

**SIGNO E IDEOLOGIA NA SALA DE AULA:
UM ESTUDO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ATIVIDADE DE ENSINO
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Alzeni de Jesus Correia Fulchini

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR) Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Cambé/PR. Email: alzenifulchini@gmail.com

Apoio: Pesquisa financiada pela CAPES

Carlos Toscano

Professor Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. (UNIMEP/SP)

Aposentado da Universidade Estadual de Londrina/PR. Líder do grupo de pesquisa Escola e Formação (UEL- PR/CNPQ), pesquisador do grupo de pesquisa AULA: Trabalho Docente na Formação Inicial (UNICAMP-SP/CNPQ). Email: ctos12@gmail.com

Resumo

O presente trabalho reflete sobre o processo de mediação pedagógica produzido em sala de aula numa atividade de ensino, tendo como referência as tentativas de reinterpretação quanto ao papel da escola na sociedade. Apoiou-se na psicologia histórico cultural ao focalizar a constituição do sujeito, o lugar da linguagem neste processo e como a instituição escolar participa da sua formação, aproximando-se de algumas produções de Vigotski e Luria, dentre outros. O estudo é de tipo qualitativo e interpretativo, incorporando as contribuições da perspectiva enunciativa discursiva, proposta por Bakhtin e Volochínov, na análise da dimensão semiótica do discurso. Os dados analisados se referem a uma atividade em sala de aula ocorrida em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Paraná. Ela foi gravada em vídeo e transcrita. A análise dos dados identificou a presença da leitura de uma história pertencente à literatura infantil como disparador da atividade que envolvia leitura, entretanto, a mesma se deu em condições precárias, visto que, como o texto não foi compartilhado, os alunos acompanharam a leitura feita pela professora seguida do destaque das partes componentes de uma árvore. A leitura teve momentos de claro cunho interpretativo e vários signos ideológicos foram apresentados, sem que fossem objetos de consideração, como: a relação egoísta, utilitária e inconsequente do homem com a natureza, além da reafirmação do estereótipo masculino e feminino, que acabaram reforçando modos de ser e estar no mundo e não os problematizando de modo a informar sobre outras possibilidades.

Palavras-chave: Educação Escolar. Mediação Pedagógica. Ensino e Aprendizagem. Significações.

**SIGN AND IDEOLOGY IN THE CLASSROOM:
A STUDY OF PEDAGOGICAL MEDIATION IN A TEACHING ACTIVITY
IN THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION**

Abstract

This work seeks to reflect on the process of pedagogical mediation process produced in classroom in a teaching activity with reference to the attempts of reinterperation regarding the role of school in society. It was based on historical-cultural psychology, focusing on the individual's constitution, the role of language in this process and how the school institution participates in his / her formation, approaching some of Vygotsk and Luria's productions, among others. The study is a qualitative and interpretive approach and sought to incorporate the contributions of the enunciative-discursive perspective proposed by Bakhtin and Volochínov, in the analysis of the semiotic dimension of discourse. The data that were analyzed refer to a classroom activity which was carried out in a class of the first grade of elementary school, at a public school in the interior of Paraná state. This activity was

recorded on video and transcribed. The data analysis identified the act of reading a history related to children's literature as a trigger of the activity involving reading, however, this occurred in precarious conditions, since the text was not shared and so the students followed the teacher's reading followed by the highlights of the component parts of a tree. This reading had moments of clear interpretation and several ideological signs were presented without being objects of consideration such as: the egoistic, utilitarian and inconsequential relation of man to nature, as well as the reaffirmation of the masculine and feminine stereotype that ended up reinforcing modes of being-in-the-world and not problematizing them, informing about other possibilities.

Keywords: School education. Pedagogical mediation. Teaching and learning. Significance.

SIGNO E IDEOLOGIA EN SALA DE CLASE: UN ESTUDIO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN UNA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA EN EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre el proceso de mediación pedagógica producido en sala de clase durante una actividad de enseñanza, teniendo como referencia los intentos de reinterpretación con relación a la función de la escuela en la sociedad. Dicho trabajo se apoyó en la psicología histórico cultural al centrarse en la constitución del sujeto, el lugar del lenguaje en este proceso y cómo la institución escolar participa de su formación, aproximándose de algunas producciones de Vigotski y Luria, entre otros. El estudio es de tipo cualitativo e interpretativo, incorporando las contribuciones de la perspectiva enunciativa discursiva propuesta por Bakhtin y Volochínov, en el análisis de la dimensión semiótica del discurso. Los datos analizados se refieren a una actividad en sala de clase ocurrida en un grupo del primer año de la enseñanza primaria de una escuela pública del interior del Paraná. Tal actividad fue grabada en video y transcripta. El análisis de los datos identificó la presencia de la lectura de una historia perteneciente a la literatura infantil como desencadenador de la actividad que involucraba lectura, no obstante, la misma ocurrió en condiciones precarias, visto que, como el texto no fue compartido, los alumnos acompañaron solamente la lectura hecha por la profesora, seguida del destaque de las partes componentes de un árbol. La lectura tuvo momentos con claro cuño interpretativo y varios signos ideológicos fueron presentados, sin que fuesen objetos de consideración, como: la relación egoísta, utilitaria e inconsecuente del hombre con la naturaleza, además de la reafirmación del estereotipo masculino y femenino, que acabaron reforzando modos de ser y estar en el mundo y no problematizándolos de modo a informar sobre otras posibilidades.

Palabras claves: Educación escolar. Mediación pedagógica. Enseñanza y aprendizaje. Significaciones.

Introdução

Vivemos um momento extremamente conturbado em relação às perspectivas que se colocam em debate a respeito da educação escolar. Estamos testemunhando várias iniciativas com o propósito de implementar uma certa orientação na redefinição dos projetos que pretendem conformar a sociedade brasileira e, neste contexto, chama a atenção a reviravolta

que está colocada no que tange ao papel da escola que, ao fim e ao cabo, pode ser traduzida na seguinte questão: afinal, cabe à escola ampliar os conhecimentos e, com isso, possibilitar o acesso a novas formas de compreensão dos fenômenos históricos, sociais, culturais e relacionados à interação entre ser humano e natureza ao longo do tempo e na atualidade?

Ainda que a resposta seja positiva, podemos formular outra questão que se liga à anterior e é dela decorrente: a escola tem conseguido dar conta desse papel, na medida de suas condições concretas que estão dadas para a produção do ensino?

Cabe esclarecer que, por condições em que se dá a produção de ensino, entendemos não somente os recursos materiais que são imprescindíveis, como incluem-se as condições em que ocorrem a formação inicial e continuada de professores, o salário, a carreira, o número de alunos em classe, a assessoria pedagógica permanente, o tempo de estudo e de reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem em curso, a existência de grupos de discussão de temas comuns, o intercâmbio com centros universitários de pesquisa, etc.

Mediante esta breve explicitação do que compreendemos por condições de produção do ensino, podemos perceber o quanto é complexa a atividade docente que se realiza em sala de aula, ou seja, o quanto é requerido para que este profissional possa desempenhar sua função social, qualquer que seja o momento em que se dê sua atuação na educação escolar.

Este profissional da educação em geral, e o professor em particular, é um sujeito histórico, social e cultural e, nessa medida, ele não é, foi ou deveria ter sido, mas está sendo historicamente por meio daquilo que seu ambiente sociocultural de origem lhe proporcionou, como também daquilo que os demais espaços sociais (institucionais ou não) aos quais ele teve acesso lhe possibilitaram.

Foi com tais preocupações que realizamos uma pesquisa sobre o processo de ensino no primeiro ano acompanhando o trabalho pedagógico em uma sala de aula.

O presente texto apresenta e reflete a respeito de um dos muitos momentos que acompanhamos. Ele está organizado do seguinte modo: apresentamos, inicialmente, as referências teóricas que nortearam o estudo, seguidas dos procedimentos metodológicos. Na sequência, discutimos a realização de uma atividade de ensino que foi proposta à turma de alunos e finalizamos com algumas considerações.

A constituição do sujeito: contribuições da perspectiva histórico-cultural

O advento da psicologia histórico-cultural, ancorado nos escritos de Vigotski e seu grupo, evidencia uma nova maneira de entender a constituição do ser humano. É central, nessa posição teórica, a afirmação de Vigotski de que o ser humano constitui-se, enquanto tal, nas e pelas relações sociais e mediado pela linguagem. Entende-se, portanto, nesta perspectiva, que o sujeito se torna humano e está em permanente desenvolvimento.

Conforme Vigotski, citado por Fontana e Cruz (1997, p. 57), a criança “[...] não nasce em um mundo ‘natural’ e sim em um mundo humano”, no qual passa a ter contato e vai se inserindo, apropriando-se dos objetos culturais e da forma como os sujeitos entendem e interpretam o mundo em que vivem. Desse modo, ao relacionar-se socialmente, participa das atividades e práticas culturais especificamente humanas. Sob esta concepção, o processo de humanização se dá pela inserção da criança em seu meio cultural e, conseqüentemente, na história do gênero humano.

Nesta perspectiva, a criança, ao nascer, é inserida num universo sociocultural pertencente ao seu grupo social. Tal universo é constituído de produções culturais e objetivações acumuladas historicamente pela humanidade. A cultura do grupo social e as condições de vida desse grupo constituem a base que, por assim dizer, edifica a constituição do novo ser que adentra esse espaço. Pondera Vigotski, apud Fontana e Cruz (1997, p. 58), a este respeito:

Nesse processo interativo, as reações naturais herdadas biologicamente de resposta aos estímulos do meio, tais como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos.

Desse modo, de acordo com Vigotski, a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento das funções psicológicas elementares, que são de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Teoriza que, na dinâmica das interações, as significações atribuídas pelos outros vão sendo incorporadas pela criança. Este processo é denominado por Vigotski (1991) de internalização, que permite ao humano biológico/natural tornar-se um ser social. Ele caracteriza o processo de internalização como um mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas complexas superiores.

Nota-se que o social e o cultural têm um papel fundamental no desenvolvimento psicológico, porque é pela via da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Por internalização, este autor entende o processo de “[...] reconstrução

interna (intramental) de uma operação inicialmente externa (intermental)” (1991, p. 63), que, de acordo com seus estudos, envolve várias transformações psicológicas. Dito de outra maneira, a internalização ocorre quando o indivíduo interioriza as formas de comportamento fornecidas pela cultura, que implica no processo pelo qual “as operações externas”, mediante o uso de signos, são convertidas em operações internas.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VIGOTSKI, 1991, p. 63).

Esse entendimento permite inferir que a utilização de instrumentos e de signos não se restringe à experiência individual de cada sujeito. Ao utilizarmos uma enxada, por exemplo, introduzimos em nosso comportamento uma prática de gerações que nos antecederam. Portanto, a enxada, por ser um instrumento técnico, pressupõe uma maneira de manejar, bem como o propósito de seu uso, os quais são transmitidos pelas nossas relações com o outro e envolvem conhecimentos historicamente acumulados. Nesse processo, o humano altera a natureza e simultaneamente se transforma. O que possibilita essa transformação é a vivência, a troca de experiência e, portanto, a interação socialmente organizada por meio da linguagem, que, conseqüentemente, envolve a dimensão simbólica ou sígnea.

De acordo com Vigotski (1991, p. 59):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Como vimos, são dois fenômenos que se imbricam. Embora existam diferenças entre eles, a relação de correspondência é evidenciada devido à sua função mediadora nas relações com o mundo material, representado não só pelo instrumento técnico como pelo instrumento simbólico, de natureza psicológica.

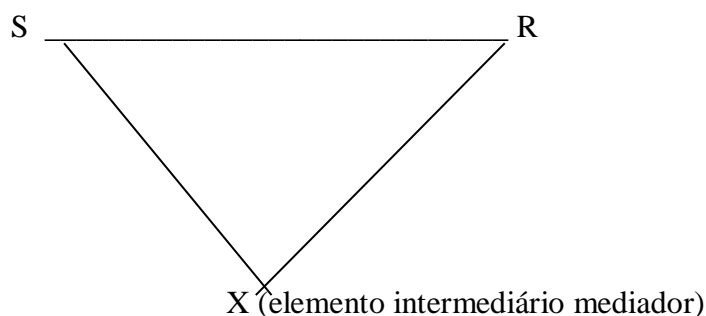
De acordo Oliveira (1999), inúmeras são as formas de utilizar signos, entendidos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Esclarece:

Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um

objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica (OLIVEIRA, 1999, p. 30-31).

Com base nessas premissas, são estímulos produzidos pelo próprio homem como meio de memorizar e, como tal, exercem a função de disparador da memória. Dessa forma, configuram-se como “ferramentas” da esfera psicológica. Assim, no processo de constituição do sujeito, tais “ferramentas” vão se consolidando, mediante a participação do outro, mediados pelos sistemas de signos e instrumentos sociais coletivos que uma cultura oferece.

Em seus estudos, Vigotski (1991) recorreu ao esquema do triângulo, segundo o qual o signo ou instrumento é sempre o elemento que cria um novo caminho entre o estímulo e a resposta. Para tanto, “[...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (p. 45). Como ilustra o esquema a seguir:



Fonte: Vigotski (1991, p. 45)

Este esquema de representação por meio do triângulo fornece pistas que possibilitam compreender que o homem desenvolve um elemento que se transforma em um estímulo orientador da sua ação; este, por sua vez, assume a função de mediador do processo mental e controla o seu comportamento. Assim,

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, subsidiados por estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento” (VIGOTSKI, 1991, p. 45).

Sob este prisma, a existência do signo acarreta duas questões importantes, primeiro, a mobilização do sujeito para estabelecer o elo intermediário; a segunda consiste no fato de o signo possuir a qualidade de uma ação reversa, uma vez que age sobre o sujeito. Na ação reversa, todo pensar é retomado. Conseqüentemente, na memória mediada por signos, o

pensamento se destaca, por considerar que não é o fazer que está em jogo e sim o fazer para quê. Isso implica retomar o pensado. O desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural, é entendido como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir, resultado das interações sociais. Nesse processo, os adultos, por meio da linguagem, do fazer junto, do fazer para, compartilham seus sistemas de pensamento e ação com as crianças.

Para Luria (1979), o desenvolvimento cultural possibilita o desligamento das necessidades imediatas e promove a superação dos comportamentos impulsivos, transformando os atos puramente motores em atos intelectuais com o auxílio da linguagem. O desenvolvimento cultural nada mais é do que o desenvolvimento histórico da humanidade, a possibilidade de se concretizarem, em cada indivíduo da espécie, as características e habilidades mais desenvolvidas ao longo do tempo pelo ser humano. Amparado por este princípio, Luria (1971, p. 75) teoriza:

Por isso as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma”, nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas. São justamente essas condições que fazem com que, com a transição para a história social, mude radicalmente a estrutura do comportamento. Junto com os motivos biológicos do comportamento, surgem os motivos superiores (“intelectuais”) e necessidades [...].

Nota-se que esta visão acerca da origem e funcionamento das funções intelectuais não nega o suporte biológico, ela concebe o indivíduo como espécie biológica e como ser social, membro de uma espécie humana, entretanto a questão social é determinante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim explica como se dá este processo:

A assimilação de formas novas historicamente surgidas de atividade material, o domínio da linguagem, que permite uma codificação abstrata da informação, leva o homem à modalidade inteiramente nova de atividade [...]. O homem está em condições de formular em palavras a sua tarefa, de assimilar os princípios abstratos de sua solução; ele se torna capaz de transmitir a estratégia de sua atividade [...]. Surgem-lhe novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no plano mental [...]. Muda a correlação dos processos psíquicos fundamentais (LURIA, 1979, p. 3-4).

A linguagem, desse modo, consiste não apenas no material por meio do qual a consciência se constitui, mas no instrumento para sua transformação.

As contribuições de Luria, Bakhtin e Volochínov acerca da palavra e sua função social

No processo de inter-relações entre a linguagem e o pensamento na perspectiva histórico-cultural, de acordo com Luria (1979, p. 18), a palavra se configura numa unidade fundamental da língua e, como tal, apresenta dois elementos essenciais denominados de “representação material e significado”. Ele explica que a representação material consiste na função representativa da palavra, de modo que “cada palavra da linguagem humana significa um objeto, indica-o, gera em nós a imagem de um objeto”. A título de exemplo, analisa palavra faca, conferindo-lhe duas funções, primeiro, a representação do aspecto físico, um material e, por último, o significado, ou seja, o conceito de faca. Neste caso, a faca deve possuir todas as características que confirme a definição de que tal objeto é de fato uma faca. Assim, a questão do significado comporta uma função mais complexa, formada tanto pelas propriedades dos objetos no sentido figurado-direto quanto pelos aspectos abstratos e generalizadores.

Podemos perceber, com base nestas observações, que o significado das palavras se constitui na capacidade de discriminar as características de um objeto e relacioná-lo a determinada categoria. Ou seja, o significado de uma palavra consiste na relação consciente para se designar um objeto, o qual se transmite pelas relações estabelecidas entre os homens. Sob este prisma, a palavra, devido à sua natureza simbólica, permite relacionar o que é de ordem material, tais como: as coisas, os objetos, e o que é de ordem simbólica, isto é, suas representações, sentimentos e valores.

Cada palavra, portanto, pode ter significados e sentidos distintos ainda que utilizada no mesmo grupo social. Supermercado, por exemplo, para o funcionário, pode ser o seu local de trabalho, para uma criança ou para o cliente, lugar de compra. O que se coloca em questão é o fato de que a significação e os sentidos presentes na linguagem em funcionamento se constroem em consonância com as experiências vividas pelo indivíduo nas relações sociais e se diversificam após sua inserção nos espaços sociais. Assim, inicialmente, o primeiro significado atribuído à palavra “banco”, por exemplo, tenha sido o de um lugar para sentar, seja na praça pública, seja para esperar o ônibus. Posteriormente, a mesma palavra passa a ter outro significado: o lugar de se pagar contas, pegar dinheiro, ou seja, “banco” passa a significar também uma instituição comercial financeira.

A relação entre a palavra e o sentido empregado “[...] depende da tarefa concreta que o sujeito tem diante de si e da situação real” (LURIA, 1979, p. 22). Ao tratar destes aspectos,

o autor realça que a função designativa da palavra, por mais simples que pareça, é resultado de um longo desenvolvimento, que nos remete ao processo histórico-social.

O fato de a formação das palavras se iniciar na criança pelo processo de assimilação da linguagem do adulto não significa que a criança assimile de imediato as palavras da língua na forma em que elas se apresentam no discurso do adulto (LURIA, 1979, p. 30). Tal apropriação pressupõe um percurso longo e sinuoso.

A criança começa seu processo de fala produzindo sons e, progressivamente, tais sons vão se aproximando dos sons de certas palavras ouvidas da boca dos outros que estão em relação com ela. Portanto, a palavra integra nossas relações com a criança já a partir de seu nascimento. Assim, imersa em um dado contexto social e em contato com adultos falantes de uma língua, a criança, aos poucos, por meio de mecanismos e processos específicos, vai incorporando o uso da palavra. Na comunicação com os outros, vai aprendendo a nomear as coisas com as quais tem contato. O processo de nomeação dos objetos consiste num salto significativo em direção à linguagem humana, tendo em vista que a nomeação demanda uma representação, uma significação, uma imagem mental, ou seja, o significado para os objetos sobre os quais se refere. As oportunidades de ouvir e participar de situações comunicativas no cotidiano introduzem e ampliam as referências para que apreenda os usos da linguagem.

Nesse sentido, entende-se que a palavra, além de representar e nomear o mundo por intermédio dos objetos, ela se desdobra no mundo. “Ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade” (LURIA, 1979, p. 20).

Como vemos, a palavra é viva e, com ela, os sentidos possíveis estão associados aos contextos em que se dão as inter-relações entre os sujeitos situados social e historicamente num determinado tempo e espaço e nas diferentes esferas da atividade humana. Por isso, os significados não podem ser concebidos como algo estático e imutável, ao contrário, pelo fato de os significados das palavras serem produzidos no curso da história dos grupos humanos, eles estão em constante transformação.

Ao tratar da questão do significado da palavra ligado ao contexto em que é pronunciada, Volochínov (2013, p. 171) destaca que “[...] quase todas as palavras de nossa língua podem ter significado distintos, segundo o sentido geral de toda enunciação”. Esclarece que esse sentido geral ao qual se refere “[...] depende tanto da situação imediata que produziu diretamente a enunciação, bem como de todas as causas e condições gerais mais remotas daquele intercâmbio comunicativo verbal específico” (p. 171).

Bakhtin e Volochínov (2002) consideram que a palavra permite lançar uma “ponte” entre o emissor e o interlocutor tendo em vista o processo interativo entre eles. Isto significa que as palavras emitidas, no discurso, organizam-se dentro de um gênero selecionado pelo locutor em acordo com a situação social de que participam, de forma que atenda às suas necessidades comunicativas.

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (VOLOCHÍNOV, [1926], 2013, p. 154).

Bakhtin e Volochínov (2002), por sua vez, destacam que a palavra, por estar associada à vida, faz parte de um processo de interação em que o falante e seu interlocutor, inseridos histórica e culturalmente em contextos específicos de comunicação, compartilham valores socialmente construídos. É por meio desse processo comunicativo, pelo qual os interlocutores dão vida às palavras, que valores são incorporados ao que é dito e colocados frente a frente. Por este motivo, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2002, p. 66).

Desse modo, esses autores chamam nossa atenção para o fato de que a palavra é também um produto de caráter socioideológico, uma vez que expressa a visão de mundo do sujeito por meio do confronto entre as palavras de sua consciência e as palavras circulantes na realidade. “A palavra, como qualquer signo ideológico, não reflete simplesmente a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social vivo, na interação verbal viva” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200).

Observa-se que, para o autor, o contexto extraverbal constitui todo o entorno sócio-histórico-cultural no qual se estabelecem as interações entre os participantes da situação de comunicação. Neste sentido, à medida que tomamos a palavra como produto que procede de alguém e dirige-se para alguém (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, [1929], 2002), entendemos que, no fluxo da fala, a orientação de nossos enunciados se dá pela presença do outro, pelo contexto em que se dá a interação e pelo conhecimento que os locutores disponibilizam e colocam em circulação.

Nesse movimento interativo e de interlocução, os sujeitos constituem os seus dizeres apoiado nos dizeres dos outros sujeitos, bem como nos gestos e nas expressões. Esse processo

dialógico está presente em todo discurso conforme destacam Bakhtin e Volochínov (2002, p. 122). Ao considerarmos, portanto, a linguagem um fenômeno social que se materializa por meio da palavra como signo, a mediação pedagógica, no contexto escolar, passa a ter caráter fundamental e a escola se apresenta como um lugar privilegiado para o compartilhamento e a elaboração de conhecimentos tendo em vista uma ampliação das referências.

A escola e a elaboração de conhecimentos

Vigotski (1991), ao tratar da relação entre aprendizado e desenvolvimento humano, fez uma análise psicológica do ensino atentando para as diferenças que ocorrem entre o processo de aprendizado e de desenvolvimento. Destaca que,

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento da criança, ambos, não são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (p. 102).

Alerta o autor que o desenvolvimento e a aprendizagem não caminham *pari passu*, apesar de estarem articulados entre si, numa relação dialética. Explica que se trata de dois processos interligados “desde o primeiro dia de vida da criança” (p. 95). E, com base nesse pressuposto, destaca que tudo que a criança aprende nas situações do cotidiano, isto é, antes de sua inserção na escola, difere claramente do aprendizado que ela adquire no contexto escolar, porque, nessa instituição os sujeitos passam a lidar com as relações de conhecimento intencionais e planejadas com o intuito de instaurar processos de aprendizagens. Neste sentido, afirma que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2014, p. 115).

Com base nas proposições do pensamento vigotskiano, Fontana e Cruz (1997) salientam que o modo como este autor concebe e analisa o desenvolvimento humano conduziu-as a ponderar as especificidades das elaborações produzidas na escola. Explicam:

Em nossas sociedades, a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e de escrita, com os sistemas de contagem e de mensuração, com os acontecimentos acumulados e organizados pelas disciplinas científicas, com os modos como esse tipo de conhecimento é elaborado e com alguns variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (mapas, dicionários, régua, transferidores, máquinas de calcular etc.) (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 65).

Pelo exposto, torna-se evidente que as relações com o conhecimento sistematizado produzido na escola têm um caráter distinto dos demais. Tais relações se configuram em um movimento marcado por uma interlocução cuja temática foi previamente planejada e que instaura um processo de troca de conhecimentos entre os protagonistas, professor e crianças, ambos falando de lugares sociais distintos, mas que ensinam e aprendem e, nesse sentido, constituem-se: um como professor outro como aluno.

Nesta acepção, podemos entender que, para Vigotski, a aprendizagem é um processo dinâmico e dialógico, por ser um ato ininterrupto que ocorre na interação que se realiza nas diversas instâncias sociais entre os sujeitos. Esta perspectiva confere, portanto, o papel decisivo da educação, em especial a função que a escola assume nesse processo. Neste sentido, a aprendizagem escolar é colocada em destaque por ser considerada promotora de uma direção específica e fundamental do pleno desenvolvimento da criança.

Para Fontana e Cruz (1997, p. 66), ainda que a criança:

Chegue à escola com certos domínios relacionados a diversos conhecimentos e, modos de funcionamento intelectual necessário à elaboração dos conhecimentos científicos sistematizados, durante o processo de educação escolar a criança realiza a reelaboração desses conhecimentos mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento.

Por esta razão, compreender o processo de formação de conceitos cotidianos é relevante, uma vez que é com esses conceitos que as crianças chegam à escola. Neste sentido, a relação entre os processos de elaboração de conceitos em desenvolvimento na criança e o aprendizado de conceitos científicos na escola é um tema destacado nos trabalhos de Vigotski.

De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 110), Vigotski alerta que, embora considere o processo de elaboração conceitual único e integrado, é necessário diferenciar as condições em que a elaboração do conhecimento se dá no âmbito das relações cotidianas e nas relações de ensino que ocorre no contexto escolar. A este respeito, Vigotski, citado por Oliveira (1992, p. 31), entende por conceito cotidiano aqueles que são desenvolvidos no curso da atividade prática do indivíduo por intermédio das interações sociais imediatas. Para explicitar como a criança opera com os conceitos, utilizou o exemplo do conceito de irmão. Em sua vida social, a criança entende o que significa irmão, limitando-se a uma situação real. No entanto, não consegue compreendê-lo como um grau de parentesco, demonstrando, assim, a fragilidade que tem o conceito cotidiano.

No que se refere aos conceitos científicos, o autor os caracteriza como aqueles adquiridos em situações formais de ensino e de aprendizagem em que a criança é submetida a processos deliberados de instrução escolar. Neste processo, o conceito passa a evidenciar maior profundidade e abrangência e, quando a criança aprende o conceito científico de irmão, ela “[...] começa a dominar precisamente aquelas operações em que se manifesta a fraqueza do conceito cotidiano de ‘irmão’. Ela define facilmente o conceito, aplica-o em diferentes operações lógicas e descobre a sua relação com outros conceitos” (OLIVEIRA, 1992, p. 31). Portanto, nota-se que as distinções se referem, sobretudo, aos modos distintos de pensamento que são mobilizados no processo de elaboração dos dois tipos de conceitos. “Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual seu conceito se refere nunca ao próprio pensamento” (VIGOTSKI, 1998, p. 115). Já nas interações escolarizadas, destacam Fontana e Cruz (1997, p. 111), tem-se “[...] uma orientação deliberada e explícita, no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança”. Na compreensão das autoras, as atividades escolares baseadas no ensino dos conceitos científicos introduzem novos modos de operação intelectual, pressupõe-se que estes levem em consideração as operações anteriores, uma vez que os novos conceitos devem apoiar-se naqueles já existentes, os conceitos cotidianos ou outros conceitos científicos conhecidos.

Compreende-se, assim, que, nas situações do ensino escolar, os alunos tomam contato com novos significados de palavras já conhecidas, significados esses que são, por assim dizer, extraídos de corpos teóricos elaborados pelas variadas comunidades produtoras de conhecimento sistematizado, assim como entram em contato com palavras novas, desconhecidas, cujos significados são ainda novos para os alunos. Nas duas situações, a

apropriação destes novos significados se constitui em um percurso sinuoso e não cumulativo na qual ganha importância, para a sua ocorrência, a qualidade da mediação pedagógica desenvolvida pelo professor quando teoricamente informada e construída de forma consciente, o que requer um conhecimento do conceito que se deseja ensinar, bem como ter um plano de ações que oriente o fazer e o pensamento daqueles que estão aprendendo e, por isso, se coloca a necessidade de um processo dialógico a ser implementado levando em conta o repertório cultural dos alunos e as condições materiais necessárias.

Procedimentos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, “[...] supõe o contato direto com o ambiente e a situação que está sendo investigada, [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Sob este prisma, objetiva compreender e interpretar os fenômenos e ou acontecimentos que dizem respeito ao ensinar e ao aprender.

Para tanto, apoiou-se nos estudos da abordagem microgenética, que focaliza os processos que se instauram nos contextos educativos. Este tipo de abordagem, de acordo com Góes (2000), é caracterizado por uma,

[...] forma de construção de dados [que] requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (p. 9).

Apesar da característica acima apresentada, não existe apenas uma filiação teórica que trabalha com esta abordagem, nem mesmo uma única perspectiva para cada filiação. No estudo aqui realizado, tributário da perspectiva histórico-cultural, conforme exposto na seção anterior, optamos por nos aproximar da corrente denominada enunciativo-discursiva, que possibilita o estudo da microgênese com o conjunto de contribuições da teoria da enunciação proposta por Bakhtin e Volochínov.

Nesta perspectiva, Góes (2000, p. 17) destaca que a perspectiva enunciativo-discursiva se entrelaça com a análise de minúcias e indícios dos acontecimentos intersubjetivos. Os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face, abrangendo toda a comunicação verbal, seja de qual tipo for.

Tendo em mente tais diretrizes, apresentamos, a seguir, os resultados obtidos e sua análise.

O campo de investigação, o processo de coleta e a organização dos dados

Para atender aos objetivos perseguidos em nosso estudo, optamos por observar os acontecimentos de uma sala de aula, com o intuito de perceber como se dava a interação entre seus participantes, instaurada pelas ou a partir das atividades de ensino relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita. Para tanto, entramos em contato com uma escola localizada no interior do Paraná, pertencente à rede pública estadual e que atende a alunos do 1º ao 5º do ensino fundamental. Realizamos nosso estudo em uma turma do 1º. ano.

A chegada ao ambiente escolar requereu cautela, visto que, adentrar a sala de aula sem alterar o cenário já em movimento, era uma impossibilidade. Nossa presença, naquele ambiente, suscitou, inicialmente, várias questões ao corpo docente, explicitadas por meio de relatos das professoras envolvidas na pesquisa, tais como: Quem era aquela pessoa que chegava de mansinho na tentativa de não interferir no andamento da aula? Por que tem que filmar a nossa sala?! Eu não quero que me filme. Por que, na realização das atividades, não podia ajudar? Por que ficava lá no fundo da sala?

As primeiras aulas do período em que realizamos a pesquisa foram caracterizadas pelos seguintes comportamentos dos alunos: ficavam olhando, acenavam para a câmera, queriam conversar, perguntar. Depois de alguns dias, acostumaram-se com a nossa presença e da filmadora e já não faziam mais diferença a filmagem e muito menos o fato de estarmos ali.

Para as professoras da turma, uma regente e outra auxiliar, eu era uma desconhecida que passava a fazer parte daquele espaço tão delas por algum tempo, mas sem agregar-se ao trabalho árduo do cotidiano. Um novo indivíduo que, com o passar dos dias, fazia “vista grossa” aos pedidos de ajuda das crianças. Por vezes, na tentativa de compreender o fato de não haver intervenção pedagógica por parte da pesquisadora, uma das professoras se aproximava e indagava: O que está fazendo aqui? Que pesquisa é essa que não pode contribuir com o nosso trabalho, com conteúdos e metodologias novas? Já que só estuda e, por isso, está com a cabeça fresca, deveria nos ajudar. Será que veio inspecionar o meu trabalho? E o que diziam os demais professores da escola: “Eu não tenho medo, sou professora há 35 anos, nunca tive problemas”.

Estas foram algumas das inquietações geradas em decorrência de nossa chegada à escola. Todavia essas preocupações faziam sentido para aquele grupo de professores, pelo fato de que vivenciavam um momento delicado, a troca do diretor e, com isso, muitas mudanças estavam ocorrendo, como, por exemplo, a tentativa de implantar uma diferente perspectiva teórica, fato este que gerava certa apreensão entre as professoras. Mesmo cercada por olhares desconfiados, fomos convidados a frequentar a sala dos professores no horário de lanche. No início, a nossa presença, naquele espaço, fez com que os conteúdos dos diálogos, as trocas, os desabafos fossem evitados, afinal de contas, vai saber se ela não veio a mando de alguém para nos inspecionar.

No desenrolar das semanas, esses desconfortos iniciais foram desaparecendo, os questionamentos e os olhares atravessados não faziam mais sentido. Assim a nossa presença foi se tornando familiar de modo que as manifestações de desconfiança iniciais foram dando lugar a outras mais acolhedoras: “Menina, quando chegar, não precisa mais pedir licença, pode ficar à vontade, você já faz parte desta turma e desta escola”. Nesse movimento, à medida que nos inserimos no cotidiano da turma, começamos a perceber a dinâmica, suas manifestações, as atividades desenvolvidas, a metodologia proposta e os modos como se davam as interações no processo de aprendizado.

Para realizar a coleta dos dados, isto é, poder captar os processos interlocutivos do processo de ensinar e aprender, foi necessário fazermos gravação em vídeo para registro dos acontecimentos em sala de aula, além do uso de um diário de campo para registro das impressões iniciais acerca dos acontecimentos observados. O uso da filmadora foi essencial pelo fato de ser um instrumento que nos permitiu captar não apenas os dizeres, mas registrar o não verbal que os acompanha, como gestos, posturas, expressões faciais e corporais.

O processo de coleta de dados teve início em meados do mês de setembro/2014 com término na última semana de novembro de 2014, totalizando 32 dias.

Finalizada a coleta, iniciamos a transcrição das aulas gravadas, processo que levou aproximadamente três meses. Foi uma atividade intensa, cansativa que exigiu muita atenção e dedicação. Concluídas as transcrições, outras etapas foram desenvolvidas com vistas a um mapeamento dos dados obtidos e sua progressiva organização. Primeiro, elaboramos um quadro sintético composto por três colunas, nas quais constava o conteúdo trabalhado em cada aula gravada, as atividades de ensino propostas e os materiais utilizados que deram suporte à realização das aulas.

Em decorrência do número significativo de dados obtidos, não foi uma tarefa fácil, demandou uma análise minuciosa, uma vez que tratava das particularidades e detalhes apresentados nos dizeres dos alunos. Neste sentido, foi um contínuo ir e vir dos dados para as tentativas de caracterização.

A sala de aula e os participantes da pesquisa

A turma escolhida de 1º ano, turno matutino, era composta por 25 alunos, com média entre seis a sete anos de idade. Destes, oito eram do sexo masculino e 17 do feminino. A professora regente contava ainda com uma professora auxiliar. No entanto, a atuação da professora auxiliar se dava nos horários destinados à hora-atividade da professora regente, que ocorria nas terças-feiras, além de auxiliar na organização dos cadernos de atividades dos alunos. Assim, os envolvidos na pesquisa foram 25 alunos e a professora regente.

Ela é professora aposentada, 35 anos de atuação, mas continuava trabalhando, tem formação no magistério em nível médio, é graduada em pedagogia e direito. No momento da pesquisa, atuava como professora somente nesta escola, no turno matutino, com uma turma do 1º ano e, no contraturno, trabalhava dois dias por semana na sala de apoio de língua portuguesa e matemática. Considerando a nova configuração do ensino fundamental vigente, era seu segundo ano consecutivo de atuação no primeiro ano. Entretanto atuou por aproximadamente dez anos na antiga 1ª série. Suas outras experiências profissionais anteriores se deram com turmas da 4ª série e 5º ano.

Quanto à questão do trabalho docente desenvolvido com o primeiro ano, a professora demonstrou satisfação. Destacou que, no início, ficara assustada, não sabia o que fazer, foi um desafio, já que nunca havia trabalhado com criança dessa faixa etária, muito pequena. Ressaltou que a formação recebida do magistério e do curso de pedagogia foi de grande importância, por ter aprendido muito. Assim, quando assumiu a turma do primeiro ano, preocupou-se em aprofundar o que havia aprendido na formação inicial, por exemplo, a questão dos níveis de alfabetização, níveis da escrita, bem como o modo de compreender o desenvolvimento da criança, respeitando seus limites, sua realidade, sua experiência anterior e tendo como princípio que cada criança aprende no seu tempo.

Um dado a ser destacado é que, das 25 crianças desta turma, apenas duas não frequentaram a primeira etapa da educação básica – a educação infantil.

Com relação ao ambiente da sala de aula, observamos que havia 30 carteiras novas com *designer* e tamanho apropriados para crianças pequenas. Nas paredes, havia cartazes com numerais, alfabeto, as vogais, consoantes, silabários simples e complexo, assim como a exposição de alguns trabalhos dos alunos. Quanto à questão de espaço físico, podemos considerar que, tendo em vista o número de alunos, era suficiente, possibilitando um cantinho de leitura, estante com livros didáticos e de literatura infantil e armário onde ficavam guardados os materiais utilizados nas aulas, mesa do professor, uma televisão de 20 polegadas e um aparelho de DVD.

Nos primeiros dias de observação, percebemos que os alunos se sentavam em grupos de seis. De acordo com a professora, estar em grupo facilitava o seu trabalho e melhorava a interação entre os alunos, pelo fato de que um ajudava o outro no momento da realização da atividade. Entretanto, certo dia, deparamo-nos com as mesas organizadas em fileiras, a professora informou que, devido à sala ser utilizada no período vespertino, todo final de aula, ela era obrigada a deixá-la organizada em fileira para a próxima turma e isso lhe custava tempo. Então, resolveu trabalhar com a disposição das carteiras enfileiradas. Com a nova reorganização das carteiras e mesas, os alunos que ainda não dominavam a leitura foram orientados a sentar-se nas primeiras carteiras, exceto aqueles que “conversavam demasiadamente”. Estes eram trocadas de lugar frequentemente na tentativa de envolvê-los, tendo em vista as atividades a serem desenvolvidas. Uma delas, por exemplo, referia-se à leitura do silabário.

Assim começava a se delinear os primeiros dados do contexto em que se deu nosso estudo. A seguir, apresentamos o episódio e sua respectiva análise.

O Episódio de ensino: *A Árvore Generosa*

O episódio a ser analisado ocorreu numa sexta-feira e, conforme já informado anteriormente, o primeiro momento da aula, nesse dia da semana, é reservado para o empréstimo de livro na biblioteca – literatura infantil. Naquele dia, esse momento se estendeu até o horário do lanche.

Ao retornar para a sala de aula, a professora iniciou a aula com a leitura da fábula intitulada: *A Árvore Generosa*, cujo autor é Shel Silverstein, escrita em 1983 e traduzida por Fernando Sabino em 2006.

Quanto à organização da sala para aquele momento, os alunos permaneceram em fileiras e a professora se posicionou à frente da lousa. Antes de realizar a leitura, foram resgatadas questões como a diversidade de árvores, destacando as que dão frutos e as que não os produzem, as que possuem grande porte e as de pequeno porte. Em seguida, foi feita a leitura e a interpretação e, por fim, solicitou-se, como registro, o desenho de uma árvore.

(1) **Professora:** *Oh, A árvore generosa.*

(2) **Professora:** *Criança inteligente presta atenção no que a professora fala. Não é hora de olhar em estojo, nem ver livrinho, é hora de olhar pra professora de vocês. Óh a árvore generosa, generosa é bondosa, porque a árvore não faz mal pra ninguém tá. [Continuou a leitura].*

(3) **Professora:** *Era uma vez uma árvore que gostava muito de um menininho. O menininho, todos os dias, ia brincar com a árvore. Nossa! Como ele gostava de ver aquela árvore verdinha, bonita, forte! Ele juntava as folhas da árvore e, com elas, fazia uma coroa bem grande com as folhinhas da árvore.*

(4) **Le1:** *Como?*

(5) **Professora:** *Ele juntava as folhinhas e fazia uma coroa para brincar de rei da floresta. Ele juntava uma à outra com um barbante e fazia uma coroa. Bem, ele subia naquela árvore, balançava os seus galhos e comia os seus deliciosos frutinhos. A árvore era muito forte e aguentava o menininho. Depois de muito brincar, ele descia para descansar em sua sombra bem fresquinha e gostosa. Nossa! Mas ele amava aquela árvore e a árvore, todos os dias, esperava o menininho chegar. O menino gostava tanto da árvore que o deixava muito feliz. Mas o tempo foi passando... passando...passando e a árvore ali. E o menino foi crescendo, crescendo, crescendo... Um dia ele veio e a árvore falou pra ele [Na história, a árvore fala, tá? Destacou a professora]: venha aqui em cima menininho, pendure-se em meus galhos e, depois, descansa em minha sombra e o menino respondeu: estou grande demais velha árvore para brincar com você, naquele tempo, eu era pequenininho, agora, estou grande, como vou brincar com você? Agora eu quero comprar muitas coisas e preciso de dinheiro pra comprar. E a árvore então falou: dinheiro eu não tenho pra te dá querido menino, mas você pode levar os meus frutos, olha quantos frutos eu tenho, você pode pegar esses frutos e levar para vender, assim terá o que precisa para comprar as suas coisas. Então, o menininho colheu os frutos e foi até a cidade para vender os frutos e ganhar dinheirinho. E o menino subiu lá na árvore colheu seus frutinhos e foi embora. E a árvore ficou alegre por ter ajudado o menino. E o menino semeou a sementinha que sobrou na terra. Bem, durante um bom tempo o menino deixou de visitar a árvore, deixando a árvore muito triste. - Porque será que aquele menino não aparece mais? Mas, quando ele voltou, à árvore ficou feliz! Oi menininho, achei que você tinha se esquecido de mim? Mas eu não sou menininho, eu sou um homem agora. Ah, mas para mim, a árvore que você sempre vinha brincar, você é e sempre continuará sendo aquele menininho. Venha, suba em meu tronco, agarre-se em meus galhos eu sou forte, aguento você. E o menino respondeu: estou muito ocupado agora bela árvore, pois quero ter minha esposa e muitos filhos, porque sou adulto, mas antes preciso ter uma casa e, agora, quando eu vou comprar uma casa? E a árvore generosa respondeu pra ele: - Não tenho uma casa pra te dá menininho, já dei os meus frutos pra você vender agora não tenho casa, mas você pode cortar os meus galhos e construir sua casa*

com eles. E laaá se foi o menininho feliz da vida, cortou os galhinhos da árvore, levou embora para fazer sua bela casa, casar-se e ter seus filhinhos. A árvore mais uma vez ficou muito... Muito, muito felizzz! [A professora fala pausadamente].

(6) **Professora:** *Tempo se passou... passou muito anos e o menininho, nada de voltar, mas quando foi um dia ele resolveu rever a árvore, a árvore ficou tão feliz, mas tão feliz que falou assim pra ele: - Venha querido menino, venha brincar! Não. Eu estou velho para brincar e também estou muito triste, eu quero um barco que me leve para bem longe daqui, eu quero passear, viajar... Ah... Eu não tenho barco pra te oferecer, eu já dei meus frutos para você vender, já te dei meus galhos pra você construir uma casa com eles. Agora como é que vou arrumar um barco?! Então, a árvore baixou a cabeça... pensou e respondeu: Sabe o que você deve fazer?! Corte o meu tronco e faça do meu tronco um enorme barco. Ah... E viaje muito, muito feliz. Bem, o menino cortou o tronco da árvore fez um belo barco e viajou para bem longe. E a árvore ficou feliz por ter ajudado o menino mais uma vez!*

(7) **JP:** *Mas daí ela ficou só o toco!*

(8) **Professora:** *Muitos, muitos anos se passaram e a árvore quase sem força falou para o menininho, não tenho mais tronco para você subir estou muito cansada (O menininho voltou, né?) E a árvore não tinha mais tronco, ele achou só o toco.*

(9) **Professora:** *E a árvore ficou pensando... agora, você não pode mais subir no meu tronco porque eu só tenho um banquinho para você sentar, você está fraco, velhinho sente-se no banquinho que eu tenho aqui. E a árvore encheu-se de alegria porque viu que ainda podia ajudar o menino. Bem, sou apenas um toco, mas um toco é muito útil para sentar e descansar. Nesse momento, você está velho e cansado, vem menininho sente-se em mim e bom descanso. Foi o que o menino fez e a árvore ficou feliz mais uma vez.*

Terminada a leitura, a professora introduziu algumas considerações relacionadas à história que tinha acabado de ler.

(10) **Professora:** *Então, mesmo ali destruída, a árvore ainda era útil, tá. E nós também, a gente sempre tem alguma coisa pra fazer por um colega... Às vezes repartir o lanchinho, às vezes perdoar o colega... Às vezes compreender. Por quê? A árvore deu tudo que ela tinha para o menininho e nós o que a gente tem? Carinho, amor, respeito, não é isso? A árvore ofereceu tantas coisas boas pro menininho, né? E nós também temos a oferecer pro nosso coleguinha. Bondade, perdoar... A gente está sempre perdando um ao outro, desculpando...*

Na sequência, a professora estabeleceu uma interlocução com os alunos. Nessa dinâmica, retomou algumas questões voltadas para as partes que compõem a árvore, numa espécie de recuperação dos aspectos que julgava importantes no texto. Como se pode observar no recorte abaixo:

(11) **Gal:** *Tia, eu ajudei a Isadora; um dia ela não estava entendendo a tarefa, aí eu ajudei ela.*

- (12) **Professora:** *Isso. Oh, lá na árvore, tinha o quê?*
 (13) **Alunos:** *Frutos*
 (14) **Re:** *Galhos, galhos. Flores.*
 (15) **Professora:** *Galhos, flores, raízes. O que sustenta a árvore?*
 (16) **Jo:** *O tronco.*
 (17) **Professora:** *O tronco, mas o que, manda comida pra planta, que segura o tronco?*

Ao serem questionados a respeito do alimento da planta, por não saberem responder, embora este tema já tivesse sido trabalhado, os alunos silenciaram. A professora, então, com o intuito de ocupar o vazio devido à falta de réplicas, continuou o assunto respondendo a própria pergunta:

- (18) **Professora:** *As raízes. A raiz fixa a planta no solo, no chão. A planta precisa de terra. Ela gruda na terra, aí ela manda os sais minerais e vitamina láaaaaa [entonação] pras folhas.*

Ante o encaminhamento dado a esta situação, entendendo linguagem como forma de interação humana, a retórica observada, tanto no plano verbal quanto na realização da atividade exposta na lousa, impossibilitou o processo de mediação compreendido como atividade compartilhada na interação entre sujeitos. Vigotski (1998) explicita que o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores se efetiva nas interações sociais, quando o outro media a atividade, apontando, chamando a atenção para as coisas relevantes, nesse caso, para um dado conteúdo de ensino. Portanto, a construção da atividade reflexiva é marcada pela mediação do outro em um movimento que implica significar o proposto, indicar caminhos para o pensar e retomar o pensado, ou seja, “[...] refletir sobre as possibilidades não consideradas, refletir sobre seus próprios modos de pensar” (FONTANA; CRUZ, 1997, p 112).

- (19) **Professora:** *Como é que se escreve a palavra raiz?*

A partir da pergunta, os alunos foram apontando as letras da palavra raiz, no final, tiveram dúvida quanto ao uso da letra Z ou S. A professora, então, informou que se emprega a letra Z no final da palavra raiz. Continua:

- (20) **Professora:** *Só que aqui não escreve com S, ela tem o som de S, mas escreve com z, raiz, caule, folhas e flores, frutos [Escreve na lousa]. Essas são as partes das plantas, oh: raiz, caule, folhas, galhos, flores.*
 (21) **Professora:** *Quem gosta de árvore também?*
 (22) **Alunos:** *Passarinhos, macaco.*

(23) **Professora:** *Então, agora, vocês vão desenhar uma árvore bem bonita, com todas as partes. Desenhe os bichinhos também na árvore.*

Como se observa, a utilização deste texto como atividade pedagógica de ensino da leitura e escrita poderia abrir várias possibilidades de trabalho com essa forma de linguagem, criando um espaço de interlocução, um pensar sobre a história a partir dos elementos que fossem sendo apontados nas relações de ensino, enquanto formas de mediação. Mediação esta propiciada “[...] pelos signos, enquanto organizador de instrumentos para atividade intelectual, e a mediação pelo outro, que permite a construção partilhada da atividade mediada pelos signos” (NOGUEIRA, 1991, p. 28).

Analisando o que ocorreu, observamos que a professora não propôs uma abordagem da situação proposta pela história que desencadeasse um processo de elaboração, no sentido de fazer junto, problematizando e explorando as questões suscitadas pela relação entre a árvore e o menino, proporcionando uma ação reflexiva “[...] entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito” (GÓES, 2011, p. 109). O que se constatou, entretanto, foi que a leitura da história durante a atividade de ensino não foi tomada como objeto de estudo, de reflexão, de produção de outros signos valendo-se daqueles que foram trazidos por ela.

Nas interações dialógicas entre professora/alunos sobre a história, de maneira específica nos turnos 1 a 10, procedeu-se apenas a leitura. Da forma como foi realizada, sem dispor de nenhum elemento visual de apoio, visto que o texto não estava projetado nem fora distribuído aos alunos, era esperada a atenção aos seus dizeres.

Neste contexto, a interlocução girou em torno da professora leitora e do texto, os alunos, por sua vez, assumiram o papel de ouvintes. Smolka (2012, p. 35) destaca a relevância de se “[...] levar em conta a dimensão discursiva no processo de alfabetização”. Concebida como constituinte do processo de significação, a interação discursiva torna a sala de aula um espaço dialógico onde professor e alunos exploram ideias, expõem pontos de vistas, formulam perguntas e trabalham na elaboração de novos conhecimentos. Entretanto o que se observou foi a apresentação da história, cujo autor do texto e seu intérprete, a professora, enfatizaram, com base na postura do herói, questões do comportamento individual na relação com a árvore e, por meio dela, foi feita uma extrapolação para outras situações, para além da história, ou seja, para o dia a dia dos alunos (turno 10).

O aluno Ga1, faz uma réplica à professora, indicando que o sentido do texto estava sendo entendido tal como o proposto (turno 11). Assim, com relação às contribuições da

leitura, como era esperado, num primeiro momento, os alunos assumiram o lugar de ouvintes, entretanto, nas brechas, por ocasião dos comentários feitos pela professora, alguns alunos entraram na história, evidenciando as suas elaborações iniciais e os modos como estavam significando o que ouviam. Esse processo, entretanto, não teve continuidade.

Entre os turnos 12 e 21, observamos que a professora imprimiu outra direção, deslocando o foco de atenção para a área de ciências e, assim, o signo “árvore”, a partir desse momento, foi transformado em um objeto material e analisado sob o ponto de vista da composição que forma sua estrutura. Nesse processo, entraram em cena as palavras que nomeiam os tais componentes e algumas funções do tronco e das raízes ganharam destaque. Todo o percurso foi realizado no plano verbal com a participação de alguns alunos conforme se observa nos turnos 12 a 18.

Nos turnos 19, 20 e 23, a professora apresentou as palavras relativas às partes das plantas, escrevendo-as na lousa, aspecto este que nos chamou a atenção pela frequência com que ocorriam nas atividades propostas, ações que forneciam a resposta pronta na lousa, sem levantar questões em conjunto com os alunos como já havíamos constatado em outras situações. Depois, solicitou o desenho da árvore com a escrita das suas partes e a indicação delas no próprio desenho. Observamos que houve certo entusiasmo e engajamento por parte dos alunos, dedicação e preocupação em desenhar a árvore conforme as orientações da professora. De um modo geral, eles conseguiram realizar um belo desenho de árvore contendo suas partes, todavia não conseguiram escrever as palavras: raiz, caule, folha, frutos, flores conforme fora solicitado – nomear as partes por meio da grafia das palavras.

De certa forma, os alunos evidenciaram o conhecimento que já tinham adquirido que era desenhar uma árvore. O conhecimento novo, o reconhecimento de suas partes indicados no desenho e a escrita das palavras que nomeavam suas partes, não estava ainda conquistado dada a complexa atividade mental implicada na proposição. Não se pode ignorar que até os estágios mais elementares de desenvolvimento da língua escrita exigem um alto nível de abstração, uma vez que há de superar o aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras (VIGOTSKI, 1998).

Com relação aos signos e, portanto, à ideologia que estão presentes nesta história, constatamos que alguns deles foram tão somente reafirmados e expandidos nos momentos em que a professora fazia algumas considerações. Sua primeira incursão, para tanto, foi no turno 2 ao definir o adjetivo “generosa”, utilizando como sinônimo “bondosa”. Nesse momento, notamos que o sentido atribuído à generosidade da árvore estaria associado à ideia de fazer

somente o bem. Ao final, a professora, de outra maneira, retomou este tema, que comentaremos mais adiante.

Considerando que cada história tem um conteúdo, uma mensagem específica a respeito do conteúdo explícito e implícito desta obra, e reforçado nas enunciações da professora, verificamos que ela trata explicitamente de conceitos formadores de caráter, uma vez que os estreitos laços que aproximam o menino e a árvore estão marcados pelos aspectos: doação, o bem, a amizade, solidariedade, bondade, generosidade. Entretanto outras questões implícitas emergem: primeiro, expõe uma mensagem voltada a uma forma de relação utilitária e egoísta do menino na sua relação com o meio-ambiente que o cerca, representado pela árvore, relação esta que, a cada ação do personagem, representava a perda de uma de suas partes, explorando-a até seu fim.

Insinua uma nota de tristeza, personificada pelo lamento ao que restou da árvore, referindo-se, indireta e alegoricamente, ao processo de destruição que o homem produz em seu meio, mas numa perspectiva moralizante, na qual os comportamentos dos sujeitos estariam balizados pela ideia do bem ou do mal. Ficam, assim, obscurecidas as relações sociais concretas, nas quais os sujeitos ocupam lugares sociais específicos numa sociedade permeada por interesses contraditórios, os quais têm uma história que está inserida num contexto mais amplo, abarcando o processo histórico, social e cultural em que ele se insere.

Nesse sentido, a ação humana representada no fazer do personagem reafirmou o sentido de uso dos recursos naturais sem levar a refletir sobre seu significado e consequências, tomando a história em si e também por exemplos ou fatos que ocorreram na própria região em que se localizava a instituição escolar.

Tendo em vista que, conforme apontam Fontana e Cruz (1997, p. 65), “as relações de conhecimento travadas na escola têm uma natureza distinta das demais [...]”, decorrentes da sua especificidade nesse referido lugar social, pressupõem-se que fossem tomadas como objeto de estudo e de reflexão. A história possibilitava a abordagem de questões sociais complexas que envolviam temas emergentes da sociedade atual, tais como: o uso sustentável dos recursos naturais, a preservação da natureza e a destruição provocada pelo modo de vida do homem. Em vez disso, ficou assentado que tal “escolha” é devido a questões simplesmente pessoais (turno 10) de sujeitos abstraídos do espaço-tempo sociocultural a que pertencem, em acordo com a ideologia veiculada e sempre reiterada nos meios de comunicação.

Por fim, cabe destacar que a história carregava ainda estereótipos de gênero bem demarcados; o personagem menino, masculino, aparece como aquele que impõe sempre sua

vontade, dá direção e toma iniciativa e a mãe natureza, no personagem árvore, feminina, assume um papel secundário, seguindo o proposto pelo outro. Assim, em seus papéis complementares, vivenciavam uma relação na qual um está para servir, conforme destacado em toda a narrativa, que assumia este lugar como sendo esta sua finalidade na relação estabelecida, e o outro que é servido e, deste lugar, vê o outro apenas como alguém para servi-lo.

Pelo encaminhado, não foi percebido que os personagens menino e árvore e a interação entre eles assumiam, neste enredo, a condição de signos e, portanto, portadores de ideologia, ou seja, adquiriam um sentido que ultrapassava suas próprias particularidades, transmitindo posições relativas a valores. A própria professora, no turno 10, apresentou, à maneira de uma conclusão moral da história contada, outro universo de signos ideológicos que envolviam a ajuda ao colega, o respeito e o perdão, mas de uma forma abstrata, genérica e idealizada.

Considerações finais

Diante do exposto no item anterior, fica a questão: nos dias que correm, existe um apelo ao uso da literatura infantil na sala de aula, notadamente no início do processo de escolarização, no qual se entrelaçam ecos das vozes emanadas do campo pedagógico, assim como aquelas que foram incorporadas nos documentos que norteiam e buscam operacionalizar aspectos da política educacional. A simples presença deste tipo de texto na sala de aula, entretanto, nada indica em termos de uma aproximação de objetivos transformadores da condição inicial em que se encontravam os alunos, seja na formação de novos leitores, seja na iniciação de um percurso de formação cultural mais ampla, mais profunda e diversificada.

Tal consideração nos leva à noção da aula como acontecimento, expressão cunhada por Geraldi (2010), sobre a qual desejamos fazer uma breve reflexão. Por esta expressão, podemos visualizar a aula como um encontro de sujeitos (alunos e professores) portadores de heranças culturais distintas, ancoradas no universo de conhecimentos que lhes foi acessível até o momento e relativas a certas práticas culturais a que tiveram acesso. Esse aspecto não pode nunca ser menosprezado ou subestimado diante do fato de vivermos em uma sociedade extremamente desigual, seja relativo aos aspectos básicos da existência, seja no que se refere aos demais bens culturais.

No transcorrer de uma aula, diante da situação proposta pelo professor e das suas solicitações, os alunos vão compartilhando aspectos de sua herança cultural que eles têm percepção, naquele momento, como correlacionáveis e, ao fazê-lo, esperam uma resposta, uma consideração, uma réplica. Dependendo de a resposta acontecer e do modo como isso se dê, podemos ter uma configuração de um transcorrer da aula que é único e irrepetível, na medida em que cada participante penetra no discurso do outro e o transforma, ampliando as significações produzidas no contexto. Assim, uma ação docente se torna eficaz quando é entendida e capaz de mobilizar os alunos a compartilhar seus conhecimentos e estes, ao serem objeto de consideração e tratamento, promovam novas reelaborações que, ao fim e ao cabo, acabam fornecendo indícios de formas parciais e próprias de incorporação das considerações feitas à luz dos conhecimentos que eram objeto de ensino.

Esse modo de entender o processo de ensino escolar nos leva a retomar aquilo que apontamos no início deste texto quanto nos referimos às atuais tentativas de restrição do sentido histórico e social acerca do papel da escola. Tal retomada se faz relevante, visto que se coloca a necessidade de refletir sobre o fato de que todo objeto, conforme já alertavam Bakhtin e Volochínov, pode ser transformado em signo ao “[...] refletir e refratar uma realidade que lhe é exterior” e assume essa condição na corrente da comunicação verbal em todos os processos interativos mediados pela palavra (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2002, p. 31).

Nessa outra condição, quando tornado signo, passa a ser portador de uma ideologia, no sentido de tomar uma posição socioaxiológica. De acordo com estes autores, as várias áreas de criação humana que circulam socialmente na vida cotidiana, assim como nas diferentes áreas de produção do conhecimento humano sistematizado podem ser entendidas como criações ideológicas. Os autores supracitados dão como exemplo: a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética e a política, ressaltando que cada uma delas apresenta um variado campo de ideologias em seu interior.

A sua percepção, entretanto, requer sempre uma explicitação, seja ancorada no próprio processo de elaboração do conhecimento sistematizado e realizado por sujeitos que ocupam um lugar social e exercem uma atividade que está inserida socialmente por meio de uma instituição, seja pelos difusores do conhecimento produzido em seus variados tipos e por diversas modalidades. A necessidade de tal explicitação alcança todas as esferas da vida social e isso inclui o momento do ensino na educação escolar quando se busca ampliar as referências dos alunos em termos de compreensão do mundo humano em suas elaborações

teóricas, técnicas, na sua relação com os demais humanos na vida em sociedade na qual cada um ocupa um lugar que é social e destes com a natureza, em uma perspectiva histórica, social e cultural.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 11. ed. São Paulo: Atual, 1997.

GERALDI, J. W. **A Aula Como Acontecimento**. São Carlos. Pedro e João Editores, 2010.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>> Acesso em: 2 jun. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia**. V. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 71-84.

_____. Pensamento e linguagem. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. V. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. P. Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 143-189.

NOGUEIRA, A. L. H. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 1991.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K.; OLIVEIRA, M. B. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa** (1983). Tradução de Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de M. P. Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p.103-115.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.

Recebido em: 20.07.2017

Aceito em: 23.09.2017