria

histórico-crítica de Demerval Saviani encontra terreno fértil entre seus representantes, mencionando, José Carlos Libâneo, Gramsci, dentre outros, para desenvolver-se enquanto uma teoria pedagógica, com possibilidades de atuar em face à educação das classes menos favorecidas. “A tarefa da pedagogia histórico- crítica se insere na tentativa de reverter o quadro da desorganização que torna uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e, portanto, de seletividade”. (ARANHA, 1996, p.219)

O acesso ao conhecimento, então representaria uma prática contra hegemônica daqueles que viram-se excluídos dos processos históricos e culturais da sociedade capitalista ao longo da história. Para a autora, a teoria de Saviani concebe que os processos de elaboração de mundo pelos indivíduos, e conseqüentemente a sua humanização, está vinculado à apropriação do saber historicamente elaborados pela sociedade, sendo que essa apropriação de mundo, caracterizada enquanto um trabalho não-material.

No entanto, à medida em que a escola nega à classe trabalhadora, aqui também sendo referida como a classe dominada, o acesso à esses conhecimentos, a mesma inviabiliza com que os menos favorecidos possam ascender à níveis elevados, persistindo a atuar em favor da classe dominante, representada pela burguesia

Podemos assim inferir, que a inexistência de uma relação significativa e de aprendizagem com os objetos de conhecimento tem a ver com as formas pelas quais as práticas de ensino são efetivadas. Que apesar de todas as possibilidades em se propor um ensino inovador, práticas e concepções de ensino tradicionais ainda insistem em manter-se presentes na maioria de nossas escolas. Para tanto, seria necessário um conjunto de situações de aprendizagens, que pudessem oportunizar crianças uma aproximação com os objetos culturais, com os conhecimentos.

Nesse contexto, o ambiente escolar em que Charlot e Vigotski consideram como espaço em que os alunos deveriam estabelecer relações mais amplas consigo mesmo, tomando conhecimento sobre sua própria subjetividade, desenvolver seus pensamentos e compreensão sobre o mundo de forma crítica, torna-se um espaço de limitadas aprendizagens, o que o deixa distante de ser um espaço de desenvolvimento, de humanização.

Para Arroyo (2009) o direito à educação representa o direito do acesso ao conhecimento enquanto herança cultural, no entanto os processos educativos que as crianças e jovens vem vivenciando em seus percursos escolares vem sendo marcados por práticas e rituais que ao invés de promoverem percursos escolares exitosos, revelam retrocesso e negação do direito à educação.

Para o autor, as ameaças em torno dos direitos que tiveram sido alcançados ao longo da história da educação adentram as discussões sobre uma série de práticas e rituais realizados no interior das escolas, e que contribuem para os processos de exclusão educacional e social de milhares de crianças, em sua maioria pertencentes à classe trabalhadora conforme palavras do autor:

Nesse quadro de tensas disputas no campo dos direitos, como fica o direito de todos à educação? Estaríamos de volta? Conseguimos fazer da escola um tempo-espço de garantia desse direito ou ainda é condicionado à processos, práticas e rituais excludentes? Os persistentes milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos, sobretudo populares, truncados em seus percursos escolares, não mostram que o direito à educação ainda não está consolidado? Que está ameaçado? (ARROYO, 2009, p. 129)

Para o autor acima citado, conceber a educação como direito significa considerar que a própria história do surgimento da instituição escolar e a própria história da educação pública brasileira, apesar de se configurar como avanços e conquistas sociais para a classe trabalhadora, foi sendo construída em um campo de intensas negações e contradições e interesses de grupos dominantes, em uma lógica de desigualdade que perduram até a atualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como filha de trabalhadores, e parte integrante de uma parcela da sociedade que precisa ir à luta pela justiça social, pela igualdade de oportunidades, de direitos e pelo acesso aos bens culturais, elementos estes característicos da sociedade capitalista, é, que venho procurando desenvolver um olhar sobre a escola e as práticas empreendidas na educação das crianças que vivem em condições de dominação, de pobreza e de negação de direitos básicos.

Dessa forma, a presente pesquisa procurou analisar diretamente no chão da sala de aula, os processos de ensino aprendizagem ali realizados e vivenciados por seus protagonistas, professoras e alunos em face às condições de ensino e aprendizagem vivenciadas e suas contribuições nos processos formativos das crianças enquanto sujeitos históricos e culturais.

Para tanto, o estudo constatou que o processo educativo evidenciado desconsidera os contextos de constituição histórico-cultural dos alunos, não concebendo-os em suas singularidades e enquanto sujeitos de possibilidades. A concepção de ensino realizada na tentativa de fazer com que o aluno saiba ler e escrever mostra uma desassociação entre o que se quer e as práticas que os alunos vivenciam em sala de aula. Tais práticas realizadas em sala de aula, são orientadas a partir de uma concepção de sujeito idealizado incapaz de pensar, refletir, interpretar e atribuir sentido sobre a realidade.

Em síntese, as práticas empreendidas no cotidiano da sala de aula, formam um sujeito desprovido de uma cultura escolar humanizadora, uma vez que não consegue apropriar-se dos objetos da cultura humana, a exemplo, a linguagem escrita, um sujeito desprovido de uma formação integral, uma vez que as leituras a escola lhe oferece atenta tão somente para a forma, desvinculadas dos contextos da realidade, através de atividades de cópias e decodificação da escrita, o que os faz desenvolver uma relação de apatia e de revolta com a língua escrita.

Apesar dos avanços e conquistas significativas que se deram na educação brasileira, com universalização do acesso à escola, o estudo evidenciou processos retrógrados por meio das práticas educativas que as crianças vivenciam na escola. A realidade empírica mostrou que existe uma distância entre os ideais da escola que queremos, que promova o acesso aos conhecimentos, e portanto, à cultura, e a escola que temos, a escola que o estado quer que temos.

Assim, reconhecendo que a escola pode atuar enquanto um mecanismo de luta e resistência contra a sociedade capitalista, ao atuar de forma efetiva na socialização dos conhecimentos sistematizados, nossas considerações finais não poderiam ser outras, se não e

reafirmação de uma educação escolar fundamentada nas abordagens teóricas que serviram de referencial teórico ao estudo realizado.

Nesses sentido, compactuando com as principais ideias dos autores estudados e que nos conduziram à leitura das práticas educativas e dos processos de ensino aprendizagem vivenciados no cotidiano da sala de aula, chegamos até aqui, certos de que existe uma educação que pode atuar efetivamente sobre os processos de formação de sujeitos plenamente humanos, uma educação emancipatória, e com amplo potencial de atuar na superação das imposições e das desigualdades que marcam a atual sociedade capitalista.

Para Duarte (2011) a educação escolar constitui-se como um importante instrumento que pode ser utilizado à serviço da classe trabalhadora, pode ser capaz de provocar no seio da sociedade capitalista de produção, rupturas e fissuras capazes de fazer surgir uma nova sociedade pautada nos ideias de uma sociedade socialista.

O trabalho educativo é essencialmente emancipatório, ainda que se apresente, nesta sociedade, contraditoriamente marcado por formas e conteúdos muitas vezes alienantes. [...] afirmo, em direção oposta a boa parte do discurso educacional de esquerda, inclusive marxista, que uma escola ensinando de verdade aos filhos da classe trabalhadora é algo que oferece perigo à classe dominante. Eu não acredito nessa visão negativista de que a alienação da humanidade teria chegado a níveis que praticamente inviabilizariam o trabalho educativo como um processo humanizante. Essa visão está contaminada do ceticismo pós-moderno. (DUARTE,2011, p.135)

Nesse sentido, a escola e a educação escolar, quando realizada através de um trabalho educativo emancipador e que privilegie uma formação humanizadora, representa sérios riscos à ordem e a primazia do capital. A escola nesse sentido, deve garantir a universalização dos conhecimentos à todos, em especial aos filhos e filhas da classe trabalhadora que vêm vivenciando historicamente um processo de negação dos direitos de acessos às formas mais elaboradas da cultura humana, ficando seu acesso restrito aos filhos da burguesia.

A visão idealista que temos de escola e que historicamente permanece arraigada em muitos discursos de educadoras e educadores, produto da nossa própria formação e da ausência de uma leitura do papel da escola a partir de um contexto de luta de classes, favorece a culpabilização da criança e de sua família por suas experiências de insucesso na trajetória escolar, considerando-as como principais responsáveis por suas próprias histórias de fracasso, justificando assim todas as problemáticas que permeiam a educação escolar que é destinada às classes menos favorecidas, por meio do ensino público.

Somos levados diariamente a pensar a instituição de ensino de forma desvinculada dos contextos que alimentam e reproduzem a ordem social capitalista de desigualdades, e assim

não conseguimos desenvolver um olhar sobre os nossos alunos de forma diferente daquele que o culpabiliza, que o marginaliza, desconsiderando assim todos os determinantes sociais marcados por uma história de exclusão e opressão de uma classe sobre outra.

Criamos uma falsa imagem da escola, na qual acreditamos existir uma certa imparcialidade e igualdade de oportunidades de acesso aos conhecimentos historicamente elaborados. De fato, a escola que queremos é uma escola que promova o desenvolvimento da humanidade através do acesso aos objetos culturais produtos da espécie humana, no entanto o que sempre tivemos e ainda temos é uma escola cada vez mais distante de responder à essa função, fato este comprovado pelo fato de que, à medida em que não conseguem apropriar-se dos conhecimentos ensinados na escola, um grande número de alunos são conduzidos ao processo de reprovação e repetência, circunstâncias estas que muitas vezes culminam com a evasão e o abandono escolar.

Embora julgar-se ser uma instituição democrática e para todos, a escola em seus processos educativos continua excludente, sequer responsabilizando-se por seus resultados e raramente discute com os profissionais que compõem seu quadro docente e administrativo, sobre o que os resultados e indicadores de aprendizagem têm revelado sobre o trabalho por eles desempenhados e a formação que têm oferecido aos seus educandos.

A naturalidade com a qual são tratadas as histórias de fracasso escolar das crianças pertencentes às classes populares, é marcada por preconceitos e sobre aqueles que não fazem parte da classe dominante, isto é, dos filhos e filhas de famílias que vivem em condições sociais desprivilegiadas. Aos alunos e seus familiares recai toda a explicação e responsabilidade sobre as reprovações, repetências e evasões. A perspectiva da carência cultural (CHARLOT, 2000) da carência emocional, carência alimentar e da deficiência cognitiva são comumente utilizadas na justificativa do insucesso.

Embora tenhamos que admitir que os elementos acima mencionados podem interferir de forma nociva sobre os processos de ensino aprendizagem, ocorre que são estes os argumentos que quase sempre são utilizados como únicos e determinantes responsáveis pela não aprendizagem da criança, e portanto, por seu insucesso escolar.

Faz-se necessário então, que possamos desenvolver um olhar sobre a escola, de forma a subtrair discursos, aquelas visões e certezas do senso comum, que envolvem as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelas crianças das classes menos favorecidas e a ineficácia da escola na garantia do acesso aos conhecimentos sistematizados à estas crianças.

Diante de um cenário de inquietações, frustrações e negações de acesso aos conhecimentos, enquanto educadores devemos reagir atuando de forma ativa e buscando

formas de superação, rupturas e transformação da realidade que vivenciamos, libertando-nos das muitas certezas que advém de nossas limitadas formações e vivências, ousando e provocando reflexões que possam mostrar caminhos outros para a educação e para os processos formativos que as crianças vivenciam no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. (2ª ed.)
- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARROYO, Miguel G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete (orgs). **A reconfiguração da escola: Entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAGGIO, S. L. B. (1992). **Leitura e Alfabetização; da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. –Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 4 de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)
- CARDINALLI, CRISTIANE C.B. Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. PUC, Campinas, 2006. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2006-03-9T084502Z-1145/Publico/Cristiane%20Cardinalli.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2006-03-9T084502Z-1145/Publico/Cristiane%20Cardinalli.pdf) Data de acesso: 10/10/2018
- COSTA. Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do Pnaic em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8526> Data de acesso: 23/08/2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria/ Bernard Charlot; trad. Bruno Magne**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas/ Bernard Charlot-1.ed.**- São Paulo: Cortez, 2013. - (coleção docência em formação: saberes pedagógicos)
- DOS SANTOS PESSOA, Patricia (2015). **A subjetividade a partir de vygotsky: uma aproximação com a linguagem**. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores em Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos

Aires,2015. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-015/434.pdf> Data de acesso: 25/09/2018

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Entrevista com Newton Duarte** .Por: Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011- disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9499/6923>

FURTADO, Delcilene Sanches. **A FORMAÇÃO DOCENTE NO PNAIC: concepções segundo as orientações prescritas e as ações efetivas no município de Cametá-Pá**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará, 2017.

GHIRALDELLI, Junior, Paulo. *História da Educação/ Paulo Ghiraldelli Jr.* São Paulo: Cortez, 2000. – 2.ed.rev. - (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e a constituição do sujeito em Vygotsky/ Suzana Inês Molon**. - 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NADAL, Beatriz Gomes. **A Escola e Sua Função Social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade**. In: FELDMANN, Graziela (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo, Editora SENAC-SP, 2009, p. 19-33.

NOVELLI, Pedro Geraldo. **A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema**. *Interface — Comunic, Saúde, Educ* 1, agosto,1997.

FONTANA, Roseli. Cruz, Maria de Nazaré da. **Psicologia e Trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

PINO, A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise N. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria et al. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica,2016.

REGO. Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico- cultural da educação/ Tereza Cristina Rego**. 25.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RESENDE. Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Pnaic**. Tese de doutorado, UNESP, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123673> Data de acesso: 10/10/2018.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**/ Maria das Mercês Ferreira Sampaio. -2ª ed. São Paulo: Iglu,2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3º Ed. Campinas. S.P: Autores Associados, 2011.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, Vera Lucia T.de. ANDRADA Paula Costa de. **Estudos de Psicologia I**. Campinas julho – setembro, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>

TEIXEIRA, S. R. S. & MELLO, S. M. **Formação de professores: uma teoria para orientar a prática**. In CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P. e BISSOLI, M. F. Formação de professores em perspectiva. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.