



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

SUZIANE FERREIRA DE CASTRO DELPRA

**O ENSINAR, O APRENDER E O NÃO APRENDER NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UM ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES,  
PEDAGOGOS, ALUNOS E SEUS RESPONSÁVEIS**

---

Londrina  
2017



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2017

SUZIANE FERREIRA DE CASTRO DELPRA

**O ENSINAR, O APRENDER E O NÃO APRENDER NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UM ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES,  
PEDAGOGOS, ALUNOS E SEUS RESPONSÁVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Toscano.

Londrina  
2017

### **Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

D363e Delpra, Suziane Ferreira de Castro.

O Ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais fundamenta I: Um estudo das significações de professores, pedagogos, alunos e seus responsáveis / Suziane Ferreira de Castro Delpra. - Londrina, 2017.  
106 f.: il.

Orientador: Carlos Toscano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Escolar - Teses. 2. Ensinar - Teses. 3. Aprender - Teses. 4. Significações - Teses. I. Toscano, Carlos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

SUZIANE FERREIRA DE CASTRO DELPRA

**O ENSINAR, O APRENDER E O NÃO APRENDER NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UM ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES,  
PEDAGOGOS, ALUNOS E SEUS RESPONSÁVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito à  
obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Carlos Toscano  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Solange Franci R. Yaegachi  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Francismara N. de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de fevereiro de 2017.

Dedico este trabalho a todos aqueles que escolhem ultrapassar a ideia de verdade única e absoluta, e permitem-se a pensar os fatos e os atos humanos a partir de outros pontos de vista.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar, e que deixaram suas marcas, mediando não somente o conhecimento acadêmico, mas, sobretudo, formas de leitura do mundo.

A todos aqueles que, de alguma maneira, têm se mobilizado para a melhoria do ensino público.

## AGRADECIMENTOS

*“Nenhuma alegria seria possível para mim sem o resto do universo, pois, sem o resto do universo eu não existiria”.*  
(André Comte-Sponville)

Certamente, não cheguei até aqui sozinha!

É incomensurável minha gratidão ao Carlos Alexandre Delpra, meu marido, e à Thais de Castro Delpra, minha filha, que com muita sensibilidade, sempre, proporcionaram-me equilíbrio emocional e psicológico, tempo e espaço necessários para os meus estudos e a realização desse percurso no Mestrado.

Com profundo respeito e admiração, sou grata ao Professor Dr. Carlos Toscano, por desde o processo seletivo ter confiado a mim a oportunidade de ampliar meus estudos, minha aprendizagem na pesquisa científica, e por enriquecer este trabalho a cada etapa, exercendo seu papel de Mestre, orientando, redirecionando, propondo reflexões relevantes e construtivas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por me acolher como aluna pesquisadora, em especial, aos professores e alunos que comigo compartilharam momentos significativos de aprendizagem e companheirismo durante as disciplinas cursadas, assim como, no período do estágio de docência.

Aos funcionários da Secretaria do Mestrado, por sempre dispensarem a mim muita disposição e gentileza em ajudar.

A todos os funcionários da escola que foi meu espaço de pesquisa em campo, que facilitaram meu acesso aos grupos pesquisados. Bem como, a todos os participantes entrevistados que foram receptivos, e prontamente se colocaram à disposição, viabilizando o bom desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras da banca examinadora – Professora Dra. Francismara Neves de Oliveira e Professora Dra. Solange Franci R. Yaegachi – pela leitura e importante contribuição ao nosso trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os amigos que manifestaram apoio e solidariedade nessa jornada.

Por fim, benditas sejam as circunstâncias incertas da vida que me conduziram a escolher retomar os meus estudos em Educação.

DELPRA, Suziane Ferreira de Castro. **O ensinar, o aprender e não o aprender nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo das significações de professores, pedagogos, alunos e seus responsáveis. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a produção de sentido sobre o ensinar, o aprender e o não aprender escolar, a partir das significações dos entrevistados produzidas em entrevistas que focalizaram esses temas. A pesquisa é de caráter qualitativo e interpretativo e se apoiou nas teses do referencial teórico proposto por Mikhail Bakhtin e seu círculo e Lev Vygotsky e seu grupo, cujo foco concentra-se no papel do outro e da medição semiótica na constituição dos sujeitos. A referência para a metodologia utilizada foi a abordagem microgenética, que tem como característica descrever e interpretar as intersubjetividades humanas, assegurando a sua concretude, ou seja, considerando as dimensões históricas, sociais e culturais dos sujeitos pesquisados. Participaram da pesquisa duas pedagogas, onze professoras dos anos iniciais, trinta e um alunos e vinte e cinco pais/responsáveis. O trabalho de campo teve a duração de quatro meses. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas. O processo de análise gerou quatro eixos com base nos quais se organizaram os resultados obtidos: 1. A questão do desenvolvimento humano; 2. O problema da patologização dos alunos; 3. A ênfase conferida à “alfabetização”; e 4. Os impactos causados pelas ênfases da política educacional. Entre os resultados obtidos cabe destacar a presença da noção de maturação e hereditariedade para explicar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. A produção de sentidos das pedagogas, professoras, e até dos pais e responsáveis, para explicar tanto a aprendizagem quanto a não aprendizagem escolar, ficou centrada em torno do comportamento do aluno, da participação ou não da família e das possíveis patologias. Também foi possível constatar que, no referido contexto escolar, existia a prática consolidada de requerer a intervenção de profissionais da saúde quando o rendimento dos alunos não correspondia ao esperado. Nestes casos, os critérios para o encaminhamento dos alunos tidos como portadores de alguma dificuldade de aprendizagem, para outros profissionais, eram os mesmos, numa espécie de passo a passo que começava com a comunicação e/ou contato com a família a fim de partilhar a questão, seguida da indicação de buscar um profissional da área da saúde e que, em geral acabava com a produção de um laudo acompanhado de medicalização. A tentativa de se alcançar os objetivos propostos, derivados da política educacional, (re)define o que ensinar e também o tempo para aprender e, nesse processo, acabam se estabelecendo os percursos e as possibilidades do processo de escolarização dos alunos. Nesse contexto, percebe-se a ausência de percepção da necessidade de se repensar sobre as multideterminações que conduzem os profissionais da educação a tais práticas, de modo que fossem colocadas em questão as propostas avaliativas vigentes, entendidas como instrumento que tem orientado a organização e a prática pedagógica, gerando, entre outras consequências, o estreitamento do currículo, e a intensificação nas tensões entre professores e alunos, professores e direção, professores e pais.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. Ensinar. Aprender. Não aprender. Significações.

DELPRA, Suziane Ferreira de Castro **The teaching, the learning and non-learning in the initial years of the primary school: a study of significations of teachers, pedagogues, students and their guardians.** 2017. 106 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## ABSTRACT

The current study aims to analyse the production of meaning about teaching learning and not learning at school based on the meanings of the interviewees produced in interviews that focused on these themes. The research has a qualitative and interpretative approach and has been supported by Mikhail Bakhtin's proposed theoretical reference's thesis and its circle and by Lev Vygotsky and its group, whose focus focuses on other's and semiotic measurement's roles in the subject's constitution. The reference for the used methodology was a microgenetic method, which describes and interprets human intersubjectivities, assuring its concreteness, i. e., considering historical, social and cultural dimensions from the researched subject. In the research participated two pedagogues, eleven primary school teachers, thirty-one students and five parents/guardians. The fieldwork lasted four months. The interviews have been recorded and transcribed afterwards. The process of analysis generated four categories on the basis of which the results obtained were organised: 1. The matter of human development; 2. The problem of the student's pathologization; 3. The emphasis conferred to "literacy"; and 4. The impacts caused by the educational politics' emphasis. Among the results obtained, it is worth noting the presence of the notion of maturation and heredity to explain child learning and development. The sense production from pedagogues, teachers, and even from guardians and parents, to explain both school learning and non-learning, remained focused on the student's behaviour, the family participation or non-participation and possible pathologies. It was also possible to note that, in the referred school context, there was the consolidated practice of requiring health professionals' intervention when the student's achievement was not as expected. In these cases, the criteria to the referral of students with any learning difficulty, to other professionals, were the same, in a kind of step-by-step that began with the family communication and/or contact in order to share the matter, followed by an indication to seek a professional from the health area and that usually ended with a production of a report accompanied with medicalisation. The attempt of reaching proposed objectives, derived from the educational politics, defines what to teach and also the time to learn and, in this process, the courses and the possibilities of the process of schooling students end up by being established. In this context, the total absence of perception of the need of rethinking the multideterminations that lead education professionals to these practices can be noticed, in a way that the evaluation proposals in force have been put in question, perceived as a tool that has been oriented by the organization and the pedagogical practice, creating, among others, the narrowing of the curriculum, and the intensification in tensions between teachers and students, teachers and management, and teachers and parents.

**Keywords:** School education. Teaching. Learning. Non learning. Significations.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico das pedagogas.....	41
Quadro 2 - Perfil sociodemográfico das professoras.....	42
Quadro 3 - Perfil do quadro dos alunos .....	43
Quadro 4 - Perfil dos pais e responsáveis dos alunos.....	45

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
2.1 A constituição do sujeito: aspectos gerais .....	15
2.1.1 O Papel da linguagem e do outro na constituição do Sujeito.....	19
2.1.2 Significado e sentido no enunciado .....	24
2.1.3 Signo e Ideologia no Discurso .....	27
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	31
3.1 Caracterização do estudo e procedimentos de pesquisa .....	31
3.2 Contextos das Entrevistas: Ambiente físico e primeiros contatos .....	34
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	39
4.1 Caracterização dos sujeitos .....	39
4.2 Eixo de análise 1: Desenvolvimento humano .....	45
4.3 Eixo de Análise 2: A patologização daquele que apresenta “dificuldade em aprender” .....	54
4.4 Eixo de Análise 3: A ênfase conferida à “alfabetização” .....	66
4.5 Eixo de Análise 4: As políticas educacionais e seus impactos nos atores que vivem e fazem a escola.....	85
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104

## 1 INTRODUÇÃO

Como o ser humano se desenvolve é um tema que, em diferentes momentos, sempre me despertou interesse. A concepção de que o desenvolvimento humano decorre da aprendizagem demorou um tempo considerável para começar a ser apreendida. Instaurou-se mais precisamente na graduação.

Com relação à aprendizagem ou a não aprendizagem escolar, percebi os primeiros sinais de interesse bem antes da graduação.

Desde o magistério a pergunta que, para essa pesquisa, não deve aceitar respostas superficiais, já se colocava a mim: Quais seriam os determinantes para responder por que alguns alunos, aparentemente, participando da mesma aula, usufruindo o mesmo espaço aprendem enquanto outros não?

Nos limites que a formação do magistério proporcionou-me naquele momento, hoje fica evidente que a resposta era simplista e reducionista quando enfatizava que os principais fatores eram advindos, ora da origem social da criança, ora de problemas de ordem biológica, ou seja, centrados no aluno.

Meu olhar interpretativo para os processos de facilidade e de dificuldade de aprendizagem escolar começou a se ampliar à medida que tive acesso a outras leituras sobre os possíveis outros fatores do insucesso escolar.

No curso de Pedagogia, durante estágio em uma Escola da rede Municipal na cidade de Curitiba em 2012, chamou-me a atenção a forma como aquela escola trabalhava com seus alunos potencialmente “fadados ao fracasso”. O insucesso da maioria dos alunos daquela escola era atribuído principalmente à falta de disciplina, o que me levou a eleger como tema do Trabalho de Conclusão do Curso de graduação o estudo sobre a indisciplina escolar. Desse estudo pude compreender que o comportamento inadequado tido como indisciplinado pode ter inúmeras motivações e, nem sempre, caracteriza indisciplina.

Nas turmas acompanhadas durante meu estágio, os alunos se sentavam em dupla, a escola tinha intenção de por em prática uma proposta aparentemente inovadora, que proporcionasse momentos de maior interação entre os alunos, porém, em inúmeros momentos, os alunos murmuravam entre si sobre a atividade que estava em ação, os quais eram repreendidos, solicitados a se calarem.

Num julgamento imediato, a primeira impressão era de que as professoras, apesar de teoricamente assumirem uma postura de aderirem à ideia de

transformação na dinâmica de estudo em sala de aula, na prática não estavam dispostas a correrem o risco da mudança, que implicava em desordem das carteiras, certo alvoroço no comportamento dos alunos com a alteração da rotina, por vezes a necessidade de dar explicações junto às colegas e superiores hierárquicos, entre outras consequências.

Conforme fui avançando nas leituras, autores como Julio Groppa Aquino e Michel Foucault, entre outros, contribuíram para a ampliação da interpretação sobre a indisciplina. Disso se pode inferir que não se tratava apenas de adesão ou não de uma nova postura com relação à disposição das carteiras, aceitação de conversas paralelas, menos objeções às possíveis intervenções durante uma explicação, etc.

Essas duas experiências me propiciaram a oportunidade de iniciar no entendimento de que, tanto o fenômeno da indisciplina, quanto do insucesso escolar se constituíam por meio de uma tessitura de fatores que compunham um contexto mais amplo, portanto, tornava-se superficial e limitada a tentativa de analisá-los isoladamente, em situações específicas.

Naquele momento, eu já tinha a intenção de continuar estudando e visualizava que cursar o Mestrado me proporcionaria compreender o “insucesso escolar” de modo mais articulado e consistente. Nesse sentido, intuía que ainda faltava a oportunidade de entrar em contato com alguma orientação teórica que subsidiasse de forma mais sistematizada essa temática, de modo a possibilitar-me uma compreensão mais profunda do que os sujeitos dizem quando vivenciam essa problemática.

O descortinar de um processo de investigação, conforme apresentado ao longo deste texto, foi se construindo à medida que se intensificavam os estudos das duas linhas teóricas que dialogam entre si e que conferem, por esse motivo, sustentação teórica: a concepção de sujeito e o papel da linguagem nesse processo e as possibilidades de análise do dizer dos sujeitos. Tais linhas teóricas tomaram como referência a perspectiva histórico-cultural elaborada por Vygotsky e seu grupo e a teoria da enunciação proposta por Bakhtin e seu círculo.

Embora, durante a graduação, já tivera um primeiro contato, muito superficial, com ambas as teorias, no processo de pós-graduação a identificação pessoal com essas duas linhas teóricas foi quase que imediata.

À medida que se realizavam as primeiras leituras sobre os principais fundamentos dessas duas teorias, combinando-as com as discussões durante as

orientações para a pesquisa, e com a interação durante as disciplinas cursadas, ficava-me evidente a possibilidade de dar respostas mais coerentes a muitos questionamentos sobre visão de mundo e de ser humano, as quais se faziam presentes desde o magistério e que, até então, geravam mais dúvidas que entendimento.

Uma questão sempre inquietante, por exemplo, e para a qual agora se tem uma forma de interpretação mais concreta, dizia respeito à constituição da subjetividade humana. Em muitos momentos surgia o questionamento sobre se o ser humano trazia consigo uma personalidade resultante da hereditariedade ou algo parecido, isto é, a ideia do desenvolvimento psicológico de dentro para fora, ou se essa personalidade era resultado do meio em que ele nascia e crescia, ou ainda, se era resultado dos dois processos simultâneos, uma vez entendido que o processo é totalmente social, ou seja, que antes de o ser se constituir deve passar pelo conhecimento de mundo do outro.

Por meio da palavra do outro, foi possível perceber que refletir os acontecimentos cotidianos por essa perspectiva poderia contribuir para gerar outras possibilidades de atuação na realidade. E isso, em termos de possibilidade de alterar a qualidade das relações humanas, pareceu-me fascinante.

Outro esclarecimento e aprofundamento procederam-se com relação à constituição da subjetividade humana passar pela linguagem. A compreensão de que a constituição humana se realiza na e pela linguagem e que nesse processo ganha destaque a palavra do outro nas relações sociais que participamos também me impactou positivamente.

O discurso de outrem também sempre me despertou interesse no sentido de revelar ideias, valores, crenças, enfim, revelar a diversidade humana. Até então, a percepção era de que as ideologias, as orientações sociais tinham sua origem em grupos específicos e institucionalizados, e que estes disseminavam seus ideais para a sociedade.

Nesse sentido, foi muito significativo repensar que o processo poderia ser entendido de outra forma: as ideologias têm sua origem nas relações do cotidiano e algumas ganham maior prestígio e aceitação social. Daí tornarem-se institucionalizadas, e depois de institucionalizadas, passando a interferir no cotidiano e sendo passíveis de mudanças dependendo do tempo histórico.

Desse modo, fui percebendo que as significações humanas estão apoiadas por diversas referências, que vão sendo incorporadas ao longo da vida, e que as orientam.

Nesse percurso de descobertas e reelaborações, foi se delineando o objetivo do estudo que ora apresento, qual seja: analisar como as profissionais da educação, os pais e responsáveis pelos alunos e um grupo de alunos, vivenciavam e significavam, por meio do discurso, o ensinar, o aprender e o não aprender escolar.

Assim, o presente estudo, dotado de referencial teórico e metodológico, resultados e conclusões, encontra-se organizado em três seções.

Na primeira seção, expomos algumas ideias selecionadas do corpo teórico mencionado anteriormente que nortearam a sua realização.

Tratamos, na segunda seção, dos procedimentos utilizados para a coleta de dados junto aos diferentes sujeitos, incluindo, também, a caracterização do estudo.

Na terceira seção, apresentamos os diferentes grupos de sujeitos que participaram deste estudo e os eixos que orientaram a análise dos dados, a saber: 1) O desenvolvimento humano – identificamos, nas vozes de alguns entrevistados, a presença da noção de maturação e hereditariedade, quando para justificarem a aprendizagem escolar, bem como a não aprendizagem escolar; 2) A patologização daquele que apresenta “dificuldades de aprendizagem” – nesse eixo, procuramos elucidar a problemática crescente do uso de medicação para o controle dos modos de ser e aprender dos alunos e da sociedade; 3) A ênfase conferida à “alfabetização” – abordamos a evolução do conceito de alfabetização na história da educação no Brasil e sua prioridade nas significações de alguns entrevistados; 4) As políticas públicas educacionais e seus impactos nos atores que vivem e fazem a escola – neste quarto eixo buscamos destacar, com base em documentos oficiais, que as avaliações externas têm contribuído para o aumento das tensões e pressões no interior da escola, e da sala de aula.

Finalizamos o trabalho apresentando os achados e as conclusões da pesquisa que estão expressos nas Considerações Finais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A constituição do sujeito: aspectos gerais**

Este trabalho está ancorado na perspectiva teórica usualmente denominada na literatura por histórico-cultural, cujos autores principais são Vygotsky e Luria, que faziam parte do grupo original de pesquisadores soviéticos no início do século XX. Além deste, outro grupo de pesquisadores, na mesma época e também soviéticos, que trabalharam a questão da linguagem e do discurso numa perspectiva que dialoga com a do grupo de Vygotsky, também contribuiu de forma decisiva para o presente estudo. Deste outro grupo, selecionamos alguns trabalhos realizados por Bakhtin e Volochínov.

Na perspectiva histórico-cultural, estudar como se processa o desenvolvimento humano, como são desenvolvidos os esquemas mentais mais sofisticados, compreender os diversos comportamentos voluntários intencionais, requer, antes, enfatizar dois fatores históricos determinantes no processo do desenvolvimento humano: a organização social do trabalho e a aquisição da linguagem.

Ao longo da história do desenvolvimento humano, a atividade consciente tem uma relação direta com a organização social do trabalho, com o uso de instrumentos e com a aquisição da linguagem. Para os autores supramencionados, grande parte das atividades conscientes do ser humano não tem necessariamente motivações biológicas. De acordo com Luria (1979), o homem primitivo, no percurso de milhares e milhares de anos, foi aperfeiçoando o uso e o preparo dos instrumentos de caça, assim como a divisão do trabalho, e, nesse processo, estabelecer quem caçava, quem preparava os instrumentos, quem atrairia o animal, etc., acabaram por modificar radicalmente as relações entre eles e, conseqüentemente, o comportamento dos grupos humanos que se seguiram.

A ação para preparação dos instrumentos tinha um propósito e isto significa que, a atividade consciente está relacionada com ter um objetivo e a necessidade de um planejamento. Por exemplo, naquele momento da história, o propósito era de manutenção da sobrevivência de si e do grupo.

Luria (1979) ainda destaca que o ser humano, neste processo, desenvolveu a capacidade de leitura do meio, de uma situação, e teve condições de refletir para além da experiência imediata, de perceber as causas mais profundas dos acontecimentos. Ou seja, ele se orientava pelas leis interiores dos acontecimentos. Nesse sentido, a atividade consciente lhe permitiu transmitir os conhecimentos produzidos em grupo às gerações posteriores.

A atividade consciente do ser humano é assim explicada por Luria (1979, p. 71-72):

Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de “superiores” ou “intelectuais”. Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição, etc. Na medida em que as sociedades subsequentes e suas formas de produção foram se tornando mais complexas, as ações orientadas por objetivos, não prioritariamente biológicos, vão ocupando posições cada vez mais acentuadas na atividade consciente do ser humano.

Com relação ao desenvolvimento da linguagem, ainda de acordo com Luria (1979), há muitos fundamentos para se acreditar que as raízes da linguagem humana estão vinculadas às formas de comunicação adquiridas pelos homens no processo de trabalho em grupo. Para o desenvolvimento de instrumentos e do próprio processo de trabalho, o homem percebeu a necessidade de transmitir a outros os procedimentos, bem como dar orientações, nomear os objetos, etc.

Evidentemente, os primeiros sons, acompanhados de gestos e entonações diversas, ainda não eram palavras, designavam objetos ou referiam-se a situações. Tais sons, entretanto, só tinham significado durante o momento de ocorrência da atividade prática.

Somente depois de muitos milênios a linguagem dos sons e gestos começou a separar-se da atividade prática, e depois de muitos processos de desenvolvimento a linguagem passou a ser um sistema de códigos independentes dos objetos reais e das situações concretas em seu momento de ocorrência. Dessa forma, segundo Luria (1979, p. 77): “Torna-se claro que a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho”.

Diante disso, o conceito de desenvolvimento humano, nessa perspectiva teórica, não pode ser entendido como um processo linear, prefixado, pronto e acabado. Não é somente uma questão de maturação biológica, tampouco de pré-determinismos genéticos. Desenvolvimento, segundo Vygotsky (1995, p. 141), compreende um:

[...] complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, uma desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e adaptação.

Para especificar o desenvolvimento humano dos demais seres vivos, Vygotsky (1995) elaborou o conceito de funções psicológicas superiores e o diferenciou das funções psicológicas elementares.

Para o autor, as funções psicológicas elementares são reguladas por mecanismos biológicos, como a percepção elementar, memória involuntária, os reflexos. Ao passo que as funções psicológicas superiores ou culturais são aquelas que caracterizam o comportamento consciente do ser humano, proporcionando-lhe a capacidade de autorregulação, tais como: pensamento, linguagem, memória, imaginação e atenção voluntárias, entre outras.

Tais funções, segundo Vygotsky (1995), estão organizadas em sistemas funcionais, que têm como finalidade organizar a vida mental do ser humano em seu meio. No entanto, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as funções elementares não são eliminadas, ao contrário, convivem paralelamente com as funções psicológicas superiores, mantendo suas características mais essenciais, estruturadas e organizadas de acordo com as orientações sociais e formas de comportamento particularmente humano.

Dessa forma, no curso de desenvolvimento de um sujeito, ao ser inserido nas relações sociais de que seu grupo participa, ele toma conhecimento de parte da cultura da sociedade e de parte história humana e constrói sua história de vida valendo-se dos objetos culturais com os quais toma contato e das suas significações concernentes aos grupos com os quais mantém relações no interior de uma sociedade.

Para significar as atividades e experiências humanas e transmiti-las aos demais membros, Vygotsky (1995) explica que o ser humano cria e faz uso de signos de modo que estes acabam por se constituir um instrumento de mediação na interação humana e também constituidor da atividade mental.

Para Vygotsky (1991, p. 30): “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Essa capacidade de dar significado ao que é criado e vivido é o que diferencia, do ponto de vista psicológico, o ser humano dos animais. Assim sendo, a linguagem e, portanto, as palavras, os tons, os gestos, as expressões, etc., passam a operar na formação da consciência humana constituindo o que se denominou “vida interior” do ser humano, por meio da linguagem interior que foi gerada na interação exterior.

Bakhtin e Volochínov (2006, p. 34), numa perspectiva convergente à de Vygotsky e Luria, afirmam que “[...] A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. A consciência é definida por Volochínov (2013, p. 146) como:

[...] fluxo de palavras, às vezes ligadas a frases definidas, mas na maior parte das vezes soltas numa dança ininterrupta de mudanças de pensamentos, de expressões habituais, de impressões gerais provocadas por objetos e por fenômenos da vida fundidos num único conjunto.

Para os autores supramencionados, o psiquismo humano torna-se explicável com a ajuda dos signos e suas significações. Destituída de significados, a consciência não existe e, por isso asseveram que “a realidade do psiquismo interior é a do signo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 48).

Mesmo as funções orgânicas do tipo respiração, circulação sanguínea, gestos, mímicas, entre outras, são elementos constitutivos do material semiótico indispensável para as expressões psíquicas.

Nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2006, p. 51), “[...] tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo”.

Signo e significação são entendidos como realidades interdependentes. A significação é indispensável ao processo de qualquer atividade mental. “É por isso que, se a atividade mental tem um sentido, se ela pode ser compreendida e

explicada, ela deve ser analisada por intermédio do signo real e tangível” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 50).

De acordo com Volochínov (2013), a expressão verbal de qualquer necessidade orgânica humana, por mais elementar que seja, como por exemplo, a sensação de frio, fome, sono, etc., sempre estará condicionada, submetida ao meio social, que a orienta, que lhe concede diversas formas verbais de expressar a sensação percebida.

Significa que a sensação orgânica por si mesma não tem nenhuma expressão. Ela ganha expressão a partir do momento que o organismo está interagindo em uma determinada situação social, ou seja, segundo Volochínov (2013, p. 147 e 148):

Qualquer necessidade natural, para tornar-se desejo humano sentido e expresso, deve passar necessariamente pelo estágio da refração ideológica e social. [...] Assim, nossa expressão mínima de uma necessidade biológica, natural, recebe inevitavelmente uma coloração sociológica e histórica: da época, do ambiente social, da classe social do falante, e a da situação real e concreta em que a enunciação ocorreu.

As formas verbais de expressar os desejos humanos são diversas e dependem do lugar que o falante ocupa no momento da expressão. Como exemplo, reclamar que está com frio em casa é diferente de comentar que está com frio dentro de uma igreja, ou dentro de um hotel em que se está hospedado. Geralmente, o tom de voz é outro, os gestos faciais são outros, até mesmo a escolha das palavras provavelmente seja distinta. Assim como a enunciação também adquire determinada forma e não outra, dependendo da interação entre pares, dependendo das circunstâncias em que foi elaborada.

### **2.1.1 O Papel da linguagem e do outro na constituição do Sujeito**

É no encontro com o outro e com o mundo que o outro já conhece e que lhe é apresentado por meio da nomeação dos objetos e de sua significação que a criança vai experimentando, vivenciando aquele que, aos poucos, vai se transformando no “seu mundo”, na sua visão de mundo. Conforme assinala Oliveira (2009, p. 38):

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos culturalmente estruturados fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Valendo-nos dessas acepções, podemos afirmar que o desenvolvimento das funções superiores do pensamento tem sua origem na vida social da criança, uma vez que não existe uma relação direta entre a criança e o mundo. O outro, nesse contexto, é um intermediário entre a criança e o mundo que a rodeia. Nesse sentido, a relação com o mundo é mediada pela relação com outros seres, assim como, pela relação com instrumentos/objetos e signos.

Com o progressivo processo de aquisição da linguagem – que se apresenta mediando as relações sociais –, o pensamento e o comportamento humano passam a ser regulados e orientados socialmente.

De acordo com Vygotsky (1998), as raízes do pensamento e da linguagem não coincidem numa mesma fonte primária, no entanto, é certo que, no curso de evolução de ambos, gera-se uma conexão entre um e outra, que se modifica e desenvolve.

Nos primeiros meses de vida, a comunicação da criança com o adulto se manifesta por meio do choro, do balbucio, dos risos, dos sons inarticulados e até mesmo da articulação das primeiras palavras, como “mamã”, “papá”. No entanto, essa comunicação não tem relação com a evolução do pensamento verbal. Esse período é considerado como pré-intelectual para o desenvolvimento da fala, e pré-verbal para o desenvolvimento do pensamento.

À medida que a criança avança na idade e passa a participar mais intensamente de uma grande diversidade de momentos de interação social, pensamento e linguagem começam a operar conjuntamente, modificando significativamente o comportamento infantil.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 54), “a fala, que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram”.

Em princípio, a criança não concebe a palavra como signo. Esse é um período em que a palavra é entendida pela criança como um atributo dos próprios

objetos. Quando o objeto requer uma palavra nova, ou seja, é um objeto desconhecido pela criança, ela recorre ao adulto em busca de respostas. Em uma fase mais avançada, a criança recorre aos signos externos para responder problemas internos. É o período, por exemplo, em que ela usa os dedos da mão para contar.

Também é o período que tem como característica a fala egocêntrica, a conversa consigo mesma para resolução dos problemas. Este falar consigo mesmo auxilia no processo de desenvolvimento da etapa seguinte, em que a criança passa a realizar operações mentalmente, passa a trabalhar com os signos interiores. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 58): “No desenvolvimento da fala, este é o estágio final da fala interior, silenciosa. Continua a existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma forma se transformando na outra sem esforço, e vice-versa”.

Para Vygotsky (1995), todo o desenvolvimento cultural infantil acontece em dois planos: social e psicológico. A evolução histórica do desenvolvimento infantil desde sempre é um processo de origem social em direção ao psíquico/individual, ou seja, a atenção voluntária, a memória, a formação dos conceitos, a vontade, todas as funções psíquicas superiores passam antes pela interação externa, para depois ser internalizadas. O autor ainda explica que “[...] a função psíquica propriamente dita era antes uma interação social entre duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, e o meio de influência dos outros sobre si” (VYGOTSKY, 1995, p. 14, tradução nossa).

Isso significa que a formação psíquica humana é resultado dessa complexa apropriação de interações sociais que, ao serem interiorizadas, transmutam-se em funções da personalidade.

Assim sendo, o comportamento infantil, a princípio, se caracteriza pela assimilação de comportamentos vivenciados com os adultos e também pelas orientações verbalizadas por eles nas relações com a criança. A ação da criança é primeiramente dirigida ao outro que, por sua vez, interpreta esta ação de acordo com os significados estabelecidos pelo meio sociocultural.

Esse movimento de atividade psíquica, por mais simples que pareça, consiste em percepção, reflexão, atenção, às vezes requer memória, entre outros. Exige planejamento. E essa elaboração que se manifesta primeiro externamente, e gradativamente se converte em elaboração interna, ou discurso interno, é a

produção do pensamento em ação. Como destaca Vygotsky (1998, p. 62), “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

Essa habilidade foi denominada de inteligência prática. Os estudos de Buhler, citados nos trabalhos de Vygotsky (1998), também comprovaram que este período de inteligência prática, em seu princípio, independe da fala.

Esta fase do raciocínio técnico ou inteligência prática (pré-verbal) é o início do desenvolvimento da cognição e da fala inteligente, pois, segundo Vygotsky (1998, p. 20):

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores.

Com a aquisição da linguagem em processo, e antes mesmo de controlar seu próprio comportamento, a criança começa a interferir no ambiente e vice-versa. Esse processo gera novas relações entre a criança e o ambiente social, simultaneamente gerando novas formas de comportamento.

De acordo com Vygotsky (1998), quanto mais complexas são as situações em que a criança está envolvida, amparada pela fala, tanto mais complexas são suas estratégias, planejamentos para resolução destas.

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. (VYGOTSKY, 1998, p. 21).

A relação geral entre desenvolvimento e aprendizagem é caracterizada pelo fato de que, desde muito antes de a criança frequentar a escola, ela já está em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

“De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 110). Ou seja, a criança apreende uma série de conhecimentos, de aprendizagens sobre a cultura à qual

pertence muito antes de ingressar na escola, e todas essas aprendizagens tem uma história ligada aos modos como elas ocorreram em sem meio social.

Por outro lado, a especificidade desta inter-relação emerge com mais clareza na aprendizagem escolar. Nesse quesito, a contribuição dos estudos de Vygotsky (1998) só pode ser compreendida a partir da apreensão do conceito de zona proximal do desenvolvimento. A compreensão desse conceito pode ser iniciada da seguinte maneira: todo conhecimento e aprendizado adquirido pela criança, antes do ingresso escolar, já opera certo nível de desenvolvimento psicológico do qual ela se utiliza para resolução dos seus “problemas” cotidianos. São aprendizagens, embora não sistematizadas como a escolar, que servem de referências prévias, e mais tarde servirão de apoio para a aprendizagem escolar. Essa aprendizagem já consolidada, ou seja, o domínio de certa habilidade em realizar sozinho alguma atividade específica, Vygotsky (1998, p. 97) denominou de nível de desenvolvimento real, “isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”.

A partir desse domínio prévio de alguma habilidade específica, e com a interferência de um adulto, ou mesmo de outra criança em um nível mais avançado de desenvolvimento, é possível criar situações que provoquem avanços na aprendizagem da criança, o que caracteriza aquilo que Vygotsky chama de nível de desenvolvimento proximal. Dito de outra maneira; a criança consegue realizar de maneira mais elaborada, com a ajuda do outro, aquilo que ela já tinha certa noção de como fazê-lo, porém, não de forma completa. Nesse sentido, o aprendizado propicia e orienta o desenvolvimento.

É oportuno enfatizarmos que essas situações mais complexas, mencionadas anteriormente, devem estar sempre correlatas ao nível de desenvolvimento mental real da criança, ou seja, se colocada uma situação que exija conhecimentos muito além do que a criança já domina, com certeza ela não corresponderá, pois a nova situação não apresenta nenhum significado para a criança.

Um exemplo dado por Oliveira (2009) ajuda a ilustrar essa situação. Diz respeito a ensinar uma criança que já domina a prática de amarrar seus próprios sapatos, não provocando, em termos de desenvolvimento, nenhum benefício a essa criança.

Considerando os postulados de Vygotsky, podemos compreender que, embora sejam processos distintos, que se realizam em tempos distintos, a

aprendizagem adquire outro entendimento na medida em que passa, também, a orientar e promover o desenvolvimento das funções mentais superiores.

No entanto, o domínio de determinada habilidade não significa que o processo de desenvolvimento desta habilidade se encerre em si mesmo, ao contrário, é só o início de vários outros processos, como nos confirma Vygotsky (1998, p. 102):

A maior consequência de se analisar o processo educacional, desta maneira, é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças.

O mesmo entendimento se aplica ao processo de aquisição da linguagem, segundo Vygotsky (1998, p. 102): “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função interna”.

Ainda segundo o referido autor, como a relação do sujeito com o mundo, no decurso de seu desenvolvimento, se realiza de forma mediada por outro humano e, por vezes também acompanhada de um instrumento, tal relação adquire outro significado para a aprendizagem e desenvolvimento deste. A participação de outro humano na interação social traz para o interior do processo interativo a presença da palavra, do gesto e da expressão e, tais elementos, em seu conjunto e de forma articulada, possibilitam que o significado social do objeto seja também transmitido. Não é por outra razão que Vygotsky a nomeia de mediação semiótica. Assunto que pretendemos aprofundar nos itens a seguir.

### **2.1.2 Significado e sentido no enunciado**

No curso do desenvolvimento humano, a simples pronúncia de uma palavra que nomeia um objeto já permite ao ser humano trabalhar com a sua imagem mental, sem a necessidade de recorrer ao objeto físico.

De acordo com Luria (1979), a palavra possibilita discriminar os objetos, dirigir a atenção a eles e conservá-los na memória. Nesse sentido, continua o autor, a

linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação do mundo exterior e, simultaneamente, cria um mundo de imagens interiores.

Outra importante consequência da presença da palavra nos processos interativos está relacionada à possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização. Ou seja, as palavras referem-se a determinados objetos, e permitem também que se destaquem e sejam abstraídas algumas de suas propriedades essenciais, possibilitando que os mesmos formem determinadas categorias.

Sua apreensão pelo sujeito que está a ocupar, num determinado contexto, o lugar de quem está aprendendo, se dá de forma processual e, portanto, de forma parcial. Nesse sentido, é possível afirmar que o significado de uma palavra para aquele que aprende vai evoluindo, se assegurado um percurso de processos interativos diversificados que o tematize em diferentes contextos e explicita as variadas possibilidades ou nuances na significação. Somente depois de várias experiências vivenciadas pelo falante em relação a esses significados, ele progressivamente, vai incorporando, e aprendendo a significar as suas próprias ações fazendo uso do significado da palavra aprendido. Por isso, pode-se afirmar que não existe o discurso interior sem o discurso exterior, e este sem o outro. É um movimento dialógico de constante interdependência.

No processo de significação, entretanto, entram em jogo, por assim dizer, um desdobramento que nos leva ao significado e ao sentido. Enquanto o primeiro é aquele encontrado nos dicionários e pode ser entendido como o denominador comum de diferentes usos em abstrato, o segundo refere-se ao uso concreto da palavra numa situação determinada, ou seja, na sua utilização num processo interativo real.

Nesse processo, a linguagem é entendida como atividade entre sujeitos, e significa que a prática da linguagem é um importante instrumento para o desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista da aquisição do conhecimento, assim como em relação à constituição das subjetividades e orientações na conduta humana. “Ou seja, a novidade está no efeito do signo, ou naquilo que ele produz – como acontecimento que se tornou possível pela atividade – na própria atividade” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 43).

É na enunciação, ou seja, no processo que leva à produção do discurso que se produz um ambiente fecundo para emersão de conflitos, divergências, de emoções, de ações. É justamente dentro desse movimento de contrastes, de

contradições, de diferenças, de semelhanças, de convergências, que o desenvolvimento humano se processa, e o ser humano vai se constituindo.

A entonação cumpre papel fundamental na formação enunciativa de um processo interlocutivo, pois, a depender do tom utilizado, uma mesma palavra ou expressão pode produzir diferentes sentidos. A entonação numa determinada situação concreta depende da intenção do falante, ou seja, do sentido pretendido por ele no momento da enunciação. Para Volochínov (2013, p. 174), “A entonação é o condutor mais dúctil, mais sensível, das relações sociais existentes entre os falantes de uma dada situação”.

Qualquer enunciação, entretanto, pressupõe uma resposta em potencial, concordando ou discordando do falante, ou seja, o ouvinte ocupa posição ativa na compreensão do que foi enunciado, pois é pressuposto uma resposta, seja verbal, gestual, ou expressivo-silenciosa. A isso Bakhtin (2003a) denominou de compreensão responsiva.

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003a, p. 272).

Durante a exposição de um pensamento, um orador pode perceber, por meio das reações expressivas atentas ou desatentas de seu auditório, o grau de apreciação ou desaprovação em relação ao discurso proferido por ele.

Segundo Volochínov (2013, p. 164): “Qualquer movimento de um ouvinte, sua postura, a expressão o rosto, as tosses, a troca de posições, representam para o orador exímio uma resposta clara e expressiva, que acompanha sem interrupções seu discurso”.

Até mesmo as reflexões, ou diálogos internos, não verbalizados, pressupõem um ouvinte, pois o discurso interior é constituído por valores, apreciações, reprovações, etc., que ao longo da vida, foram incorporados, apreendidos na interação social. São as outras muitas vozes. Vozes que operam como uma segunda voz interior, que orienta, propõe, contrapõe as elaborações psíquicas do falante.

Do ponto de vista discursivo, o aprender significa lidar com o discurso de outro, seja numa situação formal, seja informal. E esse ato implica, também, a produção de sentido e, desse modo, há sempre a possibilidade de algo singular ou

distinto se imiscuir no discurso de quem ocupa o lugar de participante ou aprendiz numa determinada situação interativa.

Numa perspectiva histórica, o movimento da produção de sentidos não compreende começo, e tampouco, fim. Transita do passado ao futuro. Os textos, em sentido amplo, oral ou escrito, produzidos em outros tempos, estão sempre sendo renovados no que se refere ao sentido em novas produções discursivas. Na explicação de Bakhtin (2003b, p. 410):

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinado momento do sucessivo desenvolvimento do diálogo, e seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: Cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Nesse contexto teórico, podemos asseverar que apesar de, ao nascer, encontrar um mundo em funcionamento, ao ser inserido nele e agir sobre este mundo o ser humano acaba por ressignificá-lo para si e para o outro. Pode aprender e agir sempre com outro ser humano, reproduzindo sentidos já elaborados e também produzindo novos sentidos no processo histórico e cultural.

### **2.1.3 Signo e Ideologia no Discurso**

Uma das contribuições mais significativas da teoria da enunciação elaborada por Bakhtin e Volochínov diz respeito à dimensão ideológica presente nos discursos, qualquer que seja a situação de sua produção. Tal dimensão nos permite examinar não somente as reais condições em que os mesmos foram produzidos, como também dimensionar o momento histórico em que se encontram os enfrentamentos das forças sociais.

Na teoria desenvolvida por Bakhtin e Volochínov, tanto o conteúdo a ser expresso quanto a sua objetivação externa são gerados do mesmo material, ou seja, não há atividade mental sem material semiótico, e considera-se que o centro gerador e organizador da expressão se localiza no exterior, isto é, nas relações sociais.

A enunciação é gerada em situações sociais reais entre pares, e o resultado dessa troca social é o material semiótico que organizará e modulará a atividade

mental de ambos. A palavra, na produção discursiva, de acordo com Volochínov (2013, p. 115):

[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, que ocupa um lugar social, como pelo fato de que se dirige para alguém que, por sua vez, pode ocupar um lugar social diferente. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Bakhtin e Volochínov (2006) consideram, também, que a palavra transita entre o locutor e o receptor, ainda que ambos os interlocutores ocupem lugares sociais que possam ser distintos, mas ela nunca está totalmente sob o domínio do locutor ou do receptor, ao menos enquanto se materializa como signo na produção da enunciação concreta. De acordo com os referidos autores, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, com base em seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 116).

Nas trocas discursivas realizadas, assim como nos discursos ouvidos em diferentes circunstâncias e por variados meios, é que se encontram as possibilidades de criação e circulação das ideologias. Desde conversas eventuais do dia a dia, relações de trabalho, relações de caráter político, assistindo a um programa de TV, ou rádio, lendo uma revista, um livro, etc., a palavra, carregada de significados, está sempre expressando o percebido no vivido e pondo em circulação, valores e concepções. Por esta razão que tais autores consideram a palavra como um signo por excelência é de capital importância na produção e circulação das ideologias, visto que “ela está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”.

Tendo em vista que todo signo caracteriza-se enquanto tal pelo fato de conter uma dimensão axiológica, que implica pressupostos (valores) e avaliações de grupos ligados a forças sociais, Bakhtin e Volochínov (2006, p. 30) nos chamam a atenção para o fato de que “todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades”.

Além das ideologias do cotidiano, que são resultado da atividade mental produzida no dia a dia, nas interações sociais, esses autores também identificam a presença de sistemas ideológicos formalizados, que resultam de uma reflexão mais profunda e sistematizada. Nessa categoria, são encontradas as diferentes áreas do conhecimento humano como as Artes, as Religiões, o Direito, as Ciências, entre outras.

Para os autores supramencionados, os sistemas ideológicos formalizados constituem-se com base nas produções ideológicas cotidianas e estão relacionados às formas de relações sociais e econômicas que lhes dão sustentação, e ao se constituírem, passam a exercer forte influência nas mesmas. Uma vez formalizados, fragmentos destes diferentes sistemas ideológicos passam a circular e fazer parte da ideologia do cotidiano. Desse modo, a ideologia cotidiana encontra-se na origem e no desenvolvimento dos sistemas ideológicos formalizados e também passa a ser influenciada por eles.

Em virtude da dinâmica das forças sociais, Bakhtin e Volochínov (2006, p. 42) afirmam que “[...] cada época e cada grupo social e também profissional têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica”.

A produção discursiva de determinados ambientes ou círculos profissionais, como exemplo, no âmbito do direito, tem termos e temas próprios da profissão e formas de expressão que condicionam os participantes do discurso a uma forma de elaboração enunciativa específica do grupo social em questão.

A organização hierárquica nas relações sociais também exerce um papel importante nas formas de produções discursivas e modos de comportamento, isto é, o lugar que o falante/ouvinte ocupa num quadro de relações determina as formas e ajustes na sua enunciação, tal como o modo de se comportar.

A isso Volochínov (2013, p. 169) denominou de orientação social:

Essa orientação social estará sempre presente em qualquer enunciação do homem, não só verbal, mas também gestual. A orientação social é uma das forças vivas organizadoras que, junto com a situação da enunciação, constituem não só a forma estilística, mas também a estrutura gramatical da enunciação.

Nesses processos interativos, “[...] as formas dos signos são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a

interação acontece” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 43). Isso significa que o signo ideológico se modifica de acordo com as formas de interações verbais de uma determinada época e um determinado grupo social e também com a situação.

De acordo com os autores acima citados, o ambiente de criação de um signo lhe confere um tema, desse modo cada expressão verbal é constituída por um tema ideológico, e a esse tema sempre está agregado um índice de valor social. Embora os índices de valor social, em determinado momento, tenham um caráter individual, no sentido em que é absorvido como sendo “meu valor”, “minha avaliação”, a fonte de sua criação está sempre externa à consciência individual que passa a verbalizar e sua origem pertence a um processo interativo. Daí porque Bakhtin e Volochínov (2006, p. 45) afirmam que “o índice de valor social é, por natureza, interindividual”.

Na próxima sessão apresentamos a metodologia que, baseada nos fundamentos da teoria histórico-cultural, nos orientou para a realização da coleta e descrição dos dados, bem como algumas possibilidades de interpretação.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Caracterização do estudo e procedimentos de pesquisa

A pesquisa desenvolvida nesse estudo é de caráter qualitativo e interpretativo e se apoia nas teses do referencial teórico proposto por Mikhail Bakhtin e seu círculo e Lev Vygotsky e seu grupo, os quais destacam, em seus trabalhos, o papel do outro e da medição semiótica na constituição dos sujeitos.

Conforme apontamos no desenvolvimento desse texto, essa abordagem teórica tem como compromisso estudar o ser humano em sua totalidade, considerando os aspectos psicológicos e seu contexto e a relação entre ambos, ou seja, “ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico” (FREITAS, 2002, p. 22).

Assim sendo, nossa preocupação, no âmbito metodológico, foi no sentido de que as nossas escolhas possibilitassem descrever e interpretar os fenômenos humanos assegurando as especificidades humanas em sua concretude. Nesse sentido, levamos em consideração as reflexões de Freitas (2002, p. 24), baseado em Bakhtin, de que:

[...] as ciências humanas não podem, por ter objetos distintos, utilizar os mesmos métodos das ciências exatas. As ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas.

Isso significa que as escolhas no âmbito metodológico implicam uma concepção de ser humano situado num contexto histórico mais amplo e também numa situação concreta, não podendo ser analisado como algo estático a ser observado e quantificado.

A pesquisa qualitativo-interpretativa se constitui de movimento, isso significa que, enquanto o pesquisador registra as ações e os discursos humanos, seja por entrevistas, seja por filmagem, ele estabelece uma relação entre os sujeitos com o entrevistado, uma relação dialógica. Na explicação de Freitas (2002, p. 24-25): “O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só

consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico”.

Ainda segundo os estudos de Freitas (2002), para Vygotsky, a pesquisa é uma relação entre sujeitos, relação que promove desenvolvimento por meio da mediação do outro, no caso, ambos, pesquisador e pesquisado são o “outro” mediador, pois ambos promovem alterações um no outro. Ambos ensinam e aprendem enquanto se expressam, posicionam-se e se contrapõem. O pesquisador não está neutro na situação de pesquisa. Suas interferências, proposições, também constituem elementos de análise.

Dentro das possibilidades investigativas, na matriz histórico-cultural, escolhemos a abordagem microgenética que, de acordo com Góes (2000), permite adensar o estudo das intersubjetividades humanas e ampliar as possibilidades de estabelecer relações entre os fenômenos em situações específicas e as condições macrossociais, ou seja, permite a investigação dos sujeitos em interações específicas e, ao mesmo tempo, fazer relações desse funcionamento com as práticas sociais mais amplas. Nessa perspectiva, a construção dos dados requer, por parte do pesquisador, especial atenção aos detalhes e minuciosa análise interpretativa dos processos interativos.

No caso desta pesquisa, que focalizou os modos como os entrevistados elaboravam, por meio do discurso, suas percepções sobre os processos do ensinar, o aprender e o não aprender escolar, a base foi a vertente enunciativa discursiva elaborada por Bakhtin e seu grupo. De acordo com essas referências, segundo Góes (2000, p. 17):

[...] 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, e são destacadas as práticas sociais, na consideração de condições, tais como a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos etc.

Nesse contexto, privilegia-se o diálogo, a interação, o discurso, o contexto imediato e mais amplo e a produção de conhecimento.

O campo de pesquisa onde realizamos este estudo, entre o final do mês de agosto até meados do mês de dezembro do ano de 2015, foi uma instituição escolar da rede Estadual da cidade de Londrina (Paraná), na qual focalizamos os anos

iniciais do ensino fundamental no que diz respeito à etapa da escolaridade. Cabe salientarmos que, embora a escola atendesse também os anos finais do ensino fundamental e as séries do ensino médio, em outra unidade física, detivemos nossos estudos nos anos iniciais.

O interesse em nos debruçarmos sobre o ensinar, o aprender e não aprender no início do processo de escolarização se deve à percepção de que aí se encontra a gênese do processo que marcará o percurso escolar de cada um, deste nível em diante. E tais marcas, muitas vezes, têm o “poder” de definir o percurso dos sujeitos envolvidos de modo tão visceral que, com frequência, acabam definindo também o seu futuro para além deste âmbito escolar.

Diante desta problemática, a pesquisa se voltou para captar os modos como os diferentes sujeitos envolvidos ao processo de ensinar, aprender e o não aprender, a saber: os alunos, os professores, os pais ou responsáveis e também as pedagogas que acompanham e supervisionam os alunos; estão vivendo o processo de escolarização em seus variados desafios e em suas múltiplas determinações.

Para alcançar os objetivos da pesquisa e captar as diferentes maneiras por meio das quais os variados sujeitos desta pesquisa pudessem elaborar e compartilhar conosco de uma forma dialógica, propomos a cada um dos grupos de sujeitos uma conversa norteada por um roteiro semiestruturado específico e ancoramo-nos numa concepção semiótica da linguagem, enquanto instrumento de análise.

No grupo das pedagogas, as questões norteadoras foram basicamente sobre a trajetória profissional de cada uma delas, sobre a caracterização do aluno que aprende com facilidade e daquele que tem dificuldades de aprendizagem, a relação das famílias com a escola, quais seriam as possíveis variáveis que facilitavam ou dificultavam a aprendizagem dos alunos, e quais seriam as possibilidades de melhoria na qualidade de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No grupo das professoras, as questões foram semelhantes ao grupo das pedagogas, com o acréscimo da caracterização das suas turmas.

No grupo dos pais ou responsáveis, foi abordado sobre suas próprias experiências escolares, sobre suas percepções com relação ao processo de aprendizagem dos filhos, sobre a rotina de estudo dos seus filhos, e sugestões de possibilidades de mudanças para o ensino.

Para o grupo de alunos, as questões abordaram suas percepções sobre a escola, sobre a aprendizagem e suas rotinas de estudo, suas percepções sobre si enquanto alunos, entre outras.

Após seguirmos todos os trâmites relativos aos procedimentos éticos de pesquisa exigidos pela atual legislação, iniciamos o processo de pesquisa de campo, conforme apresentamos a seguir.

### **3.2 Contextos das Entrevistas: Ambiente físico e primeiros contatos**

Do lado esquerdo de quem entra, ficava uma pequena sala de recursos, a sala de hora-atividades, o refeitório, o banheiro para as professoras e a cozinha. Do lado direito, havia outro corredor que levava à secretaria, à sala das pedagogas e duas salas de aula no lado direito, mais três salas de aula no lado esquerdo.

No final do corredor ficavam os banheiros dos alunos: dois para as meninas, e dois para os meninos. Na parede que dividia os banheiros havia um bebedouro grande.

Foi possível observarmos mais detalhes sobre o espaço do prédio. A sala das pedagogas, assim como as demais repartições já mencionadas, era bem pequena, em formato quase retangular. A sala tinha duas mesas pequenas, entre as quais havia um pequeno móvel no qual ficavam o telefone, uma máquina copiadora e alguns materiais didáticos.

No canto da sala, depois da mesa das pedagogas, havia um pequeno armário com gavetas (tipo fichário) e, em cima deste, ficavam agrupados alguns brinquedos, tais como quebra-cabeças, jogos de xadrez, raquetes de pingue-pongue, cordas, entre outros. Em frente à mesa das pedagogas, estavam duas cadeiras em bom estado de uso, e duas quebradas, uma em cima da outra, escoradas no canto da sala.

A primeira mesa que ficava próxima à porta, era ocupada pela professora V que apresentou-se como “secretária”, pois estava afastada da sala de aula. “secretária” V, a outra mesa era revezada entre as pedagogas. Foi ela quem nos atendeu de forma muito simpática, mas não sabia do que se tratava. Ela também ajudava em outras atividades, tanto administrativas, quanto em relação ao

atendimento às crianças, fora das salas de aula. Nas palavras dela, ela é do “tipo faz tudo”.

A pedagoga M, que também se encontrava na sala, estava resolvendo algum assunto no computador, e não tirou os olhos da tela também não sabia do que se tratava, portanto, era para perguntar à vice-diretora. E assim foi feito.

A vice-diretora estava na sala de hora-atividades. Uma sala igualmente pequena, entretanto, em formato quadrado. Do lado direito, para quem entra na sala, tinha um pequeno armário, com materiais didáticos no interior, e em cima dele algumas caixas com etiquetas identificando as turmas e professoras.

No centro da sala, havia uma pequena mesa com seis cadeiras, um pequeno aparador, no canto esquerdo, que acomodava uma máquina copiadora dividindo espaço com uma bandeja, algumas xícaras próprias para café, e duas garrafas térmicas – uma de chá e outra de café –, e ao lado um pote com bolachas.

A vice-diretora, naquele momento, comentou que não tivera tempo de imprimir a declaração com antecedência, então o fez naquele momento, explicando que nós teríamos que voltar no turno da tarde para retirar a outra assinatura.

A pedagoga M, apressadamente, assinou a declaração, sem ler o texto e, obviamente, sem entender direito do que se tratava. Desculpou-se pela correria. Elas pareciam, naquele momento, todas agitadas. Na despedida, a “secretária” V comentou que, naquele dia, as crianças estavam muito agitadas, e que devia ser por causa do tempo (estava nublado, com jeito de chuva).

Retornamos no período da tarde para retirada da declaração assinada pela pedagoga L. A recepção foi na sala das pedagogas, já descrita acima. Ao perguntarmos se ela fora avisada, comentou que alguém havia falado alguma coisa sobre a pesquisa. Então, explicamos sobre a pesquisa, sobre as entrevistas e a necessária colaboração delas. Ela ouviu atentamente, e depois disse que concordava em participar, mas que seria necessário ter paciência, pois a dinâmica da escola e delas – pedagogas – era meio tumultuada. Talvez ela, em algum momento, precisasse interromper a entrevista para fazer algum atendimento às crianças ou pais, entre outros afazeres. O início das entrevistas deu-se, então, na segunda-feira, dia 28/9/2015.

As entrevistas foram realizadas individualmente, e em espaços distintos.

A pedagoga L havia informado sobre a necessidade de a entrevistadora ficar à disposição, para que, na medida do possível, ela respondesse, conforme fizesse os atendimentos. Segundo ela, não era possível cumprir um planejamento, porque a dinâmica da escola mudava todo o planejamento.

Entretanto, diante de todo tipo de imprevisto, aconteceu que ela pôde conversar, sem qualquer impedimento, a partir das 14h.

Ela pareceu bastante tranquila durante a conversa, mantendo contato visual, falou com bastante calma, quase escolhendo as palavras, e depois de desligado o gravador, ela comentou que gostou da entrevista em vez de questionário pré-elaborado, pois a entrevista ficava mais natural, espontânea.

No primeiro contato com a pedagoga M, o contexto estava tumultuado e nos falamos rapidamente. Alguns dias após esse primeiro contato, um horário foi marcado, para um dia em que ela estivesse na Unidade do centro. Ela comentou que estaria lá para poder escrever o Projeto Político Pedagógico (PPP) com mais tranquilidade, pois, na Unidade do Campus, segundo ela, toda hora havia algum tipo de interrupção. Esperávamos, assim, que a entrevista seria, também, sem interrupções. Realmente, o contexto da entrevista foi totalmente diferente, sem qualquer interrupção.

A recepção foi na biblioteca da escola, na qual havia também outros dois funcionários da biblioteca. O ambiente estava bem tranquilo. Foi uma conversa bastante agradável. Ela falou com bastante calma e sem pressa de terminar. Passou a impressão de que ela havia reservado boa parte daquela manhã (se fosse preciso) só para participar da pesquisa.

As entrevistas com as professoras tiveram início assim que foram terminados os encontros com as pedagogas. O grupo era composto por 11 professoras. Todas as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade das professoras, assim como em locais diversos: desde a sala de aula, sala de recursos, refeitório e o pátio. Onde estivessem disponíveis e com menos barulho ou interferências.

As professoras foram bastante receptivas à entrevista, algumas demonstraram mais envolvimento, mas, de maneira geral, todas participaram e aparentaram estar dispostas a colaborar com a pesquisa.

O grupo de pais e responsáveis, por sua vez, teve 25 participantes. As entrevistas foram marcadas via telefone, posteriormente às entrevistas dos alunos,

sempre de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. A nossa sugestão foi marcar os encontros no horário de entrada ou de saída dos alunos.

Esclarecemos que se tratava de uma conversa rápida. A maioria concordou que a entrevista fosse realizada na hora em que eles levavam os filhos, irmãos. Desse grupo, somente a mãe VG e a irmã FA, responsável pelo aluno PA foram entrevistadas antes da saída dos alunos.

Assim como os grupos anteriores, não tivemos um único espaço para a realização das entrevistas, pois tudo dependia da disponibilidade no momento, ou seja, havia dias em que a biblioteca estava disponível. Em outros dias as entrevistas eram realizadas na sala das pedagogas, na cantina, no pátio, na sala de recursos e, por esta razão, dependendo do lugar da entrevista, pudemos identificar que alguns pais não se sentiram confortáveis quando o assunto envolvia comentar sobre as práticas pedagógicas ou a dinâmica da escola. Observamos sinais, como por exemplo, o tom de voz diminuía, alguns lançavam olhares em torno, com ares de preocupação em não serem ouvidos, demonstravam certo constrangimento.

Por fim, chegou a vez do grupo de alunos, que teve 31 participantes. A seleção desses alunos foi realizada pelas professoras em conjunto com as pedagogas e a vice-diretora. Entretanto, pelo fato de que, neste momento, já tínhamos feito as entrevistas com todos os demais, percebemos que os sujeitos tinham certos modos de fazer referência aos alunos quanto ao desempenho. Termos como “aquele tem facilidade para aprender” ou “dificuldade em aprender” surgiram durante nossas entrevistas. A partir dessa constatação, e com o intuito de nos aproximar de sujeitos assim referidos pelos membros da instituição, requisitamos a nossos interlocutores, nesta etapa, que nos indicassem alunos que eram referidos destes modos.

Sem nenhuma objeção à nossa proposição, as pedagogas e professoras, prontamente, elegeram a indisciplina em sala de aula, a defasagem quanto à alfabetização e as patologias biológicas como parâmetro para os devidos encaminhamentos.

Nesta escola, no turno matutino, as cinco turmas em funcionamento eram identificadas pela letra A, por exemplo, 1º ano A, 2º ano A, etc., enquanto as cinco turmas do turno vespertino eram identificadas pela letra B, 1º ano B, 2ºano B etc., assim, informamos que pretendíamos, dentro das possibilidades, entrevistar alunos desde o 1º ao 5º ano, abrangendo os dois turnos.

Cada professora participante selecionou dois alunos, considerados por ela com facilidade de aprendizagem escolar e dois com dificuldades de aprendizagem escolar.

A maior parte das entrevistas com os alunos foi realizada na biblioteca da escola, algumas no pátio e também na cantina. As entrevistas foram feitas conforme os alunos foram trazendo assinados os termos de consentimento para participação na pesquisa. Por ocasião de sua realização, em quase todas as entrevistas havia um funcionário da escola presente ao local: ora a professora da biblioteca, ora uma das pedagogas, entre outros. Após algumas entrevistas realizadas, fomos questionados sobre a pertinência de uma questão em particular, na qual perguntávamos ao aluno se tinha alguma ideia de como ele era visto pela professora enquanto aluno. Tal ocorrência, entretanto, não teve qualquer consequência quanto ao desenvolvimento da pesquisa na escola.

As transcrições das entrevistas, na medida do possível, foram realizadas no mesmo dia da entrevista. Primeiramente, fizemos a transcrição na íntegra. Ao longo do tratamento dos dados, eles foram analisados de diferentes ângulos, em forma de sínteses, dados sobre temas mais específicos, entre outros.

A partir da análise desse conjunto de dizeres, foi possível abstrairmos elementos que permitiram compor quatro temáticas, a saber: Desenvolvimento humano; A patologização daquele que apresenta “dificuldades de aprendizagem”; A ênfase conferida à “alfabetização”; As políticas educacionais e seus impactos nos atores que vivem e fazem a escola.

A seguir, iniciamos a apresentação dos resultados do processo de análise e discussão.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta sessão, apresentamos inicialmente alguns dados sociodemográficos sobre os sujeitos entrevistados de natureza mais quantitativa. Desse modo, no Quadro 1, estão dispostos dados sobre as pedagogas. O Quadro 2 traz alguns dados objetivos das professoras. O Quadro 3 mostra alguns dados do grupo de alunos entrevistados. Enfim, no Quadro 4, encontram-se os dados dos pais e responsáveis pelos alunos.

Na sequência, apresentamos os quatro eixos de análises realizados e organizados por temas: O desenvolvimento humano; A patologização daquele que apresenta “dificuldades de aprendizagem”; A ênfase conferida à “alfabetização”; As políticas públicas educacionais e seus impactos na escola.

### **4.1 Caracterização dos sujeitos**

A pesquisa que envolve o ambiente escolar é marcada por especificidades, tanto no que se refere à organização da escola, como por exemplo, os horários, espaços, atividades, etc., quanto com relação aos agentes que põem em movimento esta dinâmica. Dinâmica que tem sua lógica e que, além de ter sido objeto de compreensão desse estudo, foi levada em conta nas análises dessa pesquisa.

No caso dos sujeitos pesquisados, buscamos distinguir algumas particularidades de cada grupo. No grupo de profissionais da educação, o destaque foi o nível de escolaridade e o tempo do exercício do magistério.

Para o grupo de pais e responsáveis, baseados nas informações deles mesmos, consideramos importante destacar a média de idade do grupo e o tempo de escolaridade de cada participante. Ao passo que, no grupo dos alunos entrevistados, o foco foi elucidarmos o número de alunos participantes por turma.

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico das pedagogas

<b>Profissional da Educação</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Função</b>	<b>Formação (graduação)</b>	<b>Formação Complementar (Especialização, Mestrado)</b>
<b>Pedagoga M</b>	9 anos	Atua como pedagoga pelo Estado e como professora em um Centro de Educação Infantil de Londrina (CMEI)	Pedagogia	
<b>Pedagoga L</b>	14 anos	Atua como pedagoga no Estado desde 2009	Pedagogia	Especialização em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Gestão

Fonte: Dados da pesquisadora.

Conforme demonstra o Quadro 1, a média de tempo de exercício no magistério das pedagogas era de 11 anos e meio.

A pedagoga M trabalhava em duas escolas diferentes e atuava tanto como pedagoga quanto como professora na educação infantil. Ao passo que a pedagoga Luciane trabalhava 20 horas como pedagoga no Estado.

Com relação à formação complementar, a pedagoga L concluiu a Especialização em supervisão e gestão escolar.

Quadro 2 - Perfil sociodemográfico das professoras

<b>Profissional da Educação</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Função e turma</b>	<b>Formação (curso de graduação)</b>	<b>Formação complementar (Especialização, Mestrado)</b>
<b>Professora J</b>	12 anos	Professora do 1º ano A	Pedagogia	Mestrado em Educação
<b>Professora MS</b>	38 anos Em processo de aposentadoria	Professora do 1º ano B	Serviço Social	
<b>Professora MA</b>	30 anos Aposentada no município e em processo de aposentadoria no Estado	Professora do 2º ano A	Ciências Sociais	Especialização em Didática e Supervisão Escolar
<b>Professora C</b>	25 anos	Professora do 2º ano B	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar
<b>Professora E</b>	7 anos	Professora PSS do 3º ano A	Pedagogia	Especialização em Educação Especial, Libras e Gestão Escolar
<b>Professora A</b>	8 anos	Professora do 4º ano A	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia
<b>Professora SS</b>	7 anos	Professora do 4º B	Administração de empresas e Pedagogia	Mestrado em Educação
<b>Professora W</b>	33 anos	Professora do 5º ano A	Educação Artística e Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia
<b>Professora SR</b>	17 anos	Professora do 5º ano B	Pedagogia	Mestrado em Educação
<b>Professora RL</b>	14 anos	Professora da sala de recursos	Pedagogia	Mestrado em Educação
<b>Professora RT</b>	40 anos	Professora auxiliar de sala	Ciências Sociais	

Fonte: Dados da pesquisadora.

No que se refere às professoras, observamos que a média de tempo de atuação no magistério, desse grupo de entrevistadas, era de 19 anos e meio.

Todas as entrevistadas desse grupo, em algum momento, em suas trajetórias no exercício do magistério, atuaram nos anos iniciais.

Pudemos constatar, ainda, que na formação em nível de graduação, o curso de Pedagogia predominou com o total de nove profissionais entrevistadas: as pedagogas M e L, e as professoras C, E, A, W, SS, SR e RL

Com relação à formação complementar, a pós-graduação predominante foi em nível de Especialização, contando seis profissionais: pedagoga L, professoras MA, C, E, A e W. Ao passo que, na pós-graduação em nível de Mestrado, estavam as professoras RL, SS, SR e J.

Quadro 3 - Perfil do quadro dos alunos

<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>
<b>ES</b>	Feminino	7 anos	1º ano A
<b>GR</b>	Masculino	6 anos	1º ano A
<b>LP</b>	Masculino	7 anos	1º ano A
<b>LF</b>	Masculino	6 anos	1º ano A
<b>EO</b>	Feminino	6 anos	1º ano A
<b>AO</b>	Feminino	7 anos	1º ano B
<b>NS</b>	Masculino	7 anos	1º ano B
<b>ES</b>	Masculino	6 anos	1º ano B
<b>AG</b>	Masculino	7 anos	1º ano B
<b>IB</b>	Feminino	8 anos	2º ano A
<b>HM</b>	Feminina	8 anos	2º ano A
<b>LV</b>	Masculino	8 anos	2º ano A
<b>TL</b>	Masculino	8 anos	2º ano A
<b>LS</b>	Feminino	7 anos	2º ano B
<b>JS</b>	Masculino	9 anos	3º ano A
<b>PA</b>	Masculino	9 anos	3º ano A
<b>RL</b>	Feminino	9 anos	4º ano A
<b>RD</b>	Masculino	10 anos	4º ano A
<b>ND</b>	Masculino	11 anos	4º ano A
<b>JV</b>	Masculino	8 anos	4º ano A
<b>IM</b>	Masculino	9 anos	4º ano B
<b>LL</b>	Masculino	9 anos	4º ano B
<b>TJ</b>	Masculino	9 anos	4º ano B
<b>EH</b>	Masculino	9 anos	4º ano B
<b>MP</b>	Masculino	11 anos	5º ano A
<b>AC</b>	Feminino	10 anos	5º ano A
<b>VL</b>	Masculino	11 anos	5º ano A
<b>RL</b>	Feminino	10 anos	5º ano A
<b>GL</b>	Masculino	9 anos	5º ano B
<b>TC</b>	Feminino	11 anos	5º ano B
<b>RS</b>	Feminino	11 anos	5º ano B

Fonte: Dados da pesquisadora.

Nossa amostra de alunos é formada por 11 meninas e 20 meninos. De acordo com as informações das professoras e pedagogas, deste conjunto de alunos, 15 apresentam “aprendem com facilidade”, ao passo que 16 são caracterizados como alunos que têm “dificuldade para aprender”.

Conforme mencionamos anteriormente, no contexto das entrevistas, nossa intenção era abranger os dois turnos e todas as turmas, portanto, como mostra o Quadro 3, houve um número maior de participantes de alunos do 1º e do 5º ano.

Embora não houvesse limitação quanto ao número de participantes, a indicação de um grande número de alunos para participarem da pesquisa foi considerada positiva, no sentido de nos proporcionar o acesso a mais significações produzidas pelos sujeitos. Entretanto, chamou nossa atenção a elevada indicação de alunos do 1º. ano que foram identificados como portadores de “dificuldades” para a aprendizagem escolar.

Os dados sinalizaram, também, quanto à idade e série correspondente. Nesse caso, notamos que, no 4º ano, a idade estendia-se até aos 11 anos que se referia particularmente ao aluno ND, o que em tese seria compatível com o 5º ano. Por outro lado, a aluna RL, da mesma turma (4ºano A), era a única entrevistada dessa série que tinha nove anos – idade que geralmente corresponde ao 3º ano.

Quadro 4 - Perfil dos pais e responsáveis dos alunos

Nome	Idade	Profissão	Grau de escolaridade
LL (pai do aluno LL)	41 anos	Trabalhava como porteiro e garçom	1º grau incompleto
ML (mãe do aluno JV)	43 anos	Trabalhava como diarista	Estudou até o 4º ano do ensino fundamental
AS (pai do aluno LF)	43 anos	Trabalhava como técnico de enfermagem	Estava cursando a graduação em Psicologia
LB (mãe do aluno VL)	35 anos	Trabalhava como auxiliar administrativa	Graduação em Educação Física incompleta
ND (pai do aluno ND)	52 anos	Trabalhava como técnico administrativo na UEL	2º grau completo
KL (irmã da aluna EO)	21 anos	Estudante	Ensino médio completo
IL (mãe da aluna RL)	41 anos	Trabalhava como auxiliar de serviços gerais do HC	Estudou até o 3º ano do ensino fundamental
TF (mãe do aluno AG)	20 anos	_____	Ensino médio incompleto
CB (mãe da aluna IB)	38 anos	Trabalhava como técnica administrativa	Graduação em Gestão Pública
CP (mãe do aluno EH)	47 anos	Trabalhava como arrumadeira na hotelaria do Hospital Evangélico	Estudou até o 4º ano do ensino fundamental
WS (pai do aluno ES)	52 anos	Trabalhava como encarregado de projetos de Extensão Universitária	Pós-graduação em nível de Especialização em Marketing e Propaganda
JT (pai do aluno TJ)	53 anos	Trabalhava como técnico de laboratório	
RD (pai do aluno RD)	42 anos	Trabalhava como técnico em multimídia	Pós-graduação incompleta
EC (mãe do aluno RD)	35 anos	Trabalhava com estamperia	2º grau incompleto
AL (pai da aluna RL)	49 anos	Trabalhava como torneiro mecânico	Estava cursando o 3º ano do ensino médio
AM (mãe do aluno MP)	40 anos	Trabalhava como técnica em laboratório	Graduação em Pedagogia
DS (mãe da aluna ES)	28 anos	Trabalhava como técnica de enfermagem	Graduação
EM (mãe do aluno LV)	44 anos	Trabalhava como professora Universitária	Estava cursando Doutorado em Educação
CS (pai do aluno JS)	44 anos	Trabalhava como agente de segurança	2º grau completo
EC (pai do aluno LP)	53 anos	Trabalhava como auxiliar de laboratório	Especialização em Gestão Pública
MC (mãe da aluna AC)	42 anos	Trabalhava como auxiliar administrativa	Especialização e Controladoria
FC (irmã do aluno PA)	22 anos	_____	Cursando a Graduação em Administração de Empresas
TT (pai do aluno TL)	39 anos	Funcionário público	Doutorado
VS (mãe do aluno NS)	41 anos	Trabalhava como pastora em uma igreja	Graduação em Teologia
VG (mãe do aluno GR)	35 anos	_____	1º grau completo

Fonte: Dados da pesquisadora.

No grupo de 25 pais ou responsáveis, cabe destacar a presença não apenas de mães, mas a de pais em proporção bastante significativa, e que, no todo de nossa amostra, a média de idade foi de 40 anos, 13 eram representantes dos alunos indicados pelas profissionais da Educação como alunos com facilidade de aprendizagem escolar. São eles: mãe VG, pai EC, pai CS, pai AL, mãe VS, mãe EC, irmã FA, mãe AM, mãe DS, pai RD, mãe MC, mãe EV, pai TT. Ao passo que os outros 12 pais e responsáveis representavam os alunos indicados que apresentavam dificuldades de aprendizagem escolar. São eles: pai LL, mãe ML, mãe IL, mãe CP, pai ND, pai JT, mãe TF, irmã KL, mãe LB, mãe CB, pai AS e o pai WS.

Conforme demonstra o Quadro 4, os pais LL, MF e IS não tinham concluído o ensino fundamental. O pai AL estava cursando o ensino médio pelo Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). A FA, irmã de um aluno, estava cursando a graduação em instituição particular. O pai TT tinha cursado a graduação em Direito em uma instituição particular, já o Mestrado e o Doutorado havia cursado na Universidade de São Paulo (USP). A mãe EM era professora universitária, e estava cursando o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O pai AS havia concluído o ensino médio pelo CEEBJA e estava cursando a graduação em Psicologia em uma instituição particular. As mães LB e CB alegaram, em termos diferentes, contudo num mesmo sentido, terem interrompido a graduação para cursarem o ensino técnico na tentativa de agilizar o ingresso ao mercado de trabalho.

A seguir, apresentamos a análise, segundo os eixos elaborados com base nos dizeres de nossos sujeitos, manifestados por ocasião das entrevistas.

#### **4.2 Eixo de análise 1: Desenvolvimento humano**

O tema do desenvolvimento humano e suas diferentes concepções que tem ancoragem na literatura não foi objeto de investigação nas entrevistas realizadas. Ele, por assim dizer, emergiu, por vezes pontualmente, outras vezes de forma mais robusta nos argumentos, ou nas tentativas de explicações de certos aspectos que foram propostos para os nossos sujeitos na forma de questões nos momentos das entrevistas.

Nesse contexto, chamou atenção o seguinte paralelo identificado: algumas ideias expressas por estes sujeitos com aspectos que podem se relacionar com noções teóricas do desenvolvimento humano que enfatiza a questão da maturação no processo de desenvolvimento humano e também a questão da hereditariedade.

Alguns entrevistados, incluindo pais ou responsáveis, recorreram a essas noções, na tentativa de explicarem as possíveis variáveis que desencadeiam o “insucesso” na aprendizagem escolar.

No contexto das entrevistas, ambas as pedagogas concordaram que, em sua grande maioria, os alunos acompanhados por elas naquela instituição escolar, apresentavam facilidade para aprender o que era ensinado. As pedagogas concordaram que havia uma parcela significativa de alunos que apresentavam “dificuldades de aprendizagem” e, diferentemente da pedagoga L, a pedagoga M citou o fator “saúde perfeita”, que a seu ver, é fundamental para o processo de aprendizagem escolar.

*[...] Primeiro eu vejo se estão com a saúde perfeita, né? Eu acho que a questão biológica é fundamental. A criança que é saudável ela vai aprender melhor. [...] A gente tem tentado dividir em grupos de dificuldades. Então eu tenho um grupo de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem por questões de saúde mesmo. Apresenta algum laudo, déficit de atenção, hiperatividade, aluno que apresenta autismo. Ou alunos que estão ainda em processo de investigação, mas que a gente já vê que tem alguma deficiência leve ou moderada. Já vieram da educação infantil com laudo. Então eu tenho este grupo de alunos que tem aí um relatório médico dizendo que por algum motivo esta aprendizagem está defasado ou eles não conseguem avançar nesse processo. [...] e além desta limitação por fatores de saúde, eu tenho também um grupo de alunos que tem a sua defasagem, que ao longo do processo eles foram passando por dificuldades que não foram sanadas.*

Embora a pedagoga M não tenha utilizado os termos que caracterizam determinadas abordagens biológicas, entendemos que algumas relações realizadas pela pedagoga podem ser interpretadas com base nas perspectivas biológicas para o desenvolvimento e a aprendizagem, com o intuito de compreender que a criança com a “saúde perfeita” está dentro dos padrões normais de desenvolvimento e, por isso teria seu processo de aprendizagem garantida, independente das circunstâncias externas e das oportunidades para a aprendizagem. As falas desta pedagoga também nos permitem a interpretação de que, uma criança sem a “saúde perfeita” não pode ser considerada “normal”, uma vez que é portadora de disfunções orgânicas e que esse fator pode limitar a criança a aprender determinadas

atividades, ou seja, as questões biológicas não permitem que a criança alcance o desejado pela escola. Sendo assim, seu aprendizado e desenvolvimento ficariam comprometidos, o que encontraria apoio no próprio laudo médico.

Na literatura, a ênfase dada ao fator biológico teve uma defesa aberta por meio, particularmente, da abordagem inatista/maturacionista do desenvolvimento idealizada por Binet e Gessel (BEE, 1977 apud FONTANA; CRUZ, 1997). Essa abordagem prioriza os fatores biológicos – hereditários e/ou de maturação – para explicar o desenvolvimento infantil.

Os fatores hereditários são características individuais que a criança recebe da genética dos pais, como por exemplo, a cor dos olhos, o tipo sanguíneo, a cor dos cabelos.

Ao passo que a noção de maturação diz respeito a um conjunto de transformações orgânicas (crescimento dos ossos, músculos, órgãos sexuais, entre outras) que seguem um determinado padrão, comum a todos os seres de determinada espécie. São transformações que ocorrem em todo o organismo, e que, a princípio, não dependem de influências externas, pois já estão predeterminadas biologicamente.

Alguns teóricos da psicologia, da abordagem inatista/maturacionista, acreditavam que as habilidades individuais, personalidade, valores, formas de pensar, formas de agir e a inteligência também seriam herdadas geneticamente desde antes do nascimento, na dependência de fases de amadurecimento para se manifestar. Assim, os fatores de maturação e hereditariedade seriam definidores da constituição do ser humano, predominantemente em sua interação sociocultural.

Por esta razão, Fontana e Cruz (1997, p. 54) consideram que:

Tudo o que é transmitido à criança sem que seja compatível com seu estágio de desenvolvimento cognitivo não é de fato incorporado por ela. A criança pode imitar mecânica e externamente o adulto, mas não compreende (e, portanto, não conhece) o que está fazendo.

O processo de apropriação do conhecimento, em consequência, é assumido como uma construção individual para a qual é requerida a condição do amadurecimento necessário para sua concretização. A dimensão social, nesse processo, é considerada secundária.

Para essas abordagens biológicas, o desenvolvimento das funções psicológicas e do comportamento humano são considerados biologicamente determinados (transmitidos geneticamente por hereditariedade), numa espécie de previsão do grau de desenvolvimento das habilidades cognitivas, isto é, caso a criança tenha pais com níveis de inteligência mediana ou baixa, a probabilidade de essa criança, por meio da herança genética, nascer com as suas habilidades cognitivas de nível superior é descartada. A partir dessa lógica, independente do contexto histórico, da cultura, e das condições objetivas em que a criança nasça e cresça, para ser considerada “normal”, ela deve apresentar tais comportamentos. De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 20), “[...] ao destacar o papel de fatores internos na determinação da inteligência e do desenvolvimento, essa abordagem considera que aquilo que a criança aprende no decorrer da vida não interfere no processo de desenvolvimento”.

No grupo de professoras entrevistadas, a noção amparada no conceito teórico de imaturidade emergiu explicitamente nas vozes das professoras M2 do 2º ano A, e da professora A do 4º ano A, que atribuíram algumas dificuldades de aprendizagem à questão da falta de maturidade suficiente para determinadas atividades. De acordo com seus relatos:

*Eu acho que é imaturidade. Eles estão um pouco imaturos para o processo, porque hoje em dia as crianças entram muito novas no processo da escola tradicional, porque a nossa escola é tradicional. (Professora M2).*

*Eles têm assim... crianças com muitas dificuldades de aprendizagem. Tem criança muito novinha. Tem criança com oito e vai completar nove anos agora, e que está no quarto ano. Então, é uma turma bem difícil, tanto em comportamento, quanto na aprendizagem. (Professora A).*

Na fala das duas professoras podemos identificar a orientação teórica inatista/maturacionista, determinista e linear sobre o desenvolvimento infantil, provavelmente aprendida por elas durante sua formação e atuação profissional, e que, em certa medida, lhes servia de base para suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, no âmbito educacional escolar, esses elementos encontrados também nesta base teórica, podem contribuir para justificar o não aprender que ocorre com alguns alunos, na medida em que entende que se o aluno não “amadureceu” o suficiente para aprender determinadas operações intelectuais e

realizar determinadas atividades o ensino e seu aprendizado, ou não ocorre ou fica limitado ou mesmo na expectativa desse futuro “amadurecimento”.

Nessa visão, caberia ao professor esperar que o aluno “amadureça” biologicamente para que se desenvolva, e somente depois, esse aluno seria capaz de aprender o que a escola propõe. Isso sugere que o professor só pode desenvolver seu trabalho de ensinar quando a criança atingir determinado nível de desenvolvimento. Ou, dito de outra maneira, o ensino seria frutífero apenas se o aluno já estivesse amadurecido.

A esse respeito, Rego (1995, p. 87) argumenta:

Os postulados inatistas podem servir, assim, para justificar práticas pedagógicas espontaneístas, pouco desafiadoras e que, na maior parte das vezes, subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade.

Quando o argumento do não aprender evoca a noção de hereditariedade, as expectativas em relação ao sujeito ficam, por assim dizer subordinadas a esse fator, uma vez que, caso o aluno não tenha herdado geneticamente determinadas habilidades, o ensino não alteraria em nada o curso de seu desenvolvimento, pois este dependeria basicamente de suas capacidades inatas.

De acordo com a análise de Rego, (1995, p. 87):

Na prática escolar, podemos identificar as consequências da abordagem inatista, não só no que diz respeito ao desempenho intelectual, mas também no que se refere à forma de compreender o comportamento de um modo geral do aluno. As características comportamentais manifestas pelas crianças, tais como: agressividade, impetuosidade, sensibilidade ou passividade, acabam sendo interpretadas como inatas, e, portanto, têm reduzida chance de se modificarem.

A noção de imaturidade e hereditariedade, ainda não devidamente superadas por alguns profissionais da educação, também esteve presente nos discursos de alguns responsáveis pelos alunos. A ideia de uma suposta transferência de capacidades e também de incapacidades foi evocada por pais, nas tentativas de explicar as dificuldades evidenciadas por alguns de seus filhos, baseadas em suas próprias referências e/ou vivências: “[...] *O P tem a mesma dificuldade que eu em Matemática*”. (CS-pai).

Observamos que, por esse entendimento, para o pai CS, seu filho P herdou geneticamente (dele) a dificuldade na disciplina de Matemática.

Da mesma forma, a “dificuldade” ou a “falta” das qualidades identificadas como positivas podem ser também entendidas como transferência genética, conforme afirmou o pai TT, quando se expressa sobre a autonomia e o dinamismo ao falar de si mesmo e de seu filho TL:

*[...] Eu não sei exatamente se ele gosta de estudar, mas ele tem facilidade em estudar. Facilidade em aprender. Ele é bem dinâmico, bem inteligente não só pra aprender coisas relacionadas à escola, mas coisas diárias, ele capta facilmente. Os pais falam isso, mas eu tô só tentando fazer um diagnóstico, né. Comparando com os outros filhos que eu tenho, com os amigos etc. Mas eu percebo que te fato ele é bem dinâmico, tem um raciocínio rápido. E pega a coisa no ar.*

*[...] Essa autonomia, né? Eu acho que, de fato, é um pouco genético. Porque eu era assim. A minha mãe nunca teve dificuldade pra ter que ficar no meu pé pra eu fazer a lição. Pesquisadora: E sem esquecer que ele acompanha vocês na dinâmica da casa. O teu jeito no dia a dia, né?*

*TT- É eu acho que sim, né? Mas eu ainda acho que tem uma disposição genética dessa autonomia. Porque eu nunca dependi do meu pai da minha mãe, pra... eu sempre fui atrás, sempre surpreendi, sempre estava antes deles, então é ... (TT-pai).*

A noção de hereditariedade estava tão sólida no discurso desse pai para explicar sobre o desenvolvimento dos filhos, que mesmo quando foi colocada a possibilidade da aprendizagem e do desenvolvimento serem decorrentes da convivência familiar, ele até concordou de imediato, mas retomou e reforçou rapidamente a sua posição anterior, “*mas eu acho ainda que tem uma disposição genética dessa autonomia*” (TT-pai).

Desse modo, percebemos que, da perspectiva desse pai, pressupõe-se que a criança possui intrinsecamente, ou não, a capacidade para aprender, e que o desenvolvimento ocorre com pouca ou nenhuma influência externa. Com relação ao outro filho que, segundo ele, não tinha bom desempenho escolar ele continuou fazendo a relação com a hereditariedade, porém, dessa vez atribuindo as dificuldades do filho à genética da mãe:

*[...] Eu acho que ele não gosta de estudar, pode ser que isso tenha um pouco da questão genética também... porque minha esposa era assim. Não gostava muito de estudar. Ela não gostava nem de ir pra escola. Talvez porque ela tenha déficit de atenção. (TT-pai).*

Nessa perspectiva, o grau de inteligência, isto é, a capacidade de a criança aprender e realizar determinadas tarefas dependeria de seu desenvolvimento psíquico, que, por sua vez, parece ser entendido como predeterminado geneticamente.

Para essas teorias, maturacionista e de hereditariedade, a aprendizagem não altera diretamente o processo de desenvolvimento, pois, o curso do desenvolvimento precede a aprendizagem.

A aprendizagem seria entendida como resultante do desenvolvimento, isto é, sem a maturação orgânica necessária e o desenvolvimento adequado a criança não aprenderia. A aprendizagem fica a depender do desenvolvimento intrínseco, da maturação psicológica. O ensinar e o aprender ficam subordinados aos padrões de desenvolvimento específicos a cada faixa etária infantil, pois, considera-se que determinados comportamentos e habilidades são comuns a todas as crianças de determinada idade.

*[...] Eu vejo crianças da idade dele, eu tenho um sobrinho meu mesmo, que é da idade dele e não sabe nem ler e nem escrever ainda, e ele tá na primeira série... e o GR, ele lê, ele escreve. Ele faz conta. Ele faz conta de cabeça. Conta que às vezes a gente num sabe e ele sabe. (VG-mãe).*

Além disso, essa forma de compreensão, numa outra variante, reforçou a ideia de que caberia à escola ajudar a emergir os atributos inatos das crianças. Ainda que, nesse sentido, ela possa ter contribuído para que os educadores voltassem o olhar para as especificidades dos alunos, em contrapartida, e de acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 21):

*[...] ao mesmo tempo em que atribuem à escola o papel de “cultivar” o indivíduo, de possibilitar o seu desenvolvimento harmonioso, as propostas pedagógicas orientadas por essa perspectiva consideram que para aprender certos conteúdos escolares a criança precisaria já ter desenvolvido determinadas capacidades. Isso acaba gerando a ideia de que existe uma idade bem precisa para aprender certos conteúdos. Ou ainda, que o proveito que a criança tira das situações de aprendizagem depende de seu nível de prontidão ou maturidade.*

Assim, baseadas nessas concepções, ainda hoje, como se pode constatar, circulam discursos ancorados na maturação cognitiva, e muitas instituições educacionais ainda se utilizam de testes de inteligência, testes de prontidão para avaliar o nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem de algumas crianças.

Nessa mesma linha de pensamento estão Fontana e Cruz (1997), ao afirmarem que:

É fato bem conhecido que testes de prontidão (para a leitura, por exemplo) e testes de inteligência têm sido amplamente utilizados para a avaliação de crianças em idade escolar, penalizando muitas delas. Os resultados de tais testes têm, historicamente, impedido que inúmeras crianças tenham acesso ao conhecimento e à própria escolarização, ao fornecerem indicadores de seus “déficits” de inteligência. Há crianças, por exemplo, às vezes que são retidas na pré-escola, ou permanecem nos exercícios preparatórios por um ano inteiro, porque “não estão prontas” para aprender a ler e escrever; outras são enviadas às classes especiais porque “não tem condições” intelectuais de seguir o curso normal da escolaridade. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 21).

Em concepção distinta dessa visão de desenvolvimento humano discutida até o momento, para a perspectiva teórica denominada histórico-cultural, o desenvolvimento não é concebido como processo linear, herdado geneticamente, ou adaptação do organismo ao meio e superação de “fases”.

De acordo com Asbahr e Nascimento (2013, p. 420):

Há metamorfoses, revoluções radicais no processo de desenvolvimento pelas quais passa a criança que irão garantir sua passagem de ser biológico para ser cultural. Essas metamorfoses não são produzidas biologicamente, pelo curso natural do desenvolvimento, mas pela inserção da criança no mundo histórico-cultural.

Nessa perspectiva, a aprendizagem antecederia o desenvolvimento, pois consideraria que desde o nascimento a criança estabelece interações diárias com os adultos, e esses, na maioria das vezes sem intencionalidade explícita, estariam constantemente ensinando coisas sobre o mundo, que para a criança seria aprendido.

Ao inserir a criança no seu mundo, o adulto não estaria apenas apresentando objetos deste, mas estaria ao mesmo tempo interpretando para a criança os sentidos e significados produzidos historicamente pela cultura da qual, agora, ambos fazem parte, e da qual a criança, progressivamente, vai se apropriando e, nesse processo, gradativamente se desenvolve, porém tal desenvolvimento seria orientado por tais aprendizados. Por isso, do ponto de vista de Asbahr e Nascimento (2013, p. 421):

Quando dizemos que a criança não está madura, nós a comparamos com um adulto e tomamos seu desenvolvimento como parâmetro. Nesse processo, esquecemo-nos das diferenças qualitativas entre o

desenvolvimento infantil e o adulto, focando-nos apenas nas diferenças quantitativas e esquecendo-nos que as novas qualidades do adulto não surgiram nele pela maturação, mas pelo permanente processo de apropriação da cultura humana. (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 421).

Dessa forma, o desenvolvimento das funções superiores, especificamente humanas, tais como, a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a atenção dirigida, imaginação, etc., resulta a partir desse processo de interação do ser humano com seu contexto cultural e social, assim, a cultura é parte constitutiva da natureza humana. Baseado nisso, podemos afirmar que o desenvolvimento psicológico se inicia no social para depois se tornar individual. Esse fenômeno coloca em questão a qualidade das mediações culturais experimentadas pelas crianças na vida em geral, e em particular, na vida escolar.

Considerando essas proposições, a tentativa de identificar e discutir sobre alguns possíveis fatores causadores do processo da não aprendizagem escolar ultrapassa, significativamente, as questões de ordem biológicas individuais e familiares, alcança a escola em suas condições de produção do ensino, mas vai muito além dela e abarca o processo histórico e cultural da própria sociedade na qual a instituição escola se insere.

Diante da correspondência ou não entre o que se espera que os alunos aprendam, podemos verificar, no trecho que segue, os passos seguidos pela instituição no intuito de buscar identificar as “competências” necessárias à continuidade do processo de ensino que entram na composição do diagnóstico dos alunos:

*A gente vai observando as atividades, se elas aprendem as regras, se elas conseguem pronunciar as palavras. Observou que a escrita não está adequada, vamos ouvir como ela fala fazer mais perguntas, pedir pra que ela leia. O professor vai fazendo as avaliações... Depois de todo esse processo nós costumamos chamar a família pra investigar como é em casa. [...] como a família percebe essa criança procura saber um pouco sobre o processo anterior de escolarização. (Pedagoga M).*

Nesse texto, podemos observar que a investigação da pedagoga começava pelas habilidades, ou ausência delas, desenvolvidas pelo aluno:

*[...] se elas aprendem as regras, se elas conseguem pronunciar as palavras, [...] observou que a escrita não está adequada, [...] pedir para que ela leia, ou seja, se*

*buscava no aluno as prováveis disfunções para explicar o insucesso escolar, e o passo seguinte era a convocação da família. (Pedagoga M).*

Percebemos que a instituição, com os seus modos de mediação desenvolvidos para possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado, focaliza os alunos nas suas tentativas de compreender o processo de aprendizagem. Em nenhum momento foi feita menção a outros aspectos intervenientes no processo, ainda que restritos ao âmbito escolar, como por exemplo: as práticas de ensino da professora, a adequação do currículo que se buscava desenvolver, a pertinência das práticas avaliativas, enfim, as possibilidades da não aprendizagem escolar ficavam focadas no aluno e na sua dinâmica familiar.

Pelas narrativas de ambas as pedagogas, a próxima providência, caso os pais concordassem, seria o encaminhamento para um profissional da saúde. Assim sendo, podemos considerar que, na maioria dos casos, a investigação por parte da escola poderia acabar ensejando o uso da medicação. Pela importante consideração e incorporação da medicalização na prática escolar em geral, e também na instituição aqui pesquisada, como recurso com vistas a garantir o aprendizado de parte das crianças já no início do processo da educação básica, esse tema acabou se tornando o segundo tema de análise deste estudo.

#### **4.3 Eixo de Análise 2: A patologização daquele que apresenta “dificuldade em aprender”**

A medicalização de alunos com vistas a melhorar a sua condição de aprendizado, praticamente, faz parte do cotidiano da escola. Nesse sentido, laudo médico, resultante do encaminhamento de alunos para especialistas da área de saúde localizados fora do ambiente escolar, as fichas, as instruções médicas, o dar remédio, entre outras práticas a ele relacionadas, acabaram por fazer parte dos afazeres de professores, pedagogos e, claro, pais ou responsáveis.

No caso específico da instituição pesquisada, segundo a pedagoga M, geralmente os alunos com determinadas dificuldades já chegaram à escola com laudo médico e, em alguns casos, esses alunos tomavam algum tipo de medicação.

Havia também casos em que a escola fazia os encaminhamentos para outros profissionais.

No ano de 2015, afirma a referida pedagoga, essa situação ficou *meio a meio*, isto é, metade dos alunos já chegaram à escola fazendo uso de medicamento, a outra metade teve esse percurso iniciado na própria instituição.

Esta informação nos permite afirmar que tal prática já está plenamente absorvida pela instituição. Entretanto, isso gera consequências no seu funcionamento e nas relações sociais que se desenvolvem no seu interior, uma vez que acaba (re)definindo os lugares sociais de cada um. Assim, foi possível perceber que em seu conjunto, os dizeres colhidos nos indicam que a medicalização contribui para a produção de lugares sociais a serem ocupados pelos sujeitos que fazem ou não uso de medicamentos e como isso tem consequências nos modos de se fazer referência aos alunos e também nas expectativas que se criam em relação a eles.

Isso se revela na confirmação do lugar garantido para os “bons alunos”, conforme podemos inferir da afirmativa da professora A do 4º A, “[...] *aqueles que são bons, eles vão sozinhos, a gente não tem problemas. Eles têm o material sempre em ordem, eles pouco faltam*”, como também nos lugares dos alunos tidos como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, quanto para as próprias professoras que precisam lidar com tais questões:

*[...] Sala de recurso são rodízios de alunos, né? É muito diferente. Agora eu tenho oito alunos, mas eu tinha cinco até a semana passada. Então, os alunos são atendidos individualmente. São uma ou duas horas só, por semana. Eu posso ter até vinte alunos matriculados na minha sala num sistema de rodízio. Porque a dificuldade deles é imensa. Eles só vêm pra mim quando eles têm um laudo. Então, o laudo já diz o que eu preciso... para que eu adeque minha metodologia. Então, não dá para você trabalhar com mais de um aluno. [...]*  
*Então, o que é que eu faço? Eu tento resgatar, tudo no atraso de aprendizagem, tá? Eu tento resgatar aquilo que a professora está trabalhando na sala, de maneiras diferentes, com jogos, muito material concreto, computador, né? O aluno que não se concentra. A gente observa muito, né, porque professor vê tudo, né? Professor tem olho na cabeça, né? (risos) O aluno que às vezes não consegue copiar do quadro. O que a gente faz? Chama a mãe e: Mãe vamo no oftalmo? Né? De repente tem problema de visão. Ou às vezes a mãe chega e fala: Oh! O oftalmo diz que não tem nada. Então vamos partir... Nós temos alunos que não conseguem interagir com os demais, né? Nós temos um caso de um aluno, que não é da minha sala, mas foi diagnosticado como asper [asperger], né? Ele não necessita da sala de recurso, porque ele tem... o que ele se interessa ele faz, né? Pode ser que esteja faltando interesse, porque a aula esteja desinteressante! Não está chamando atenção, né? Mas nesse não está chamando atenção, tem mais alguma coisa. Porque não está chamando atenção? (RL - Sala de Recursos).*

*[...] Eu tenho um aluno que e ele não fala. Ele tem autismo seletivo. Ele tem a psicóloga que acompanha eu nunca ouvi a voz dele. Ele não dá um pingão de trabalho. Então, assim, é complicado... ele lê bem, não em voz alta... eu percebo pelas atividades que ele consegue interpretar bem... é a única forma que eu tenho de avaliar. (SR - 5º ano B).*

*[...] Olha! Eu não tenho condições de dizer pra você quando é patologias, né? Mas é muito visível que tem algum problema, ou neurológico, emocional... [...] Então, eu percebo que tem alguma dificuldade ali... Tem um que até a gente tá investigando, mandamos pro médico, eu tenho até que ver o retorno do médico, que parece que é autismo. Tem um outro que eu não sei identificar o que é, mais eu vejo que é um problema maior, não é só... acredito que não seja só emocional, tem um outro que eu acredito que seja emocional. Sabe, então, tem... eles mostram e fica muito claro. Eu só tenho três alunos que eu vejo que não tem outros problemas e apresentam dificuldades de aprendizagem. Eu, pelo menos, não vejo assim problema de síndrome, não consigo enxergar nada disso, só que ainda assim, apresentam dificuldade de aprendizagem. Só que é dificuldade... eles são mais lentos. (J - 1º ano A).*

*[...] Tem quatro casos de criança com laudo. Tem um que o mais complicado, que eu diria assim, mais grave. Ele é nível de pré, primeiro ano. Então, as atividades dele são de primeiro ano, mesmo assim, ele só realiza com o auxílio de alguém. Ele não consegue fazer sozinho, ele não lê palavras [...] E agora o I, que era caso de... contraturno. Era um problema, mas a mãe agora levou ao médico, e deu hiperatividade. E com o hiperativo a gente ainda consegue passar pra sala de recursos. Então, são cinco na verdade, né? Cinco sala de recursos, e o caso mais grave é o P. Ele terminou o pré, e o primeiro ano e não tem o professor de auxílio pra ele na sala, pra ficar com ele o tempo todo, não tem. Ele não é agressivo. E esses outros quatro. E aí eu tenho esses outros nove alunos que têm defasagem de aprendizagem, que daí é só a sala de contraturno. Desses nove, tem um caso bem grave que eu acho que precisaria de um neuro, uma avaliação, mas a mãe disse que já levou quando era menor e não era. (A - 4º ano A).*

Perante a afirmação da professora C do 1º ano B – “[...] tem alguns que não conseguem, mas devido alguns problemas mesmo, é aluno de sala de recurso” – podemos interpretar que, como consequência dos rótulos que estigmatizam e demarcam o lugar desses alunos. No caso, aluno de sala de recursos, a criança portadora de alguma patologia estaria fadada ao insucesso, pois, o laudo médico asseguraria a sua impossibilidade de aprender o que a escola ensina. Submetidos ao prognóstico contido no laudo produzido pela área da saúde, a professora acaba ocupando um lugar secundário e restrito em suas possibilidades de produzir algum dissenso em relação a ele.

Podemos perceber na fala da professora RL da sala de recursos, de modo bastante enfático, o lugar dentro da escola destinado para o aluno tido com

dificuldades “patológicas” de aprendizagem, “[...] *Eles só vêm pra mim quando eles têm um laudo*”, é possível identificar a força exercida pelo discurso médico na orientação de ações e pensamentos. Nesse caso, as ações planejadas já ficaram circunscritas, conforme fica destacado quando ela afirmou que seu trabalho tinha como ponto de partida o laudo médico: “[...] *Então! O laudo já diz o que eu preciso... Para que eu adeque minha metodologia*” (RL). A investigação sobre possibilidades outras, tentativas de implementação para produzir novas avaliações, ao que parece, não se colocaram para tais situações.

Conforme analisam Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 4):

No ambiente escolar o processo de medicalização pode ser definido como práticas que indicariam quais alunos estariam aptos a permanecer na escola e a aprender na forma determinada por esta instituição. A medicalização é a produção social de doenças que justificam a suposta não aprendizagem de uma ampla gama de alunos, os quais não se enquadram no perfil de aluno padrão.

Para esses autores, o aluno que não se enquadra como aluno padrão vive em constante luta, na tentativa de resistir aos rótulos, às (des) classificações, para se tornar parte de um contexto elaborado e predestinado àqueles que aprendem sem dificuldades, que são tidos como alunos “normais”. Os autores defendem a ideia de que, ainda que se tente fugir dos diagnósticos deterministas sobre as singularidades humanas, todo ser humano em algum momento da vida é constituído por uma racionalidade que lhes orienta os pensamentos e as condutas. Essa racionalidade, referente aos desvios de conduta, é considerada por eles, como racionalidade médica.

De maneira geral, o grupo de professoras entrevistadas apontou para fatores centrados nos alunos e a correlação com a família, para discutir sobre desenvolvimento e aprendizagem. A professora SS, do 4º ano B, fez uma observação importante quando comentou que, no que se refere ao grande número de casos de “déficits de atenção e hiperatividade”, ela acreditava que a maioria dos casos de alunos que estavam sendo medicados, na realidade, não o deveria ser, contudo, ela reafirmou a questão centrada na família, pois em muitos casos, a seu ver, o que existia era falta de controle na educação recebida em casa, conforme segue:

*Aqui tem bastante caso de falta de pulso firme, de correção, de educação. É muito mais fácil “ritalinizar” o menino, que dar educação, porque é muito difícil... 99,9% das crianças que tomam ritalina não deveriam estar tomando. E é muito simples você saber. Manda ela vir pra escola sem ritalina. E aí conversa com ela. Se ela ficar meia hora quieta conversando com você sobre um assunto qualquer é porque ela não precisa. Porque a patologia, é patologia em todo momento. (Professora S1 4º B).*

A mesma professora, entretanto, percebe a possibilidade de se ampliar as discussões que envolvem as dificuldades de aprendizagens trazendo para o interior da discussão os problemas gerados fora da escola, e não necessariamente na família, quando argumentou que:

*[...] Não vou dizer que a escola é santinha, que a casa é culpada... A sociedade é culpada! Mas na realidade onde o problema da sociedade vem refletir? Na escola! (Professora S1 4º B).*

No entanto, a escola à qual a professora se referiu como recebedora dos problemas gerados pela sociedade, não é neutra, e pode ser analisada conforme escreveram Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 1096):

A escola ainda se configura baseada em uma metodologia que, em grande parte, continua pautada em um único modo de ensinar a mesma coisa a todos. Quem não consegue acompanhar esse processo educativo fica à margem dos conhecimentos produzidos na instituição. Qual escola para a criança contemporânea? A medicalização dos modos de ser e aprender evidencia a atualidade do funcionamento institucional da escola, nos mostra os acontecimentos nesse tempo de uma ampliação do processo de escolarização. A medicalização da aprendizagem é um problema político e social. É um processo de enfraquecimento do sujeito. Esse mal tem remédio?

A fala de EC, pai, nos permite perceber os dilemas e as contradições vividas por alguns pais quando seus filhos não se “encaixam” no espaço escolar. Ele levantou três possibilidades diferentes para tentar explicar as dificuldades de aprendizagem de seu filho. Primeiramente, ele colocou em questão o ensino, quando comentou que, a seu ver, “a professora tinha que pegar rígido pra eles aprender”, embora ele não tenha explicitado se o “pegar rígido” se referia aos conhecimentos ou ao comportamento, percebemos um descontentamento com o modo de agir da professora. Talvez, a seu ver, ela precisasse exigir mais dos alunos, tanto com atividades mais elaboradas, quanto à disciplina. Na sequência,

quando ele argumentou: *“Porque é muito criança ainda, né? Podemos interpretar como o apontamento de uma chamada a um maior disciplinamento já que não teriam “maturidade suficiente, uma vez que seu filho era “muito criança ainda”. Entretanto, ele retoma a possibilidade de o ensino ser frágil, insuficiente, ao afirmar que, “E tem que tá em cima. [...] Eu acho que tem que ser mais rigoroso dentro da sala, com ele, não sei com os outros, né?”*, ou seja, precisa de um adulto por perto, exigindo, orientando, ensinando. De outra parte podemos inferir que ele também põe em questão a precocidade do processo de medicalização.

Entretanto, a força da palavra portadora de autoridade, no caso do médico, também se fez presente, ao colocar que o filho não aprendia porque ele era diagnosticado como portador da hiperatividade: *“[...] Ele não tem paciência pra aprender... ele é... como que fala?... Hiperativo... eu levei, né, pra ver a falta de atenção”* (EC-pai).

Do seu todo, entretanto, constatamos a complexidade de viver uma situação, na qual, representantes de duas instituições que ocupam lugares sociais distintos e hierarquicamente diferentes, fazem “a sua parte”, de forma um tanto independente uma da outra, e dão o “caso” por “encaminhado e tratado”. Entretanto, a voz do representante da área médica sempre se superpõe em relação às demais vozes: seja a originada na área pedagógica, seja na área familiar.

A seguir, apresentamos um caso que exemplifica possíveis contextos que levam à medicalização infantil, em muitos casos, equivocada, excessiva e cada vez mais precoce. É o caso do Sr. ND contando o processo de seu filho, também de nome ND.

*NP (pai)- [...] Então! O ND tem um pouco de dificuldade, porque ele tem o problema de déficit de atenção. [...] Ele toma ritalina... Desde que ele começou aqui. Ele tá no quarto ano. Desde que ele começou aqui ele tem dificuldade e começou tomar o remédio. S- Na educação infantil ele não era medicado ainda?*

*ND- Não, não... foi aqui que começou.*

*S- E foi a escola que encaminhou?*

*ND- É a escola mandou ver né... e eu levei no neuropediatra e ele deu aquele formulário pra preencher lá, e diagnosticou, e hoje vai na psicopedagoga também, e vai aqui na sala de recurso* (ND-pai).

Lamentavelmente, o caso do aluno ND, não era o único naquela instituição escolar. De acordo com as pedagogas, havia outras crianças que estavam submetidas ao uso de medicações, em particular da ritalina, para o controle de seus

comportamentos tidos como indisciplinados e, sobretudo, a “falta de atenção” prescrita pelos diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Embora seja um relato relativamente comum entre alguns pais com relação às dificuldades de transição de seus filhos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, chamou-nos a atenção na fala deste pai o fato de o filho começar a apresentar problemas de aprendizagem escolar e já iniciar o uso da medicação, aparentemente, sem uma análise mais ampla de todo o contexto e tampouco outras tentativas de superação deste momento peculiar que é a passagem da educação infantil para os anos iniciais.

Como possibilidade de análise, neste estudo, consideramos que a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, por envolver mudanças seja no grupo classe, seja de prédio, seja de instituição, pode provocar profundas alterações na relação da criança com a aprendizagem escolar e, conseqüentemente, em seu comportamento, tendo em vista que a educação infantil, geralmente, tem uma dinâmica diferente em termos de atividades e seus objetivos, horários, relação professor e aluno, métodos de avaliação do desempenho da criança, etc. Assim, as dificuldades de adaptação ao novo contexto e também ao ritmo de aprendizagem escolar e o comportamento dissonante do esperado por parte de algumas crianças no primeiro ano do ensino fundamental, podem ser consideradas decorrentes, num primeiro momento, dessas mudanças contextuais, e levaria algum tempo, talvez até mais de um ano, para a criança se reorganizar com relação ao novo contexto. Inicialmente, as dificuldades do aluno ND estavam relacionadas com o comportamento (desatento) e ritmo de aprendizagem (lento), portanto, seu modo de ser e de aprender foi considerado inadequado logo nos primeiros dias de aula. Conseqüentemente, ele foi encaminhado para uma avaliação médica e, segundo afirmou o Sr. ND, assim que começou tomar a medicação (ritalina), desde o primeiro ano, e frequentar a psicopedagoga; “[...] *Ele melhorou, ele tá bem... É..., a professora falou que ele até tá conseguindo acompanhar os outros já.*” (ND-pai).

Não obstante a falta de acesso a informações mais consistentes, passíveis de explicar ao que, exatamente, em termos de aprendizagem, significava “acompanhar os outros”, é possível considerar a hipótese de que o aluno ND começava a apresentar o comportamento esperado.

Como explicam Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 2):

A diversidade humana tem sido diariamente produzida por um amplo processo de medicalização, atribuindo aos indivíduos uma série de rótulos e classificações, os inserindo em uma rede de explicações patológicas. Medicalização é um dispositivo que transforma problemas políticos, sociais e culturais em questões pessoais a serem tratadas ou medicadas. Isola-se o indivíduo de um contexto para analisar em detalhe suas particularidades e torná-las patológicas. produz-se um modo de olhar para o outro como se ele fosse uma simples somatória de características biológicas e comportamentais, ambas tomadas como ponto de partida para a definição da presença de possíveis patologias.

De acordo com os estudos desses autores, baseados nas ideias de transmissão genética, a teoria da degenerescência serviu de referência científica, e pretendia explicar por que alguns seres humanos traziam em seu corpo e em seu comportamento, males e modos de ser e estar, que eram incompatíveis com as leis da natureza e as leis socialmente determinadas. A teoria defendia a ideia de que esses traços de anormalidades, vícios, desvios adquiridos geneticamente pelos antecedentes, a cada nova geração, se tornariam mais acentuados, podendo levar a degeneração completa da espécie humana. A ideia de hereditariedade de patologias se estendia aos aspectos morais. Toda conduta destoante das normas socialmente estabelecidas, era considerada anormal, ou seja, a transgressão dos costumes padronizados, os comportamentos considerados promíscuos, as doenças congênicas, poderiam provocar alterações no organismo que, certamente, seriam transmitidos geneticamente para gerações posteriores e, desse modo, produziria seres cada vez mais inferiores, cada vez mais suscetíveis a desenvolverem patologias.

Segundo Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 3):

As questões comportamentais, ou os chamados desvios de conduta, tornam-se sintomas patológicos na medida em que a racionalidade médica, sobretudo o discurso médico-clínico, se faz presente em todos os campos da vida e se expande pelas diferentes práticas educativas. Nas primeiras décadas do Século XX, com a intensificação das práticas higienistas no Brasil e com a inserção destas na escola, atua-se de modo a prevenir maus hábitos. Para tanto, a manutenção da saúde seria possível por meio do cuidado dirigido às condições de vida, às relações sociais entre adultos e crianças, às relações familiares. Nesse sentido, a família passa a ser compreendida como forte influência sobre o desenvolvimento de cada criança, sobretudo em relação ao desenvolvimento escolar, tanto como transmissora de genes supostamente saudáveis, frágeis, doentes, como produtora de condutas que poderiam justificar a julgada incapacidade do indivíduo de se adaptar às condições sociais nas quais está inserido.

Nesse contexto teórico, muitos projetos de intervenção social de caráter higienistas foram desenvolvidos com o intuito de impedir a propagação da degenerescência. Aqui no Brasil, da década de 1930, ainda de acordo com os Christofari, Freitas e Baptista (2015), os trabalhos de Arthur Ramos exerceram forte influência na educação brasileira, sobretudo, na construção do estereótipo da criança anormal. No livro *A criança problema*, publicado em 1939, Arthur Ramos relatava os resultados dos atendimentos realizados com crianças das escolas públicas. O médico psiquiatra fazia um levantamento desde as condições do parto da criança, até a presença ou ausência dos pais, os hábitos do dia a dia, as reclamações orgânicas, etc. Era uma investigação sobre o contexto familiar da criança, baseada na concepção da hereditariedade que, conforme explicam Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 4):

Para o campo da educação, a relação família e os comportamentos considerados inadequados, ou mesmo a suposta incapacidade cognitiva, sempre formaram um elo importante de constituição dos discursos sobre os alunos considerados fora dos padrões de aluno ideal. Até hoje, tais discursos justificam a suposta não-aprendizagem de muitos alunos, baseados na concepção de uma espécie de herança familiar dos males genéticos e de conduta.

Nesse processo de classificação das diversidades humanas, a medicalização é considerada como dispositivo de produção de lugares, que se articula numa espécie de rede, afetando todas as áreas da vida, não tem começo e nem fim, é composto por instituições diversas, por discursos heterogêneos, em que o dito e o não dito produzem sentido e constituem o dispositivo. E a escola potencializa o dispositivo da medicalização, ao classificar comportamentos e formas de aprender que não sejam compatíveis com o esperado, determinando lugares dos sujeitos.

Na explicação de Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 5):

São disposições, produzindo subjetividades, movimentando linhas de saber constituídas de discursos científicos. No dispositivo da medicalização, uma das máquinas concretas é a escola: ela cria lugares de sujeito, regimes de luz e enunciados que colocam em funcionamento e atualizam o processo da medicalização dos modos de ser e de aprender. Essa maquinaria dispõe visibilidades e enunciados, colocando o indivíduo no papel de anormal; é isso que faz o dispositivo da medicalização: cria lugares para cada um ocupar. Diante desse processo, os modos de ser e as condutas são diagnosticados, classificados e inseridos em um amplo universo nosográfico 4.

Diante de um quadro de intensiva medicalização, o Ministério da Saúde publicou, em 2015, um documento recomendando práticas não medicalizantes, como prevenção à excessiva prescrição médica de metilfenidato (princípio ativo da ritalina e do Concerta que são indicados para o tratamento do TDAH) a crianças e adolescentes em idade escolar (TORCATO, 2016).

Esse mesmo documento relata que, em 2010, o Brasil se tornou o segundo mercado mundial consumidor de metilfenidato, consumindo por ano, mais ou menos dois milhões de caixas da medicação e, além disso, o documento coloca em discussão as formas de realização dos diagnósticos de TDAH, como nos confirma Torcato (2016):

A recomendação do governo ressalta que o diagnóstico de TDAH envolveria a observância de comportamentos que são típicos da infância e da adolescência; muitas vezes motivados pelo contexto social, como as dificuldades familiares e interpessoais ou as relações estabelecidas em ambientes de ensino que podem se mostrar altamente competitivas, estigmatizantes e excludentes. O TDAH tem sido diagnosticado apenas com base em questionários ou em observações de comportamentos. (TORCATO, 2016, p. 83).

A excessiva prescrição médica para o uso de metilfenidato não se restringe ao âmbito escolar, enfatiza o autor supracitado. Contrariando as indicações previstas em bula e as convenções internacionais, esses medicamentos têm sido indicados tanto para menores de seis anos de idade, quanto para maiores de setenta anos. Tem sido prescrito, também, para doenças como depressão, ansiedade, autismo infantil, para tendências suicidas, “e outros transtornos psiquiátricos para os quais o uso de metilfenidato não é recomendado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA)” (TORCATO, 2016, p. 84).

Ainda de acordo com Torcato (2016), a medicalização é um processo constitutivo do curso histórico do progresso da medicina e de seu poder sobre a sociedade. Enquanto, por um lado, a sociedade tem se beneficiado com os avanços da biomedicina, por outro, à medida que a medicina passou a tratar a doença desconsiderando o doente e seu contexto, ela vem monopolizando o ato terapêutico e a sua mercantilização.

Esse processo de controle social por parte da medicina, segundo os estudos de Torcato (2016), emergiu como forma de estratégia sanitária na época da consolidação burguesa na Europa, com o objetivo de intervir na população para

ampliar a natalidade, modificar o espaço urbano, e interferir nos hábitos da população urbana pobre, regulando suas vidas na esfera sexual, alimentar e lazer, promovendo vacinações, notificações de doenças e outras intervenções. Da articulação conjunta dessas estratégias formou-se a base para o desenvolvimento da biopolítica<sup>1</sup>. Nesse contexto, o processo de medicalização cumpriria a função de normalizador dos conflitos sociais, e atestaria a expropriação da capacidade de cuidados pessoais, particularmente das pessoas das classes pobres, levando-as a depender do atendimento médico especializado e instituído oficialmente.

Aqui no Brasil, o acesso a medicamentos industrializados teve início após a chegada da Família Real, em 1808. A abertura dos portos, a construção e funcionamento das primeiras escolas de medicina, desencadearam a chegada da indústria farmacêutica internacional e seus medicamentos. Conforme escreveu Torcato (2016, p. 86):

A partir daí, o Brasil passa a participar de forma mais ativa de um fenômeno muito característico das sociedades modernas ocidentais, que é a possibilidade ampliada das populações em alterar seus estados de ânimo através do uso de psicofármacos.

Por muito tempo a medicina oficial em conjunto com a medicina popular ficou à disposição da população. Era comum a medicação industrializada compartilhar o espaço na prateleira das farmácias com medicamentos resultantes dos saberes populares de cura, como exemplo, tônicos, xaropes, emplastos, entre outros. E esse processo integra “um quadro de uma cultura farmacológica que valoriza a automedicação” (TORCATO, 2016, p. 89).

Desde o Império até a primeira República, segundo os estudos de Torcato (2016), a prática da automedicação, utilizando medicações ora estimulantes ora calmantes, tem correlação direta com as formas produtivas do capitalismo e o individualismo em curso de consolidação na sociedade da época. Correlação no sentido de que o uso de medicações estimulantes tende a maximizar a capacidade de produção do trabalhador, ao passo que os calmantes cumprem a função de

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Michel Foucault para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população. A biopolítica é a prática de biopoderes locais. No biopoder, a população é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder (FERNANDES; RESMINI, 2016).

relaxar, proporcionando sono, a cura de possíveis dores físicas, recompondo-o para uma nova jornada de trabalho.

Entre o século XIX e meados do século XX, os médicos de formação oficial eram distinguidos dos “charlatões”, por defenderem e praticarem a prescrição para o uso moderado das medicações. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, com as novas tecnologias e a química como base das indústrias de medicamentos, as relações de forças com relação ao processo de medicalização passaram por grandes alterações. Os Estados Unidos lideraram o desenvolvimento das novas tecnologias e em grandes investimentos no setor químico. “O modelo estadunidense, que passa ser adotado a partir de então, entende o medicamento unicamente como aquele destinado a eliminar a doença (disease/biomédica)” (TORCATO, 2016, p. 90). Dentro dessa lógica, a doença passa a ser tratada isolada do doente e seu contexto. Além disso, de acordo com Torcato (2016, p. 91):

Essas mudanças nos padrões terapêuticos, proporcionadas pelas novas tecnologias e resguardadas pelas políticas governamentais, não foram acompanhadas de mudanças no regime econômico. O individualismo, a competitividade, as pressões do sistema produtivo e a identificação do sucesso com a capacidade de consumir seguem sendo pressões que desembocam no estímulo ao consumo de fármacos.

Nesse contexto histórico, a indústria química consolidou-se como importante e lucrativa atividade econômica, o que viabilizou que se estabeleça uma parceria entre a classe médica e a indústria química, continua o autor, na medida em que a indústria passa a ter acesso à elaboração detalhada sobre as doenças, e o médico um receptor de informações comerciais sobre os remédios e disseminador dos mesmos. “Longe de ser uma expropriação, essa relação é uma forma de consórcio com grandes retornos financeiros para ambas as partes” (TORCATO, 2016, p. 92). Isso pressupõe que a prescrição médica fica submetida à promoção de determinados produtos “negociados” entre médico e laboratório, relegando para segundo plano a precaução com os efeitos colaterais, sobretudo os de longo prazo.

Desse modo, podemos considerar que a classe médica, que antes primava pela prescrição moderada do uso de medicamentos, passou a prescrever com base em outras referências, e a medicina, antes área estudiosa das doenças, passou a ser, também, área produtora da normalidade. No âmbito da educação, de acordo com as análises de Torcato (2016), ao mesmo tempo que o Ministério da Saúde recomendou em 2015 a prescrição moderada do metilfenidato e diagnósticos mais

cuidadosos por parte de profissionais qualificados, o documento desconsiderou que a escola faz parte das demandas produtivas engendradas pelo sistema capitalista.

Em uma sociedade competitiva, baseada em produtividade e desempenhos, o processo de medicalização não se restringe ao terapêutico, pois, mais que curar, a função desses fármacos é de transformar estados de ânimo de homens, mulheres, crianças e adolescentes para que indivíduos correspondam às demandas sociais e econômicas da qual são participantes.

Da perspectiva de Torcato (2016, p. 94):

O metilfenidato é uma substância emblemática nessa cultura farmacológica que nega a autonomia do indivíduo. Embora caiba ao médico a palavra final sobre o diagnóstico, a demanda pela medicalização acontece através de uma ampla negociação que envolve o aluno, o seu círculo pessoal mais próximo, os profissionais da educação e o profissional da medicina. Por trás desse drama existe o anseio por adequar a criança ou o adolescente aos valores dominantes na sociedade. (TORCATO, 2016, p. 94).

Nesse sentido, além da discussão da relação comercial entre a classe médica e as indústrias farmacêuticas, que em alguns aspectos tem se revelado nociva à saúde pública, não pode ser ignorado o fato de que o modelo de sociedade vigente impõe modos de comportamentos tidos como mais adequados, levando ao aumento da procura por medicações na tentativa de ajustar esses comportamentos.

#### **4.4 Eixo de Análise 3: A ênfase conferida à “alfabetização”**

Para chegarmos a este terceiro tema foi fundamental termos em mente uma questão fundadora e/ou norteadora: Afinal, o que os alunos precisam aprender? Tal questão nos remete ao que é ensinado na escola no início da escolaridade básica e foi por meio desse processo reflexivo mediado pelo conjunto das respostas dos sujeitos que foi possível chegarmos ao tema: alfabetização.

É necessário lembrar que, em seus distintos modos de significar pelos sujeitos que participaram dessa pesquisa, segundo o lugar social ocupado, tal tema tem, conforme veremos adiante, um longo percurso de transformação acerca do seu entendimento do ponto de vista conceitual.

Nesse sentido, ainda que cada grupo de participantes tenha situado o processo de alfabetização de uma perspectiva específica, o tema alfabetização,

tendo em vista as considerações acima, esteve presente nos muitos dizeres dos entrevistados, e estes demarcaram sua importância, cuja presença, por ocupar a maior parte das ações desenvolvidas nos primeiros anos de escolarização, acaba significando para os que vivem o processo, quase toda a função da escola e, portanto, do lugar que pode ser ocupado por cada um neste mesmo espaço.

Esta abordagem é apresentada a partir da fala de duas mães e de alguns alunos.

*[...] Eu tô surpresa, porque, assim, ela desenvolveu muito. Eu consegui notar a diferença sabe? [...] Eu notei bastante diferença. Eu já tinha conversado com a professora, e a professora disse que, ela é uma boa aluna, não tinha dificuldade com ela. Tá lendo e escrevendo... (DS mãe da aluna ES - 1º ano A).*

Na fala de DS, percebemos certa apreensão inicial diante da questão do processo de alfabetização, e talvez por isso ela acompanhava de perto o processo de aprendizagem da filha e, diante dos resultados iniciais, acabou manifestando certa surpresa e alívio, uma vez que a filha já “*Tá lendo e escrevendo*”.

A mesma expectativa e apreensão em torno do aprendizado da leitura, escrita e cálculo, que se iniciava de modo mais sistemático, foram expressas pela mãe VG, com relação ao desenvolvimento do filho GR:

*[...] Ele começou agora, mais ele tá me surpreendendo viu. Porque tá se desenvolvendo muito rápido, com bastante facilidade. [...]... O GR, ele lê, ele escreve. Ele faz conta. Ele faz conta de cabeça. Conta que às vezes a gente num sabe e ele sabe. (VG, mãe do aluno GR 1º ano A).*

Ao afirmar que o filho GR às vezes resolvia operações que “[...] *a gente num sabe e ele sabe*”, nos chama a atenção para o fato de que a mãe VG demonstrou que o aluno GR, embora estivesse em curso de êxito e que, embora ainda temesse por seu insucesso escolar, ela também acreditava na possibilidade de ele não apresentar “dificuldades de aprendizagem”. Tal apreensão poderia estar associada às suas próprias vivências no percurso escolar. Daí porque o desejo de um sucesso convive com uma incerteza que se apoia numa experiência escolar vivida.

De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 209), alguns pais: “[...] marcados em sua história de vida pelo ‘insucesso’ escolar (‘Eu sou cabeça dura’; ‘As letras não me

entram’), torcem pelo êxito dos filhos, mas temem seu fracasso (Será que ele saiu igual a mim?)”.

Dos resultados obtidos com as entrevistas com os profissionais da educação na escola, notamos que, além da ênfase no processo de alfabetização no início do processo de escolarização, fica também evidente a emergência de um subtema: o do lugar da alfabetização no aprendizado escolar. Os dizeres que seguem nos deram pistas de uma possível análise sobre quais concepções sobre a alfabetização orientavam o discurso da pedagoga M e da professora W, naquele momento.

*[...] Eu falo assim: Quando o aluno lê [...] se o processo de alfabetização dele está tranquilo, ele pegar um material de História, Geografia ou de Ciências, ele vai conseguir se apropriar, porque basicamente é leitura, escrita e interpretação. [...] pra entender o exercício matemático ele vai precisar de ler, vai precisar de interpretar. A base do cálculo é a interpretação. Então, assim, a gente tem focado muito nesta questão do processo de alfabetização mesmo. (Pedagoga M).*

*[...] Então, quando eles têm dificuldades na interpretação, eles têm dificuldades nas outras disciplinas também. Em todas as áreas, Matemática... pra interpretar um problema... (Professora W - 5º ano A).*

Em ambas as falas, pedagoga e professora manifestam a centralidade ocupada pela leitura e escrita no percurso escolar: elas são condição para os demais aprendizados das demais áreas de conhecimento. Portanto, a leitura e a escrita parecem ter um fim em si mesmas e se constituiriam em pré-requisitos para estes últimos que só poderão ser ofertados e quiçá aprendidos após os primeiros serem garantidos:

*[...] pra entender o exercício matemático ele vai precisar de ler, vai precisar de interpretar. (Pedagoga M).*

*[...] Então quando eles têm dificuldades na interpretação, eles têm dificuldades nas outras disciplinas também... (Professora W - 5º ano A).*

Evidentemente que há necessidade da leitura e da escrita para a interpretação textual de outros conteúdos apresentados na forma escrita, entretanto, ficam excluídas, a princípio, tanto as formas orais pelas quais se aprende inclusive na escola como também a contextualização social do processo de aprender a ler e a escrever.

Além disso, os dizeres nos possibilitaram perceber que ambas as profissionais da educação manifestavam um entendimento bastante específico do que estavam entendendo por “alfabetização”: tratava-se apenas de codificar e decodificar as letras alfabéticas, ou seja, transformar os sons da língua falada em sinais gráficos, e reconstruir a palavra falada com base nos símbolos gráficos. E, somente depois que os alunos dominassem tais habilidades, eles estariam aptos a desenvolverem a compreensão e o aprendizado em outras disciplinas. Essa mesma compreensão reapareceu quando a professora W enfatizou sobre a defasagem na ortografia:

*Olha, a grande maioria tem problema grave de ortografia. Eu percebo que é uma defasagem grande que vem dos anos anteriores, que não foi feita uma retomada. (Professora W).*

Podemos interpretar, nessa fala, que no entendimento da professora W o ensino da leitura e escrita se restringe e enfatiza o treinamento das habilidades anteriormente comentadas. Dessa forma, o ensino da leitura e escrita torna-se uma prática isolada do ensino das outras disciplinas, e condição para a aprendizagem das mesmas, uma vez que, de acordo com a análise da professora W:

*Eu acho que eles poderiam estar no 5º ano de uma forma muito mais avançada do que eles estão. (Professora W - 5º ano A).*

Nesse contexto, leitura, interpretação e escrita sobre um tema de Ciências ou História não são considerados recursos possibilitadores de um momento integrador no processo de aprendizado de conteúdos específicos como o da leitura, da escrita e da interpretação. Sendo assim, pode-se afirmar que essa forma de construção da escrita não prioriza a escrita como atividade linguística. Desse modo, cria-se uma hierarquia desnecessária no aprendizado, situando a leitura e a escrita como requisitos, como se fossem um rito de passagem que só quando totalmente dominados dariam ao aluno as condições de acesso ao seu uso em outras situações, sejam escolares ou não.

Embora, em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, o que se vivencia esteja em desacordo com o esse entendimento, pois a criança se desenvolve em situações de comunicação e interação com os adultos e outras crianças mais

experientes, relativamente ao ensino escolar da leitura e escrita, o entendimento já não se apresenta da mesma forma. Considera-se ler e escrever, isto é, o processo de “alfabetização”, somente a partir do ingresso à escola. As representações, ou tentativas de escrita, realizadas no período anterior, são compreendidas como garatujas, que no máximo contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora e da noção de espaço no uso do papel. Habilidades necessárias para, futuramente, aprender a escrever.

A concepção de alfabetização subsumida nas falas das profissionais da educação está inscrita na história do próprio conceito, como também do percurso histórico sociocultural mais amplo em que ele está inserido.

Segundo Fontana e Cruz (1997), no processo de divisão do trabalho, nem todos podiam ter acesso a essa aprendizagem. O ensino da escrita era controlado por algumas classes sociais, “[...] transformando a escrita em privilégio, em índice de poder e recurso de dominação” (FONTANA; CRUZ, p. 170).

Aqui no Brasil, após a proclamação da independência, em 1822, com a criação do Estado-nação, começaram a surgir algumas proposições de mudanças para a instrução pública e a organização social e política do país. A instrução pública primária gratuita passou a compor a Constituição Imperial de 1824, e ter previsão garantida por lei em 1827, e, de acordo com a análise de Mortatti (2004), pode ser:

[...] considerada a primeira tentativa de se criarem diretrizes nacionais para a instrução pública, uma vez que nessa lei se estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre (de ambos os sexos) e se regulamentavam o método de ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores, e o controle de suas atividades, dentre outros aspectos. (MORTATTI, 2004, p. 52).

A implementação da lei, entretanto, se deu de uma forma muito incipiente e após a proclamação da república, em 1889, com as novas demandas políticas, econômicas e sociais, a formação primária dos cidadãos, sobretudo os mais jovens, exigia novas medidas, na tentativa de superar os séculos de atraso que o período imperial não conseguiu transformar. Até então, os métodos de ensino da leitura, eram o de soletração e silabação, que em meio às mudanças daquele momento, passaram a ser considerados sintéticos e inadequados para o processo de aprendizagem da leitura. Foram propostos, como substitutos, os métodos analíticos, particularmente, o da “sentenciação” e o da “historieta”. O conceito geral de leitura

era de uma atividade mental “cuja finalidade era comunicar-se com o ‘pensamento de outrem’ expresso pela escrita” (MORTATTI, 2004, p. 56). Ler significava, também, a capacidade de identificar os diferentes tipos de letra, maiúscula, minúscula, de fôrma, etc. Os termos alfabetizado, analfabeto e analfabetismo começaram aos poucos a serem utilizados, sempre correlacionados à escola, e o ensino da leitura e escrita continuava sendo entendido como processo de alfabetização.

Conforme sintetiza Mortatti (2004, p. 61):

Assim, a partir das décadas iniciais do século XX, começaram a se utilizar e difundir as palavras “analfabeto” (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar); “alfabetização” (ato ou efeito de alfabetizar, ou seja, ensinar, na escola, a ler e escrever aos analfabetos), “alfabetizado” (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado no primeiro ano escolar).

Numa perspectiva histórica, o termo alfabetização foi cada vez mais sendo utilizado para designar o processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. “A escrita passou a ser entendida não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem” (MORTATTI, 2004, p. 64). Já a leitura, antes concebida como a habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem, continua a autora, “[...] passou a ser entendida [...] como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais” (MORTATTI, 2004, p. 65).

Em meados da década de 1980, conforme os estudos dessa autora, baseados na teoria do construtivismo foi elaborada e divulgada ao sistema de ensino brasileiro uma proposta de mudança na forma de entender o processo de alfabetização. Baseada em pesquisas realizadas pela educadora Emília Ferreiro – que tinha seus trabalhos apoiados na psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky –, a proposta consistia essencialmente em uma revolução conceitual em alfabetização, isto é, a proposta do conceito de lectoescrita era para ampliar o conceito de alfabetização, e não significava a proposta de um novo método de ensino da leitura e da escrita, ao contrário, a concepção construtivista questionava as práticas até então defendidas, em particular aquelas que davam ênfase no ensino.

Alfabetização, nessa perspectiva, designava a aquisição simultânea da leitura e da escrita, num processo predominantemente individual, que resultaria da

interação do aprendiz com o objeto de conhecimento, no caso, a língua escrita. Isso, segundo a análise de Mortatti (2004, p. 75):

Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita e de sua metodização e a ênfase no como a criança aprende a ler e escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si mesmo) a base alfabética da língua escrita (no caso do português).

Concomitantemente, à medida que os estudos em linguística e psicolinguística foram se ampliando, surgiram outras formas de analisar o fenômeno da alfabetização, outros estudos e pesquisas foram se destacando por todo o Brasil, como exemplo, os estudos e pesquisas apoiados na concepção interacionista linguística e na psicologia soviética. Nestas, a alfabetização é considerada como o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita compreendidas como atividade linguística. Significa que no processo do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, já consiste em leitura e produção de textos, e essa dinâmica depende das relações de ensino, em particular entre professor e aluno. E, nesse contexto, o termo alfabetizado, denota a condição daquele que sabe ler e escrever textos, com finalidades além das escolares, e incluem as práticas sociais de leitura e escrita.

Tanto a concepção construtivista de alfabetização quanto a interacionista linguística criticaram o conceito de alfabetização centrado na codificação e decodificação de sinais gráficos, embora propusessem abordagens diferentes quanto a ampliar essa concepção. Ambas as concepções apontaram para a possibilidade da “[...] existência de ‘alfabetizações’ (no plural), mas não implicava necessariamente a noção de letramento” (MORTATTI, 2004, p. 77).

A partir da década de 1990, a alfabetização passou também, ser abordada pela “[...] perspectiva histórica e sociológica, até então praticamente inexistente nos estudos acadêmicos brasileiros” (MORTATTI, 2004, p. 78).

No Brasil da década de 1980, os problemas da alfabetização escolar passaram a ser analisados tendo em vista outros fatores além dos constatados até então, nos âmbitos políticos e pedagógicos. Os fatores econômicos e sociais também passaram a compor o quadro dos fenômenos de análises.

Em meados da década de 1980, continua Mortatti (2004), os termos letrado e letramento surgem no âmbito da educação, bem como no âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros. São formuladas as primeiras proposições da palavra “letramento”, indicando algo mais, além do que a palavra “alfabetização” podia constituir, até então, porém, o termo alfabetização, ainda continua em circulação, indicando não haver consenso geral sobre o uso do conceito de letramento.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), conforme o ensino de escrita e leitura passou a ser responsabilidade da escola pública mantida pelo Estado, o acesso à aprendizagem foi ampliado, visando ao alcance da universalização da alfabetização. Contudo, as práticas educativas concentraram-se de tal modo no treinamento das habilidades relativas à escrita e no traçados das letras, que a sua utilização como linguagem ficou à margem do processo de aprendizagem. Suas características podem ser sistematizadas do seguinte modo:

Nesse modelo, a escrita é considerada principalmente como um código que permite representar graficamente a linguagem falada. Para dominar esse código, as crianças necessitam treinar duas técnicas básicas: a codificação, que é a transformação dos sons da língua falada em sinais gráficos, e a decodificação, que é a possibilidade de reconstruir a palavra falada a partir dos sinais gráficos registrados. Essas técnicas enfatizam os aspectos perceptivos (auditivos e visuais) e as habilidades motoras envolvidas no ato de ler e escrever, cuja aprendizagem é feita de modo progressivo, hierarquizado e cumulativo. As crianças precisam dominar passo a passo o traçado correto das letras, as correspondências entre os sons e as grafias, a discriminação de sons e grafias semelhantes para chegar ao registro e à leitura de palavras, frases e textos. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 171).

Fontana e Cruz (1997) ainda destacam que, desde o início do século XX, esse modelo de ensino da escrita vem sendo criticado por psicólogos, pedagogos e linguistas.

Aliado a esse fator havia ainda a grande reprovação escolar já no primeiro ano da escolarização o que aumentava a insatisfação com o processo e pedia mudanças. Foi neste contexto que, a partir da década de 80 do século passado, foram sendo introduzidas várias modificações em diferentes redes públicas de ensino. Dentre elas podemos destacar a mudança do modelo seriado pelo de ciclos, no ensino fundamental, que introduziu a promoção automática da primeira para a segunda série do ensino fundamental (assim como da terceira para a quarta série) e

a concepção de um processo inicial de alfabetização de dois anos. Algumas redes de ensino públicas propuseram alterações também no plano pedagógico e introduziram o que acabou sendo nomeado por “construtivismo” tendo em vista os estudos que serviram de base para tais proposições.

De modo geral, o aspecto de como lidar com a mudança de paradigma do modo de ensinar gerou bastante insatisfação dentre os profissionais e os argumentos indicados à época foram a falta de uma discussão mais ampla em torno dessas iniciativas e também de apoio material e pedagógico. Por outro lado, do ponto de vista dos propositores, essa “reação negativa” em torno das iniciativas de implementação foi entendida como “reação à mudança” por parte dos profissionais do ensino.

Ecos das significações produzidas pelos profissionais do ensino ainda repercutem e foi lembrado pelas professoras e, ao que parece, não resultou em alterações positivas ao processo escolar:

*[...] Quiseram tanto sair do tradicional, e implantar esse falso construtivismo, esse pseudo construtivismo, essa teoria bem equivocada que, na minha opinião, ela nem existe pra falar a verdade. E daí as interpretações equivocadas, as traduções erradas, e resultou nisso... (SS - 4º ano B).*

*[...] Eu acho que a gente se apropriou de uma perspectiva do construtivismo, e a gente foi tendo um esvaziamento do conteúdo mesmo né? (SR - 5º ano B).*

As observações realizadas pelas professoras sobre a influência “negativa” produzida pelas alterações propostas, falam mais do processo de tentativas de alteração concebidas fora da escola e impostas às mesmas e menos das concepções teóricas de cada uma delas, até porque a ênfase dessas tentativas situava-se menos na discussão teórica e seus fundamentos e mais em aspectos relativos ao modo de ensinar. Assim, tais modos de significar não podem ser dissociados das formas como tais discussões chegaram aos profissionais da época, dos objetivos quase sempre imediatistas com que se queriam atingir com tais mudanças e das inalteradas condições de produção do ensino e do trabalho docente.

Além disso, esse contexto de proposições de mudanças no ensino no momento da alfabetização pôs em questão o como lidar com o “erro” que aparece

no processo de aprendizado. Conforme apontou uma das professoras: “[...] *A criança não podia ser corrigida, né? Eu acho que ficava tudo muito solto*” (SR - 5º ano B).

A emergência dos inevitáveis “erros”, próprios de quem está em processo de aprendizagem, causavam, e ainda causam muitas preocupações e dúvidas, especialmente ao professor alfabetizador que tem um prazo para alfabetizar, que às vezes não sabe como proceder e vive o dilema, do corrigir ou não corrigir os “erros” cometidos pelos alunos. A própria maneira de expor a questão também se constitui em indício relevante de como se constituiu o processo de implementação de tais mudanças, na voz dos professores.

Ao refletir sobre essa questão, Fontana e Cruz (1997, p. 215), baseadas em pesquisas realizadas por Smolka, afirmaram que:

[...] existem diferentes tipos de “erros”- dialetais, ortográficos, por generalização, por supercorreção- que ocorrendo por diferentes razões, devem ser corrigidos e trabalhados de maneira diferentes. Eles revelam, também, regularidades no processo de elaboração da escrita. [...] O processo de elaboração, porém, não compete só à criança. Nós professores, também participamos dele ao analisar com ela sua produção, quando a ajudamos a perceber o curso de seu próprio processo de elaboração.

Com relação a corrigir ou não os erros, Fontana e Cruz (1997) destacam que circular os erros, apontá-los aos alunos, não evidencia em nada sobre os processos de elaboração que a criança já domina e aqueles que precisa dominar. Se os erros são cometidos por diferentes razões, sua correção também exige diferentes procedimentos de correção. Nesse contexto, para o professor, a correção seria um momento de estudo dos processos de elaboração dos alunos, seria o momento de identificar quais lógicas os alunos utilizam para as suas produções, e a com base nessa análise, planejar formas de auxílio junto aos alunos. Entretanto, analisar erros de cada aluno, e propor possibilidades de superação individualmente, depende de um “complexo trabalho de comparar palavras analisar e dar atenção aos seus detalhes às regularidades observadas entre elas, pesquisar e sistematizar essas regularidades” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 220).

Esse trabalho de análise dos erros, quando realizado em sala de aula com os alunos, seria uma forma de identificar as dificuldades e habilidades que eles ainda

não dominam e, ao mesmo tempo, compartilhar as possibilidades de soluções, porque, como escreveram Fontana e Cruz (1997, p. 220):

Vivida como linguagem, a escrita é código, técnica, significado, objeto de conhecimento, forma de interlocução. É enfim, um modo de agir, um modo de dizer as coisas. No exercício do dizer pela escrita as crianças aprendem e internalizam mais do que as relações e convenções lógicas de um sistema de representação. Elas aprendem e internalizam modos de interação na sua realidade sociocultural.

Evidentemente isso requereria outra condição de trabalho e de ensino. E também outra formação profissional.

Quando o uso da escrita é proposto como atividade linguística, ou seja, se explicita o para quê é preciso escrever, o que quero escrever e para quem eu escrevo, ao escrever uma carta, um bilhete, uma lista de coisas a fazer, elaborar um poema, por exemplo, a criança percebe a escrita como meio de interlocução com um outro, que ela visualiza mentalmente. E, nesse sentido, ela adquire “significado para as crianças porque responde a uma necessidade social” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 214). Nessa perspectiva, a relação da criança com a escrita se transforma, pois, tendo em vista um suposto leitor, ao fazer uso da escrita como meio de comunicar seus modos de pensar sobre algo, “a criança busca classificar e sistematizar os sons da língua de acordo com a sua percepção” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 215).

De acordo com essa perspectiva, os “erros” são considerados como parâmetro demonstrativo do quanto a criança já apreendeu sobre os fundamentos, as funções e os princípios que regem o processo de escrita. E também informam que hipóteses as crianças estão fazendo acerca do que está sendo ensinado a elas, assim como servem como ponto de partida para a necessária intervenção do professor. Ou seja, os erros são indicativo daquilo que a criança já se apropriou em relação ao processo de aquisição da escrita, ao mesmo tempo que evidencia o que está em fase de elaboração e, portanto, necessita da orientação do professor.

Assim, propiciar situações diárias de prática da escrita considerando suas funções sociais e, assim, todas as suas possibilidades de uso real é ponto fundamental, pois esse é o momento em que se realiza o aprendizado.

Sendo assim, a apropriação do sistema da escrita convencional em situação escolar não se desenvolve por meio repetidas cópias de palavras, quase sempre

descontextualizadas, de memorização e fixação de regras ortográficas, pois, nesse sentido, o ensino se restringe ao domínio da escrita como código.

Do grupo de entrevistados neste estudo, baseado em relatos de uma professora, foi-nos apontado uma prática que produzia resultados diferenciados no aprendizado da leitura e escrita por uma das professoras.

Em uma conversa casual, sobre alfabetização, a Pedagoga L comentou que a professora MS seria um ótimo objeto de pesquisa, pois ela ainda não havia conhecido uma alfabetizadora do nível daquela professora. Segundo a pedagoga L, ela conseguia trabalhar com uma turma de 25 alunos de maneira que todos caminhavam mais ou menos juntos. Todos estavam alfabetizados. Todos tinham alcançado o esperado para esta fase de ensino, alguns já estavam até mais adiantados.

Quando a professora MS foi procurar a pedagoga L, para juntas, escolherem as crianças que participariam da pesquisa, elas tiveram dificuldades na escolha, pois as dificuldades das crianças eram consideradas por elas, próprias do processo de aquisição da escrita.

Neste momento, o que observamos foi uma mudança no entendimento acerca do que seriam as tais “dificuldades” e seu papel no processo de aprendizado. Até então, elas se inseriam num entendimento que levava ao impedimento do processo de aprender, ao passo que, neste caso, tratava-se de ajustes do percurso do próprio aprendizado.

Ainda de acordo com a pedagoga L, porém, alguns colegas da escola achavam que ela era “muito tradicional”. Tal expressão, tida como depreciativa no interior dos muros da escola, foi sendo esclarecida à medida que a pesquisa se desenvolvia.

A pedagoga L avaliou que ela podia realmente ter alguns resquícios do “ensino tradicional”, mas com certeza esses elementos são fundamentais para a forma como ela estabelecia as relações com as crianças. Por exemplo, se ela dizia “*isso não pode!*”, ela mantinha a regra o ano letivo inteiro. As regras eram muito claras e respeitadas pelas crianças. O processo de aproximação com a professora MS se iniciou com o agendamento da entrevista. Haja vista que os espaços anteriormente utilizados para a realização das pesquisas estavam indisponíveis, a conversa com a professora foi no pátio da escola. Acomodadas nos bancos em torno de uma mesinha de concreto que ficava no pátio, ela inicialmente comentou,

em tom de desabafo, que estava com duas estagiárias em sala, e ela sabe da importância do estágio, mas que às vezes atrapalhava um pouco, pois, as estagiárias queriam aplicar atividades muito distintas do que ela estava trabalhando com as crianças. Isso causava uma grande confusão. Segundo ela, justamente por serem da área da Educação, as alunas de Pedagogia deveriam pesquisar com antecedência o que a professora estava trabalhando, para dar um sentido de continuidade. Posteriormente, retomando a intenção da entrevista que era conhecer sua forma de trabalhar a alfabetização, ela nos informou que trabalhava com o 1º ano B, e tinha conseguido “quase 100%” de aprendizagem na sua turma, e os casos que não permitiram esse 100%, ela justificou explicando que faz parte do processo normal de desenvolvimento da alfabetização. Nas palavras da professora:

*[...] você dizer que eram crianças que estavam preparadas, algumas sim né? Umás três, quatro que já conheciam o alfabeto, que pegavam bem no lápis, mas a maioria vem num nível bem assim, pra aprender mesmo. E eles evoluíram muito. Olha! Eu posso te dizer que quase que 100%. Eu tenho três crianças que têm uma dificuldade um pouquinho maior, né? Mas na parte da escrita. Se você for ver a construção da escrita, a gente acha. E tem aqueles que têm insegurança... Hoje, por exemplo, uma perguntou: é cozinha ou cuzinha que escreve. Eles escrevem palavras com dificuldades ortográficas, eles reconhecem, eles leem todas. Todas as palavras, a parte da leitura deles está muito boa, a parte da construção da escrita ainda que dá mais uma patinada, né. São crianças que escrevem todas as palavras, fazem a leitura tranqüilo, né? (Professora MS).*

Quando a professora narrou: “*Hoje, por exemplo, uma perguntou: é cozinha ou cuzinha que escreve*”? Essa insegurança e troca de letras no momento em que os alunos, que estão em fase de alfabetização, vão escrever alguma palavra, geralmente, provocam “erros” na escrita, ao que parece, não é vista pela professora como um problema, mas como parte do processo de aprender. Isso tem uma consequência muito importante, porque não impede a professora de continuar ensinando a esse tipo de aluno e também não impossibilita a criança de continuar aprendendo.

Fontana e Cruz (1997), baseadas nas pesquisas de Smolka, afirmam ser um “erro” que se explica por uma generalização comum nos anos iniciais, pois, se pronuncia “cuzinha” e escreve-se “cozinha”, fala-se “copu” e escreve-se “copo”. Na lógica inicial construída pelo aluno, o que se fala com “u”, se escreve também com “u”. O “erro” ocorre resultante da preocupação em acertar (supercorreção, termo

usado pelas autoras). Isso evidencia as elaborações que o aluno faz acerca da relação entre a oralidade e a escrita, ou seja, os alunos escrevem, inicialmente, como costumam falar. O mesmo ocorre com palavras com a letra “r” no final, fala-se “*culhe*” e escreve-se “colher”, assim como a omissão da letra “d” ao pronunciar verbos no gerúndio – em vez de “falando”, pronunciam “falano” – que, segundo as autoras:

É comum, sobretudo nas camadas populares, a omissão do d na pronúncia dos verbos no gerúndio. Essa omissão, além de evidenciar a relação entre oralidade e a escrita, constitui outra marca: o modo de falar da criança, evidenciado na sua escrita, não corresponde ao que é estabelecido como língua padrão, é uma variedade dialetal. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 216).

Essa mesma professora descreveu o passo a passo de uma atividade que ela costumava trabalhar sobre as questões de ortografia, interpretação de texto e oralidade, com a intenção de ajudar na superação de alguma defasagem que alguns alunos apresentavam. Em outro trecho, ela elucida sua forma de trabalho:

*Eu trabalho muito com eles leitura no microfone, então eles ficam malucos pra ler. Ah! Eu dou um texto pra eles, ou a produção de texto que eles fazem em casa. Porque eles já estão produzindo textos também. Então, eles fazem a produção de texto, eu digo assim, mesmo que os pais, de repente colaborem um pouquinho com questão de ideias, mas tem mãe que diz assim, olha ele fez sozinho mesmo, tá fazendo sozinho. Eles fazem boa produção de textos. Aí eu pego a caixa de som e o microfone, aí eles leem o texto que eles produziram, pra sala escutar. Quando eles vão ler, eles leem baixinho, nem todo mundo consegue. Então, fazendo esta leitura todo mundo tem oportunidade de escutar bem, ou então eu distribuo texto, que eu recorto, né? São textos longos. São de três, quatro parágrafos, às vezes é uma folha toda do livro, que tem crianças que já conseguem bem. Então, eu distribuo conforme a criança consegue, porque eu não posso deixá-las se sentir ali na frente intimidadas, ridicularizadas. Entendeu? Hoje em dia, eles já não têm esse medo, essa insegurança. Uns fazem uma leitura mais fluente, outros mais lentos, mas eles leem tudo. Então eles se esforçam cada vez mais pra ler sabe. Tá uma delícia de trabalhar. É muito bom! (Professora MS).*

Embora a atividade proposta pela professora MS, priorizasse a leitura oral, ao afirmar que: “[...] Então! Eles ficam malucos pra ler [...] Porque eles já estão produzindo textos [...] eles fazem boas produções de textos”, ela forneceu pistas e possibilidades de reflexão e interpretação sobre o que estava sendo lido, ou seja, ela propiciava aos seus alunos momentos de conferir significado às suas produções textuais, uma vez que o que eles escreviam era para ser compartilhado com alguém,

no caso, com a turma, o que configurava um uso significativo da escrita, já que seu aprendizado se dava com seu uso, ou seja, era a apreensão da escrita em funcionamento.

Assim, podemos afirmar que a elaboração da escrita pela criança, neste contexto, tem sua origem nas oportunidades de interações sociais do seu cotidiano, ou seja, como função psicológica cultural, a elaboração da escrita é um processo que resulta de infinitas interações compartilhadas do uso da escrita, em contextos sociais diversos. “Os percursos feitos pelas crianças variam conforme o acesso que têm, ou não, a experiências concretas de utilização da escrita” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 204).

Sendo assim, a apropriação do sistema da escrita convencional em situação escolar, requer do profissional o conhecimento de outra conceitualização acerca do aprendizado da leitura e da escrita, de modo que implique em formas de atuação que ultrapassem as cópias de palavras, quase sempre descontextualizadas, de memorização e fixação de regras ortográficas.

Ao ingressar na escola, é apresentada à criança a escrita convencional, uma nova forma de elaboração da escrita. A criança percebe uma nova relação com o processo de apropriação da escrita, pois, o ensino passa a ser sistematizado e intensificado, e a intervenção do professor é diferente daquela desempenhada pelos familiares no dia a dia. Nesse sentido, a mediação do professor alfabetizador é intencional e objetiva. Ele propicia à criança o contato com a escrita padronizada e sistematizada, que ao entrelaçar-se com os conhecimentos iniciais, já elaborados pela criança, tende a substituí-los. A exposição desse eixo de análise considera a possibilidade de diferentes aspectos com relação à expectativa que o processo de alfabetização gerava nos dizeres de alguns participantes entrevistados.

De fato, é inegável a importância da alfabetização para o desenvolvimento da criança, para a sua efetiva participação social e o bom desenvolvimento escolar, o que justifica a preocupação dos educadores, pais e sociedade com relação ao encaminhamento desse processo. Contudo, nos dizeres de algumas profissionais da Educação, o tema do processo de alfabetização emergiu acompanhado por uma entonação de urgência para que o processo se realize.

Os dois próximos pequenos recortes possibilitam analisar essa urgência e tensão percebida nos dizeres sobre a alfabetização a partir de outro ângulo. De

acordo com o primeiro texto: “[...] *Agora mesmo eu estou corrigindo as atividades deles, eles tão alfabetizados!*” (Professora RT, auxiliar de sala).

Num tom de missão cumprida e objetivo alcançado, a professora referia-se a uma turma de 1º ano. “[...] *Eles tão alfabetizados*” pode sugerir que, o que se esperava é que, dentro de um ano, todos os alunos estivessem devidamente alfabetizados, independente de suas histórias de vida e, com isso, suas experiências com a leitura e escrita anterior ao ingresso escolar.

No segundo recorte tem-se a afirmativa: “[...] *Então! Nas séries iniciais o enfoque é mais Português e Matemática, né?*” (Professora MA - 2º ano A).

O enfoque nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enfatizado pela professora MA, articulado com o objetivo de alfabetizar dentro de um ano, interpretado no recorte anterior, nos permite afirmar que a expectativa que mobilizava essa ênfase no processo de alfabetização, identificada nos dizeres de ambas as professoras, também pode estar fundamentada em prescrições externas à escola.

As falas das professoras MA do 2º ano A e MS do 1º ano B chamam a atenção de como o tempo para se obter resultados no processo de alfabetização era bem demarcado:

*[...] Mas assim, no começo do ano letivo eu tinha alunos que não conheciam as letras, e aí você vê agora no terceiro bimestre eles escrevendo textos... O resultado você vê na prática mesmo, né?* (Professora MA - 2º ano A).

*[...] Umas três, quatro que já conheciam o alfabeto, que pegavam bem no lápis, mas a maioria vem num nível bem assim, pra aprender mesmo. E eles evoluíram muito.* (Professora MS - 1º ano B).

O ponto em comum dos dizeres das professoras é a ênfase no processo de alfabetização, no sentido de buscar por “resultados” e “evolução”, preferencialmente, dentro de um ano letivo. Nesses pequenos recortes, as professoras nos proporcionaram a possibilidade de reflexão sobre a prioridade ocupada pela alfabetização naquela escola, em particular, e no sistema de ensino em geral. Prioridade que pode se inserir nas expectativas assumidas na adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Segundo os documentos oficiais dispostos no portal do Ministério da Educação (MEC), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi

instituído pela Portaria nº 867, em 4 de julho de 2012. De acordo com o Artigo 5º desse mesmo documento (BRASIL, 2012), as ações do Pacto têm por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Ficou definido pelo Artigo 1º (BRASIL, 2012, p. 22) que cabe ao governo federal, assim como aos governos estaduais e municipais o comprometimento em:

[...] alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

De acordo com o Artigo 6º (BRASIL, 2012), as ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social, professores, escolas e redes de ensino que mais avancem na alfabetização das suas crianças. (BRASIL, 2012, p. 23).

Conforme publicado no *Diário Oficial da União* – seção 1, a Portaria nº 153, de 22 de março de 2016 (BRASIL, 2016c), alterou a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ampliou as ações do Pacto e definiu suas diretrizes gerais, portanto:

Para o ano de 2016 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta três eixos que serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:  
Fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, o monitoramento da execução e a avaliação periódica dos alunos. Formação de professores desenvolvida em parceria com as secretarias de educação e governos municipais com foco na aprendizagem do aluno do 1º

ao 3º ano do EF e dos alunos com alfabetização incompleta e letramento insuficiente. Reconhecimento e valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes. (BRASIL, 2016a).

Com relação ao que se entende e se espera do processo de alfabetização, consta que:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafo fônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2016b).

Para o PNAIC, a alfabetização apresenta-se como um desafio para a educação, destaca Souza (2014), haja vista que grande número de crianças termina o ciclo previsto para a alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Contudo, “a alfabetização é um processo lento e contínuo, não caminha apressadamente como as mudanças de políticas de governo” (SOUZA, 2014, p. 7), e conforme as expectativas postas pelo PNAIC, de alfabetizar dentro de um ano. Da perspectiva de análise dessa autora, os termos e conceitos que constituem esses documentos, correspondem à lógica das políticas educacionais inseridas no Estado neoliberal capitalista, e desempenham a função de pacificar as lutas de classes, promover a conformação e naturalização da sociedade. O contexto social, o modo de organização social capitalista não são postos em discussão em nenhum dos cadernos de formação continuada, “como se a compreensão deste contexto não fosse importante para formar os papéis desejados ou para os modos de formar que se espera do professor alfabetizador” (SOUZA, 2014, p. 12).

O PNAIC não considera o desenvolvimento cultural, e pressupõe que o processo de aprendizagem limita-se e depende quase exclusivamente das formas de ensino, “sendo capaz, inclusive, de mobilizar uma grande parte dos professores a assumiram o compromisso do pacto, buscando cumprir suas metas e objetivos” (SOUZA, 2014, p. 14). Dentro desse resumido quadro de proposições do PNAIC, segundo os estudos de Gontijo (2012), por meio da Provinha Brasil, implementada em 2008, pretende-se avaliar o nível de alfabetização dos alunos desde o 2º ano letivo.

A Provinha Brasil tem sido aplicada no início e no final do ano visando diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos dos anos iniciais e contribuir para melhoria do ensino nas redes municipais e estaduais. Contudo, de acordo com as análises de Gontijo (2012, p. 619), as concepções de alfabetização que sustentam essa proposta de avaliação priorizam as habilidades de reconhecimento das palavras, sílabas, e o texto como construção monológica:

[...] Assim tendo em vista essas capacidades, podemos concluir que a *provinha* contribui para que as crianças sejam preparadas no início da alfabetização, em grande medida, para perceber o texto como objeto que deve ser decifrado por um receptor passivo (criança), porque as tarefas que envolvem a leitura exigem apenas o conhecimento do código escrito.  
[...] na perspectiva dos especialistas do MEC responsáveis pela elaboração da Provinha Brasil, a língua/linguagem é um sistema pronto e acabado; a leitura é concebida como decodificação; o texto, como enunciação monológica. Sendo assim, é importante questionar: de que modo a Provinha, pensada como instrumento pedagógico e, portanto, educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores?

No texto transcrito a seguir, a professora MA do 2º ano A destacou a discrepância entre a escola pública delineada em documentos oficiais por órgãos Internacionais, Federais, Estaduais e Municipais e a escola pública real, citando como exemplo a instituição da qual ela participava:

*[...] Então, quando você pega o papel ele é lindo. Você tá na escola dos sonhos, é lá que eu quero trabalhar. E quando você chega, você não tem um local com silêncio pra você gravar uma entrevista. (risos) A disparidade entre o papel e a realidade... Com janelas que não abrem, ventiladores que não funcionam, portas que não fecham... Vai na sala à tarde, pra você olhar, o quadro brilha. Agora mesmo pros meus alunos lerem eu tenho que fechar as cortinas, o ventilador não funciona o calor.[...] O número de professores e de alunos por turma, eu acho que... Porque assim, dependendo do número de alunos é o Porte da escola e o porte significa o corte de funcionários e professores, eu acho que isso atrapalha. O número de alunos teria que ser menor, e mais professores auxiliares. (Professora MA - 2º ano A).*

Ao relatar uma série de problemas internos que, se resolvidos, propiciariam condições básicas e necessárias para a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem, e correlacioná-los a determinações externas, a professora só confirmou que, assim como muitos dizeres produzidos pelos integrantes dos diferentes grupos de sujeitos entrevistados, cada grupo, da sua perspectiva, reclamava por transformações significativas no modo de pensar a escola, de administrá-la, de organizar e realizar o pedagógico. Do ponto de vista das políticas

que organizam e determinam o trabalho pedagógico e a gestão escolar, acelerar o processo de alfabetização significa corresponder às expectativas de outra ordem, conforme discutiremos no próximo eixo de análise.

#### **4.5 Eixo de Análise 4: As políticas educacionais e seus impactos nos atores que vivem e fazem a escola**

O apontamento da relação entre o que ocorre na escola e as indicações dos documentos que conformam a política educacional emerge em alguns dizeres, ora de forma explícita, ressaltando os possíveis indicadores de ineficiência nas propostas atuais, ora de forma implícita, destacando os problemas estruturais internos à instituição escolar e seus reflexos na dinâmica da sala de aula.

No segmento que segue a seguir, da professora SS, que colocou em discussão alguns processos internos à escola que vêm incidindo e dificultando, ainda que parcialmente, o percurso escolar dos alunos que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”. Processos estes que vêm sendo introduzidos desde o início da década de 1990, por meio de mecanismos externos, legitimados pelas políticas públicas, e que, em princípio, propõem contribuições para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira.

*[...] Primeiro eu sou contra que uma criança que não tem condições de estar no 4º ano, ela não tem conteúdo pedagógico pra estar no local e ela está ali, entendeu? Eu acho que deveria ter uma classificação pelo aluno. Porque isso pode ser politicamente correto, pode ser muito bonito, pode deixar os números equilibrados, as estatísticas podem ser favoráveis aos órgãos internacionais, mas para o aluno... Se for pensar no aluno... Ele tem que estar num lugar onde o conteúdo é condizente com ele. Lá ele pode aprender. Agora, juntado numa turma a onde ele está, mas não está, na minha opinião, sou muito sincera, é a mesma coisa que nada, se não for pior. (Professora SS - 4º ano B).*

Considerando as afirmativas: *“[...] Pode ser politicamente correto, [...] Pode deixar os números equilibrados, as estatísticas podem ser favoráveis aos órgãos internacionais, mas para o aluno... Se for pensar no aluno... Ele tem que estar onde o conteúdo é condizente com ele. Lá ele pode aprender.”* (Professora SS - 4º ano B), torna-se possível captar a noção de prejuízo para a educação escolar e, sobretudo para o aluno, que vem ocorrendo como resultado de algumas medidas, inseridas no

contexto das denominadas “reformas educacionais”, que de acordo com os estudos de Freitas (2012), são propostas elaboradas por grupos de empresários, intitulados por ele como “reformadores empresariais”.

Segundo o autor supracitado, tal interesse pela melhoria da qualidade da educação tem como pano de fundo a lógica do capital. A educação escolar passou a ser considerada pelo empresariado brasileiro como um dos elementos essenciais para a reprodução do capital. À medida que o Brasil passou a receber mais investimentos produtivos, aumentou a sua atividade econômica e, simultaneamente, a demanda de mão de obra qualificada em algumas áreas, daí o interesse pela melhoria na educação.

Existem estudos, continua Freitas (2012), realizados aqui no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstraram que nas últimas décadas houve um significativo aumento no número de formandos, ao mesmo tempo em que ocorreu uma redução na massa salarial global. Esse processo vem gerando pressões no âmbito da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, no sentido de focar, especialmente, no ensino da escrita, da leitura e do cálculo, isto é, no ensino e na aprendizagem mínima para ingressar em futuras funções técnicas do modo de produção do capital.

Existem também as pressões dos órgãos internacionais, que progressivamente vêm introduzindo determinadas lógicas nas reformas educacionais que tentam implementar. Como exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é um órgão ligado aos empresários e que controla a qualidade da educação no mundo com a realização do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

De acordo Freitas (2012), o Plano Nacional de Educação (PNE) que estava em curso em 2012 e só entrou em vigor em 2014, ao ajustar as suas metas educacionais, tendo em vista os resultados obtidos no PISA, iria oficializar que a OCDE era a instância que certifica a qualidade da educação no Brasil.

Desse modo, a qualidade do ensino brasileiro passou a ser medida, por meio de testes, perseguindo a meta proposta pelo PISA. A ideia implícita nessas políticas é de que a nota alta obtida em testes que envolvem conhecimentos específicos seria sinônimo de educação de qualidade. A assunção desta perspectiva, que também orienta os próprios testes avaliadores produzidos no país, tem em perspectiva

produzir um efeito interno de orientar não só os objetivos a ser perseguidos como o trabalho docente nas salas de aula.

Neste contexto, não é por acaso que o ensino se concentre em leitura, cálculo e ciências, mas pela sua relação com o processo produtivo, o que significa ofertar uma educação básica às classes populares, para futura reposição da mão de obra barata. Assim, fica destacado, mais uma vez, que a ênfase proposta para a educação escolar inicial incide mais nos aspectos operacionais e não se cogita de um acesso a uma formação mais profunda numa perspectiva compreensiva da realidade e comprometida com a sua transformação em termos emancipatórios.

Os reformadores, conforme afirma Freitas (2012), não problematizam sobre as desigualdades sociais, e, assim, isolam o direito de aprender, dos outros direitos básicos, como o direito à habitação, à alimentação, à saúde e à cultura, como se esses não interferissem no processo de aprendizagem. Desse modo, a ampliação do acesso ao ensino básico, reforça e amplia os processos de exclusão interna à escola, sem necessariamente expulsar o aluno do sistema educacional. Seriam formas de progressão no sistema educacional, de acordo com as histórias de vida socioeconômica.

Para a resolução dessa contradição de oferecer um pouco mais de conhecimento, padronizar o ensino básico sem perder o controle político e ideológico da escola, os “reformadores empresariais” creditam a si mesmos a direção do processo educativo e, para tanto, é preciso desprestigiar o magistério e os profissionais da educação, mobilizar a atenção e o apoio de grupos conservadores e do senso comum da sociedade, inclusive dos pais dos alunos, assim como privatizar a gestão da educação.

Assim, fica evidente o alto nível de impacto dessas concepções sobre o trabalho a ser realizado pelos profissionais da escola, conforme se pode inferir dos dizeres da professora A do 4º ano quando ela, em tom de desabafo, argumentou que:

*[...] O papel da escola está muito confuso. O professor não tem mais crédito. Eles não acreditam nessa história do por que os professores fazem greve. O professor isso, o professor aquilo. Eles acham a gente uma coisinha assim deste tamanho, entendeu? (Professora A)*

A fala da mãe CB, por sua vez, demonstra a outra face da mesma moeda, na qual o porquê das insatisfações recaírem sobre os sujeitos do mesmo processo, formando uma espécie de círculo vicioso:

*[...] A professora do primeiro aninho dela foi bem fraquinha. Eu achei que o ensino dela foi muito fraco. A professora levou de pré III pra menos. (Mãe CB).*

É nesse contexto que a organização do trabalho pedagógico tem sido disputada pelos reformadores, concentrando-se em particular nos objetivos da educação e na forma de avaliá-la, com o intuito de padronizar o ensino, delimitando a ação dos profissionais da educação sobre as suas práticas, de maneira a obstaculizar um “possível avanço progressista no interior da escola, e atrelar essa instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial” (FREITAS, 2014, p. 1092).

No relato que segue, produzido pela professora SR do 5º ano, restam evidentes algumas possibilidades de análises sobre a dinâmica de uma sala aula, sob a pressão da perspectiva de preparar os alunos para os exames avaliativos da qualidade da educação.

*[...] eles são extremamente curiosos, você não pode falar um assunto um pouquinho diferente, que por eles, eles param a aula e tem que esgotar aquele assunto [...] então a gente tem que ficar controlando o tempo, porque a gente tem todo um programa pra cumprir, né?*

Evidentemente, nem tudo pelo qual os alunos demonstram interesse em aprofundar e tirar suas dúvidas fica viável durante um período tão curto de tempo que constitui uma aula, entretanto, pelo dizer da professora – “[...] você não pode falar um assunto um pouquinho diferente” – ainda que tenha sido ela quem propôs o assunto diferente, ela não podia desenvolvê-lo, pois tinha um “programa para cumprir”.

No interior desse processo, podemos identificar que a pressão externa acabava interferindo no ritmo de trabalho da professora. Nesse sentido, entendemos que a professora se ressentia da falta de autonomia em relação ao tempo de ensino e das aprendizagens, na medida em que ela está submetida a desenvolver o seu trabalho para alcançar metas, índices, e essas, quando não são “produzidas”

conforme o esperado, entre outras classificações, a colocam em posição de incompetente.

No seu dia a dia, a professora aponta limites reais ao processo de ensino quando afirma:

*A gente tem sempre que fazer no coletivo porque é difícil a gente trabalhar. Eu tenho trinta alunos, então os trinta alunos tomam um tempo da gente danado, então eu trabalho com cinco disciplinas... então, é difícil fazer um trabalho específico com um aluno. (Professora SR - 5º ano B).*

Tendo controlado – por pressões internas e externas – tanto o que ensinar quanto o ritmo de trabalho, o professor também acaba perdendo o poder de decisão sobre as dificuldades que se apresentam ao processo de aprendizado dos seus alunos. E, nessa lógica, o passo seguinte é a progressiva transferência de alunos para outros espaços, como a sala de reforço, por exemplo, para futura recuperação das defasagens. Da perspectiva da ampliação do papel da avaliação externa no cotidiano escolar, os dizeres da professora SR elucidaram aspectos da realidade vivida pela escola pública nas últimas décadas, pois, além da padronização do ensino, há um fortalecimento nas formas de controle não somente da cultura escolar, mais sobre os conteúdos, objetivos, gestão, ou seja, o controle se estende e define o dia a dia escolar.

Conforme o esclarecimento de Freitas (2014, p. 1094):

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta determinados objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas, pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o que o professor e a escola assumem como conteúdo e como método. (FREITAS, 2014, p. 1094).

Assim, de acordo com as análises de Freitas (2014), a disputa pelo controle da educação, se divide pelo menos entre duas abordagens distintas. De um lado estão os “reformadores empresariais”, que pensam a organização da escola priorizando o controle do processo a partir da padronização do trabalho pedagógico; e de outro lado está o trabalhador (professor), entendido como uma peça substituível

da máquina que tem seu desempenho monitorado por indicadores de qualidades, que quando alcançados, permitem gratificações sociais e econômicas.

Interessa aos reformadores empresariais, destaca o professor Freitas (2014), estabelecer relações diretas entre as avaliações externas da escola e as medidas complementares que se expressam no interior da escola, tanto por meio de avaliações de caráter formal (provas, testes, trabalhos), quanto informal, que abordam diferentes dimensões (juízo de valores sobre o desempenho e o comportamento do aluno, comentários públicos ou em particular com o aluno).

No interior desse quadro em que se busca padronizar, uniformizar e impor um ritmo ao processo de aprendizado escolar de modo a garantir certa produtividade no desempenho do sistema escolar, nota-se alguns efeitos no interior da escola sobre os sujeitos que nela vivem, os quais serão caracterizados.

Os relatos que se seguem apresentam possibilidades de análises sobre os possíveis efeitos resultantes de tais medidas, sejam formais, sejam informais, que operam no interior da sala de aula, na produção de tipificação de alunos no interior deste espaço, que podem acabar definindo possibilidades e/ou impossibilidades.

Aqueles alunos e alunas que, de certa maneira, correspondiam com o esperado em termos de aprendizagem, o que vale dizer: em termos de nota, autonomia, comportamento, entre outros atributos, acabaram por ser referidos como aqueles que “aprendem com facilidade”, enquanto os que destoavam em um ou mais atributos eram referidos como aqueles que apresentam “dificuldade de aprendizagem”. Vejamos a seguir alguns depoimentos de alunos pertencentes ao primeiro grupo:

*[...] Ah! Eu acho que ela me acha um bom aluno sim, porque a minha mãe fala que, quando ela vai na reunião, a professora fala que eu sou um bom aluno. (Aluno MP - 5º ano A).*

*[...] Aiiii...! Isso agora! Espera aí. (pausa)... A minha professora, ela fala assim: que eu sou uma aluna exemplar, que eu leio bastante, que tenho que me esforçar bastante, que eu sou comportada, que eu não fico falando toda hora, que eu presto atenção.*

*Pesquisadora- E você acha que ela tem razão?*

*RL- (Concordou com a cabeça sorrindo) (Aluna RL - 4º ano A).*

Num tom firme e confiante a aluna AC do 5º ano A, respondeu:

*[...] Eu sou uma boa aluna, eu percebo isso. Minha mãe também acha. Porque eu acho que com a influência dela dentro de casa, do trabalho dela, me ajuda de certa forma, me ajuda. Então, descrevo como uma boa aluna. Não sou assim, a melhor da sala, mas eu sei minhas capacidades assim. (Aluna AC - 5º ano A).*

Com relação à percepção sobre a avaliação do comportamento dos alunos, ficou mais evidente nas falas que seguem.

*[...] Ah! Eu me vejo comportado e bom aluno. Ah! Que eu sou um bom aluno... me comporto bem! (Aluno JV - 3º ano A).*

*GL-[...] Ah! Eu converso bastante... (risos)... eu copio tudo direitinho, eu faço as tarefas, mas eu converso muito mesmo... (risos).*

*Pesquisadora- Você acha que isso é um problema? Conversar um pouco?*

*GL- Ah! Eu acho que não, desde que eu tô fazendo tudo certinho... (risos).*

*Pesquisadora- E como você acha que a professora vê você como aluno?*

*GL- Ah! Como eu converso bastante... ela fala que na prova da pra ver quem faz as tarefas, faz certinho as coisas...[...] eu acho que pensa que eu sou um aluno estudioso, mas ela sabe que eu converso bastante... (Aluno GL - 5º ano B).*

*TC-[...] Eu acho que eu não sou a melhor, mas acho que sou uma boa aluna.*

*Pesquisadora- Quanto à professora?*

*TC - Não sei... (risos) de comportamento eu acho que ela acha que eu converso muito né? Não. Mas de estudar assim: eu acho que ela me acha boa. (Aluna TC - 5º ano B).*

Vejamos agora trechos das entrevistas dos alunos do segundo grupo:

*Pesquisadora - Você se acha um bom aluno?*

*EH- Não!*

*Pesquisadora- O que você pensa que é um bom aluno?*

*EH- Ah! Um bom aluno não faz bagunça, presta atenção quando a professora está falando, e não xinga.*

*Pesquisadora- E você costuma fazer estas coisas.*

*EH- Não. Xingar eu não faço na sala de aula, mas eu xingo depois... (risos)*

*Pesquisadora-E o que você acha que a professora acha de você como aluno?*

*EH- Ah!.... não sei [...]*

*Pesquisadora- Não tem nenhuma ideia... geralmente elas expressam no caderno...*

*EH- Não, no meu não. (Aluno EH - 4º ano B).*

*Pesquisadora- [...] Como você se descreve como aluno?*

*VO- Ah! Mais ou menos. É que às vezes eu sou muito tímido na sala, na hora de responder perguntas, essas coisas, daí eu me acho mais ou menos dos outros...*

*Pesquisadora- Entendi. E a professora? O que você acha que ela pensa de você?*

*VO- Um pouquinho mal e um pouquinho bem... (risos).*

*Pesquisadora- Mas como assim, dá um exemplo pra eu entender melhor?*

*V- É... eu...*

*Pesquisadora- Mal em que sentido?*

*VO- Em que sentido...? De eu não compartilhar as coisas.*

*Pesquisadora- E bom, em sentido?*

*VO- Ah! Mais ou menos... (pausa). (Aluno VO - 5º ano A)*

*Pesquisadora- [...] Como você pensa em você como aluna?*

*RS- Ah! Não sei... mais ou menos.*

*Pesquisadora- Você se acha uma aluna mais ou menos? E por que será?*

*RS - Porque eu não sei tudo (risos).*

*Pesquisadora- E a professora? O que você acha que ela pensa sobre você como aluna?*

*RS- Que eu sou mais ou menos (risos) (Aluna RS 5º ano A).*

*Pesquisadora- [...] Como que você se vê como aluno?*

*ND- Como aluno? Mais ou menos.*

*Pesquisadora- Por que mais ou menos?*

*ND- É que às vezes eu demoro pra pensar.*

*Pesquisadora- E como você acha que a professora vê você?*

*ND- (Longa pausa e não responde). (Aluno ND- 4º ano A).*

*IB-[...] Bom eu acho que na escola eu gosto quando eu sou aluna, por causa quando a gente crescer a gente vai tá no computador, no livro, e a gente tem que aprender.*

*Pesquisadora- E o que você acha que a professora M2 acha de você como aluna?*

*IB- Bom, eu converso um pouquinho, antes eu não conversava, eu acho assim, e também eu tô com a letrinha meio feia, da letra de mão, e também... e só agora eu tô começando a ficar melhor, eu tô começando a ficar quieta. (Aluna IB - 2º ano A).*

Um aspecto que chama a atenção é a recorrência à palavra do outro na construção da resposta sobre si, no sentido de que “ser para o outro” é que me defino enquanto tal. Outro aspecto a ressaltar é que na definição de “alunos que aprendem com facilidade”, a questão do comportamento permite certa variação o que indica que este não define completamente o sujeito em questão. O mesmo não ocorre com os alunos caracterizados como “aqueles que têm dificuldade”. Pode-se abordar ainda o processo e as possíveis implicações das avaliações informais que, sob formas de julgamentos, algumas vezes sutis, entrelaçados em comentários, gestos, atitudes, e na maioria das vezes, expressa de forma explícita por professores, colegas de turma, pedagogos, diretores e familiares, expõem o aluno publicamente.

Conforme escreveu Freitas (2014, p. 1096):

Os processos formais são pontuais, mas os processos informais são contínuos e distribuídos durante toda a ação pedagógica do professor, ou seja, ocorrem ao longo do próprio processo de ensino/aprendizagem. Seu poder – de apoiar ou destruir – é muito maior pela sua frequência e pela natureza pública que assume na maior parte das vezes, expondo o desempenho do estudante ante os demais alunos. É neste ponto que a avaliação externa de larga escala se conecta com a avaliação interna à escola e modula, em especial, os processos de avaliação informal atingindo os professores e a criança.

Os resultados negativos são potencializados quando as avaliações externas interligam-se com as avaliações informais realizadas pelo professor durante o processo de ensino. Nesse sentido, as avaliações informais são determinantes no progresso dos alunos.

Conforme destacado por Freitas (2014, p. 1096):

Pode-se mesmo dizer que ao ser reprovado pela avaliação formal (seja interna ou externa) o aluno foi reprovado, antes, na relação de ensino a qual é perpassada pela avaliação informal. Este processo cria, em sala de aula, um histórico de juízos de valores que são definidas as estratégias metodológicas seguidas pelo professor e a forma de envolvimento dos estudantes. São estes processos que conformam culturalmente o aluno ou promovem o seu afastamento. Pela avaliação informal o professor cria nas relações de ensino uma autoimagem da criança e produz uma autoimagem também na criança. A autoimagem é um poderoso instrumento de motivação ou desmotivação, na dependência de seu conteúdo, e tem relação com a própria identidade cultural do estudante.

Esteban e Fetzner (2015, p. 77), também destacaram que:

[...] é necessário considerar que a grande exposição dos resultados indesejáveis contribui para a invisibilidade de experiências cotidianas em que se tecem conhecimentos e aprendizagens, nem sempre traduzíveis nos parâmetros e escalas que estruturam o exame estandardizado.

Essas atitudes potencializam as avaliações informais realizadas pelos professores durante o processo de ensino. Isso fica evidente em situações em que determinados alunos, conforme seus desempenhos, transitam por diferentes salas consideradas turma dos “fracos” ou salas de “reforços”, na tentativa de se “ajustarem”, e assim são identificados e também “avaliados” informalmente pelos colegas.

Desse modo, a escola se torna “[...] um local aversivo para quem tem problemas de aprendizagem ou não se ajusta à cultura escolar oficial, independentemente de boas intenções” (FREITAS, 2014, p. 1097).

Assim, as relações entre os profissionais da educação no interior da escola com os sujeitos que dela precisam para aprender os conhecimentos que são ensinados se complexificam na medida em que os objetivos da instituição parecem ficar mais identificados com os do próprio sistema educacional a despeito dos sujeitos com os quais a instituição desenvolve seu trabalho. Coloca-se, assim, um desafio para os pais ou responsáveis e também para os alunos, particularmente para aqueles que parecem não corresponder ao esperado.

O relato da LB, mãe do aluno VO do 5º ano nos deu a possibilidade de reflexão sobre o quanto as relações ficam interdidas quando as partes parecem responder a objetivos diferentes.

*[...] Eu tô até meio perdida. Eu tô procurando explicações. Ele é um bom menino. Ele é educado. O nosso relacionamento... Eu vejo que ele tá se dedicando, mas ele tá com muita dificuldade [...] A diretora R já tinha me falado sobre ele precisar do reforço, eu disse: tudo bem, precisa de reforço, vamos lá! Mas depois ficou... Não tem vaga, não tem vaga, e foi indo. [...] A gente tem um relacionamento meio conturbado, né? Agora eu sou pouco de ficar vindo. (Mãe LB).*

Pode-se considerar que o objetivo da mãe era que o filho aprendesse, e que a escola a apoiasse de todas as formas para que isso acontecesse. O objetivo da escola, entretanto, nos marcos do contexto acima delimitado, era primeiramente, corresponder a um índice predeterminado pelas avaliações externas a ela. Caso o aluno aprendesse nesse percurso, seria positivo para ambas as partes, caso isso não ocorresse, buscar-se-ia esquadrihar uma investigação acerca do que deu “errado” e, neste processo, emerge a necessidade de uma culpabilização, geralmente localizada no interior dos limites da escola e focalizada em seus agentes.

Ao expor os desempenhos de alunos, professores, gestores e pais, esses processos avaliativos põem em curso o rompimento da necessária relação de confiança nas relações, engendrando o círculo vicioso da responsabilização sobre aqueles que não corresponderam às expectativas imaginadas acerca da “não aprendizagem”.

A padronização do ensino, o controle da escola e as formas como isso é implementado na dinâmica do seu funcionamento atingem também os conteúdos, na medida em que impõe restrições na amplitude do conteúdo de determinada disciplina, o que implica prever e prescrever certo ritmo de aprendizagem, e no afunilamento do currículo, focado nas disciplinas que serão avaliadas – Português, Matemática e Ciências (FREITAS, 2014).

Além disso, para a realização das avaliações é preciso fazer escolhas dos conteúdos que serão avaliados (as matrizes de referência), e ao fazer essas escolhas, os conteúdos tornam-se uma “tradição” nos exames, que ao longo do tempo interferem no trabalho desenvolvido dentro da sala de aula e acabam por desconsiderar as necessidades dos alunos reais. Os simulados, ou treinos, reforçam essa “tradição”, abordando os assuntos que normalmente foram cobrados em avaliações anteriores.

Isto também traz consequências, conforme são identificadas nas narrativas das professoras:

*[...] E quais os conteúdos que nós vamos trabalhar? Nós vamos ficar trabalhando os mesmos conteúdos, e ficar naquilo ali, sem avançar. Por que nós não estamos avançando, nós estamos ficando... Aqueles que não tiver condições agora vai ter o próximo ano pra aprender... isso não quer dizer que eu não possa trabalhar, né. Por que tem crianças aqui que têm potencial pra aprender agora, e a maioria delas tem... (Professora J - 1º ano A).*

*[...] Olha! Tem uns alunos bons que eles são rápidos, eles compreendem bem aquilo que você fala. Então, são crianças com interesse. Só que eu acho que eles acabam sendo prejudicados nessa turma. Porque é uma turma muito agitada. Então, você tem dificuldade de caminhar o conteúdo. Eles acabam... muitas vezes eu acredito que eles acabam sendo prejudicados, né? Porque eles acompanham num ritmo menor. Então, você fica num dilema lá, né? (Professora A - 4º ano A).*

O dizer das professoras nos permite vislumbrar o modo como se dá o alcance das decisões e escolhas feitas nas políticas educacionais na dinâmica da sala de aula, baseada na ideia implícita nas avaliações externas, de ritmo único de aprendizagem dos alunos, e no engessamento do ensino focado nas disciplinas que serão avaliadas nos futuros testes.

De acordo com os estudos de Freitas (2014), a imposição do ritmo único de aprendizagem, do ponto de vista pedagógico, é um indutor de exclusão. Significa que aqueles que não “acompanham”, criam “dificuldades” para os demais, pois não

permitem “avançar” o conteúdo proposto. Por apresentarem um desempenho divergente do esperado, desfazendo a crença de uma pretensa homogeneidade que levaria a um ritmo único de aprendizagem, a diferença é compreendida como falta, ausência, e, assim, gerando classificações que, por vezes, causam discriminações, conforme sugere a interpretação das palavras da professora C, quando definiu a sua turma da seguinte maneira: “[...] *É uma turma heterogênea. Tem alunos bem inteligentes, tem alunos medianos e tem os mais fracos, mas eu considero uma turma boa*” (Professora C - 2º ano B).

Para Esteban e Fetzner (2015, p. 85):

A dimensão classificatória da avaliação educacional sustenta a seleção e, conseqüentemente, a negação dos percursos, conhecimentos e sujeitos mal avaliados. Produzem-se espaços onde ao inscrever as diferentes crianças, com os seus diferentes conhecimentos/desempenhos, criam-se possibilidades de exclusão dentro do próprio sistema. A escola ao abrigar as crianças sem interpelar os processos de exclusão também incrementa a possibilidade de que aquelas que não espelham a imagem proposta ganhem visibilidade como o outro – aquele que não corresponde ao modelo idealizado. Criam-se novas possibilidades de exercício do controle autoritário, tradicionalmente presente nas práticas de avaliação classificatória.

Além disso, em virtude dos testes de avaliações externas focarem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em detrimento das demais disciplinas, é oferecido aos alunos o conhecimento básico, que segundo Freitas (2014), define-se como básico, mais pelos conhecimentos que ele exclui, do que aqueles que o constitui.

Assim, o direito de aprender se reduz ao direito de acessar o básico das matrizes de referências das avaliações externas. “A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõem” (FREITAS, 2014, p. 1100).

A padronização vai além dos conteúdos, pois, já existem movimentos para elaboração de avaliações de larga escala que abordem as dimensões chamadas “socioemocionais”, que visam, principalmente, avaliar o comportamento, os valores e as atitudes dos alunos, como nos confirma Freitas (2014, p. 1100-1101), ao afirmar que:

Tais processos estão hoje evidentes nas tentativas de se elaborar a avaliação de larga escala das chamadas “habilidades socioemocionais”, ou em pressões que são feitas junto à família para que controlem valores e atitudes das crianças na escola, sob pena de perderem a vaga.

A prática desse tipo de abordagem tende a retomar atitudes conservadoras de controle sobre os comportamentos e valores dos alunos, continua Freitas (2014), e a dinâmica escolar vai se configurando de forma tal que acaba valorizando a obediência em detrimento da auto-organização dos alunos. Todo comportamento diferente do padrão cultural estabelecido passa ser considerado indisciplina e, portanto, deve ser “punido”, ou “ajustado” ao padrão.

Assim sendo, certamente, o mesmo impacto que as avaliações externas dos conteúdos causam nas escolas e salas de aula, terá seus desdobramentos nas avaliações socioemocionais, orientadas para a padronização dos valores e atitudes dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, iniciamos com um balanço do percurso realizado no mestrado.

Destacamos inicialmente que a oportunidade de participar de orientações, das disciplinas, do estágio de docência, e de ter acesso mais aprofundado à linha teórica escolhida por nós, foram experiências que, por si só, geraram aprendizagens que certamente deixaram marcas significativas, e ainda possibilitaram novas referências que em certa medida, nos orientou para outra postura para a realização da pesquisa.

Todo o percurso realizado, por assim dizer, nos preparou para o momento da realização da coleta de dados, entretanto, à medida que realizávamos as entrevistas nos demos conta de que algumas elaborações conceituais se adensavam diante do que nos relatavam nossos sujeitos. Esse processo teve continuidade no momento em que nos debruçamos para a análise dos dados e, assim, a própria realidade pesquisada se complexificava. A título de exemplo, pudemos perceber no decorrer do processo que são tantos fatores envolvidos no processo de ensinar e aprender que nos ficou claro que apesar de ser muito importante a professora planejar uma boa aula, isso não é o suficiente para garantir a aprendizagem, entretanto, esse fator gerava um sentimento de culpabilidade nos profissionais que foi captado nas significações produzidas durante as entrevistas. Para nós tal percepção significava a emergência da dimensão da condição humana no contexto desta pesquisa que foi se desdobrando até alcançar o patamar que o próprio referencial requeria.

Conforme afirmamos no início a pesquisa se propôs investigar, por meio da análise dos textos enunciados pelos entrevistados, a produção de sentidos sobre o ensinar, o aprender e o não aprender escolar. Constatamos que, em sua grande maioria, os discursos que registramos não sofreram grandes transformações, no sentido de ampliar as discussões, visto que permanece a centralidade da compreensão de que a causa original da aprendizagem ou da não aprendizagem está localizada no aluno, estendida aos seus familiares.

Na instituição escolar em que foi realizada a pesquisa, verificamos que, ao falar de facilidades ou de dificuldades de aprendizagem escolar, as pedagogas e professoras não se indagaram em que sentido eram compreendidas tais

expressões/questões. Não manifestaram a consideração de que a aprendizagem e a não aprendizagem escolar podem estar relacionadas aos modos como o ensino era produzido em sala de aula como também às suas condições; assim como à possibilidade de se considerar outros contextos, além da sala de aula e do consultório médico.

Ainda que uma e outra participante tenha feito breve referência e crítica a alguns aspectos das políticas que fundamentam a educação, não foi necessariamente para apontá-las como prováveis desencadeadoras de processos que afetam e dificultam diretamente a aprendizagem escolar. O que prevaleceu foram comentários que indicavam certa “inadequação” por parte de determinados alunos que estavam agora entrando mais cedo nos anos iniciais e que isso poderia estar acarretando “falta de maturidade” necessária à aprendizagem. Em contrapartida, não se apresentou considerações sobre os efeitos das avaliações externas e das metas previstas, delas decorrentes, provocando possíveis interferências nas aprendizagens.

Objetivamente, as falas das professoras e pedagogas, quando se voltavam para explicar os possíveis fatores do aprender e do não aprender escolar, se orientavam mais pela “naturalidade” do discurso posto, que tem como principais referências o comportamento adequado ou inadequado dos alunos, a falta de domínio da leitura e escrita no tempo esperado/determinado e as disfunções biológicas.

No grupo dos pais e responsáveis pelos alunos, as significações foram similares, o que não nos casou estranheza, considerando o fato de que não há discussão e nem a possibilidade de negociações aberta à sociedade acerca dessas problemáticas, o que coloca em evidência o caráter social dos processos vividos num contexto restritivo em termos de perspectivas que se põem em debate.

Carecendo das condições de possibilidade para um trabalho sistemático entre comunidade escolar e famílias que permitisse questionamentos, discussões e tomada de decisões que abordassem aspectos diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, também ficava impossibilitada a tematização sobre: as reais condições de trabalho dos professores; o número de alunos por turma; o precário atendimento aos alunos de inclusão e aos alunos com defasagens de aprendizagem; o visível impacto nocivo das avaliações externas na sala de aula, aumentando a pressão sobre as práticas pedagógicas e estreitamento do currículo;

o possível impacto nocivo quanto ao uso cada vez mais precoce de medicações para o controle de comportamento; o conjunto de determinações externas que buscam controlar o processo e o produto do ensino, ao predeterminarem até o tempo de aprendizagem, a despeito das particularidades do contexto que é constituído por sujeitos específicos detentores de uma história singular e condições particulares; dentre outros temas.

Embora em muitos dizeres de pais e profissionais da educação pudemos identificar que tinham a noção e até mesmo uma crítica de que algumas propostas de reforma na educação não estão dando resultados positivos, como quando afirmaram que discordavam da aprovação automática, por exemplo, percebemos que não havia conhecimento mais apurado sobre o funcionamento dessas reformas educacionais que, de tempos em tempos são implementadas, e que geram consequências até mesmo opostas aos objetivos declarados.

Pudemos constatar, também, que tal desconhecimento não significava desinteresse por parte dos pais ou das professoras e pedagogas, ao contrário, tratava-se de uma exclusão do processo, uma vez que constatamos que as ordens, as regras, geralmente eram discutidas por instâncias fora da escola e o chamamento se restringia a sua implementação, pois já estava tudo decidido e oficializado.

Pareceu-nos, durante as entrevistas, que esse conhecimento – por assim dizer rudimentar – sobre as mudanças em curso no ensino, gerava um sentimento de frustração em não conseguir argumentar e contestar com convicção contra este modelo de educação que vem sendo planejado de maneira descontextualizada e voltado a interesses que desconsideram a realidade da comunidade local.

Constatamos o impacto efetivo dessas determinações externas desde a nossa própria pesquisa, quando os dizeres de pedagogas e professoras nos preveniram sobre o tempo limitado e o espaço de que elas dispunham para participarem das entrevistas. Quando suas falas expressavam certa tensão em responder a alguma questão que pudesse gerar “mal entendidos”, ou colocassem em discussão suas práticas e/ou insinuassem uma suposta culpabilidade pela não aprendizagem dos alunos. Entendemos que é dentro da sala de aula que estas determinações que orientam as políticas educacionais na atualidade podem gerar significativos obstáculos para o processo ensino e aprendizagem.

Pelos dizeres dos entrevistados, e aqui incluímos pais e alunos, percebe-se a força exterior que organiza toda a dinâmica daquela instituição escolar tendo em vista para preparar os alunos para as provas que visam ao aumento do índice de

aprovação. Nesse contexto, a preocupação em alfabetizar dentro de um ano, que destacamos em alguns episódios das entrevistas, tinha como pano de fundo o objetivo de colaborar para aumentar os índices de “qualidade” no ensino público.

Além disso, ficou destacada a ausência da consideração da dimensão do significado do impacto que tem sobre a qualidade da educação que se pretende o fato de a maioria das escolas públicas brasileiras não ter ainda resolvido os problemas mais básicos.

A título de elucidar essa questão, observamos que, no nosso campo de pesquisa, eram insatisfatórias as condições de funcionamento dentro das salas de aula, desde a ventilação, passando pela proximidade com as demais salas de aula que gerava falta de “isolamento” para o desenvolvimento de atividades específicas.

O mesmo verificamos com os eletroeletrônicos disponíveis para a sala de aula, mas com problemas de funcionamento, carteiras que necessitavam de reparos, lousa descascada, entre outros. No exterior, o pátio era amplo, mas não tinha área coberta, o mesmo ocorrendo com a quadra de esportes, e a sala de recursos era improvisada num espaço onde guardavam os utensílios de limpeza.

Pareceu-nos que a biblioteca estava ocupando um espaço que outrora deveria ter sido uma sala de aula, pois encontrava-se num espaço pequeno, assim como as salas de aula, dispunha de apenas quatro prateleiras e quatro mesas, com quase nenhum espaço entre elas, e com poucos livros. De maneira geral, os livros eram direcionados para a faixa etária entre cinco e sete anos. Havia alguns mapas empilhados num canto de uma das prateleiras com alguns dicionários.

No decorrer do tempo que realizamos a pesquisa não presenciamos o uso da biblioteca para outra atividade além do reforço da leitura do alfabeto com alguns alunos do primeiro ano e segundo ano. De acordo com a professora que ficava nos acompanhando durante as entrevistas realizadas na biblioteca, havia a hora da contação de histórias, porém, naquele ano, a professora responsável tinha sido remanejada para outra escola, portanto, aquela atividade estava suspensa até a alocação de outra professora.

Percebemos, ainda, pelos dizeres dos entrevistados, sobretudo das profissionais da educação e dos pais e responsáveis, que a ideia de “aluno ideal” ainda continua presente no imaginário de pais e principalmente dos profissionais da educação. Os alunos que correspondem ao esperado seriam aqueles que aprendem dentro do padrão determinado e esperado pela escola e a sociedade. Quem aí não

era enquadrado, fazia parte de outro grupo, o dos alunos referidos como lentos, desatentos, indisciplinados, que não realizavam as tarefas, não traziam o material em ordem, com laudo médico ou em vias de conseguir um laudo médico. Tal idealização, a nosso ver, encontra acolhida na intenção de padronização do ensino, implícita nas avaliações externas que têm sido impostas às escolas, ao presumirem que todos têm que aprender o mesmo e em igual tempo. Em decorrência, àqueles alunos que não estão de acordo com o padrão previsto não restará outra saída senão o encaminhamento, seja para a sala de recursos, seja para profissionais da área da saúde para que possam delimitar o futuro do seu percurso escolar.

Nesse sentido, pareceu-nos que havia uma espécie de passo a passo destinado a todos os alunos, referente ao processo de investigação das possíveis causas da aprendizagem ou não aprendizagem escolar, como se todos os alunos pudessem ser observados e interpretados de uma mesma lógica que, em resumo, se configura na educação familiar e nos possíveis problemas patológicos.

Nesse contexto, fica de fora a consideração das raízes sociais e culturais do nosso processo histórico que produziu e ainda produz desigualdades tanto nas condições materiais para a vida, assim como, e por via de consequência, nas oportunidades.

Isso significa que não podemos perder de vista o fato de que a escola não é neutra e nem vítima de um sistema maior, que tem sua dinâmica construída pelos alunos e por todos os envolvidos no processo educacional, contudo, é uma instituição que está diretamente ligada ao sistema social mais amplo e participa também na reprodução deste sistema.

Apoiados em nossas leituras, afirmamos que o processo de aprendizagem é gradual, portanto, não apresenta linearidade e tempo determinado. Não podemos negligenciar as evidentes diferenças existentes entre o ensino e a aprendizagem informal do dia a dia e o ensino e a aprendizagem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade que a escola tem a tarefa de realizar. Tal ensino, entretanto, não se dá num vazio, pois não podemos deixar de levar em conta que cada aluno tem sua história antes e em diferentes contextos fora da escola. Cada aluno tem acesso (ou não) a diferentes oportunidades de aprendizagens a partir dos fragmentos da cultura a que cada um teve acesso. Entretanto, numa sociedade

desigual como a nossa, isso se traduz em diferenças que precisam ser levadas em conta no processo de ensino escolar do saber sistematizado.

Numa perspectiva outra, transformadora da realidade social existente, a aprendizagem escolar requereria um conceito mais abrangente, que ultrapassasse o ato do ensinar e do aprender.

Aprender na escola, tendo em vista a construção de outra temporalidade, também precisaria possibilitar que os alunos viessem a ter a possibilidade de participarem também do processo de ressignificação do próprio conhecimento já elaborado historicamente.

Nessa perspectiva, urge destacar a imperiosa necessidade de transformar as condições de produção do ensino assim como ultrapassar concepções reducionistas, ou preconceituosas, ou ainda politicamente discutíveis relativas ao ensinar, ao aprender e ao não aprender.

Para tanto seria necessário oportunizar uma ampliação das referências teóricas e metodológicas de modo que fosse outra a compreensão sobre o outro e seu processo de constituição, sobre o papel da escola na nossa configuração social, além do acesso a uma maior diversidade de experiências de ensino, com vistas a uma possível reorientação da prática escolar condizente com as necessidades dos sujeitos que nela buscam uma transformação da sua condição.

Talvez pudéssemos, assim fazendo, ressignificar a própria concepção de formação de professores, seja no âmbito da formação inicial, seja no momento da formação continuada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: Limites e ilusões de uma política pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na teoria histórico- cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200012&script=sci...tlnq](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200012&script=sci...tlnq)>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação Verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. Metodologia das ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 393-410.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 307-335.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Adesão ao PNAIC 2016**. 2016a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Entendendo o Pacto**. 2016b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <[https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=POR&num\\_ato=00000867&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2012&sgl\\_orgao=MEC](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC)>. Acesso em: 14 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 153, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 2016c. Seção 1, n. 56, p. 18-19. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria\\_153.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_153.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2016.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia R.; BAPTISTA, Claudio Roberto de. Medicalização dos modos de ser e aprender. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000401079&script=sci...tlnng](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000401079&script=sci...tlnng)>. Acesso em: 22 mar. 2016.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andrea Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 75-92, 2015.

FERNANDES, Daniel; RESMINI, Gabriela. **Biopolítica**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/biopolitica.html>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. (Educador em Construção).

FREITAS, Luiz Carlos de. Agenda dos reformadores empresarias podem destruir a educação pública no Brasil. [out. 2012]. Entrevistadora: Michele da Costa. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 53, out. 2012.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Acesso em : 22 de março de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de. Responsabilización Participativa. **Revista Retratos de La Escuela**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-100, ene./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/284/459>> Acesso em: 26 abr. 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016

GÓES, Maria C. Rafael de. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100002&script=sci...tlnng](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100002&script=sci...tlnng)>. Acesso em: 22 maio 2016.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, jul./set. 2012. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/ep/article/view/47897](http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47897)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LURIA, Alexander R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Artes Médicas: Porto Alegre, 1987.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Letramento escolar no primeiro ciclo**: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula. Disponível em: <[UFSJ-socorroneunes@ufsj.edu.br](mailto:UFSJ-socorroneunes@ufsj.edu.br)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico. São Paulo, Scipione, 2009. (Pensamento e ação no Magistério).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre sentido e significado - Parte A. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-46.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ANPED SUL, X., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-18. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/95-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-0.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2016.

TORCATO, Carlos Eduardo. O metilfenidato, a escola e a cultura farmacológica contemporânea. **Revista Teias**, São Paulo, v. 17, n. 45, p. 83-97, abr./jun. 2016.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Psicologia e Pedagogia. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores).

\_\_\_\_\_. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas. Madri: Visor, 1995. v. 3, cap. 5, p. 139-168.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.