

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ricardo José Orsi de Sanctis

**MEDIANDO E TRANSFORMANDO A PRÁTICA DOCENTE NO
PROJETO DE RECUPERAÇÃO E REFORÇO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

Sorocaba/SP

2007

RICARDO JOSE ORSI DE SANCTIS

**MEDIANDO E TRANSFORMANDO A PRÁTICA DOCENTE NO
PROJETO DE RECUPERAÇÃO E REFORÇO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira.

Sorocaba/SP

2007

RICARDO JOSE ORSI DE SANCTIS

**MEDIANDO E TRANSFORMANDO A PRÁTICA DOCENTE NO
PROJETO DE RECUPERAÇÃO E REFORÇO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.

1º Exam.:

Prof.^a D.^a Márcia Regina F. Brito Dias

Universidade Estadual de Campinas

Ass.

2º Exam.:

Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

Universidade de Sorocaba

*Não te deixes destruir... Ajuntando
novas pedras e construindo novos
poemas. Recria tua vida, sempre,
sempre.*

*Remove pedras e planta roseiras e faz
doces. Recomeça. Faz de tua vida
mesquinha um poema. E viverás no
coração dos jovens e na memória das
gerações que hão de vir. Esta fonte é
para uso de todos os sedentos. Toma a
tua parte. Vem a estas páginas e não
entaves seu uso aos que têm sede “*

Cora Coralina (Outubro, 1981)

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente as minhas irmãs Vânia e Lígia por entenderem o significado de minha trajetória, incentivando para que eu sempre seguisse em frente encarando novos desafios.

A todos meus amigos e também alunos do Programa de Mestrado em Educação da UNISO, pelos momentos de força, pelo ócio que, às vezes, chamava de produtivo.

A todos os colegas de trabalho da Diretoria de Ensino de Votorantim, onde realizei esta pesquisa, por darem condições e incentivo para a realização de um trabalho que resultou no estudo aqui relatado.

Aos amigos Ailton Bueno Scorsoline, Marcilene Rosa Leandro Moura e Fátima Aparecida de Souza Maruci, pela amizade, carinho, parceria em discussões teóricas e produções acadêmicas que resultaram em participações em seminários e publicações.

Aos demais amigos que, mesmo distantes, torceram por mim nesta etapa de minha vida.

A todos os professores e companheiros da Universidade Paulista e das escolas estaduais, onde exerci e exerço minha docência, encontrando sempre a oportunidade de crescimento profissional e constante renovação de minha prática docente.

À amiga e companheira de trabalho Ivani Vecina Abbib, pelos conselhos, pelo carinho, amizade e atenção nas horas em que precisei.

Aos amigos e professores do Colégio Anglo de Sorocaba, em especial à Professora Marília Rocha, pessoa que me fez ver o que realmente é compromisso e paixão pela educação.

A Renato Vasques Andrade, pelo seu companheirismo, paciência, animando-me e estando sempre presente.

À professora Dona Maria Terezinha Barducci, que carinhosamente e comprometidamente me ensinou as primeiras letras, e todos os demais professores da escola elementar que contribuíram para a minha formação.

À professora e orientadora Dr^a. Eliete Jussara Nogueira, pela paciência, dedicação e confiança na realização deste trabalho de pesquisa.

A todos os professores deste programa de Mestrado pela relevante contribuição a minha formação.

Aos professores da banca examinadora, Dr^a. Márcia Regina F. Brito Dias da Universidade Estadual de Campinas e Dr. Fernando Casadei Salles da Universidade de Sorocaba pela atenção e valorosa contribuição ao meu trabalho.

Ao Governo do Estado de São Paulo, que, através do Programa Bolsa Mestrado, deu incentivo financeiro para a realização desta pesquisa.

Finalmente, a Deus, pela vida e saúde que me tem proporcionado.

RESUMO

Essa dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa, inserida na linha do cotidiano da escola, e teve como objetivo principal, relatar uma experiência, sobre orientação técnica, realizada com um grupo de vinte e seis professoras, do Projeto de Recuperação e Reforço da Diretoria de Ensino de Votorantim, cidade do interior de São Paulo. Foram realizados cinco encontros ao longo de um semestre, com orientações específicas para o ensino de língua portuguesa. As orientações técnicas privilegiaram mediações com textos, questões problema e discussões temáticas. Com referencial teórico sócio-histórico, as mediações foram relatadas, assim como as falas das professoras sobre seu trabalho com as crianças envolvidas no projeto de recuperação e reforço. Tendo como hipótese que as mediações planejadas e não planejadas, com significado e trabalho coletivo, podem provocar novos conhecimentos, foi possível identificar sinais de mudanças no modo de interagir das professoras com os instrumentos e signos relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, na prática pedagógica com seus alunos.

Palavras-Chave: Mediação, Prática docente, Recuperação e Reforço.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative research inserted in the scholar quotidian theme, and had as main goal to report an experience about the pedagogical reunions achieved with a group of 26 teachers from the Recuperation Studies Project of the Educational Department of Votorantim, a city of the State of São Paulo. Five meetings were achieved during one semester with specific orientations for the Portuguese language teaching. The pedagogical reunions privileged mediations with texts, problematic questions and thematic discussions. With the reference of a social and historic theory, the mediations were related, as well as the speeches of the teachers about their work with the children involved in the Recuperation Studies Project. Having as hypothesis that the planned mediations and not planned mediations with a significant and collective work can cause new knowledge, it was possible to identify signs of a changing in the way of teachers' interactions with instruments and signals related to the Portuguese language teaching, in the pedagogical practice with their students.

Keywords: Mediation, Teaching Practice, Recuperation Studies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O PROJETO DE RECUPERAÇÃO E REFORÇO.....	16
3 UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	30
3.1 O Percurso de Vigotski	30
3.2 Para Conhecer o Contexto Histórico	32
3.3 A Base do Método	39
4 MEDIAÇÃO E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	45
4.1 Mediação como Procedimento de Ensino	49
4.2 Possibilidades de Mediações no Ensino de Língua Portuguesa	52
5 A EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS NUM PROJETO DE RECUPERAÇÃO E REFORÇO	58
5.1 Descrição das Orientações Técnicas	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação teve como objetivo principal, relatar uma experiência educacional realizada com um grupo de professoras inserida no Projeto de Recuperação e Reforço da Diretoria de Ensino de Votorantim, cidade do interior de São Paulo. O modo de olhar, de selecionar, analisar e relatar a experiência vem impregnado com outras vivências ao longo da minha história de vida, então, para entender um pouco como relato, descrevo rapidamente minha trajetória.

Ainda como estudante de Letras, ingressei na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo como professor eventual, o qual na época, por conta da determinação da direção escolar, tinha o encargo de trabalhar em sala de aulas, atividades que pudessem auxiliar na recuperação da aprendizagem dos alunos, quando cobrisse a falta de algum professor. Desta forma, preocupava-me em como ensinar, de que forma poderia “exigir” dos estudantes a execução das atividades, sendo que eu mesmo não poderia formalmente avaliá-los como os outros professores. Foi neste ponto em que me descobri como participante e fazedor da história, cultura, e que a responsabilidade e preocupação com a atuação e resultados em sala de aula vieram à tona.

A partir de 1992, passei a acumular as funções de professor tanto no ensino público como no ensino privado e ingressei também na Faculdade de Direito de Sorocaba em 1993, formando-me em 1998, fato que me acentuou a certeza de que minha vida seria marcada pelo magistério.

No início, não percebia diferenças entre a escola pública e privada, porém, após a adoção da progressão continuada na rede pública, essas se tornaram acentuadas no meu modo de analisar e, como outros professores, tive muita dificuldade em trabalhar com os ciclos de aprendizagem que a nova proposta imposta trouxera. Lembro que não sabíamos que passos tomaríamos para que o aluno recuperasse o aprendizado sem que repetisse o ano letivo. A recuperação tornou-se tema de discussão como sendo um dos principais instrumentos para que o aluno progredisse de ano a ano com conhecimento esperado. Também foi difícil para alunos e para os pais, compreenderem um ciclo maior para aprender determinados conteúdos. Por vezes, isso foi interpretado como, mesmo sem

estudar, ou aprender, o aluno passa de ano. Destruir crenças para construir outras, denota tempo, precisa de sentido, de significado, de acomodação, no conceito de Piaget, porém quando é imposto, fica muito mais difícil, e de certa forma explica as incertezas nas decisões.

Em 1999, cursei novamente Letras para adquirir a habilitação em Espanhol, já que a primeira habilitação era em Português e Inglês. Profissionalmente, acumulava as disciplinas de Inglês e Espanhol na escola Anglo de Sorocaba, e a falta de habilitação me incomodava pelo fato de sentir a necessidade de conhecer mais a cultura hispânica através da literatura, considerando a história, cultura e literatura elementos inerentes para a compreensão da língua.

Neste mesmo período, fui convidado a elaborar uma apostila de Inglês e Espanhol para o Sistema Vésper de Ensino de minha cidade que pretendia trabalhar com sistema apostilado, seguindo a tendência das demais escolas de Sorocaba e região. Surge daí, uma necessidade maior: a de pesquisar o currículo oferecido pelas escolas particulares mais conhecidas, juntamente com a preocupação de como o material que estava desenvolvendo seria trabalhado pelos professores. A convite da mesma instituição, comecei a orientar os professores quanto à utilização da apostila em sala de aula. Esta foi a primeira experiência que tive como monitor e orientador de professores que seriam multiplicadores em suas unidades de ensino para os demais docentes que utilizariam a apostila.

Podemos considerar esta experiência como a primeira que tive sendo um mediador que poderia transformar as relações dos professores, tanto quanto ao uso do material em sala de aula, como na relação entre estes professores e seus alunos.

Em 2002, ingressei como professor de espanhol no ensino superior, e, paralelamente no Centro de Estudos de Língua, projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que oferece curso de línguas estrangeiras a alunos da Rede Pública Estadual, línguas estas, que não fazem parte do currículo escolar e que são de interesse da comunidade.

Em 2005, ingressei na Rede Pública de Ensino como professor efetivo de Inglês na Diretoria de Ensino de Votorantim, e, concomitantemente no programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, fatos que oportunizariam a execução de minha pesquisa ao gozar da Bolsa Mestrado, incentivo que a Rede Pública de Ensino passou a dar a professores interessados em pesquisar.

Em 2006, na condição de bolsista do Programa Bolsa Mestrado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por força da Resolução de nº 131, de 4 de dezembro de 2003, fui designado como Assistente Técnico Pedagógico na Diretoria de Ensino de Votorantim, e, em decorrência das atribuições que me eram impostas, mencionadas na Resolução 105/2004, interessei-me pelo projeto de Recuperação e Reforço da Rede Estadual de Ensino.

O art. 6º da referida Resolução determinava o seguinte:

O profissional designado na Diretoria de Ensino atuará junto à Oficina Pedagógica ou no Núcleo Regional de Tecnologia Educacional, para exercer as seguintes atividades: 1. desenvolvimento e acompanhamento de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem nas unidades escolares; 2. apoio às atividades realizadas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 3. apoio às atividades do Professor Coordenador Pedagógico nas unidades escolares; 4. desenvolvimento de ações de formação continuada; 5. apoio aos projetos de integração com pais e comunidade. Parágrafo único - No desenvolvimento das atividades de que trata este artigo deverão ser **priorizadas** as referentes ao reforço e recuperação da aprendizagem. (SÃO PAULO, (Estado), 2003).

Fui designado a desenvolver um trabalho de orientação técnica com professoras que ministravam as aulas de reforço em Língua Portuguesa. Importante frisar a autonomia recebida no desenvolvimento dos encontros, pois esse relato reflete um trabalho específico neste grupo para o qual não recebia orientação técnica da Secretaria da Educação. Tal fato me proporcionou liberdade para trabalhar com a realidade.

O desenvolvimento do Projeto de Recuperação e Reforço sempre coube à Supervisão de Ensino e às Oficinas Pedagógicas, no sentido de orientar as escolas, capacitar professores (expressão usada entre os membros da Diretoria de Ensino) e avaliar os resultados do projeto. Tal atividade a mim foi delegada, nascendo a oportunidade e necessidade de pesquisar não só a legislação com relação ao assunto, como também o que ocorria na prática com o projeto e a atividade docente.

Esse trabalho foi construído, com estudos sobre: a progressão continuada, para entender o projeto de recuperação e reforço; a perspectiva teórica de Vigotski, para identificar as possibilidades de mediações presentes nos encontros com as professoras; e com relatos da experiência na orientação técnica, para verificar mudanças de comportamento ou aprendizagens.

A implantação de ciclos e a progressão continuada deram à recuperação e reforço escolar um destaque especial. O projeto se tornou, ou deveria ter se tornado um importante instrumento de recuperação de aprendizagem do aluno da Rede Pública do Estado de São Paulo. Quando o Conselho Estadual de Educação, em 1998, pela Deliberação 09/97 e Resolução 08/97, propôs para o ensino paulista a progressão continuada, a qual, foi adotada pela rede pública, mais precisamente para os alunos do ensino fundamental. Os professores tiveram que mudar radicalmente suas concepções, pois a maioria via na repetência a única forma de se recuperar o aprendizado do aluno.

Como orientador técnico do projeto de recuperação e reforço da Diretoria de Ensino de Votorantim, o primeiro objetivo foi compreender as crenças sobre o ensino e sobre o cotidiano vivido pelas professoras do projeto. Logo no primeiro encontro foi possível entender as expectativas com relação ao projeto e um breve perfil de cada professora.

A partir desse encontro as ações foram planejadas, com foco no ensino da língua portuguesa, a fim de atender às necessidades daquele grupo composto de professoras com pouca experiência em sala de aula e, muitas vezes sem a formação específica em Letras, admitidas no projeto por questões da política do sistema educacional que faz com que professores com mais experiência profissional escolham outras aulas que assegurem um vínculo empregatício sem interrupção ao término de cada semestre.

No movimento dialético entre as ações dos participantes, foi possível registrar e analisar os resultados das mediações sugeridas e planejadas, as quais se deram através de textos, questionamentos para a reflexão da prática docente e das mediações não planejadas, que foram suscitadas através das trocas de experiência pessoais das professoras, dos problemas reais em sala de aula e os relatos de mudanças que obtiveram quando transformam suas práticas pedagógicas.

As orientações técnicas subsidiavam as professoras com materiais de conteúdo de língua portuguesa, os quais muitas vezes não eram de conhecimento formal delas. Na orientação diagnóstica, resolvi que trabalharia os conteúdos e adotaria a mediação como procedimento de ensino, propondo um aprendizado através de práticas significativas e contextualizadas, e não por exercícios repetitivos. Para a realização deste trabalho, adotamos a concepção de linguagem como uma forma de interação.

Os encontros, via de regra, deveriam ser marcados na Oficina Pedagógica de Votorantim, a qual funciona no andar inferior da Escola Estadual Prof. Daniel Verano, localizada perto da Diretoria de Ensino de Votorantim, com a frequência de uma vez por mês, ou a cada dois meses.

Para análise dessa experiência, principalmente das mediações ocorridas nos encontros, escolhemos a perspectiva Sócio-Histórica de Vigotski, como referencial teórico, norteando inclusive as ações como mediador, partindo do princípio de que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um contexto social, cultural, historicamente definido.

A história de Vigotski, a mudança do método de pesquisa em psicologia, a base teórico-metodológica e filosófica constituem importantes conhecimentos para que se entenda a psicologia marxista de Vigotski, bem como o percurso do significado de mediação. O aprendizado se constitui dentro de um processo no qual o indivíduo interage com informações, habilidades, atitudes, valores, advindos do seu meio ambiente, e de outros seres humanos.

Por esse motivo, identificamos na mediação o processo de aprendizagem na escola. No idioma russo a palavra “obuchenie” abrange tanto o conceito daquele que ensina como também daquele que aprende, e a relação existente entre eles. Cientes de que apenas o aprendizado será responsável para possibilitar e despertar os processos internos de desenvolvimento definidos por Vigotski, assumi a tarefa de acompanhar as possíveis mudanças e transformações que a minha mediação poderia provocar na escolha de métodos de ensino e na mediação das professoras do Projeto de Recuperação e Reforço em sala de aula.

Para vislumbrarmos os possíveis caminhos que conduzem à mudança da prática pedagógica do professor, é útil que nos aprofundemos na análise da especificidade do trabalho docente pautados na perspectiva histórico-social, explicitando as relações entre orientador técnico e professores orientados, bem como o relato das relações destes com seus alunos. Permeiar a política educacional do Estado de São Paulo, também é o caminho para se descrever e analisar o contexto de nossa pesquisa, considerando os elementos sócio-históricos na construção desse conhecimento.

Reconhecendo desta forma que a mediação pressupõe uma ação situada historicamente, no decorrer da pesquisa relatamos transformações que se dão no

tempo de uma para outra reunião realizada com as professoras do projeto em estudo dentro de um movimento dialético.

A pesquisa desenvolvida por essa dissertação, teve como hipótese que a mediação pode alterar o comportamento de professores em sala de aula. Por meio do relato de uma experiência, tentou apresentar dados qualitativos das interações entre professores num projeto de Recuperação e Reforço, com orientações técnicas. Este trabalho está organizado em capítulos, que têm a intenção de levar o leitor, a identificar o Projeto de Recuperação e Reforço na escola; a compreender a perspectiva teórica de Vigotski, especificamente a mediação no ensino da língua portuguesa, e finaliza com o relato da experiência das orientações técnicas no referido projeto.

2 O PROJETO DE RECUPERAÇÃO E REFORÇO

O Projeto de Recuperação e Reforço do Estado de São Paulo teve acentuada a sua importância a partir da adoção da progressão continuada de ensino. O Conselho Estadual de Educação, em 1998, por meio da Deliberação 09/97 e Resolução 08/97, propõe para o ensino paulista a progressão continuada, proposta a qual foi adotada pela rede pública, mais precisamente para os alunos do ensino fundamental. Desta forma, a organização da escola pública estabeleceu ciclos, abolindo a reprovação seriada anual. (WEY, 2002)

Faz-se mister, destacar algumas ações que antecederam a implantação da progressão continuada. Uma delas foi a reorganização da Rede Estadual de Ensino, objeto de muita polêmica na época de 1995 e 1996. A Reorganização resumiu-se em delimitar espaços físicos diferenciados para crianças e jovens, sob a pretensão de garantir aos alunos o respeito a suas peculiaridades dadas à faixa etária e a facilitação do trabalho do professor, aumentando também a carga horária do aluno de quatro para cinco horas diárias de aula. A proposta trazia também a importância das salas-ambientes, as quais, via de regra, deveriam ter materiais pedagógicos adequados aos alunos. (WEY, 2002)

Muito embora a proposta tivesse louváveis intenções, o descontentamento das famílias que tinham que deslocar filhos para diferentes escolas, professores que tiveram uma “remoção” forçada pela nova organização, bem como a falta de recursos que em muitas escolas não eram suficientes para a concretização das salas – ambiente, foram fatos que geraram discussões e descontentamentos.

Segundo Tavares (2004), com a pretensão de promover uma ampla reforma da Educação e dar a São Paulo um sistema de ensino à altura dos padrões de desenvolvimento do Estado considerado mais rico do Brasil, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo elaborou e realizou mudanças radicais e impositivas sem considerar os atores presentes em suas estruturas organizacionais.

Outra mudança importante foi a extensão do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) para todas as unidades de ensino. Até o ano de 1995, apenas algumas escolas contavam com esse profissional e, a partir de 1996, todas as escolas passaram a ter coordenador designado, o qual, apesar de não precisar ter formação em pedagogia, deveria ter a função de articular as experiências na escola,

apoiar o corpo docente, acompanhar resultados de aprendizagem, colaborar com as propostas do sistema educacional em vigor.

A LDB 4024/61, em seu artigo 104, menciona a possibilidade de uma nova organização em caráter experimental:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do governo federal. .(BRASIL, 2001).

A progressão continuada depende da reorganização em ciclos que podem compreender um período maior de duração, sendo de dois, três ou quatro anos. O Estado de São Paulo foi estruturado em dois ciclos: ciclo I, de 1ª a 4ª séries; e ciclo II, de 5ª a 8ª séries, sob o entendimento de que a antiga fragmentação não atendia alunos em estágio de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem diferenciado e que a reprovação era a causa principal da evasão escolar. (SILVA, 2000).

Para atender aos interesses neoliberais do Estado mínimo, a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa, considerando gastos que esta produz, principalmente no que diz respeito à reprovação escolar. Desta forma, as propostas do Banco Mundial para a Educação são feitas basicamente por economistas, respeitando uma lógica e a análise da economia. A relação custo-benefício e a taxa de retorno tornam-se categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade. (TORRES, 1998).

Assim, a melhoria da qualidade é medida por resultados, por números, índices de aprovação e reprovação. Intervenções, como a progressão continuada, são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar e reprovação, os quais deveriam ser reduzidos a qualquer custo. Porém, temos que questionar até que ponto qualidade educativa pode ser medida por índices de desempenho. Certamente, o ensino em sala de aula e o aprendizado dentro de uma escola vão muito além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos e aprovações dentro de um sistema de ciclos. (TORRES, 1998).

Silva (2000, p.13) afirma:

O sistema seriado, com repetência ano a ano, pressupõe o trabalho do professor com classes homogêneas, pois se o aluno for repetente, o professor "zera" tudo o que aprendeu no ano anterior e parte do princípio de que, naquela série, todos são iguais, ou seja, ninguém conhece nada do conteúdo. Essa homogeneização artificial facilita o planejamento das aulas. Na progressão continuada, no início do ano, o professor precisa levar em conta o que todos já aprenderam, examinar melhor as avaliações que recebeu, as fichas de acompanhamento e saber organizar os alunos em diferentes grupos, com a noção de que, alguns deverão ser mais estimulados e reforçados para conseguirem alcançar um desempenho médio. (...) Na reprovação, a marca do fracasso é do aluno, na progressão continuada em ciclos, a marca do fracasso é da escola, do trabalho do professor, da organização do sistema de ensino que tem de ser avaliado, questionado, revisado e repensado nos seus pontos frágeis.

Apesar de todo o discurso oriundo do sistema educacional, Gomes (2004) afirma que as pesquisas revelam uma grande resistência por parte dos professores com relação a essa nova organização em ciclos e a progressão continuada, sendo ironicamente nomeada por alguns, como progressão automática. Tal expressão é fortemente combatida nos textos oficiais que explica a diferença entre elas.

Na progressão continuada, a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir"; e, na promoção automática, a criança "[...] permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados. (SÃO PAULO, (Estado),1998, p. 2-3)

Da mesma forma, alguns autores procuram diferenciar as duas expressões. É o caso de Penin (2000, p.34) que, ao participar do projeto de planejamento da Secretaria Estadual da Educação no ano 2000, afirma que "a expressão promoção automática, todavia, parece menos adequada do que progressão continuada, aquela se referindo principalmente à ação administrativa e esta, ao aluno e ao seu desenvolvimento". Ainda segundo a autora, houve um consenso quanto à necessidade de implantação da progressão continuada nas últimas décadas, de forma que foi inserida na LDB em 1996, sem oposição.

Segundo Silva (1997), a progressão é um novo conceito a ser dado à avaliação na escola. A avaliação deixa de ser repressora, excludente, e deve ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos a fim de orientar o trabalho do professor.

O discurso persuasivo do sistema educacional mostra com naturalidade e consenso a aceitação da progressão continuada e partem da idéia de que toda criança é capaz de aprender e que o regime de progressão continuada, juntamente com a não reprovação, permitirão um melhor acompanhamento do professor através dos projetos de recuperação. O parecer do Conselho Estadual da Educação de nº 425/98 se pronuncia da seguinte forma:

Ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal; ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos (SÃO PAULO, (Estado), 1998, p. 2).

Na realidade a denominação aprovação automática já fora usada para expressar a não reprovação nos textos publicados por Almeida Júnior (1957) e Leite (1999) quando descrevem experiências em outros países. O exemplo da Inglaterra que possuía a promoção por idade cronológica aparece em debates no Brasil, tendo como propósito sanar as altas taxas de repetência, evasão e o desperdício de recursos com os alunos que não avançam as séries impossibilitando o fluxo escolar. (BERTAGNA, 2003).

A naturalidade quanto ao consenso e aceitação que nos procuram passar os autores de documentos oficiais, participantes dessa nova reforma do ensino público do Estado de São Paulo, despreza o fato de que o ato se deu por imposição legal e sem um prévio preparo dos professores que foram tomados de surpresa.

Segundo Bertagna (2003) desde 1957 a falta de participação ativa dos professores do Estado de São Paulo já era flagrantemente apontada pelos autores que discutiam a progressão automática.

Ambrosetti (1990), ao analisar a proposta do ciclo básico sob o ponto de vista das professoras, anteriormente à deliberação que implantou a progressão continuada em todo o ensino fundamental, aponta para os aspectos negativos da implantação por meio de um decreto, apesar de haver todo um discurso inicial a respeito da medida, bem como o aspecto da participação frustrada dos professores tornado a medida unilateral, fazendo com que o professor se visse diante de algo que ainda teria que assimilar e, no entanto, já se via obrigado a mudar sua prática.

Os anos oitenta foram marcados por grande resistência dos professores do Estado de São Paulo. As freqüentes greves buscavam recompor salários defasados dos professores no acelerado processo inflacionário que vivia o país. Nesse contexto, surgem as contradições no que tange à adesão de professores, os quais não estavam convencidos de que a proposta de ciclos fosse capaz de superar a conhecida pedagogia da repetência. (GOMES, 2004).

Desta forma, segundo Gomes (2004), os professores que participaram de pesquisas ofereceram respostas que não agradaram ao grupo responsável pelas renovações na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. É neste clima de constantes contradições, desconfiança por parte dos professores, que se desenvolvem os pedidos frustrados de colaborações, resultando em mudanças controladas por constantes injunções políticas. De um lado temos um discurso revestido de uma roupagem democrática ao usar expressões como “Igualdade de oportunidades”, “exclusão ao direito à educação” etc; ao passo que, de outro lado, temos as imposições legais que confrontam a resistência do professorado da época. Os professores, em especial do segundo ciclo, já que os de primeiro ciclo por sua polivalência se sentem mais capazes de analisar e avaliar seus alunos de forma integral, após a Deliberação 09/97, vêem o regime de progressão continuada como um desafio difícil de ser compreendido e trabalhado.

As reclamações mais freqüentes dos professores estão relacionadas à perda de autoridade em decorrência da não reprovação que gera indisciplina, pois as notas dadas por eles eram vistas como uma garantia de disciplina e também uma forma de fazer com que o aluno estudasse, visto que lhe era prevista a sansão de reprovação. Queixam-se da incapacidade que têm de motivar os alunos para o estudo, fato que acaba interferindo em seus procedimentos em sala de aula, deixando o conteúdo sempre ao acaso. Reclamam ainda que, apesar de haver uma universalização, não há uma democratização do ensino, pois sem a reprovação, não se valorizam os conteúdos e se acaba oferecendo um ensino pobre para os pobres. Por fim, a autora argumenta que a progressão continuada “foi instituída apenas para conduzir os elevados índices ou estatísticas de reprovação”. (BELTHER, 2005, p. 167).

Por essas razões, era muito comum ver alunos encaminhados para o reforço escolar por motivo de indisciplina, sendo o projeto visto como uma forma de castigo, pois, não ocorreu mudança na crença da aprendizagem associada a prêmio ou castigo. O conhecimento por si, não é considerado atrativo entre alguns professores,

o valor por estudar, por conhecer, pela curiosidade própria do ser humano, ao longo de equívocos de procedimentos da escola, foi trocado pela nota, por passar de ano escolar, independente de qual conhecimento foi internalizado. Se a nota e a reprova foram retirados do professor (que utilizava como controle, e motivador para o aluno estudar), este trocou pelo encaminhamento a profissionais, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, ou para o programa de reforço, pois o problema, nessa perspectiva, ainda é o aluno.

É comum identificarmos em discurso legitimados pelo poder público a culpabilidade do professor sem que haja uma análise de aspectos do sistema educacional que são importantes e no qual o professor está inserido. Não podemos desprezar o fato de que as condições dadas aos professores, muitas vezes são totalmente descartadas para diagnosticar o seu insucesso em não conseguirem bons resultados com seus alunos. Condições de trabalho tais como, número adequado de alunos em sala de aula, oferta de cursos de formação continuada, salários dignos, planos de carreira, tempo de planejamento, valorização do trabalho, são de fato atitudes negligenciadas pelo Estado.

Desta forma, professores vêem a reprovação como “salvação que os livre do vexame de serem tratados de incompetentes”. (PARO, 2001. p.99).

Desde os anos 80, o país passa por reformas e toda reorganização escolar em ciclos juntamente com a progressão continuada fazem parte de uma política educacional vinculada às condições desse contexto. Ela deve ser entendida como estratégia administrativa que vai muito além de concepções sociais e pedagógicas. Assim, é inegável que no Brasil, as decisões concernentes à educação, partem de regulamentações externas, de maneira impositiva através de agências financiadoras. E mais: controla os fins da educação que se afasta da sua relação com a cultura. (BERTIER, 2005).

Soares (2000, p.20) nos evidencia muito bem que os organismos multilaterais de financiamento “passam a atuar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional e o banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, por meio de programas de ajuste estrutural”.

As reformas estatais têm por objetivo a solução da crise fiscal e eficácia da prestação de serviços públicos, por meio do abandono de antigas atribuições desenvolvimentistas, promovidas sob a pretensão de ajustar contas públicas tais

como: privatização de empresas, redução de recursos, abertura comercial e financeira, descentralização administrativa, incentivo à exportação, banalização de relações trabalhistas etc.

A proposta de recuperação do aluno foi pela primeira vez implantada com a Lei nº 5.692/71, a qual foi vista como um mecanismo capaz para auxiliar na solução de problemas de compatibilização das diferenças individuais com o fluxo do alunado. Essa inovação vem expressa no art. 11 da nº 5.692/71 que diz o seguinte:

Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente...". E no parágrafo 2º do Art. 14 da mesma lei: "O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionado obrigatoriamente pelo estabelecimento. (BRASIL, 11/08/1971).

No entanto, a oportunidade se limitava tão somente a ser oferecida nos finais de cada ano letivo, para os alunos que tiveram aproveitamento insuficiente e tinham que recuperar a nota final para a sua aprovação. Outras medidas que visavam a solucionar o fluxo do aluno foram implantadas pela referida lei. Eram elas: a dependência, a promoção semestral, a organização de grupos diversificados com alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, as classes de aceleração e os avanços progressivos.

O contexto no qual surge a recuperação escolar era, todavia, ainda dominado pela preocupação com a profissionalização do Ensino Médio e com a adaptação dos novos ciclos escolares que passaram agrupar o primário e o ginásio em oito anos. Porém, a questão de como se colocar em prática a nova medida era de suma importância, visto que com a abolição dos exames de admissão, medida que selecionava o alunado que cursaria o ginásio, a recuperação era a forma de oportunizar a continuidade de estudos da nova clientela escolar.

Na tentativa de esclarecer a implantação da recuperação no Estado de São Paulo surge a Indicação de nº1/72 do Conselho Estadual de Educação no ano de 1972, de autoria da nobre Cons^a Therezinha Fram que diz o seguinte:

A recuperação deve desenvolver-se durante o período letivo, partindo dos resultados acumulados no ano anterior., e: - Devem ser previstos também períodos intensivos após cada síntese de avaliação (bimestral ou trimestral) e no final de cada ano letivo.[E acrescenta:] - "As horas necessárias para recuperação contínua deverão constar no horário semanal.", e: " No

calendário deverão ser previstas as fases intensivas, fora do turno de aulas regulares. Recomenda-se que seja de uma semana, no mínimo, para as fases que forem dadas durante o ano letivo e mais longas para a recuperação de fim de ano.(SÃO PAULO, (Estado), 03/01/1972).

Contudo, a má interpretação quanto aos estudos de recuperação mobilizou o Conselho Federal de Educação a se expressar em Indicação de nº 38 dizendo que:

Lamentavelmente, o instituto da recuperação – chamemo-lo assim – embora da maior valia não tem sido bem compreendido por parte de alguns educandários. Tanto assim que, em certas escolas, os estudos de recuperação das disciplinas, áreas de estudo e atividades, planejadas com duração semestral, se processam em dois ou três dias, com um total aproximado de quatro e meia horas-aulas, numa interpretação assaz restrita da expressão “em caráter intensivo”, que aparece na lei (Indicação CFE nº 38/73, 07/08/1973).

Além das deficiências quanto à interpretação legal, outro fato que deve ser lembrado foi a teoria de carência cultural. Os psicólogos educacionais da época costumavam não valorizar a dimensão pedagógica do processo de aprendizagem, atribuindo o fracasso escolar tão somente às condições do próprio aprendiz.

A teoria da carência cultural era altamente difundida no início dos anos 70, tanto que a *Revista*, em 1972 publicou uma edição especial a respeito do assunto. Essa teoria procurava explicar as desigualdades através das diferenças de ambiente da criança, ou seja, da diferença de classes sociais entre elas. Pautada em resultados oriundos do modelo experimental, o qual privilegia as características físicas, sensoriais, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças de diferentes classes sociais, a teoria da carência social diz que [...] a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiência no desenvolvimento psicológico infantil que seriam as causas de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.” (PATTO, 1991, p.124).

No entanto, os seguidores dessa teoria, atribuíam a responsabilidade quanto ao fracasso escolar integralmente às condições sócio-econômicas às quais as crianças estivessem vinculadas. Medidas tais como, a abolição dos exames de admissão ao ginásio que procuraram diminuir a seletividade da época eram impotentes diante da difusão de idéias como a teoria da carência cultural que, a meu ver, desmotivavam qualquer esforço no sentido de recuperar o aluno.

Avolumam-se cada vez mais as questões sobre os estudos de recuperação, com vista à dificuldade dos professores e escolas em fixar requisitos para a sua

realização. O Conselho Federal de Educação encara tal tarefa como algo complexo, pois a fixação de diretrizes por eles emitidas poderia ser entendida como uma violação à responsabilidade de escolas e professores para conduzir o processo didático. Desta forma, em 1973, o Parecer de nº 2.194/73, estabelece, na realidade, tudo aquilo que não era recuperação, anunciando que ela deveria se pautar em uma orientação e acompanhamento de estudos, prolongando-se em prazo que fosse suficiente para que aluno se ajustasse em sua aprendizagem. Conduzir de maneira única para todo o país a forma que deveria ser realizada a recuperação escolar seria certamente um desrespeito ao conhecimento de cada aluno e região.

Nesse mesmo ano de 1973, surge a figura do especialista da educação. São os chamados supervisores de ensino, orientadores e coordenadores. Suas atividades que poderiam ser de apoio pedagógico acabam sendo de gerenciamento, fiscalização e controle da escola enfraquecendo ainda mais a atividade dos professores. (SILVA, 1993).

Em 1975, com a indicação de nº151/75, surge a educação compensatória, destinada para crianças de cinco a seis anos de idade tidas como economicamente desprivilegiadas com a renda familiar inferior a seis salários mínimos. Com base na teoria da carência cultural, já prejudgadas, as crianças ingressavam na escola em classes especiais realizando atividades pré-escolares, numa tentativa de remediar suas deficiências. Sem dúvida, este prejudicamento a que eram submetidas as crianças por força de lei, reveste-se de um preconceito generalizado o qual obstrui uma efetiva avaliação de condições da criança para diagnosticar passos necessários a serem tomados pelos educadores.

A estrutura classista surge da seguinte forma: de um lado com legisladores que tentam ocultar a parcialidade de interesses aos quais eles mesmos servem e; de outro, todos aqueles que trabalham com a educação, que deveriam pô-la a funcionar e acabam negando e renegando o que se afirma em leis e teorias. (GADOTTI, 1990).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96, a progressão continuada se coloca como uma prática irreversível na política educacional. Inovações como a descentralização do sistema educacional e a inserção de noções como responsabilização, autonomia e criatividade, ajudaram o governo Estadual e Federal entre 1995 a 1998 a implantar reformas educacionais condizentes com as exigências de uma política neoliberal da época.

Na realidade, os valores de autonomia que orientam a elaboração dos regimentos escolares, o que pressupõe criatividade e responsabilidade das escolas, contradizem com instruções dadas por órgãos do sistema educacional. A instrução conjunta da CENP – COGESP – CEI de 12 de fevereiro de 1998, incumbe-se de dar às escolas todos os procedimentos operacionais, definindo como executar e ao mesmo tempo responsabilizar-se por seus resultados. É obvio que as escolas exercem apenas um papel tarefeiro, pois as decisões são centralizadas ficando descentralizadas apenas as ações tomadas.

A Recuperação escolar também faz parte de tantas decisões centralizadas que as escolas se vêem obrigadas a executar de acordo com o que ditam as Indicações, Resoluções e Instruções do Governo do Estado de São Paulo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 24, inciso V, letra “e” contempla o seguinte:

A educação básica, no nível fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.(BRASIL, LDB nº 4024/61, 31/10/2001).

A adoção da progressão continuada em ciclos, a recuperação paralela e reforço escolar se tornaram alternativas para a qualidade de ensino no Estado de São Paulo e uma oportunidade única para não transformar a progressão continuada em progressão automática. A partir de então, além da indicação de obrigatoriedade imposta pela Lei de diretrizes e Bases de 1996, começaram as elaborações de deliberações, indicações do Conselho Estadual de Educação e Resoluções que tratavam especialmente do assunto.

A Deliberação 09/97 do Conselho Estadual de Educação trata em seu artigo 1º que a avaliação no processo de aprendizagem deve contemplar a recuperação contínua e paralela, e a recuperação ao final de cada ano letivo, bem como em seu artigo 3º, determina que a obrigação de se especifica mecanismos para assegurar atividade de recuperação ao longo do processo de implantação da progressão continuada.

Em 1996, a Resolução de nº 46 da Secretaria Estadual da Educação emite a primeiras regulamentações a respeito de recuperação e reforço escolar. Nela, ficava

determinado que os alunos que fossem levados ao reforço, teriam três aulas semanais que seriam ministrados em horário diverso do período das aulas regulares e pelo mesmo professor.

A Resolução da Secretaria da Educação de nº 49, de 3 de março de 1998, dispondo sobre normas complementares para a organização escolar, especifica as modalidades de recuperação da seguinte maneira:

As atividades de reforço e de recuperação da aprendizagem deverão ocorrer:

- a) de forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares;
- b) de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso às aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem;
- c) de forma intensiva, nas férias escolares de janeiro sempre que houver necessidade de atendimento a alunos com rendimento insatisfatório e, também, no recesso de julho para os cursos supletivos ou de organização semestral.

Os projetos de reforço e recuperação deverão transformar-se em procedimentos rotineiros, voltados para as necessidades dos alunos, conforme proposta pedagógica de cada escola. Estes projetos deverão ser intensificados a partir do mês de março, atendidas as normas já existentes, no que se refere à atribuição de aulas. (SÃO PAULO, (Estado), 03/03/1998).

A preocupação primordial era de que as modalidades apresentadas atendessem a implantação da progressão continuada de forma permanente.

É importante salientar o que se deu com a proposta de recuperação e avaliação nas férias. Elas ocorreram durante os anos de 1998, 1999 e 2000. Eram aplicadas no mês de janeiro, tendo o mínimo de 20 dias letivos sem o propósito de desenvolver conteúdos não assimilados durante o ano letivo. Por esse motivo, a proposta foi amplamente combatida pelos professores e vista pelos alunos como um meio fácil para passar o ano letivo.

Embora a recuperação intensiva de janeiro representasse, para a Secretaria de Educação, uma nova oportunidade para o aluno e um meio de redução da evasão escolar, não foi capaz de sanar as dificuldades dos alunos. Em orientações¹ dadas pela Secretaria de Educação em 2000, documento enviado para as escolas no qual constavam várias normas regimentais quanto à organização da escola no limiar do ano 2000, a Secretaria da Educação se expressa da seguinte forma quanto à recuperação intensiva:

¹ Essas Orientações encontram-se no site http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/org_ensino_p003-055_c.pdf. Expressam as normas regimentais a serem cumpridas no ano 2000.

A recuperação intensiva nas férias representa uma nova oportunidade para os alunos com desempenho aquém do esperado e que, não obstante a recuperação contínua e paralela realizada ao longo do ano, continuam a apresentar dificuldades de aprendizagem. (SÃO PAULO, SE nº 34/2000. p.30. 07/04/2000.).

Em contraposição às intenções dessa recuperação intensiva, temos a publicação no Jornal O Estado de São Paulo que traz a opinião de estudantes envolvidos no projeto:

Preocupada em passar de ano, Viviane vai à recuperação todos os dias e diz gostar das aulas - ela e os colegas trabalham num projeto de uma revista sobre o bairro. Ao mesmo tempo, preocupa-se com o futuro. "Aprendo muito pouco."

Como Viviane, muitos estudantes que estão fazendo a recuperação nas férias reclamam do conteúdo das aulas. Em síntese, dizem que elas não têm a ver com o que estudaram durante o ano e os professores exigem pouco. "Tem gente que joga baralho ou damas e ouve música na sala", afirma Gislene Barbosa, de 18 anos, aluna da escola Walter Paiva, em Ribeirão Preto. Ela admite que vai às aulas para não ter problemas com faltas, pois pretende prestar vestibular em breve. Mas seu caso é exceção: dos 44 alunos de sua sala, 6 comparecem. (**O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 de janeiro de 2001).

O esvaziamento de conteúdos era visível, empobrecendo cada vez mais a qualidade de ensino pretendida, ficando claro que o que se visava a recuperar eram apenas as faltas dos alunos durante o ano letivo.

A partir de 1998, com a Resolução de nº 67, pode-se realizar a contratação de professores que trabalhariam exclusivamente para as salas de reforço escolar, os quais trabalhariam conteúdos que os alunos apresentassem dificuldade. Para a realização desse trabalho, deveria ser assegurada a comunicação entre os professores do ensino regular e do reforço, vínculo que poderia se dar através dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Critérios específicos para a escolha deste professor com tão importante incumbência só foram estabelecidos pela Resolução SE 40/2001. A determinação é de que se dê prioridade aos professores em exercício na unidade escolar e posteriormente aos candidatos inscritos pela Diretoria de Ensino. O Diretor terá que selecionar o profissional independente de seu vínculo funcional ou classificação por tempo de serviço, procurando avaliar sob critérios de comprometimento do professor candidato.

A atribuição ao Diretor na escolha do profissional que trabalhará com as salas de recuperação e reforço escolar deve contar com sua imparcialidade, procedendo à escolha levando em consideração tão somente o comprometimento e desempenho do professor o qual será avaliado ao final de cada semestre, o que determinará a continuação ou não do professor na escola.

O registro das atividades, avanços e dificuldades dos alunos deve ser feito pelos professores através de relatórios cujos modelos geralmente são dados pelas Diretorias de Ensino.

O entrosamento entre os professores de recuperação e o das aulas regulares é essencial e a legislação não exonera a responsabilidade deste.

A Resolução SE 27/2002 diz em seu art. 4º, parágrafo 2º: “As atividades de reforço e recuperação paralela não eximem o professor da classe/disciplina da responsabilidade de realizar a recuperação contínua, a partir da avaliação diagnóstica, desde o início do ano letivo.”

No artigo 8º e incisos expressa o seguinte:

Caberá ao docente da classe e/ou da disciplina, enquanto responsável pela aprendizagem do aluno:

I - identificar as dificuldades de aprendizagem de cada aluno, pontuando com objetividade as reais defasagens diagnosticadas ao longo do bimestre ou bimestres;

II - propor a realização de atividades de recuperação adequadas às dificuldades desses alunos;

III - orientar e acompanhar o desenvolvimento das atividades de recuperação e a sua adequação aos objetivos propostos, propondo alterações, quando necessárias;

IV - avaliar continuamente o desempenho do aluno, registrando, na ficha individual de acompanhamento, os avanços observados, em sala de aula e nas atividades de recuperação paralela, com vistas à sua reintegração, com sucesso, nas atividades do grupo classe, no menor tempo possível. (SÃO PAULO. (Estado), 1º de março de 2002).

Na relação de orientador técnico, com as professoras da pesquisa que será relatada, podemos perceber que muitos professores das disciplinas regulares não procedem nem ao menos em dar uma avaliação diagnóstica para que as dificuldades específicas do aluno fossem trabalhadas pelo professor responsável pelo reforço, e, que, embora a Secretaria da Educação tenha consciência do trabalho do professor de reforço e recuperação, não o valoriza a contento, pois lhe desvincula a cada final de semestre, razão pela qual, as aulas sempre ficam com professores com menos tempo e experiência no magistério.

Quanto ao planejamento de ações, a Resolução SE de nº 34/2000, revogada pela 27/2002 alerta para a necessidade de que se realize de forma cuidadosa ressaltando a importância do acompanhamento do Professor Coordenador.

A Resolução SE 27/2002 define que a atribuição de aulas de reforço, deve se dar da seguinte forma:

Artigo 4º - Para o desenvolvimento das atividades de reforço e recuperação paralela, cada unidade escolar deverá elaborar projetos especiais para alunos do ensino fundamental e médio e do curso normal em período parcial, que apresentem dificuldades de aprendizagem e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares.

§ 1º - As atividades referidas no caput deste artigo serão desenvolvidas:

- a) no primeiro semestre, a partir da 1ª quinzena de março até o final de junho;
- b) no segundo semestre, a partir da 2ª quinzena de agosto até o final de novembro. (SÃO PAULO. (Estado), 1º de março de 2002).

Desta forma, as professoras vivem a insegurança de continuarem ou não com as aulas no semestre seguinte.

Em 2005, uma novidade veio a mudar todo o processo de atribuição de aulas com relação ao horário que deveriam ser ministradas. O art. 5, parágrafo 3º diz o seguinte:

§ 3º - Os projetos de recuperação paralela, destinados aos alunos do ensino fundamental, poderão ser implementados na seguinte conformidade:

a) nas escolas que funcionam em dois turnos diurnos, as atividades serão desenvolvidas no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares, com a seguinte carga horária:

1. no ciclo I: 3 aulas semanais, por turma;
2. no ciclo II: 2 aulas semanais, por turma. (SÃO PAULO. (Estado), 1º de março de 2002).

As escolas atribuíam as aulas para serem dadas como na sexta aula do período, truncando a possibilidade da mesma professora ter uma carga horária maior no projeto de reforço. Evidentemente que aquelas professoras com mais tempo de serviço optavam em pegar aulas em substituição a outros professores que não voltavam a dar aulas durante o ano letivo. A possibilidade de completar a carga horária era sempre levando em consideração as aulas do reforço das quais as professoras não podiam desistir. Os mais antigos não queriam perder o vínculo no meio e final do ano, e precisavam completar a carga horária.

3 UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

A perspectiva sócio-histórica tem como teórico importante Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) que estudou principalmente as atividades mentais superiores, com foco no contexto sócio-histórico-cultural, enfatizou a interação social como potencial para a aprendizagem. Este capítulo pretende apresentar um pouco dessa contribuição da psicologia russa, para o campo educacional.

A história de Vigotski, a mudança do método de pesquisa em psicologia, a base teórico-metodológica e filosófica constituem importantes conhecimentos para que se entenda a psicologia marxista de Vigotski, bem como o percurso do significado de mediação.

A revisão bibliográfica da teoria vigotskiana é a síntese de fundamentos para compreender a transformação do homem, por meio da atividade do trabalho, reconhecendo que as relações sociais impõem novas formas de mediação.

3.1 O Percurso de Vigotski

Lev Semynovitch Vigotski, segundo filho de uma família de oito irmãos, nasceu em Orsha, capital da Bielo Rússia e tem como data de nascimento 5 ou 17 de novembro de 1896, conforme as diferentes literaturas que relatam a sua biografia. Ainda criança, foi para Gomel, pequeno reduto judaico por imposição da Rússia Czarista, onde também viveu sua adolescência e os primeiros anos de sua vida profissional (MOLON, 1995).

Sua família gozava de uma situação social, econômica e intelectual privilegiada. Por influência da cultura de sua família, Vigotski aprendeu alemão, conheceu latim e grego, fazia leituras em hebraico, francês e Inglês e adquiriu amor à poesia. O anti-semitismo na Rússia, na época em que nasceu e viveu sua adolescência, negou a ele e aos demais judeus o acesso aos sistemas educacionais formais, e, por esse motivo teve como tutor Salomon Ashpiz, que só trabalhava com alunos bem dotados, tendo como princípio pedagógico o desenvolvimento espontâneo de seus alunos.

Ainda muito jovem, contando com aproximadamente 15 anos de idade, Vigotski ministrava seminários a respeito da História dos Judeus a seus companheiros e dirigia discussões filosóficas, muito embora seu interesse central nessa época fosse o teatro e a literatura. Além de seu tutor, Vigotski foi influenciado por um primo David Vigotski, que se tornou importante lingüista, e com quem compartilhou interesses comuns, tais como a semiologia, os problemas lingüísticos, e a paixão pela poesia e pelo teatro. (MOLON, 1995).

Segundo Garcia (2004, p.11):

No ano do ingresso de Vigotski à Universidade, o processo de ingresso foi alterado para o sistema de sorteio e foi dessa maneira que Vigotski entrou na faculdade de medicina de Moscou, por influência dos pais. Essa insistência dos pais estava relacionada à possibilidade de trabalho ao judeu, pois apenas médicos e advogados poderiam exercer a vida profissional desvinculados do governo, já que no governo czarista era negado ao judeu o direito de trabalhar.

Um mês após sua matrícula, transferiu-se para o curso de Direito graduando-se em 1917, e, paralelo a esse curso, estudou Filosofia e História na Universidade Popular de Shanyavskii, não reconhecida pelo governo czarista, instituição que agregava intelectuais expulsos de outras Universidades por motivos políticos (GARCIA, 2004).

Além de professor, trabalhou em pesquisas, criou um laboratório de psicologia da Escola de magistério de Gomel, dedicando-se ao estudo do desenvolvimento e aprendizado das crianças, dando maior atenção ao estudo daquelas que apresentavam deficiências neurológicas ou físicas (POMMER, 2005).

As experiências que Vigotski (2001) teve no laboratório que fundou deram origem a sua obra "Psicologia e Pedagogia", e, a partir de 1918 realizou também conferências de Literatura e Ciências, bem como ministrou cursos de Estética e História da Arte em um conservatório, o que o levou a fundar a revista Veresk. Vigotski foi também diretor de uma seção de teatro da instituição pública de Gomel e realizou publicações onde analisa muitas obras importantes da literatura, das quais se destaca "A tragédia de Hamlet", em 1916 que futuramente impulsionará a obra "Psicologia da Arte" de 1925.

Seu encontro com Alexander Romanovichi Luria e Aléxis N. Leontiev estava marcado para 1924 quando passou a atuar Instituto de Estudos das Deficiências, fundado por ele. Na mesma época ministra cursos na Segunda Universidade Estadual de Moscou.

De 1925 a 1934, quando atuou como professor em Moscou e Leningrado, liderou um grupo de cientistas que pesquisavam diferentes áreas da psicologia, seguindo seus postulados para uma análise histórico-social.

Infelizmente teve pouco tempo de vida. Conviveu com a tuberculose de 1920 até 1934, quando faleceu aos 37 anos de idade. Apesar de ter morrido tão cedo, deixou-nos vários escritos, reflexões, alguns inacabados ou nem sempre muito articulados, muito valiosos e discutidos até os dias atuais.

3.2 Para Conhecer o Contexto Histórico

É importante destacar o momento histórico no qual viveu Vigotski o qual antecede um cenário de transformações que chegariam com a Revolução de 1917. A sociedade que se encontrava dividida em camadas impossibilitadas de qualquer ascensão, vivendo uma grave crise econômica por causa da I guerra Mundial, organiza-se tendo como apoio os ideais socialistas, assumindo assim, o poder em outubro de 1917, tirando do poder os chamados mencheviques (maioria) do governo.

A partir dessa data temos a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, liderada por Lênin até 1922, e por Stalin posteriormente.

Como vimos, a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski originou-se na ex-União Soviética impulsionada pela Revolução de 1917, e foi posteriormente um referencial para a psicologia do desenvolvimento e para a Educação em outros países.

As transformações sociais no período da Revolução Russa de 1917 foram profundas, pois estabeleceram a primeira experiência social e política socialista. O cenário que proporciona as transformações é o de uma sociedade que vivia uma grave crise econômica gerada pela I Guerra Mundial, submetida a um regime absolutista, onde o poder centrava-se na figura do Czar Nicolau II que mantinha a divisão e organização social em camadas rígidas, sem mobilidade social.

A população que se encontrava empobrecida por causa do desemprego, sem terra para plantar, condições originadas pelos gastos da Guerra e pela falta de investimentos, mobilizou o movimento que deu origem a essa nova sociedade.

Esses três grupos sociais – operários, camponeses e soldados – organizaram-se em torno dos ideais socialistas, constituindo os bolcheviques (“minoría”, em russo) e lutaram contra os mencheviques (“maioría”, em russo) na disputa pelo poder. Em março de 1917, os mencheviques assumiram o poder, mas, num levante verdadeiramente popular, os bolcheviques assumiram o poder em outubro. (GARCIA, 2004, p. 15)

Chegam ao poder as idéias do socialismo científico de Karl Marx e Friedrich Engels na então criada União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, liderada por Lênin até 1922, e posteriormente por Josef Stalin, o qual instaurou uma ditadura que restringiu as liberdades individuais.

A consolidação da Revolução buscou a compreensão de um novo homem, que somente uma nova concepção teórico-metodológica que atendesse à análise dos problemas de aplicação prática que emergiram nesse contexto, seria capaz de responder. (MOLON, 1995).

Anteriormente à teoria sócio-histórica de Vigotski, no início do século XX o trabalho de Pavlov² colocou em evidência um conceito que veio a marcar a história da psicologia. Pavlov, estudando as secreções gástricas, associou a apresentação de um estímulo neutro, com um estímulo eliciador da secreção, obtendo assim um condicionamento das repostas reflexas, dessa forma elaborou a teórica dos condicionamentos respondentes, ou inatos. Pavlov demonstrou que um estímulo neutro associado a um estímulo incondicionado provoca uma resposta condicionada, com as características da resposta reflexa.

A Psicologia no início do século XIX apoiava-se nos estudos de Pavlov a respeito dos reflexos condicionados, e nas teorias de Darwin sobre a continuidade entre animais e o homem, focando um estudo científico do comportamento desses seres. Embora de grande importância, esse teoria não atendia ao estudo das funções psicológicas superiores, como pensamento, solução de problemas, criatividade, aspectos da atividade mental do ser humano, que Vigotski, vai estudar num enfoque metodológico marxista.(VIGOTSKI, 1998).

² Ivan Pavlov, nascido em 1849, médico, desenvolveu experimentos sobre o condicionamento reflexo. Em 1903, publicou os resultados de experiências com cães, chamando o fenômeno um "reflexo condicionado", que podia ser adquirido por experiência, e designando o processo "condicionamento". Pavlov recebeu o prêmio Nobel em 1904 de Fisiologia-Medicina pelas suas pesquisas sobre a digestão alimentar. Trabalhou em seu laboratório até seu falecimento, na idade de 87 anos, em 1936. (COBRA, Rubem Queiroz - **Educação e Comportamento**: Resumos Biográficos. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br>>. Acesso em: 28 de ago. 2006.

Havia uma dicotomia entre corpo e alma proposta pela tradição filosófica da segunda metade do século XIX, a dos seguidores de John Locke na Inglaterra e de Immanuel Kant no resto da Europa, que acabavam por restringir a concepção empirista da mente, enfatizando a gênese das idéias a partir de sensações que vinham de estímulos do ambiente. Assim, observa Vigotski (1998, p.2):

Ambas as tradições filosóficas desenvolviam-se tendo como pressuposto, originado a partir dos trabalhos de René Descartes, que o estudo científico do homem deveria restringir-se ao seu corpo físico. À filosofia estava designado o estudo da alma.

Há algumas características que devemos destacar quando mencionamos a construção da Psicologia do século XIX. Dentre elas temos o Positivismo, o qual os procedimentos metodológicos se deram por meio laboratorial, experimental, baseado no que pode ser observado e testado cientificamente; o Racionalismo, por dar ênfase na razão para desvendar leis naturais; o Mecanicismo, que se pautava na concepção de um funcionamento regular do mundo, orientado por leis que poderiam ser conhecidas; O Associacionismo, tendo como base que as idéias se organizam na mente, permitindo associações que resultam em conhecimento; Atomismo, que assegura que o mundo é o resultado da organização entre as partes; e Determinismo, que pensava o mundo como um conjunto de fenômenos que estabelece uma relação causa e efeito, podendo ser descoberta pela razão humana (BOCK, 2001).

A diferença entre as várias perspectivas teóricas que vão aos poucos sendo construídas, não se dão nesse plano. Apenas ocorrem no balanço do pêndulo: interno/externo; psíquico/orgânico; comportamento/vivências subjetivas; natural/social; autonomia/determinação [...]. A questão estava e está em que, em qualquer dos lados do pêndulo, a compreensão dos fenômenos psicológicos é incompleta, pois fica sempre faltando o outro lado. (BOCK, 2001, p.17)

Toda a diversidade de compreensão dos fenômenos da Psicologia existente na época promoveu uma crise e uma cisão que vai oscilar entre o subjetivo e o empirismo, a filosofia empirista e a idealista³. A criação de uma psicologia geral e

³ A filosofia empirista é aquela que contempla os métodos das ciências naturais ao passo que a filosofia idealista vê a psicologia como uma ciência mental que utiliza a introspecção para descrever os processos psicológicos. (FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

marxista com um sistema científico conhecido por todos pesquisadores, os quais se valeriam de conceitos, classificações, terminologias reconstruídas e comuns a todos poderia superar essa crise dentro da Psicologia existente até então (FACCI, 2004). A principal barreira a ser transposta, segundo Facci, era com relação ao método, pois se carecia de um método único para a compreensão dos fenômenos, situação que ainda persiste atualmente com os confrontos metodológicos tentando inserir seus pressupostos como sendo universais.

As investigações sobre a atividade nervosa superior, cujas premissas foram estabelecidas por Pavlov e Bekhterev, começam a dar seus frutos. Os condutivistas americanos e o reactólogos soviéticos desenvolveram uma psicologia objetiva, com procedimentos e resultados semelhantes aos das ciências naturais. A psicanálise se encontrava em um período de franca expansão. Os psicólogos da Gestalt estudavam as formas complexas da organização psicológica que se dão na percepção e na solução de problemas. Era aquela uma psicologia multiparadigmática, de grandes linhas de pensamento, cheia de investigações e soluções geniais. (RIVIERA. apud FACCI, 2004, p.33-34)

No II Congresso de Psicologia em Leningrado, a apresentação de Vigotski com o tema da relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, teve notável desempenho por sua fluência e persuasão e, mais tarde, quando chegou a Moscou, teve suas habilidades reconhecidas por Leontiev e Luria, que o incluíram como líder em seu grupo de trabalho chamado “troika”. Nasce, dessa união, o propósito de criar um modo para estudar os processos psicológicos humanos (LURIA, 1988, p.21-22).

A liderança de Vigotski se deu por sua capacidade de oratória e exposição de idéias como bem afirma o depoimento de Luria já nas primeiras linhas de seu artigo:

Não é exagero dizer que Vigotski era um gênio. Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro da ciência.(LURIA, 1988, p.21)

Em decorrência da experiência que teve no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele fundado, Vigotski direciona seu interesse à Psicologia e lidera um grupo de cientistas orientados para uma análise histórico-crítica da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo, que até então, não se preocupava com os processos psicológicos superiores, caracterizados pelas ações conscientes,

atenção, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, diferentes dos mecanismos elementares, como reflexos e associações simples. (OLIVEIRA, 1997).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não se dá de forma estanque, mas contextualizada. O homem se transforma biologicamente num processo sócio-histórico. Os fenômenos do mundo psíquico não são naturais do mundo psíquico, mas fenômenos que vão se construindo conforme o homem atua no mundo e se relaciona com outros homens.

Luria afirmou que a teoria de Vigotski proporcionou o quadro necessário para que houvesse uma mudança, pois os estudos realizados, tanto na antropologia quanto na psicologia ocupavam-se apenas de observações realizadas por psicólogos treinados acerca de processos tão somente sensoriais, apontando que “*A duradoura divisão da psicologia em seus ramos naturais (explanatórios) e fenomenológicos (descritivos) afastou os psicólogos de um quadro unificador com o qual pudessem estudar os efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento*”. (LURIA, 1988, p.40-41).

Era preciso superar os modelos existentes de estudo de psicologia, e para tanto, buscar um caminho que estudasse o homem e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade. A Psicologia Sócio-Histórica teve seus fundamentos no marxismo adotando como filosofia, teoria e método o materialismo histórico. Partindo da filosofia alemã de Hegel e Feuerbach é que podemos entender as construções teóricas de Marx e Engels.

A dialética hegeliana afirma que cada conceito possui em si o seu contrário, cada afirmação, a sua negação. O mundo não é um conjunto de coisas prontas e acabadas, mas sim o resultado do movimento gerado pelo choque destes antagonismos e destas contradições. A afirmação traz em si o germe de sua própria negação (tese X antítese); depois de se desenvolver, esta negação entra em choque com a afirmação e este choque vai gerar um terceiro elemento mais evoluído, que Hegel chamou de “síntese” ou “negação da negação” (SPINDEL, 1983, p.31).

Feuerbach se opõe a Hegel, pois para ele o homem de forma consciente cria as idéias as quais podem ser explicadas a partir do homem, afirmando inclusive que Deus é fruto da criação humana.

Com base nas contribuições desses dois filósofos alemães é que Marx elabora sua própria teoria, considerando a dialética de Hegel, que fora desprezada por Feuerbach, porém passando-a do plano das idéias para o plano material. Marx,

através do método dialético, explica as mudanças na história do homem, buscando seus elementos contraditórios para encontrar a razão pela qual houve uma transformação no processo histórico.

O processo de transformação que homem faz com a natureza e consigo mesmo, será subordinado às condições materiais de um dado momento histórico.

Segundo Duarte (2000), o cuidado que tinha Vigotski, com a utilização da expressão psicologia marxista, não pode ser interpretada como insegurança ou hesitação de sua parte, pois entendia que a psicologia marxista estava em construção e salientava que a expressão deveria traduzir não apenas uma correspondência com o pensamento marxista, mas por focar os processos psicológicos como produzidos histórica e socialmente.

Vigotski se manifesta quanto ao uso da expressão psicologia marxista da seguinte forma:

[...] há que assinalar uma dificuldade especial na aplicação do marxismo a novas áreas: precisamente pela enorme responsabilidade que representa o emprego desse termo; pela especulação política e ideológica de que é objeto; por tudo isso não parece hoje muito oportuno falar de "psicologia marxista". Convém mais que outros digam de nossa psicologia que é marxista, ao invés de nós a denominarmos assim; apliquemo-las aos fatos e esperemos no que se refere às palavras. Ao fim e ao cabo, a psicologia marxista ainda não existe, há que compreendê-la como uma tarefa histórica, porém não como algo dado (VIGOTSKI apud DUARTE, 2000, p.13).

Duarte (2000) em defesa da necessidade de haver uma leitura marxista da obra de Vigotski, opõe-se de maneira categórica às leituras neoliberais⁴ e pós-modernas dessa obra. Afirma que leituras incorporadas aos ideários pedagógicos focados no lema "aprender a aprender" acentuam a reprodução da ideologia da classe dominante no meio educacional.

Para ele, o ideário "aprender a aprender":

⁴ O professor Saviani afirma que o termo neoliberalismo correspondeu ao período inaugurado com a derrota da Comuna de Paris, quando o capitalismo de monopólios se foi consolidando e os conceitos centrais do liberalismo clássico foram reformulados para incorporar reivindicações de teor socialista. Já os princípios econômicos e políticos atualmente em voga, como o incentivo à redução das políticas sociais e as privatizações das empresas estatais, não correspondem ao conteúdo próprio do neoliberalismo. Por isso, o autor prefere incluí-los no conceito de "pós-liberalismo". "Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina". In: Velloso, J.; Mello, G.N.; Wachowicz, L. e outros. *Estado e educação*. Campinas, Papirus/Cedes; São Paulo, Ande/Anped, 1992, pp. 9-29 (SAVIANI 1992, p. 25-28).

[...] reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido a seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.[...] Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2000, p.8-9).

Alguns autores insistem na idéia do ecletismo, e podemos ver em publicações recentes como a de Teixeira (2004, p.231) que, ao falar da “filiação” de Vigotski ao marxismo, compara de forma analógica o que escreveu o psicólogo francês Zazzo, em carta dirigida a psicólogos americanos com relação à “filiação” de Wallon. Assim, faz das palavras de Zazzo as suas com relação a Vigotski:

[...] o fato de Vigotski ter desenvolvido sua psicologia sob a ótica do marxismo não deve ser entendido como uma filiação dogmática e ortodoxa às idéias dos filósofos materialistas dialéticos. Com efeito, poderíamos até dizer em relação à filiação de Vigotski ao marxismo, o mesmo que Zazzo (1989, p. 184) disse em relação à filiação de Wallon: O materialismo dialético, tomada de consciência dos procedimentos eficazes da ciência e vigilância permanente contra qualquer ideologia só admite um único postulado: a crença no mundo exterior. Para o resto, ela é somente uma direção de pesquisa, uma pesquisa atenta à derrotante lógica de tudo o que vive se desenvolve e morre. O respeito aos fatos, que aliás comanda nossa ação, é um corolário da crença no mundo exterior. Uma dialética verbal, que desempenharia um papel de contradição como uma receita, seria muito mais nociva que a lógica clássica, válida pelo menos em um certo nível de aproximação. A dialética marxista é função do real. E nada custa mais para o sábio, como para o indivíduo em sua adaptação cotidiana, que o exercício dessa função – eu repito e insisto – assim se explica, em última análise, creio, a dificuldade da obra walloniana. O marxismo não é a trombeta de Jericó”.

Assim, as leituras distorcidas do pensamento de Vigotski, ligadas ao ecletismo, e que negam sua psicologia como sendo marxista, talvez pela dificuldade de alguns autores, ou até mesmo por razões de convicções políticas e ideológicas oriundas da disseminação do pensamento neoliberal que impõe o ideário do “aprender a aprender” sob pretexto de que a aquisição do método científico é mais importante do que o próprio conhecimento já existente, acabam desprezando totalmente a criticidade e historicidade que norteiam a sua teoria. A leitura que ignora o marxismo como referencial teórico-metodológico da psicologia vigotskiana, deixa de ser crítica e passa a aderir a um pensamento fragmentado que ao invés da transformação prima pela adaptação do ser.

Segundo Duarte (2000), o ideário “aprender a aprender” é fruto do esvaziamento de conteúdo e da mediação crítica que pode ser feita pelo professor.

A aproximação da teoria Vigotskiana, bem como as apropriações que desprezam a leitura marxista de sua obra, tem a intenção de manter a hegemonia burguesa no campo educacional.

Não podemos rechaçar o exercício dialético presente na forma e no conteúdo dos textos de Vigotski.

Ler Vygotski, portanto, é antes de tudo admiti-lo como marxista e comunista e todas as implicações decorrentes disso. Como diz Duarte, Comete-se um grave equívoco pretender depurar a psicologia de Vygotski de seu marxismo ou afastá-lo da proposta de uma sociedade comunista:” para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica (TULESKI, 2000, p.5).

3. 3 A Base do Método

Reconhecendo que as limitações do método experimental, para estudar os processos psicológicos superiores, Vigotski desenvolveu um método que se apoiava na abordagem materialista dialética da análise da história do homem.

[...] o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendida. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. (VIGOTSKI, 1998, p.80).

Desta forma, Vigotski comenta Engels:

[...] o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças produzidas nela, novas condições naturais para a sua existência (Engels apud Vigotski, 1998, p.80).

Vigotski busca outro método de pesquisa, considerando a diferença qualitativa do comportamento do homem e dos animais e o fato de que não só a natureza, mais tudo aquilo que culturalmente o homem modificou, tornando instrumentos conservados por ele, muda a história e o desenvolvimento humano.

Para Engels e Marx a natureza humana é modificada pelas mudanças históricas, segundo os princípios do materialismo histórico-dialético. Vigotski herdou esse método de compreensão do mundo e o correlacionou ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O método que Vigotski chama de “desenvolvimento experimental” para a análise das funções psicológicas superiores tem três princípios a serem seguidos: analisar processos e não objetos, explicação versus descrição e o problema do comportamento fossilizado (VIGOTSKI, 1998).

O primeiro princípio faz uma distinção entre análise de um objeto e análise de um processo, ressaltando que os processos de desenvolvimento psicológico não podem ser tratados como eventos estáveis e fixos como são tratados os objetos. Há que se construir a gênese e o percurso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Daí a necessidade de um método que se conduza pela história do desenvolvimento das funções psicológicas, o qual viria a desvelar processos que normalmente estão encobertos por comportamentos habituais.

[...] Se substituirmos a análise do objeto pela análise do processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais.(VIGOTSKI, 1998,p.82).

O segundo princípio trata da questão da “explicação versus descrição”. Vigotski, baseado em Lewin, faz uma crítica à análise fenotípica pelo fato de lograr tão somente meras descrições que não são capazes de revelar as relações dinâmico-causais reais do fenômeno.

[...] Uma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próxima dos peixes do que dos mamíferos; mas, quanto à sua natureza biológica está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que de uma barracuda ou de um tubarão.(VIGOTSKI, 1998,p.82).

A análise fenotípica se preocupa com as manifestações e aparência dos objetos categorizando os processos de acordo com similaridades externas e características perceptíveis.

A preocupação de Vigotski era mostrar a essência dos fenômenos recorrendo a aspectos genotípicos aos quais os fenotípicos estariam subordinados. Somente

assim, poder-se-ia determinar as relações dinâmico-causais do processo observado. A proposta de Vigotski era de “[...] entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas”. (VIGOTSKI, 1998, p.84).

O “comportamento fossilizado” se apresenta como terceiro princípio de Vigotski para o desenvolvimento de seu novo método. Para ele, os comportamentos fossilizados, assim são chamados por terem passado por um longo processo de desenvolvimento histórico, dando-lhes um caráter automático, criando dificuldades para a análise psicológica. Esses processos automatizados devem receber interferências, de modo que, no decorrer do experimento, retornem às suas origens.

Desta forma, o comportamento deve ser estudado historicamente, na dinâmica de sua transformação, pois “... o estudo do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base” (VIGOTSKI, 1998, p.86).

Estudar um processo de maneira histórica não é apenas voltar ao passado, e sim considerar o seu processo de mudança, com todas as suas fases, descobrindo sua gênese, natureza e essência dentro de um movimento.

De acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, os fenômenos que pertenciam exclusivamente ao mundo psíquico, não são mais assim considerados, pois eles se constituem conforme o homem atua e se relaciona com outros homens no mundo. Este mundo social não é mais negado e visto como um espaço que se opõe às vontades do homem, apartado de sua constituição. (VIGOTSKI, 1988).

Todas as suas (trata-se do homem- A L.) relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a actividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objectivo ou na sua relação com o objecto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (LEONTIEV, 1964, p.267-268).

Considerando que a sociedade e a história social moldam a estrutura da atividade humana diferenciando-a da atividade animal, é importante rompermos com as abordagens que privilegiam a visão liberal.

O liberalismo surge com a burguesia que revolucionou a ordem feudal que procurava manter o *status quo* da sociedade instaurada na idade média. O

individualismo é a sua valorização principal. Segundo o pensamento liberal, as desigualdades sociais poderiam ser explicadas através das diferenças individuais. De acordo com as idéias liberais:

Ao homem deveriam ser dadas as melhores condições de vida para que seu potencial natural pudesse desabrochar. Diante das enormes desigualdades sociais do mundo moderno, o liberalismo produziu sua própria defesa, construindo a noção de diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade "igualmente" lhe oferece. [...] As idéias 'naturalizadoras' do liberalismo serão responsáveis pela concepção de fenômenos psicológicos que se tornará dominante na Psicologia. (BOCH, 2001,p.20).

Podemos facilmente notar que a visão liberal nada tem a ver com a forma histórica e social que Vigotski propõe para uma perspectiva crítica de psicologia. O liberalismo procura explicar desigualdades sociais através das diferenças individuais ao passo que Marx, em quem Vigotski buscou embasamento, tem uma concepção totalmente contrária. Para ele, a desigualdade social é que vai explicar as diferenças individuais na sociedade.

A noção do individualismo, do eu, que se desenvolveu na história do capitalismo, dá margem à valorização da observação de um mundo "interno" que privilegia o singular, pessoal, privado e cria uma psicologia que concebe o homem a partir da noção de natureza humana, igualando-os e exigindo liberdade para desenvolver suas potencialidades (BOCH, 2001).

Uma vez enunciada por Vigotski a "lei genética geral do desenvolvimento cultural" (1989, p. 58; 1997, p.106), segundo a qual toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor.(SIGRADO, 2000).

Uma visão menos conspiracionista, nos é dada pelo estudo de Krutetskii com o propósito de explorar a natureza e estrutura das habilidades matemáticas. De acordo com Krutetskii (1979), habilidades são características psicológicas individuais de um sujeito, que favorecem um domínio rápido e fácil de uma determinada atividade.

Krutetskii (1979) em pesquisa realizada entre os anos de 1955 a 1966, afirmou que a questão das habilidades está intimamente relacionada às diferenças individuais. Afirma que se todos os indivíduos tivessem todas as habilidades

desenvolvidas em um mesmo nível, o problema das habilidades deixaria de existir. As pessoas não têm suas habilidades desenvolvidas em iguais níveis, mas também não são incapazes para desenvolvê-las. Segundo essa teoria, as pessoas são capazes de diferentes realizações em níveis também diferentes.

O termo social será freqüentemente usado por Vigotski em seus trabalhos em diferentes momentos e contextos. Ele introduz em sua nova concepção, o princípio da natureza e origem social das funções superiores, colocando-se na contramão do pensamento da psicologia da época uma vez que inverte a relação do vetor indivíduo-sociedade: *“Em contraposição a Piaget, pensamos que o desenvolvimento segue não no sentido da socialização mas no da conversão das relações em funções mentais”* o que nos dá o caminho da mediação que explique essa conversão (SIRGADO, 2000).

O questionamento de como uma criança se comporta no meio social dá lugar a como o meio social age, interfere na criança criando nela as funções superiores originadas no mundo social.

A posição teórica de Vigotski é de que *“o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem”* (VIGOTSKI, 1988, p.116).

No aspecto cultural, segundo a teoria de Vigotski, estão envolvidos os meios, os tipos de instrumentos, as tarefas que a sociedade já tem estruturadas e que as crianças enfrentarão no seu desenvolvimento, destaca-se a linguagem por seu papel na organização do pensamento. (VIGOTSKI, 1989).

Vigotski é muito claro quando fala do envolvimento do outro nas relações sociais. Por muitas vezes, ele deixa nítido o papel do outro na constituição cultural do homem quando diz que: *“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”*. O caráter histórico é o principal que diferenciador da psicologia vigotskiana.

O termo história na obra de Vigotski aparecerá em dois sentidos: na dimensão ontogenética, a qual se refere a história pessoal do ser; e na dimensão filogenética, referindo-se a história do próprio desenvolvimento da espécie humana (POMMER, 2005).

Não podemos conceber a idéia de que o materialismo dialético é apenas um método visto que é também uma teoria, um conceito que permite pensar um objeto. Desta forma, Althusser (1969, p.46) afirma que *“no materialismo dialético pode-se*

considerar, esquematicamente, que é o materialismo o que representa o aspecto da teoria, enquanto que a dialética representa o aspecto do método”.

O homem desenvolve suas relações, experiências e seu mundo psicológico por pertencer a uma realidade social e cultural e tem capacidade psíquica para registrar toda essa experiência, o que o diferencia dos demais seres.

4 MEDIAÇÃO E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O comportamento elementar, como por exemplo a formação de hábitos, pode ser explicado pela associação de vários estímulos e respostas, porém para Vigotski (1988), esse esquema não consegue explicar as chamadas funções psicológicas superiores, que envolve capacidade para planejamento, imaginação, solução de problemas, que exigem um elo intermediário entre o estímulo e a resposta, desempenhando uma função especial, definida como mediação.

Compreende-se por mediação qualquer forma de interferência que possibilite a apreensão do objeto de conhecimento pelo sujeito. Podemos ter mediadores que influenciam o meio ambiente, instrumentais; ou mediadores que agem internamente no sujeito, os signos. Tanto o signo como o instrumento é caracterizado pela função mediadora, sendo o primeiro na atividade psicológica e o segundo na atividade material. Vigotski trouxe para o campo da psicologia, a importância do uso dos signos para auxiliar na solução de problemas, assim como Marx postula o uso de instrumentos de trabalho que mediará a relação Homem-Natureza e Homem-Homem.

Inicialmente, na história ontogenética, o homem é apenas um candidato à humanização, pois apenas tornar-se-á humano ao se apropriar da produção dos homens. Esse processo de humanização se dá a partir do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, ficando cada vez mais independente de suas necessidades naturais. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir das formas mais simples (funções psicológicas elementares), que são involuntárias e com uma relação imediata com a realidade.

Desde tenra idade, a criança começa a se comunicar com o mundo através de sinais e instrumentos, tornando assim, suas relações indiretas e mediadas em seus primeiros meses de vida. À medida em que se desenvolve, a criança, em, e através de sua atividade, vai intencionalmente usando instrumentos físicos e linguagem como meios para agir sobre a realidade. Assim, suas funções psicológicas já têm as características das funções psicológicas superiores (mediadas e intencionais), sendo estas operações externas. Com a complexificação das relações que essa criança estabelece com o mundo cultural, a complexificação de seu sistema nervoso (aparato biológico) e a apropriação dos conhecimentos

humanos, a criança internaliza as estruturas que eram anteriormente exclusivamente externas. É o que acontece com a aquisição da fala por exemplo.

Para Vigotski, a concepção de fala tem um curso de desenvolvimento que vai do social para o individual. A fala multifuncional, primeiramente adquirida pelas crianças que tem por função a comunicação social, em uma certa idade, divide-se em fala egocêntrica e fala comunicativa. A fala egocêntrica se dá quando a criança transfere as formas sociais e cooperativas de comportamento para o rol das funções psíquicas interiores e pessoais.

A fala egocêntrica, enquanto uma forma lingüística, é o elo genético de extrema importância na transição da fala oral para a fala interior, um estágio intermediário entre a diferenciação das funções da fala oral e a transformação final de uma parte da fala oral em fala interior. (VYGOTSKY, 1998)

Vigotski, preocupado com a idéia de desenvolvimento e a sistematização do caminho de evolução desde o macaco até o homem cultural, descreve-nos a evolução das formas de comportamento. Desta forma, critica o princípio da metamorfose o qual conceitua a criança como um pequeno adulto, julgamento feito pelo homem por meio da própria analogia.

não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa da do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda sob muitos aspectos, a estrutura e funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto". (VYGOTSKY, 1996)

A interação e a transformação da atividade prática das crianças, tem seu momento de maior significado quando a fala e a atividade prática, linhas independentes de desenvolvimento, convergem-se, transformando e organizando a ação em linhas completamente novas. Ao realizar tarefas, crianças controlam o ambiente com a ajuda da fala, diferente dos animais cujas atividades independem da fala ou de qualquer outra utilização de signos.

Em uma experiência em que se pediu a uma menina de quatro anos e meio de idade que pegasse um doce usando uma vara e um banco como auxiliares, Vigotski descreve os passos de sua atividade e sua fala:

(parada ao lado de um banco e, com a vara, tentando sentir algo sobre o armário.) Subir no banco. (olha para o experimentador, muda a vara de mão.) Aquilo é mesmo um doce? (Hesita.) Eu posso pegalo com aquele outro banco, subo e pego. (Pega outro banco.) Não, não dá. Eu poderia usar a vara. (Pega a vara e esbarra no doce.) Ele vai se mexer agora. (Acerta o doce.) Moveu-se, eu não consegui pegá-lo com o banco, mas a vara funcionou. (1998 a, p.29)

A criança, para a solução de problemas, utilizou instrumentos tornando sua ação mediada, e palavras planejando suas ações. A capacidade de conservar seus instrumentos de mediação e interiorizá-los, nos torna diferentes dos animais. O uso desses instrumentos são os primeiros passos na transição para um comportamento intelectual complexo no qual a criança aprende a lidar com objetos que servirão de instrumentos, percebendo que, com a ajuda destes, poderá atingir sua meta.

Os signos podem ser definidos como “elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações”. (OLIVEIRA: 1997, 30). Vários elementos podem ser considerados signos; um número, um desenho, um gesto, a palavra, ou qualquer outro tipo de símbolo que possibilita o sujeito pensar mesmo sem a presença do objeto real.

As operações com signos resultam das condições específicas do desenvolvimento social. A história dos signos está na transição entre o biologicamente herdado e o culturalmente adquirido.

O instrumento é um mediador que atua modificando o objeto de conhecimento; podemos considerar qualquer técnica de trabalho, com fim de modificar a natureza, como instrumento.

Quando menciona a interiorização de instrumentos Vigotski diz:

Qualquer dos sistemas a que me refiro recorre a três etapas. Primeiro, a intersicológica: eu o ordeno, você o executa; depois, a extrapsicológica: começo a dizer a mim mesmo; e logo a intrapsicológica: dois pontos do cérebro, que são estimulados a partir de fora, têm tendência a atuar dentro de um sistema único e transformar em um ponto intracortical. (Vigotski, 1931; 1991, p. 91).

O processo de interiorização deveria ser chamado processo de revolução, visto que ocorre um salto qualitativo de uma estrutura para outra, a superação de um ponto nodal. Vigotski explica o processo de interiorização, como um movimento em espiral retornando em um plano superior a um ponto que já passou.

Nós chamamos esta retirada da operação interna, esta internalização das funções psicológicas superiores conectadas com novas mudanças em sua estrutura, processos de revolução, tendo em mente principalmente o seguinte: o fato das funções psicológicas superiores serem construídas inicialmente como uma forma externa de comportamento e dependerem de um signo externo não é de forma alguma acidental, mas, ao contrário, é determinado pela natureza psicológica externa da função superior, que, como havíamos dito acima, não se origina como uma continuação direta dos processos elementares, mas é um método de comportamento aplicado no próprio indivíduo. (VIGOTSKI, 1930; 1999, p. 53).

Ao longo do desenvolvimento, há mudança de um processo interpessoal para um intrapessoal; é essa estrutura qualitativamente nova que permite aos seres humanos controlar seu próprio comportamento.

É necessário frisar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não extingue as funções psicológicas elementares, da mesma forma em que as funções psicológicas superiores internalizadas não anulam as mediadas por estímulos externos, pois esse autor, fundamentado no materialismo histórico e dialético, não fazia a dissociação entre natural e social, entre os processos elementares e os superiores. O que ocorre é o domínio das formas superiores sobre as inferiores, devido às diferenças qualitativas entre suas estruturas. *“As formas inferiores não se aniquilam, mas se incluem na superior e continuam existindo nela como instância submetida.”* (VIGOTSKI, 1931; 1995, p. 129).

Através da função psicológica superior internalizada, modifica-se a estrutura funcional da consciência, formando um novo sistema psicológico caracterizado pela intrínseca interconexão e inter-relação das funções. É esse sistema que temos a percepção de totalidade do psiquismo.

Quanto mais o homem se apropria das objetivações humanas (genéricas), mais ele se individualiza e fica consciente da produção de sua vida por sua atividade. É desta forma, na sua dimensão ontológica, é que podemos pensar em liberdade, na superação cada vez maior dos limites impostos pelas funções elementares, biológicas.

A ação dos signos é analógica à ação de instrumentos de trabalho observado por Marx, pois da mesma forma que novos instrumentos de trabalho podem ocasionar novas formas e estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento ocasionarão novas estruturas cognitivas. A passagem da consciência social para a individual só será possível graças a ligação da consciência humana à atividade

humana determinada pelas condições histórico-sociais em que o homem se encontra.

Podemos dizer que, segundo Vigotski, com o uso e invenção dos meios auxiliares foi possível ao homem ir além de suas possibilidades e limitações naturais. As crianças utilizam instrumentos culturais e se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade organizando suas funções psicológicas, tendo como base o uso de conceitos e abstrações. As funções psicológicas, mais especificamente, a memória, são internalizadas, tornando-se intrapsicológicas, dando ao sistema psicológico um funcionamento intencional. Assim, boa parte dos conteúdos recordados por um adulto, que tenha desenvolvido suas funções psicológicas superiores, é mediada por signos internos ou externos, como a escrita, que pode aumentar a possibilidade de controle da conduta e do livre arbítrio.

Somente através das interações sociais possibilitadas pela mediação é que a criança se apropria do modo de ser daqueles que a cercam ultrapassando as barreiras biológicas, interiorizando formas culturais, num processo de transformação.

Por essas razões, a teoria de Vigotski é sempre chamada para fundamentar temas relevantes em educação. Assim, a questão da mediação, compreendida tanto no que se refere à mediação do outro, quanto à mediação semiótica, é de grande importância no processo de aprendizagem do aluno ou em qualquer outra relação. A interação com o outro via linguagem possibilita o movimento entre os dois planos: do interpessoal para o intrapessoal. É, portanto, na interação com o outro, sob a influência da cultura, que os modos de funcionamento cognitivo surgem, sendo importante que o mediador não se prenda ao nível de maturação apresentado pela criança, mas sim se antecipando ao seu desenvolvimento, pois para Vigotski o bom ensino é aquele que está direcionado às funções psicológicas superiores que estão por se completar.

4.1 Mediação como Procedimento de Ensino

O professor, os colegas, os materiais pedagógicos, as técnicas de ensino, podem agir como mediadores na situação escolar, ou seja, se a escola se utiliza da perspectiva sócio-histórica, como referencial para aprendizagem, o planejamento

com a mediação, por meio de signos ou de instrumentos, deve ser considerado procedimento de ensino.

Neste contexto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, desenvolvido por Vigotski (1984), deve ser entendido pela escola. O desenvolvimento psicológico deve ser olhado em uma forma prospectiva, ou seja, para além daquilo que o indivíduo já sabe, domina. Atrelar-se ao processo de maturação do sujeito não dá a ele a devida oportunidade de desenvolver-se.

A zona de desenvolvimento proximal envolve dois níveis de desenvolvimento quais sejam: o real, que corresponde ao que o sujeito já se apropriou em termos de conhecimento; e o potencial, aquele que ele ainda não domina necessitando da ajuda de pessoas mais experientes para que possa efetivar essa apropriação. Desta forma, o ensino representa a unidade construída na dinâmica social e cultural permeada pela atividade simbólica, mediada com papel de suma importância na apropriação de novas atividades.

Quando a apropriação se realiza de forma institucionalizada, na escola, o professor é quem deve desempenhar a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Vigotski (1998) aponta para a ação dos homens no processo de apropriação e objetivação. Esse conceito de mediação entre indivíduos e grupo social, entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na instituição escolar.

A atividade pedagógica deve ser um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. O professor tem o papel de mediar entre a formação do aluno na vida cotidiana que lhe proporcionou de forma espontânea a apropriação da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral, que fazem parte de um ensino com conteúdo sistematizado e postular no aluno uma postura crítica. (Duarte 1993).

Ao possibilitar acesso ao conhecimento não cotidiano, a prática docente contribui para a apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar oportunidades do aluno se objetivar em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo da criança, como principalmente produzindo novas necessidades, considerando o desenvolvimento potencial. Indubitavelmente, as ações pedagógicas estimulam e

dirigem o processo de desenvolvimento da criança ao passo que se adianta ao desenvolvimento do aluno. (Vigotski, 1988, p. 114).

Para que nesta mediação se forme uma postura crítica do discente, há que se estar atento à apropriação do conhecimento já produzido bem como ao modo do processo de produção desse conhecimento. É necessário também que haja uma participação ativa do aluno no processo educacional, o que significará na sua transformação em sujeito na relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento.

O trabalho do professor tem por significado a função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, para que haja uma ampliação de compreensão da realidade e para que o aluno tenha a possibilidade de novas objetivações em esferas não cotidianas.

Há que se evitar a alienação do trabalho docente pela perda de seu sentido mediador. No trabalho alienado segundo Marx apud Basso (1998, p. 40) "a vida mesma aparece só como meio de vida". O trabalho como meio único e exclusivo de sobrevivência como nas sociedades primitivas é que o tornam alienado.

Para a psicologia russa, a educação é o canal privilegiado para que os seres humanos se apropriem da cultura para se desenvolver e para o desenvolvimento da sociedade. Desta forma, o processo histórico só seguirá seu fluxo se houver a transmissão do desenvolvimento sócio-cultural para as gerações posteriores. Leontiev (1964) chega a afirmar que o papel específico da educação se torna mais complexo e mais cresce na medida em que o progresso da humanidade enriquece acumulando as práticas sócio-históricas.

Portanto, segundo a teoria Vigotskiana, é importante o papel do professor que, ao trabalhar por meio de uma mediação crítica promova a produção do saber elaborado, tornando capaz a apropriação por seus alunos, explorando o nível potencial dos mesmos, pois a leitura crítica mediada pelo professor poderá fazer com que o aluno conheça a realidade.

Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo ... no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles... A natureza

psicológica do processo educativo é absolutamente idêntica, queiramos nós educar um fascista ou um proletário. (VIGOTSKI,2001,p.70-73).

4.2 Possibilidades de Mediações no Ensino de Língua Portuguesa

O ensino tradicional da língua portuguesa como língua materna começou a ser discutido a partir dos anos 70, quando começaram a ser publicados textos escritos por lingüistas, os quais apresentavam críticas a esse tipo de ensino.

Novas propostas foram capazes de incentivar uma nova forma de mediação docente com base nos conhecimentos lingüísticos daquela época.

Sabemos que o ensino de língua portuguesa para falantes de português era, e é até hoje, praticado por muitos docentes ressentido de várias deficiências dando como resultado um baixo rendimento escolar.

Segundo Gerald:

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. (2001, p.39).

De acordo com o ensino tradicional de língua portuguesa, atribuiu-se a falta do domínio gramatical como causa principal para a dificuldade de compreensão e produção de textos, priorizando o ensino de gramática. Porém, verificou-se que o problema de baixo rendimento continuava existindo e um discurso de exclusão provocado pelo ensino meramente gramatical do português começa a ser objeto de denúncia.

O ensino da gramática da língua portuguesa e de Retórica no Brasil foi uma imposição das reformas pombalinas no século XIX. A inserção do ensino gramatical se deu para servir de apoio para a aprendizagem de língua latina. Com a queda do ensino de latim no século XX, o ensino de gramática de língua portuguesa se fortaleceu como área de conhecimento estanque e cada vez mais alheia à língua brasileira. (Soares, 1996, p. 15).

Nos anos 50, devido à alteração da clientela escolar, por razão do maior acesso possibilitado nessa época, um novo panorama se institui no ensino de

Língua Portuguesa, a fim de atender a nova clientela que chegava. A gramática e texto aparecem em um único livro, muito embora os conteúdos fossem divididos.

Já nos anos 60, as revoluções na comunicação dão início a uma disputa entre a escola e os meios de comunicação de massa. A hegemonia da cultura escrita está no fim, dando início a um tempo de pluralidade cultural. Apesar dos livros didáticos organizarem unidades de textos para interpretação e tópicos de gramática, a fusão era apenas aparente, pois a primazia gramatical ainda prevalecia. (SOARES, 1996, p.18).

A crise instaurada pelas discussões lingüísticas dos anos 70 e pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 é que vai provocar uma radical mudança com relação ao ensino de língua materna. Os indicadores de alto nível de repetência na primeira série escolar demonstravam a incapacidade que se encontrava a escola para ensinar a ler e escrever, bem como o péssimo desempenho dos alunos concluintes do ensino médio nas redações dos vestibulares.

Desta forma, as produções sobre o ensino de língua portuguesa que até então se ocupavam de normas e prescrições, ganham um caráter de denúncia, voltados para a crise do fracasso escolar, a falência do processo de alfabetização e deficiências de expressão oral e escrita de crianças e jovens.

Outros motivos que instigaram a discussão sobre o ensino de língua portuguesa foram a admissão da disciplina de “Prática de Ensino de Português” trazida com a reforma do ensino superior, e as alterações provocadas pelas publicações das ciências lingüísticas no campo do ensino de português.

É nessa época que se dá início a uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação a serviço do desenvolvimento. Os objetivos de ensino são pragmáticos e utilitários, preocupando-se com o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão promovendo um uso instrumental e comunicativo da língua. Segundo Soares (1996, p.19) a gramática foi minimizada e o conteúdo esvaziado e reduzido aos limites apresentados pelos livros didáticos, verdadeiras âncoras dos professores. Os exercícios eram repetitivos, constituídos de enunciados como “siga o modelo” o que acabou cristalizando a prática escrita que nunca saía dos limites de uma reprodução.

A leitura ganha como objetos de interpretação e compreensão os textos jornalísticos e publicitários e, segundo Britto (1997, p.100), nesta época há “uma

grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do 2º grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada”.

Os anos 70 serviram para que nos convencêssemos de que o conhecimento da gramática não garantia ao aluno o sucesso para escrever redações propostas nos vestibulares nem tampouco a criatividade esperada com a influência dos meios de comunicação de massa. (SOARES, 1996).

Nos anos 80, não somente ensinar é foco de estudos, mas também o aprender passa a ser foco do interesse de pesquisadores. A Lingüística chega à escola desdobrada em Psicolingüística, Sociolingüística, Lingüística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas preocupadas com o ensino da Língua Materna. A língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação. Os estudos incluem “as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. (Soares, 1998, p.59).

A partir daí, a interação será a palavra chave da época, pois o aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita, interagindo com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive. (Soares, 1998).

Alguns pesquisadores, tendo como objeto de pesquisa as redações dos vestibulares, trazem contribuições valiosas para repensar a produção escrita. Pécora (1983) aponta uma separação entre a interlocução do processo legítimo da escrita e as condições de produção da escrita oferecida pela escola.

Geraldi, em “O texto na sala de aula” propõe uma discussão voltada para a concepção da lingüística da enunciação o que teve uma forte influência para a reformulação didática no Brasil. Para Geraldi (2001, p. 41), essa concepção “situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Para que o ensino de língua materna tenha sentido, há que se estabelecer um “jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. Inversamente do que se pregava até então, Geraldi (2001) diz que somente através do funcionamento da língua é que se pode estabelecer as regras dela.

O artigo de Geraldi, Silva & Fiad (1996) mostra o quanto foi grande a influência das idéias lingüísticas sobre a elaboração de documentos como de ensino de Língua Portuguesa, como Planos, Programas ou Propostas curriculares na década de 80. Examinando catorze propostas curriculares de Língua Portuguesa, de vários estados brasileiros, na década de 80 e início dos anos 90, afirmam o seguinte:

A leitura dos documentos, que nos parecem representativos de uma época, revela a presença constante de quatro aportes da Lingüística para o ensino da língua materna: a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições de produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a organização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística.”(Geraldi, Silva & Fiad, 1996, p. 325).

O ensino da língua materna, a partir da década de 80, não ficou estático diante de toda a produção lingüística acerca do tema, mas é difícil dizer até que ponto as modificações foram efetivamente realizadas devido à resistência docente. Existem estudos que podem revelar a extensão e o grau de aprofundamento com que foram ou estão sendo acolhidas as propostas de mudança no ensino de língua materna, dando um novo significado às mediações dos professores de língua portuguesa com relação à produção textual e a prática de leitura.

Norteados por essa nova concepção de ensino de língua, na tentativa de superar o ensino de língua portuguesa pautado em prescrições gramaticais, surgem trabalhos que propõem a reescrita de textos produzidos pelo aluno como forma de exercício de exploração de várias possibilidades lingüísticas, dando à gramática uma subordinação a serviço de novas formulações e releituras textuais.

Muito embora esta fosse a proposta de Geraldi (2001) em suas publicações, o que ocorria era na realidade a higienização do texto o aluno, fazendo apenas uma limpeza de tudo o que fosse encarado como transgressão à gramática normativa. (JESUS, 1998, P.102).

Atualmente as preocupações persistem com relação ao aprender a língua materna, pois estudos revelam muitas dificuldades e um baixo rendimento com relação ao ensino.

Discussões ainda estão presentes no mundo acadêmico uma vez que, autores como Neves, enfatizam que a preocupação primordial da escola com a sociedade deve ser a de “ensinar o aluno a aprender a ler e escrever”. Para a autora ensinar a ler é dar condições para que o aluno se aproprie do conhecimento historicamente acumulado e, ao ensiná-lo a escrever garante a reflexão sobre a produção do conhecimento, que, na atual sociedade, se dá através da escrita. (NEVES, 2000, p.13).

A cada ano que passa, as escolas da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo montam salas especiais de recuperação para alunos caracterizados como portadores de dificuldades de leitura e de escrita. Os alunos, muitas vezes chegam até a quarta série sem saber ler e escrever o próprio nome.

Entendemos o texto como:

“uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão”. (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p.8-9).

Para que a conquista de um aluno que saiba ler, escrever, compreender e interpretar um texto de forma autônoma, sendo capaz de lidar com o texto de forma consciente, voluntária e intencional seja possível, é necessária a existência de um professor que atue como o mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, dando as devidas orientações para a leitura e a produção escrita que explore as várias possibilidades lingüísticas.

O professor será a engrenagem principal para o desencadeamento do processo de desenvolvimento do aluno, estimulando as trocas verbais entre eles, estimulando as condições para o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores dos alunos, as quais afloram em duas oportunidades, segundo Vigotski:

(..) a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas". (1988, p.114).

Nesta perspectiva, o trabalho de sala de aula deve ser organizado de modo a envolver o aluno em situações de leitura e escrita (as que aqui consideramos), fazendo uma constante reflexão sobre tudo o que se lê ou escreve, entendendo que

todo o material escrito estará sempre sob questionamento, coletivo ou individual. Não se trata de ensinar a língua que o aluno já traz para a escola, mas sim, envidar esforços no sentido de aumentar sua capacidade comunicativa, compilando, melhorando e tornando mais produtiva a sua capacidade de lidar com a língua materna. (LUFT, 1985, p.34).

O processo pedagógico deve construir novas possibilidades de interação dos alunos entre si e com o professor num processo interlocutório em que o aluno vai internalizando novas ferramentas para se expressar e novas categorias de compreensão de mundo. (GERALDI, 1996, p.69).

A prática de exercícios gramaticais repetitivos tem que dar espaço a práticas significativas e contextualizadas e para se conseguir a eficácia tão desejada nas escolas quanto ao ensino da língua materna, há que se “imitar” e aproximar cada vez mais as atividades lingüísticas da vida.

Especificamente com relação à leitura, a reflexão vai muito além de fazer uma leitura e responder questões. O aluno deve ser levado a um questionamento a respeito dos elementos que envolvem a compreensão global do texto, desde os mais amplos, como o contexto em que foi escrito; quem o escreveu; para que tipo de leitor; como se estrutura, até os mais específicos que se relacionam à organização textual com coesão e coerência.

5 A EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS NUM PROJETO DE RECUPERAÇÃO E REFORÇO

Este capítulo tem como objetivo descrever as mediações vivenciadas nas orientações técnicas, com professoras multiplicadoras que atuam em projetos de recuperação e reforço para alunos da escola pública do Estado de São Paulo, especificamente na Rede Estadual de Ensino de Votorantim.

A Diretoria de Ensino de Votorantim abrange mais seis cidades da região: Piedade, Pilar do Sul, Capela do Alto, Araçoiaba da Serra, Tapiraí e Salto de Pirapora, sendo responsável por 40 escolas da rede pública de ensino.

O presente trabalho seguiu os caminhos de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo foco central foi a obtenção de dados, que nos permitiram tecer as possíveis transformações das práticas docente relatadas pelas professoras do projeto de recuperação e reforço, que ocorreram por meio de mediações planejadas com textos, discussões, atividades e as mediações não planejadas nas orientações técnicas.

Professoras Multiplicadoras

Durante o ano de 2006, os encontros para as orientações técnicas de Recuperação e Reforço aconteciam sistematicamente das 9 até 16 horas com uma hora de intervalo, totalizando 5 encontros semestrais. Geralmente, vinha para as orientações, uma professora por unidade escolar e, muitas vezes a mesma professora representava duas escolas diferentes. Essas professoras foram escolhidas pelas diretoras devido ao currículo e principalmente à facilidade que tinham como multiplicadoras, transmitindo tudo o que era desenvolvido nas orientações técnicas, inclusive as discussões, para as demais professoras que lecionavam na mesma escola.

Os relatos das orientações foram recuperados através de gravações de algumas partes das orientações técnicas em que as professoras se manifestavam, anotações das observações em agenda pessoal do pesquisador e recuperação de memória. O uso de gravador foi aceito pelas professoras após esclarecimento dos objetivos da pesquisa, e da manutenção do sigilo na identidade das mesmas. Em

acordo com a conduta ética da pesquisa as professoras assinaram termo de consentimento.

A análise do conteúdo das falas das professoras foi focada, portanto, nos seus discursos, a respeito de suas realizações em sala de aula, seus problemas cotidianos e suas mudanças de atitude na escola.

A primeira orientação técnica teve o objetivo de conhecer as professoras do Projeto de Recuperação e Reforço e saber como eram suas práticas em sala de aula. As demais orientações foram planejadas para que houvesse uma reflexão a respeito das práticas e, posteriormente uma transformação, assumindo um papel de mediador crítico em sala de aula, segundo um ensino de língua portuguesa pautado na função social da linguagem.

Os encontros para as orientações foram organizados a partir de mediações planejadas por meio de textos para discussão, atividades de interpretação, produção e leitura de textos feitas, analisadas e avaliadas pelas professoras do projeto, questionamentos para provocar uma flexibilização do pensamento e conceitos das professoras, bem como as mediações não planejadas que surgem a partir dos relatos de experiências, questionamentos suscitados pelas professoras, realizações que, partindo do social acabam por modificar as escolhas, atitudes e práticas individuais das professoras.

5.1 Descrição das Orientações Técnicas

As orientações foram realizadas em cinco encontros, para o relato dessa experiência, será descrito cada encontro com alguns dos resultados obtidos.

1º Encontro:

Foi realizado um levantamento de necessidades, como um diagnóstico para o planejamento das orientações Técnicas, e um jogo cooperativo, para conhecer:

- a) as professoras, suas experiências profissionais e formação; e
- b) o diagnóstico dos alunos, os quais as professoras iriam trabalhar; e

c) as mediações das professoras para com seus alunos e crenças sobre didática, assim como o ambiente da escola que são docentes.

Tais dados constitui num passo importante para orientar como deveria mediar, interferir e subsidiar o trabalho dessas professoras.

a) Grupo de professoras envolvidas nas Orientações Técnicas

Para conhecer o perfil das professoras do projeto, o trabalho exigiu uma coleta de dados com questionário formulado pela própria Diretoria de Ensino, relacionando questões sobre a formação, experiência profissional e as condições em que trabalhavam no projeto de recuperação, tais como número de alunos, idades, materiais para diagnosticar as dificuldades.

O grupo foi composto de 26 professoras de quinta a oitava séries, escolhidas como multiplicadoras. Quanto à formação acadêmica, 25 tinham nível superior completo e uma era estudante de letras. Das 25, dezesseis professoras eram graduadas em letras e as demais possuíam outra graduação conforme tabela 1.

Tabela 1: Dados das Professoras.

Prof	Formação Acadêmica:	Experiência docente:	reforço de	outros cursos:
1	Magistério e história	Eventual, subst., reforço, regular	Português	Informática
2	Letras	Eventual e reforço	Português	Nenhum
3	Letras	Eventual e reforço	Port. e Mat.	Informática
4	Matemática	Eventual e reforço	Port. e Mat.	Informática
5	Letras	Eventual, reforço e substituta.	Português	Informática
6	Magistério e pedagogia	Eventual, reforço e substituta.	Port. e Mat.	Nenhum
7	Pedagogia	Eventual e reforço	Port. e Mat.	Psico-Pedag.
8	Direito	Eventual e reforço	Português	Inglês/infor.
9	Letras	Eventual, reforço e substituta	Port. e Mat.	Inglês/infor.
10	Letras	Eventual, reforço, subst., regular	Português	Esp.l/ infor.
11	Letras	Eventual e reforço	Português	Inglês/infor.
12	Letras	Eventual e reforço	Português	Inglês
13	Letras	Eventual, reforço e substituta.	Português	Inglês/infor.
14	Letras	Eventual, reforço, subst., regular	Português	Inglês/infor.
15	Letras	Reforço e regular.	Português	Inglês
16	Letras	Eventual, reforço e substituta.	Português	Inglês/infor.
17	Matem. Ciências e Ped.	Reforço e regular.	Port. e Mat.	Informática
18	Pedagogia	Eventual, reforço e substituta.	Português	Inglês/infor.
19	Letras	Eventual e reforço	Port. e Mat.	Espanhol
20	Matemática	Eventual e reforço	Port. e Mat.	Informática
21	Letras	Eventual, reforço e substituta.	Port. e Mat.	Informática
22	Educação Artística	Eventual, reforço e substituta.	Port. e Mat.	Nenhum
23	Letras	Eventual e reforço	Português	Inglês/infor.
24	Magistério, Normal Sup	Reforço	Port., alfabeti.	Informática
25	Letras (incompleto)	Eventual, reforço e substituta.	Port., alfabeti.	Nenhum
26	Letras	Reforço e regular	Português	Inglês/infor.

Uma característica dessas professoras é a polivalência, pois muitas trabalhavam matérias que não fazem parte de sua formação acadêmica específicas. A contradição se dá tendo em vista o que diz o art. 1º da Resolução SE 15/2005:

“Artigo 1º - A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades **específicas** encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar e ocorre de forma contínua e paralela, ao longo do ano letivo, e ao final do ciclo I e ciclo II do ensino fundamental”.

Entende-se, quando a legislação menciona dificuldades específicas, tratar dos conteúdos específicos que o aluno não conseguiu aprender no período regular, necessitando de recuperar tal conteúdo, ou conhecimento. Ensinar um conteúdo específico pressupõe o domínio do professor sobre o assunto para que possa intervir corretamente na aprendizagem de um aluno, que por algum motivo, apresenta dificuldade.

As professoras, envolvidas nas orientações, em sua maioria, eram iniciantes na carreira do magistério e contavam com pouca experiência, em sala de aula, na interação com alunos. A maioria trabalhava como professora eventual, substituindo os que faltavam um dia ou outro, sem ter acesso aos planejamentos, conteúdos, dando uma atividade somente como medida de controle dos alunos em sala de aula. Eram vinte e duas as professoras que tinham essa experiência. Apenas quatro professoras trabalhavam também com suas próprias aulas atribuídas como ocupantes de função atividade (OFAs)⁵.

Sete professoras já haviam participado de capacitações anteriormente dadas pela Secretaria de Educação, as quais não eram específicas para a realização de um trabalho no projeto de reforço escolar.

b) O diagnóstico dos alunos no programa de recuperação e reforço

É importante ressaltar que para a formação das turmas de reforço escolar deveria haver um diagnóstico dos alunos feito pelo professor da classe regular como

⁵ OFAs são os professores ocupantes de função atividade, que têm aulas que sobram após a escolha dos efetivos atribuídas em caráter temporário.

prevê o art. Artigo 5º da Resolução SE 15, de 22-22005 (alterada pela Resolução SE 32, de 19-4-2005):

Os projetos de reforço e recuperação paralela deverão ser elaborados mediante proposta e decisão do Conselho de Classe/Série, a partir da análise das informações registradas nas fichas de avaliação diagnóstica, preenchidas pelo(s) professor(es) da classe, e deverão conter, no mínimo:

- I - identificação das dificuldades do aluno;
- II - objetivos, atividades propostas e procedimentos avaliatórios;
- III - critérios de agrupamentos de alunos e de formação de turmas;
- IV - período de realização com previsão do número de aulas e horário.

No entanto, apenas quinze das professoras possuíam esse diagnóstico, sendo que quatro tinham recebido uma produção escrita do aluno para melhor conhecer suas dificuldades.

Desta forma, como a indicação para o reforço geralmente partia da decisão de professores do ano anterior, e muitos dos professores não estavam mais trabalhando na escola em virtude das remoções, era necessário que as próprias professoras do reforço diagnosticassem as dificuldades desses alunos. Segundo o relato das professoras, a comunicação com as professoras do ensino regular era difícil, pois muitas vezes não era bem articulada pela coordenação.

Assim, através de atividades que realizavam com seus alunos, as professoras diagnosticaram que suas dificuldades estavam centradas na produção e interpretação de texto, e para avaliá-los mencionavam que davam atividades escritas, orais, observavam os alunos em suas freqüências e participação, dando-nos a impressão de que o conteúdo e a interferência das professoras eram sempre colocados em segundo plano.

Dizer que um aluno tem problema com a realização de atividades de produção e interpretação de texto, não revela na realidade onde está sua dificuldade.

O diagnóstico correto deveria identificar o que leva esse aluno a incidir em seus erros. Os problemas para não se produzir um texto podem ser os mais variados, como por exemplo, não usar adequadamente elementos de coesão textual, ter erros ortográficos, problemas de alfabetização, entre outros, os quais não eram mencionados pelas professoras.

Além do mais, a legislação previa o número de até 25 alunos em sala de aula. Quinze dessas professoras trabalhavam com o número de 25 alunos para mais, e

doze delas afirmaram que não recebiam, da escola, qualquer tipo de material para trabalharem com seus alunos. As demais recebiam alguns livros didáticos.

Algumas, em vez de trabalhar o conteúdo de língua portuguesa, recebiam materiais sobre orientação sexual para elaborarem projetos e as dificuldades específicas de que menciona a lei eram ignoradas.

c) As mediações das professoras para com seus alunos e crenças sobre didática, assim como o ambiente da escola que são docentes.

Para identificar como as professoras estabeleciam a mediação com alunos que apresentavam dificuldades em língua portuguesa, mais precisamente interpretação textual e produção de texto, este encontro teve como procedimento, o uso de um jogo cooperativo. Todos deveriam ajudar a recontar o conto de Chapeuzinho Vermelho, iniciando e complementando a partir do ponto em que outro participante narrou a história, com o objetivo de estabelecer o diálogo e o conhecimento entre os participantes.

Depois, os professores tiveram que responder em grupos a duas questões básicas: o que você entende por didática? e como se dá o HTPC (horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), em sua escola?

No mesmo encontro foi proposto o Texto 1: O Rei e o Sapateiro, para que as professoras elaborassem questões como se fossem para seus alunos, ou outra atividade.

Texto 1: O REI E O SAPATEIRO

Um rei muito bom, dotado de excelente coração, costumava sair sozinho e disfarçado, pelas ruas da cidade, a fim de poder bem apreciar as necessidades de seu povo. Uma vez, ao passar por uma rua, ouviu alguém cantando:

**Ribeiros correm pro rio,
Os rios correm pro mar.
Quem nasceu para ser pobre
Não lhe vale trabalhar.**

O rei parou, observou a casa e indagou quem nela residia. Era um pobre sapateiro, honesto e trabalhador, cheio de filhos, que vivia na maior miséria possível.

Sua majestade tomou nota do número e da rua.

No dia seguinte, mandou preparar pelo seu cozinheiro, um saboroso bolo, que encheu de moedas de ouro e fez levá-lo ao sapateiro.

Na outra tarde, passando pela mesma rua, escutou a mesma cantiga:

**Ribeiros correm pro rio,
Os rios correm pro mar.
Quem nasceu para ser pobre
Não lhe vale trabalhar.**

O rei entrou e fritou para o sapateiro:

- Esta cantiga é mentirosa, ou tu não dizes o que pensas! Onde está o bolo que te mandei ontem cheio de moedas?

- Oh! Real Senhor, eu não sabia! Devendo muitos favores a um amigo, enviei-lhe de presente. Então o rei fê-lo acompanhar ao palácio.

Aí, mandou encher um saco com ouro e despedi-o.

O sapateiro voltava alegremente para a casa, quando, de súbito, caiu morto, fulminado pela comoção.

Transportaram-no para o necrotério e acharam-lhe um papel na mão.

O delegado de polícia abriu-o e leu:

**Eu para pobre o criei
Tu rico fazê-lo queres
Agora aí o tens morto
Dá-lha a vida se puderes.**

(PIMENTEL, Figueiredo. Histórias da Baratinha. Rio de Janeiro, Livraria Garnier, 1994).

O primeiro grupo quis saber para que sala teria que dar o texto (critério que ficou de livre escolha inicialmente), pois julgavam-no muito pobre para ser trabalhado no Ensino Médio. A seguir disseram que fariam a leitura com a sala e proporia as seguintes questões:

1- Que características das personagens podem ser tiradas do texto?

2- Se você tivesse que reescrever o final do texto como faria?

Ao serem questionados por que motivos procederiam a essas perguntas obtivemos a seguinte resposta:

“Gostaríamos que os alunos interpretassem e percebessem os personagens tipo do texto e que criassem novas histórias através dele, a fim de usarem a criatividade e também praticar a escrita”.

As professoras relataram ainda que não tinham o costume de preparar questões para os textos, pois os livros geralmente traziam uma “bateria de exercícios” alguns que eram inclusive descartados por serem em suas opiniões muito repetitivos.

Após a resposta das duas primeiras questões, seguiu-se a discussão sobre as mesmas. Com a coleta dessas informações, verificou-se que de forma unânime todos os grupos conceituaram Didática como um instrumento a serviço do professor para melhorar a prática docente. Nenhum dos grupos conceituou a Didática como um instrumento isolado, pois a maioria definiu como sendo: um instrumento pelo

qual o professor “aprende novas maneiras de lecionar”, “torna a aula mais dinâmica e atinge o objetivo de ensinar”, ou então a parte da pedagogia que se preocupa com os “meios” que podem ajudar o professor a ensinar o aluno de “forma lúdica”.

Um dos grupos afirmou que:

“A didática é o meio que o professor, facilitador, tem para melhorar sua prática em sala de aula. Ele tem que usar a didática para tornar sua aula interessante, lúdica”.

As respostas dos grupos nos evidenciam conceitos, onde o professor é um instrumento de mediação privilegiado que vai conduzir o aluno ao conhecimento. Para elas não pode haver Didática sem o professor e ao mesmo tempo ela tem um papel redentor.

Pode-se perceber a preocupação das professoras, com suas performances em sala de aula, como vão ensinar, que caminhos devem tomar e por vezes usam a palavra “facilitador”, como atitude correta do professor.

Isso se assemelha muito com o que prescreveu Masetto (1997, p13), quando diz que a mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador, e, motivador da aprendizagem, que se mostra como uma ponte rolante e não estática entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações problemas com suas características.

Porém, podemos observar que em momento algum a Didática é vista como um meio de reflexão, e sim como algo que nos traz tudo pronto talqualmente um livro de receitas, o que contraria conceitos consagrados por alguns autores.

Ainda segundo o autor:

Compreendemos Didática como Candau a conceitua. Didática para nós é uma reflexão sistemática sobre o processo de ensino – aprendizagem que acontece na escola e na aula, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica. (MASETTO, 1997, p.13):

Ao contrário do que se pensa a Didática não será capaz de prever e prescrever acontecimento dando a eles soluções que com certeza seriam eficazes. Na realidade ela se alimenta de uma relação dialética entre a teoria e a prática e usa de outras áreas de conhecimento tais como, Filosofia, Sociologia, Psicologia, entre outras, para se constituir.

O exercício entre teoria e prática é muito importante para que haja uma reflexão docente, pois:

a própria realidade questiona a teoria exigindo novos aprofundamentos, pesquisas e estudos. Ou seja, as teorias educacionais se desenvolvem em confronto com a prática pedagógica, e esta consegue resolver seus problemas com as sugestões daquela". (MASETTO, 1997, p.13)

Ao falarem a respeito das reuniões de HTPC⁶ que eram realizadas em suas escolas, relataram que a maioria delas reduzia-se a assuntos burocráticos, tais como instrução de preenchimento de fichas de acompanhamento de alunos do projeto de Recuperação e Reforço, ou então algo que deveriam executar na escola, como, por exemplo, os projetos da Secretaria de Educação.

Nota-se aí que o momento que deveria na realidade privilegiar assuntos de cunho pedagógico com preocupação direta no aluno, é desprezado.

Quanto a atividade com o texto 1, um grupo que disse jamais iria usá-lo para o ensino médio, talvez imaginando as separações realizadas por editoras na venda de livros.

Quanto as perguntas que fizeram com a finalidade de interpretação do texto pelos alunos, levam a recuperação de informações literais do texto, não interpretação. Em momento algum o aluno precisaria usar de inferência, refletir ou fazer julgamentos sobre o texto para que pudesse perceber a ideologia contida na história.

Essa atividade de mediação possibilitou reconhecer uma dificuldade das professoras, em elaborar perguntas para alcançar a aprendizagem desejada, e influenciou no planejamento da orientação técnica.

O que nos parece é que o livro didático utilizado pelo professor nas aulas de reforço acaba ofuscando a mediação que deveria ser feita por este, o qual acaba sendo conduzido por ele, tolhendo-se a criatividade, capacidade de contextualização, adequação das atividades pedagógicas aos alunos, levando-os a analisar o mundo com os próprios olhos críticos, segundo suas situações sócio-político-econômicas.

⁶ HTPC significa horário de trabalho pedagógico coletivo e é realizados semanalmente nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Um texto escolhido para atividade, pode trazer uma ideologia a ser percebida pelo professor e pelo aluno no trabalho de interpretação mediado em sala de aula, mas que tem que ser lido com olhos desconfiados e questionadores.

Eco na introdução de sua obra já observa o seguinte:

[...] a confiança que temos, instintivamente, no livro de leitura não é devida aos méritos deste último, mas às nossas fraquezas, que os livros de leitura criaram e alimentaram (...) é preciso que leiamos e releiamos uma página na qual estão difundidas idéias que costumamos considerar 'normais' e 'boas' e que nos perguntemos a nós mesmos: Mas será mesmo assim? De tal forma estamos condicionados pelos nossos antigos livros de leitura, que ler os novos significa ter a capacidade e a coragem de dizer: 'O rei está nu'. (ECO, 1980, p.15).

Os livros didáticos trazem freqüentemente textos que a rigor deveriam ser questionados pelo professor e aluno, sem a interferência das atividades que já estão estabelecidas nos exercícios de compreensão textual. Ao questionar a ideologia no livro didático Faria afirma que:

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. (...) o livro dissimula a discriminação contra o pobre, valorizando-o pelo trabalho e garantindo-lhe que, estudando ele será alguém no futuro. (FARIA, 1994, p. 71).

No encontro das Orientações técnicas, um outro grupo que acabou se juntando a um terceiro, disse que faria as seguintes questões:

- 1- Por que o pobre sapateiro cantava aquela cantiga?
- 2- O que, em sua opinião, pode engrandecer mais o homem: a riqueza, o trabalho ou o estudo?

Embora a primeira pergunta se aproxime um pouco de uma recuperação literal, a segunda já está pedindo uma avaliação do aluno sobre alguns elementos que o texto apresenta, pois temos aqui: o sapateiro que é pobre, o rei que é rico e bondoso, uma discussão a respeito de trabalho e estudo.

O grupo disse propor essa questão com a finalidade de discutir a pobreza e o valor do estudo e trabalho. Tinham a intenção de fazer com que os alunos valorizassem os dois últimos elementos, seja: trabalho e estudo.

Por questão cultural somos freqüentemente levados a incutir nos alunos valores que na realidade queremos que estes tenham, por julgarmos certos e seguros. Ao questionar trabalho e estudo esperando que os alunos valorizassem e

de certa forma, e, associassem os dois temas, poder-se-ia correr o risco de sermos (com muita alegria) contrariados.

O texto ao descrever o sapateiro diz o seguinte:

“Era um pobre sapateiro, honesto e trabalhador, cheio de filhos, que vivia na maior miséria possível”.

Desta forma, poderíamos suscitar uma idéia que não é difundida por textos didáticos e chegar bem ao contrário do que pretendiam os professores: o trabalho não é certeza de que a pessoa não será pobre. O sapateiro é trabalhador e vive na miséria.

Faria diz que no livro didático:

O trabalhador é um herói! (...) Os homens são todos importantes, desde que desempenhem suas funções solidariamente. Desta forma as classes sociais são camufladas, a exploração do trabalho é ocultada. (FARIA, 1994, p.68-69).

As professoras, de maneira geral, procuram passar seus valores, mas não analisam, interferem ou questionam o texto de forma convincente. Isso é um resultado da leitura reiterada, sem reflexão de textos que reproduzem os mais repetidos clichês sobre pobreza, trabalho da literatura popular do século passado. (ECO, 1980).

Nas opiniões colhidas neste primeiro encontro, a Didática foi expressa como um instrumento de ajuda do professor, porém sem pouco envolvimento com Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia.

Com relação ao que relatam sobre os HTPCs nas escolas, fica claro que as discussões pedagógicas são banalizadas pelas reuniões entre os professores que em vez de privilegiar o aluno, ficam atrelados ao controle burocrático e a submissão de um planejamento do sistema educacional, distanciando-se da realidade que vivenciam.

Como conceitua Haidt:

O planejamento de um sistema educacional é feito a nível sistêmico, isto é, a nível nacional, estadual e municipal. Consiste no processo de análise e reflexão das várias facetas de um sistema educacional, para delimitar suas dificuldades e prever alternativas de soluções. (...) O planejamento de um sistema educacional reflete a política de educação adotada. (HAIDT, 2003, p.95).

O excesso de atribuições aos professores e coordenadores implantadas pelo sistema educacional acaba minimizando as discussões sobre suas práticas em sala de aula, ficando estes a mercê de uma produção mecânica.

A falta de uma mediação crítica com relação a sua prática docente fica mais flagrante quando, ao elaborarem as atividades propostas, fizeram perguntas sobre um texto, carregado de uma ideologia dominante, que não envolveriam a inferência, reflexão, julgamento de seus alunos a respeito do conteúdo que no texto se apresentava.

Relatam que não estão acostumados a questionar o texto, pois os livros didáticos já trazem uma “bateria de exercícios” para serem feitos. Desta forma, sem reflexão a respeito da prática docente e com a mediação inteiramente a cargo dos livros didáticos, que como já vimos podem ser fruto apenas de ideologia dominante e preconceituosa, não há transformação alguma na escola. O tão valoroso anseio de que têm os professores de ensinar, mediar, não passe de uma cultura de reproduzir o que estagnado está.

2ª Encontro:

No início da reunião, deixei claro que nosso trabalho só teria um bom resultado se soubéssemos qual era a necessidade, a dificuldade que fazia com que o aluno com o qual estávamos trabalhando fora indicado para o reforço.

Retomando a avaliação feita no final da orientação diagnóstica ficou clara a preocupação das professoras em trabalhar de forma lúdica, criativa e que conquistasse a atenção dos alunos.

Assim, atendemos ao pedido da maioria que seria sugestões para o trabalho com música em sala de aula. (As sugestões para os temas dos próximos encontros também foram discutidos)

Algumas transcrições das sugestões das professoras:

“Mais sobre leitura e interpretação”

“Mais maneiras de interpretar músicas, como foram criadas, em que situação encontrava-se o país, o autor etc. Alunos gostam de letras de música, têm mais interesse”

“Fazermos mais e mais orientações para aprendermos um pouco da experiência de cada um e aplicar nas aulas.”

“Focar nas dificuldades de interpretação de texto”

“Orientações de jogos e brincadeiras”

“Apresentar mais sugestões em jogos lúdicos, tanto em matemática como em português”

“Passar uma lista dando sugestões sobre vários tipos de contos e poesias para se trabalhar com os alunos com dificuldades e que eles passem a se interessar mais pela leitura.”

“Selecionar assuntos para o ensino fundamental. Adorei!!!”

“A capacitação ser feita e discutida num nível mais pedagógico, sendo...”

“Técnicas de alfabetização”

“Os professores das orientações Técnicas sugerirem outros nomes para substituir REFORÇO.”

“Mais dinâmica e jogos para trabalhar em sala de aula.”

“Ter uma Orientação técnica com mais sugestões para se produzir textos diferentes, descontraídos.”

“Jogos, vídeos, idéias para matemática.”

“Trazer para o próximo encontro produção de texto.”

“Algumas sugestões de atividades relacionadas a disciplina de matemática.”

“Criar outros encontros com demonstrações da prática pedagógica utilizada pelas outras escolas.”

“Trazer mais propostas de atividades e deixar um espaço maior para atividades dinâmicas.”

“Vivenciar mais experiências; pois às vezes o projeto parece único em cada Unidade de ensino.”

É interessante salientar que algumas professoras já estão na segunda reunião, vendo o texto de forma diferente para se trabalhar, pois admitem a necessidade de se conhecer elementos que fazem parte do contexto para que se interprete o texto. Vejamos a sugestão de trabalho dada por uma das professoras:

“Mais maneiras de interpretar músicas, como foram criadas, em que situação encontrava-se o país, o autor etc. Alunos gostam de letras de música, têm mais interesse.”

Para esse encontro foi planejada uma mediação pela música: “Apesar de você” de Chico Buarque. Foi proposto neste encontro que as professoras em grupos, interpretassem a música (com o texto 2 em mãos), depois, foi realizada mediações sobre o contexto político, a fim de provocar alterações de comportamento entre as professoras.

Texto 2: letra da música “apesar de você”

APESAR DE VOCÊ – Chico Buarque

Hoje você é quem manda, falou, tá falado, não tem discussão, não
 A minha gente hoje anda falando de lado e olhando pro chão, viu
 Você que inventou esse estado e inventou de inventar toda a escuridão
 Você que inventou o pecado esqueceu-se de inventar o perdão
 Apesar de você, amanhã há de ser outro dia
 Eu pergunto a você onde vai se esconder da enorme euforia?
 Como vai proibir quando o galo insistir em cantar?
 Água nova brotando e a gente se amando sem parar
 Quando chegar o momento, esse meu sofrimento vou cobrar com juro, juro
 Todo esse amor reprimido, esse grito contido, esse samba no escuro
 Você que inventou a tristeza, ora, tenha a fineza de desinventar
 Você vai pagar e é dobrado cada lágrima rolada nesse meu penar
 Apesar de você, amanhã há de ser outro dia
 'Inda pago pra ver o jardim florescer qual você não queria
 Você vai se amargar vendo o dia raiar sem lhe pedir licença
 E eu vou morrer de rir, que esse dia há de vir antes do que você pensa
 Apesar de você
 Apesar de você, amanhã há de ser outro dia
 Você vai ter que ver a manhã renascer e esbanjar poesia
 Como vai se explicar vendo o céu clarear de repente, impunemente?
 Como vai abafar nosso coro a cantar na sua frente?
 Apesar de você
 Apesar de você, amanhã há de ser outro dia Você vai se dar mal, et cetera e tal, laraia, laraia.

Fonte: http://chicobuarque.uol.com.br/letras/notas/n_apesarde.htm

A interpretação feita pelas professoras antes de se discutir o contexto da ditadura militar ficou muito aquém da interpretação com base no contexto histórico da música, na biografia de Chico Buarque, nos questionamentos a respeito da política da época. Somente após a leitura do texto acompanhado pelo contexto é que conseguiram identificar que “você” da música, na realidade se dirigia ao governante da época; que fragmentos como “Não tem discussão” revela a censura; o fato de a voz do povo brasileiro estar sufocada pelo poder; que o poder estava acima do bem e do mal, claro na expressão “Você que inventou o pecado”.

Esse tipo de mediação, foi intencional para provocar a consciência da necessidade de estudar o contexto que acompanha todo texto que elas escolherem

para atividade com aluno, ler o texto com olhos que permitem a leitura de mundo. Após essa intervenção, as professoras organizaram planos de aulas com outras músicas da ditadura, com rap que denuncia condições de moradores de favelas e subúrbios, estruturando pré-questionamento que fariam a seus alunos e o contexto que apresentariam para a interpretação das músicas selecionadas.

3ª Encontro:

No primeiro momento ocorreu uma avaliação sobre os resultados do trabalho com música em sala de aula, (tema do encontro anterior) as professoras relataram como resultado, que seus alunos passaram a interpretar os textos questionando elementos históricos, e, por sugestão delas, pesquisaram músicas em contextos históricos diferentes, tais como a década do nascimento de seus pais, músicas da década de nascimento deles próprios e músicas das quais gostavam. Alguns alunos, relataram que músicas atuais que eles gostavam eram mais vazias de conteúdo.

Observa-se nos relatos alteração nas mediações delas com seus alunos.

A mediação planejada para esse encontro, com objetivo de aprenderem como ensinar a produção de textos, foi a princípio uma discussão sobre a prática delas.

Ao conversar sobre o assunto, as professoras disseram que queriam que seus alunos produzissem textos de forma crítica e se queixavam de que quando davam temas para que eles desenvolvessem dissertações, só escreviam “eu acho” logo no primeiro parágrafo que produziam.

Diante de tais argumentos, organizei uma atividade de leitura pretexto a qual subsidiaria as professoras na produção de seus próprios textos argumentativos. Neste caso, a leitura pretexto nos daria condições de refletir através de um questionamento feito pelo professor-pesquisador resultando em argumentos que não fossem falaciosos e com mais autoridade.

Com a finalidade de provocar a argumentação e discussão entre as professoras, li o texto 3, que havia sido publicado no Jornal O Estado de São Paulo:

Texto 3: Professor de SP pode perder meia-entrada

O governador de São Paulo, Claudio Lembo, entrou com pedido no Supremo Tribunal Federal (STF) para que seja anulada a lei estadual que permite meia-entrada em atividades culturais e de lazer para professores. Desde 2001, os cerca de 200 mil profissionais que trabalham na rede estadual de ensino têm esse benefício, considerado inconstitucional agora pelo governo, que não o subsidia.

Segundo a assessoria de imprensa do Palácio do Governo, o documento encaminhado ao STF foi elaborado pela Procuradoria Geral do Estado e assinado pelo governador. Ele pede a suspensão da lei 10.858 porque ela iria contra a Constituição, que prega a "valorização do trabalho humano".

Na avaliação do governo, como lazer e entretenimento são atividades econômicas, quem trabalha nelas precisa ser remunerado por isso. Dessa maneira, o correto seria que os professores também pagassem integralmente para freqüentá-las.

Além disso, o governo argumenta que a lei contraria o princípio da isonomia, já que somente os profissionais da rede estadual, e não os da municipal e federal, têm direito à meia-entrada. A lei é de autoria do deputado José Zico Prado, do PT, e havia sido vetada na época pelo governador. A Assembléia Legislativa acabou aprovando novamente.

Para o presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), Carlos Ramiro, a medida é "absurda". "Já temos salários tão baixos que não conseguimos assinar um jornal, ter acesso à internet ou a uma revista especializada", diz. Ele lembra que a cultura é importante para a atualização e preparo do professor. "Um profissional que não vai nem ao cinema prejudica a qualidade do ensino", completa. Os professores da rede estadual têm salário médio de R\$ 1.100.

A solicitação do governo chegou ao STF no dia 21 e o despacho do ministro Sepúlveda Pertence foi dado na segunda-feira. Ele discordou do pedido de medida cautelar feito pelo Estado, ou seja, não viu necessidade de uma decisão antecipada até que se julgue o mérito da ação. Isso deve ocorrer em um julgamento do plenário da corte, nos próximos dias.

Fonte: (<http://aprendiz.uol.com.br/>)

Levantamos as argumentações do Governador, as quais se pautavam no princípio da isonomia, bem como a argumentação do Presidente da APEOESP e posteriormente levantamos as opiniões das professoras:

“Cortar o direito dos professores pode significar também cortar o benefício dos aposentados, estudantes”.

“O professor faz propaganda do filme, se ele diz vá que o filme é bom o aluno vai”.

“Talvez o problema seja exatamente esse ele (o professor) vai polemizar o filme. (ironicamente) É melhor nem ir ao cinema, o cinema tá caro mesmo! Acho que a novela da Globo já está ótimo”.

“Existem pessoas que acham que o professor ganha muito ainda”.

“Li numa revista que o material escolar mais barato hoje é o professor”.

“Eu já tive aluno que perguntou para mim: Professora, você só dá aula ou trabalha também?”

Após mediação por meio de comentários e argumentações do texto lido, decidimos colocar as idéias no papel. Em grupos, as professoras produziram alguns parágrafos com as suas argumentações.

Antes de comentar sobre os textos que haviam produzido e a semelhança que seus textos tinham com os de seus alunos, propus outra atividade. Fiz um pré-questionamento do que opinavam a respeito do Brasil no carnaval, comerciais de televisão, exibirem tanto a “bunda”. Seria isso uma falta de cultura?

A maioria das pessoas deu sua opinião, com tendências moralistas ao que chamavam de exibicionismo. E mais: disseram que o brasileiro não tinha cultura e por isso via a necessidade de exibir o erotismo em televisões, propagandas e carnavais. Em suas opiniões isso “manchava” a reputação do brasileiro no exterior inclusive.

Após a mediação com discussão, fizemos a leitura do texto 4 , uma entrevista com Damatta:

Texto 4:

Época: Numa entrevista recente, o senhor defendeu o papel da Carla Perez na cultura popular. A bunda é um patrimônio nacional?

DaMatta: A bunda é o outro lado do corpo. A boca fala, a bunda também. Há toda uma tradição dedicada ao papel do ânus no corpo. As coisas localizadas abaixo da cintura, que nas sociedades burguesas foram reprimidas e viraram pornografia, no Brasil são parte de uma região marginal: o grotesco e o cômico. No nosso caso, a bunda fica entre o ridículo, o audaz, o bonito e o grotesco. Depende de como ela surge, de quem a possui, do contexto e de quem a olha. Nesse sentido, resistimos à moral burguesa e criamos uma cultura popular contra-hegemônica. Os porta-vozes de nossa vertente burguesa mais imitativa e ignorante detestam a bunda e o Carnaval. Se são os donos da nossa chamada "cultura", é certamente um paradoxo. O fato é que, para quem gostaria de ter nascido em Paris ou em Londres, a bunda é a expressão de uma total falta de gosto e dever-se-ia expedir uma ordem de prisão para a Carlinha Perez. Pelo menos quando se trata do discurso público, quando quase todo mundo se cobre do manto da racionalidade, da alta (e falsa) cultura e do chamado "bom gosto". Mas o fato é que o Brasil, como o próprio corpo humano, tem frente e fundo, avesso e direito, alto e baixo, cabeça e pé, boca e bunda. Se a nossa alta cultura corre atrás dos corpos magricelas das modelos parisienses e nova-iorquinas, nos subúrbios, no Pelourinho, nas várzeas, nas praias, o que se deseja são as fofuras desses traseiros que simbolizam tanta coisa boa e séria, como por exemplo, uma sexualidade menos compartimentalizada e, quem sabe, mais rica e menos essencialista.

Época: É por isso que o senhor defendeu a Carla Perez?

DaMatta: Eu não defendi Carla Perez. Ela não precisa da defesa intelectualizante de um mero professor. Apenas sugeri como hipótese que o sucesso da "dança da bundinha" tinha a ver com uma sexualidade mais aberta, ainda que o foco fosse esse instrumento de ambigüidades e paradoxos que é a bunda.

Fonte: DAMATTA, Roberto. In: Época, Globo, São Paulo, p. 28, 24 de maio 1999.

Tornei a questioná-las com relação à exibição da “bunda” e as opiniões mudaram. Algumas permaneceram com o mesmo discurso; mas, outras,

reconheceram na figura de Damatta uma autoridade que fez uma análise com base em conhecimentos científicos e não em conhecimento do senso comum.

Após essa discussão, a proposta foi para os grupos analisarem o início de suas redações:

“Nosso grupo opina da seguinte forma”..., ou então:

“Pensamos que”....,

“No caso discutido temos a seguinte opinião”...

De certa forma, na análise dos textos produzidos, as professoras embora não iniciassem suas redações com a expressão “acho que”, escolhiam sinônimos que nada diferenciava suas produções da de seus alunos.

Perceberam que era necessário conhecer a estrutura de uma dissertação, ou seja: introdução, desenvolvimento e conclusão que foi explicada na orientação técnica.

Embora a leitura pretexto tenha facilitado as argumentações que usaram no texto, permanecia a necessidade de saber estruturar uma redação dando encadeamento à introdução, desenvolvimento das argumentações e conclusão.

A análise que fizemos juntos das produções de textos dos grupos deixou claro que, como nossos alunos, a produção de texto feita pelas professoras carecia de uma introdução mais bem estruturada, pois através dela é que se explica basicamente sobre aquilo que se vai argumentar. Nem toda pessoa que fosse ler o texto teria participado de uma discussão anterior. Era necessário explicar na introdução a respeito daquilo que se ia dissertar. Foi possível também perceber que uma leitura pretexto pode nos dá base para uma argumentação da autoridade, que se apóia na validade de declarações de especialistas da questão, e não apenas em argumentos de falácia ou do senso comum.

Ficou claro entre as professoras que há uma grande necessidade de fazer uma intervenção, interação com o aluno antes de ele produzir seu texto, pois lançar um tema e título, mesmo que polêmicos e atuais, não é certeza de que ele será capaz, com seu conhecimento, de desenvolver um argumento, para produzir um texto a contento do professor e dele mesmo.

4ª Encontro:

Esse encontro foi planejado para identificar maneiras de avaliação da produção de texto, com pretexto.

As professoras narraram os resultados positivos das produções de textos de seus alunos, quando se apropriaram da estrutura da dissertação, e, quando usaram textos que foram pretextos para essa atividade. Muitos alunos além de partir do texto usado pelas professoras em sala de aula, buscaram novas informações pela internet, jornais e revistas quando uma das professoras propôs o tema polêmico da eutanásia. Porém, comentam que apesar dos textos que os alunos produziram estarem mais ricos no que dizia respeito à argumentação, havia muitos erros de coesão, coerência, e, principalmente, erros ortográficos.

Nesse momento a mediação para orientação, utilizou da seguinte pergunta:

1-De que forma vocês realizam a correção dos textos produzidos por seus alunos?

As professoras que haviam se dividido em três grupos responderam da seguinte forma:

Grupo 1 : *“A maioria de nós elabora exercícios ortográficos para que os alunos possam, através dessa atividade, não errar mais. Apontamos os erros nas redações, fazendo um círculo na palavra errada, assim o aluno pesquisa qual é o erro.”*

Grupo 2: *“Fazemos atividades também, porém algumas de nós tem o costume de escrever as palavras erradas separadamente do texto, sem marcar os erros no próprio texto para não desestimular o aluno. Numa folha separada, o aluno deve escrever as palavras de cinco a dez vezes. É uma forma de memorizar. O ruim é quando a palavra aparece novamente escrita errado (risos). Muitos alunos não aceitam a correção e perdem a vontade de fazer outros textos”.*

Grupo 3: *“A única coisa que algumas de nós fazem de diferente é ler o texto com os alunos e comentar os erros coletivamente. Elas (apontando para outras professoras do mesmo grupo) discordam, acham que isso pode causar vergonha nos alunos e brincadeiras”.*

Diante das respostas tivemos que fazer uma reflexão sobre os textos e as interações entre o professor e o aluno, afinal de contas o aluno espera uma devolutiva a respeito de seu texto que nada mais é parte do trabalho de correção do professor.

Propus que fizéssemos um texto em conjunto e posteriormente o submetêssemos a uma correção coletiva através de uma reescrita.

Para tanto, coloquei em uma caixa, vários elementos de coesão, simulando o jogo “batata quente”, representada aqui pela caixa. Cada vez que a música parava, quem estivesse com a caixa nas mãos, deveria sortear para si mesma, um elemento de coesão e dar seguimento na história, usando-o.

Uma professora ficou responsável em registrar toda a história. Propus que recontássemos um conto de fadas e as professoras escolheram Chapeuzinho Vermelho.

Na reescrita do texto, em lousa, corrigimos, como no exemplo abaixo:

“Chapeuzinho viu sua avó ser salva e mesmo assim ficou feliz”.

Correção:

“Chapeuzinho viu sua vovó ser salva e mesmo assim permaneceu assustada”.

A opção em mudar avó por vovó, foi sob a argumentação de que as histórias infantis devem ter também uma linguagem infantil.

No que diz respeito a “ficou feliz” mudar para “permaneceu assustada”, percebeu-se que o elemento de coesão “mesmo assim” dá uma idéia contrária e que daquela forma o texto perderia sua coerência.

A correção coletiva, possibilitou com que as professoras percebessem que não se pode apenas corrigir os erros ortográficos. A opção lexical pode dar estilo novo ao texto, como foi o caso da substituição de avó por “vovó”. A conclusão a que chegaram é de que com a prática de correção coletiva, todos aprendem e opinam sobre a produção do texto sem desprezar a função que ele tem.

5º Encontro:

Com objetivo de relatar e analisar a construção de um projeto de leitura, iniciei uma mediação planejada, com uma história de Ruth Roch, Texto 5.

Iniciei a orientação técnica, contando uma história de Ruth Rocha:

Texto 5: O que os olhos não vêem

Havia uma vez um reino muito distante,
que vivia em seu palácio
com toda a corte reinante.
Reinar pra ele era fácil,
ele gostava bastante.

Mas um dia, coisa estranha!
Como foi que aconteceu?
Com tristeza do seu povo
nosso rei adoeceu.
De uma doença esquisita,
toda gente, muito aflita,
de repente percebeu...

Pessoas grandes e fortes
o rei enxergava bem.
Mas se fossem pequeninas,
e se falassem baixinho,
o rei não via ninguém.

Por isso, seus funcionários
tinham de ser escolhidos
entre os grandes e falantes,
sempre muito bem nutridos.
Que tivessem muita força,
e que fossem bem nascidos.
E assim, quem fosse pequeno,
da voz fraca, mal vestido,
não conseguia ser visto.
E nunca, nunca era ouvido.

O rei não fazia nada
contra tal situação;
pois nem mesmo acreditava
nessa modificação.
E se não via os pequenos
e sua voz não escutava,

por mais que eles reclamassem
o rei nem mesmo notava.

E o pior é que a doença
num instante se espalhou.
Quem vivia junto ao rei
logo a doença pegou.
E os ministros e os soldados,
funcionários e agregados,
toda essa gente cegou.

De uma cegueira terrível,
que até parecia incrível
de um vivente acreditar,
que os mesmos olhos que viam
pessoas grandes e fortes,
as pessoas pequeninas
não podiam enxergar.

E se, no meio do povo,
nascia algum grandalhão,
era logo convidado
para ser o assistente
de algum grande figurão.
Ou senão, pra ter patente
de tenente ou capitão.
E logo que ele chegava,
no palácio se instalava;
e a doença, bem depressa,
no tal grandalhão pegava.

Todas aquelas pessoas,
com quem ele convivia,
que ele tão bem enxergava,
cuja voz tão bem ouvia,
como num encantamento,
ele agora não tomava

o menor conhecimento...

Seria até engraçado
se não fosse muito triste;
como tanta coisa estranha
que por esse mundo existe.

E o povo foi desprezado,
pouco a pouco, lentamente.
Enquanto que próprio rei
vivia muito contente;
pois o que os olhos não vêem,
nosso coração não sente.

E o povo foi percebendo
que estava sendo esquecido;
que trabalhava bastante,
mas que nunca era atendido;
que por mais que se esforçasse
não era reconhecido.

Cada pessoa do povo
foi chegando á convicção,
que eles mesmos é que tinham
que encontrar a solução
pra terminar a tragédia.
Pois quem monta na garupa
não pega nunca na rédea!

Eles então se juntaram,
Discutiram, pelejaram,
E chegaram à conclusão
Que, se a voz de um era fraca,
Juntando as vozes de todos
Mais parecia um trovão.

E se todos, tão pequenos,
Fizessem pernas de pau,
Então ficariam grandes,
E no palácio real

Seriam logo avistados,
Ouviriam os seus brados,
Seria como um sinal.

E todos juntos, unidos,
fazendo muito alarido
seguiram pra capital.
Agora, todos bem altos
nas suas pernas de pau.
Enquanto isso, nosso rei
continuava contente.
Pois o que os olhos não vêem
nosso coração não sente...

Mas de repente, que coisa!
Que ruído tão possante!
Uma voz tão alta assim
só pode ser um gigante!
- Vamos olhar na muralha.
- Ai, São Sinfrônio, me valha
neste momento terrível!
Que coisa tão grande é esta
que parece uma floresta?
Mas que multidão incrível!

E os barões e os cavaleiros,
ministros e camareiros,
damas, valetes e o rei
tremiam como geléia,
daquela grande assembléia,
como eu nunca imaginei!

E os grandões, antes tão fortes,
que pareciam suportes
da própria casa real;
agora tinham xiliques
e cheios de tremeliques
fugiam da capital.

O povo estava espantado

pois nunca tinha pensado
em causar tal confusão,
só queriam ser ouvidos,
ser vistos e recebidos
sem maior complicação.

E agora os nobres fugiam,
apavorados corriam
de medo daquela gente.
E o rei corria na frente,
dizendo que desistia
de seus poderes reais.
Se governar era aquilo
ele não queria mais!

Eu vou parar por aqui

a história a que estou contando.
O que se seguiu depois
cada um vá inventando.
Se apareceu novo rei
ou se o povo está mandando,
na verdade não faz mal.
Que todos naquele reino
guardam muito bem guardadas
as suas pernas de pau.

Pois temem que seu governo
possa cegar de repente.
E eles sabem muito bem
que quando os olhos não vêem
nosso coração não sente.

Posteriormente, solicitei que nos dividíssemos em três grupos e fizéssemos um “brainstorm” das histórias que conhecíamos para realizarmos uma oficina de “contação” de histórias.

Grupo 1: Influenciado por uma das participantes, contou a história dos Três Porquinhos.

Grupo 2: Criou uma história própria onde envolveram vários personagens de diferentes contos de fadas.

Grupo 3: Contou uma história de autoria de Lygia Fagundes Telles “A disciplina do amor”

Como mediador, questionei como as professoras trabalhavam a questão da leitura com seus alunos, que textos usavam e que resultados obtinham. As respostas foram as seguintes:

“Faço leituras em voz alta e silenciosa. Geralmente usamos os textos do livro didático”.

“Às vezes, levo eles (os alunos) para a biblioteca da escola. Lá eles fazem mais silêncio e parecem se concentrar. Eles mesmos escolhem uns livros e depois eu faço perguntas a respeito do enredo, personagem etc”.

“Faço o mesmo que a colega, mais eu peço para que eles completem fichas de leitura. Só assim eles lêem”.

“Eu leio com eles todos os textos. Paro num ponto da leitura e peço para alguém continuar, geralmente o mais falante (risos)”.

“Gosto de trabalhar textos de jornais com notícias interessantes para depois discutirmos. É difícil. A criançada parece ter formiga no traseiro”.

Após esses comentários pedi para que elaborassem um projeto de leitura que pudesse motivar o aluno a ler por prazer.

Os três grupos apresentaram seus projetos:

Grupo 1: Elaborou um projeto no qual os alunos iniciariam pelos textos mais curtos e depois partiriam para os mais longos. Elaborariam um questionário com as seguintes perguntas:

- 1. Escreva o enredo da história que você leu.*
- 2. Que personagem você mais se identificou? Por quê?*
- 3. Qual é a sua opinião a respeito da história/*
- 4. O que você mudaria nela?*

Grupo 2: Alegando que seus alunos carecem de “cultura clássica”, as professoras disseram que gostariam que os alunos lessem os clássicos da literatura tais como: Iracema, Dom Casmurro, Macunaíma. Dariam o contexto de quando a obra foi escrita ao aluno e proporia que fizessem diálogos das histórias para depois serem dramatizados.

Grupo 3: Esse grupo optou por não escolher o que seus alunos iriam ler. Para as professoras, se a leitura tem que ser motivada através do prazer é necessário que eles mesmos escolham aquilo que vão ler. Para a avaliação do que leram, disse realizar uma oficina de “contação” de histórias como a que fizemos no aquecimento da orientação.

Os grupos se auto-avaliaram e posteriormente fizeram a avaliação dos projetos de outros grupos.

Grupo 1: As professoras refletiram sobre os projetos e acharam que o mais adequado seria o projeto do 3º grupo. Porém, frisaram a necessidade de se orientar os alunos a escolherem os textos mais curtos para início.

Grupo 2: Concordou com o primeiro grupo, mais achou que uma pequena avaliação, ou ficha de leitura seria necessário para que os alunos levassem a sério a atividade proposta.

Grupo 3: Continuou achando que seu projeto era o único que atendia a proposta de motivar com prazer.

Uma das professoras disse:

“O fato de os alunos contarem a história já é uma forma de avaliação. Assim, saberemos se eles entenderam a história ou não”.

Ao final todos nós discutimos sobre a leitura por prazer e refizemos um projeto que contemplou as idéias do terceiro grupo acrescentando a opção de realizar dramatizações das histórias.

Análise das Orientações Técnicas

A primeira orientação técnica foi importante para se fazer uma análise para planejamento para as futuras mediações com o grupo. Nela, encontramos-nos com um grupo de professoras preocupadas em dar uma aula lúdica e participativa, mas carentes de experiência e até mesmo da formação específica para sanar o que a resolução da secretaria da educação chama de dificuldades específicas do aluno.

Desta forma, houve a preocupação de se trabalhar em orientação técnica, não só a discussão a respeito de como ensinar, mas também o que se ensinar.

A partir de então, as mediações planejadas se deram através de textos, questionamentos a respeito da prática docente das professoras e algumas atividades coletivas.

Para atender ao pedido das professoras que se preocupavam em trabalhar de forma lúdica e que gostariam de fazer isso através de música, a segunda orientação técnica teve como objetivo mostrar, através das interpretações textuais da música

“Apesar de você” e do questionamentos sobre como se trabalhar com o texto, que, além da preocupação com o lúdico, temos que desenvolver um conteúdo, que no caso se pautou em interpretar o texto considerando o contexto de sua produção.

A discussão de se trabalhar com o texto, considerando o contexto, deixou levantou a necessidade de que as professoras interagissem de forma diferente da qual muitas vezes os exercícios trazidos pelos livros didáticos propunham. Perceberam como a mediação delas próprias na reconstrução do contexto histórico, cultural e social influenciaria no processo de interpretação crítica de um texto.

Temos o início de uma flexibilização do pensamento das professoras que começaram a romper com o procedimento pedagógico diagnosticado na primeira orientação técnica. Esse foi o começo de ações didáticas que iriam compor um conjunto de ações intencionais, conscientes, com objetivos propostos e dirigidos para um fim específico. Foi o primeiro passo de assunção de uma postura de professor com o papel de mediar entre a vida cotidiana do aluno e uma formação crítica, que neste caso, se deu através de uma atividade que envolvia o texto, encarado como um signo cultural que traz um conteúdo histórico e que nos provoca uma discussão e reflexão quando interpretamos.

A leitura que leva em consideração questões sócio-históricas, ligadas ao autor e a seu leitor, denomina-se leitura na concepção sócio-interacional. No encontro entre texto, leitor e autor acontecerá, segundo Harste (1985), um “novo evento”, pois o processo da leitura transforma o texto lido e o leitor, considerando que a interpretação é sempre um resultado da relação entre texto e o contexto sócio-histórico-cultural, sem que tal interpretação exista fora dessa relação.

Ao final da orientação técnica, a atividade sugerida de interpretação que num primeiro momento ofereceu tão somente o texto, e, num segundo momento ofereceu o texto e contexto atestou que para que o ato de ler e interpretar ocorra de maneira produtiva e eficaz, é necessário que o autor e leitor, produtores do sentido do texto, estejam sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. Assim, as atividades de leitura e interpretação serão frutos do momento histórico-social, as quais determinarão o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Na perspectiva sócio-interacional, o texto não traz todos os significados. O leitor é quem vai construí-los à medida que interage com o mesmo.

A segunda orientação técnica apresentou nos relatos das professoras sobre sua prática, uma primeira mudança de comportamento tanto na forma de interferir das professoras como mediadoras, forma esta que aguçou a criticidade em sala de aula, pois começam a propor questões de textos diferenciadas das questões que são encontradas nos livros didáticos e estabeleceu uma relação sócio-interacional das professoras com os textos que interpretavam, atitude que, posteriormente, foi colocada em prática em sala de aula com seus alunos.

As atividades que eram planejadas pelas professoras seguindo comandos aos alunos como, por exemplo: “redija um texto”, “leia o texto a seguir”, “conforme o texto...” foram analisadas e criticadas por serem atividades centradas no texto que despreza muitas vezes o contexto. Para Fiorin:

“... entende-se por contexto uma unidade lingüística maior onde se encaixa uma unidade lingüística menor. Assim, a frase encaixa-se no contexto do parágrafo, o parágrafo encaixa-se no contexto do capítulo, o capítulo encaixa-se no contexto da obra toda.(...) nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação isolada de quem o produziu. “De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade.” (FIORIN, 2000, p.12-13).

Na terceira orientação técnica, podemos notar que os procedimentos que as professoras relataram com relação à produção textual não exploravam uma leitura pretexto, ou seja, a leitura que serve como alavanca para que o aluno produza seu próprio texto. As professoras diziam escolher assuntos polêmicos atuais como sugestão de temas para produção de texto dando a eles também o título que deveriam usar. Desprezavam a leitura pretexto por entenderem que o aluno poderia apenas fazer uma cópia desse texto.

A prática de leitura pretexto realizada na própria orientação técnica e todos os questionamentos serviram para flexibilizar o pensamento e as práticas cristalizadas das professoras.

Quando Geraldi (1997) fala sobre a leitura pretexto na escola afirma não ver problema no fato de um texto ser utilizado como pretexto para a prática escolar. O que questiona é o fato de como a escola constitui a relação com os modelos: trata-se de optar entre uma relação de submissão, para pura imitação, e uma relação crítica e criativa, para se ampliar o sistema de referências culturais e simbólicas.

É obvio que para que não ocorra a pura imitação de que escreve Geraldi (1997) é necessário que haja a intervenção do professor de maneira questionadora e não submissa.

Os resultados de produção de textos argumentativos através de leitura pretexto, não só subsidia o aluno na produção de seu próprio texto, no qual pode expor sua opinião, suas idéias e ideais, mas também é capaz de, primeiramente, inseri-lo no contexto sócio-histórico. Neste caso, o pretexto nos dá condições de refletir, conhecer um pouco do tema proposto para argumentação, questionar esse tema e dar uma função social ao texto produzido, pois ele deixa de ser uma produção isolada do mundo.

A comparação de resultados da produção textuais das professoras, antes e depois de um trabalho com a leitura pretexto, resultou numa prática diferente da que realizavam em sala de aula e aparentemente com melhores resultados.

Essas atividades exploraram a zona de conhecimento proximal. O uso do texto que serviu como pretexto, um signo pronto, juntamente com o auxílio das professoras, possibilitou ao aluno ir além de suas possibilidades e limitações. Esses instrumentos auxiliares ocasionaram novas estruturas cognitivas nos alunos ao alcançarem o nível de desenvolvimento potencial.

Na quarta orientação técnica, na qual fizemos uma reflexão a respeito da correção dos textos de seus alunos, inicialmente tivemos relatos de práticas que se preocupavam tão somente com a higienização dos textos produzidos pelos alunos. As práticas relatadas, no que diz respeito à correção de texto, revelavam um olhar do professor muito preocupado com correções de ordem ortográfica e gramatical.

Geraldi(1998, p.101-102) , ao comentar sobre a reescrita e higienização do texto na segunda metade da década de 80 diz que:

(...) o trabalho de reescrita de textos caracterizava-se por aquilo que podemos chamar de "higienização do texto do aluno". A reescrita transformava-se numa espécie de "operação limpeza" em que o objetivo principal consistia em eliminar as "impurezas" previstas pela profilaxia lingüística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução.

As correções feitas se preocupavam somente com a construção estrutural do texto e com a ortografia. Nenhum comentário a respeito do conteúdo era feito com o aluno, correndo o risco de este ser desestimulado a escrever.

Ao comentarem que preparavam atividades de exercícios ortográficos para solucionar os erros dos textos, estavam na realidade promovendo um total rompimento entre o aluno e seu texto. A primazia pela ortografia pode causar uma projeção negativa e resistente do aluno no que diz respeito a produzir um texto. O fato de retirar do texto as palavras erradas ou fazer uma lista de exercício apartados do texto do aluno, desconsidera totalmente a relevância dos problemas lingüísticos e a função que estes objetivam no texto, dentro de sua dialogicidade.

A inversão de que o texto é que deve atender aos preceitos gramaticais, e não estes serem colocados à disposição de uma produção de texto, é constantemente reforçada através dessa errônea prática de correção.

A prática de reescrita coletiva deu oportunidade de se trabalhar todos os elementos que constituem um texto: coesão, coerência, estilística. A prática de correção coletiva através da reescrita deixou claro ser uma maneira eficaz de se analisar o que estava incorreto ou quais construções atenderiam melhor à intencionalidade do texto. Possibilitou aos professores a reflexão sobre dissociar os erros dos textos produzidos pelos alunos, dificulta a compreensão deste como meio de comunicação.

A troca da palavra “avó” por “vovó”, por exemplo, só se deu pelo fato estilístico levado em consideração ao gênero textual produzido. Daí notamos a importância de uma correção através da reescrita do próprio texto na qual a interação e participação ativa do aluno é de suma importância, a mediação com outros sujeitos de conhecimentos diferentes, pode contribuir para a internalização de novos signnos.

Como afirma Jesus:

A reescrita deveria ser vista (...) como atividade de exploração das possibilidades de realização lingüística, de tal forma que os instituídos pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações. (JESUS, 1997, p.100).

Com relação a quinta orientação técnica, podemos perceber que as mediações planejadas, assim como as interações propostas entre as professoras, o

pesquisador, e materiais de texto, provocou algumas alterações na maneira com que encaravam o trabalho com a leitura em sala de aula, pois relataram outras práticas pedagógicas com seus alunos e elaboraram projeto de leitura considerando prazer e liberdade de escolha do aluno.

Existem duas situações para se desenvolver a leitura: uma em que se lê para resolver um conflito, uma necessidade imediata ou remota. A este tipo de leitura dá-se o nome de funcional, pois envolve uma situação problema na qual agimos, compreendemos, escolhemos, aprendemos etc. (JOLIBERT, 1994).

A proposta do pesquisador era que se construísse um projeto, com a intenção de realizar na escola, a leitura por prazer que muitas vezes encontra barreiras no procedimento do professor. Os professores dos dois primeiros grupos entendem ser necessário “cobrar”, de certa forma, a atitude de ler do aluno. Propuseram, inicialmente, que se fizessem questionários após a leitura, ou então que se completassem fichas de leitura.

A leitura dita de prazer ou fruição propõe outra forma de relação entre leitor, autor e texto que é a intimidade com o imaginário. Essa leitura tem que priorizar o descansar, o divertir-se e interagir com outro imergir no imaginário, no estético, seduzir ou induzir. Não há cobranças das informações obtidas, nem tampouco prazos de entrega de trabalhos ou provas. O sentido do texto deve ser construído a partir da intimidade do leitor com o texto o que permite uma pluralidade de leituras, tornando cada leitura e cada leitor únicos. (JOLIBERT, 1994).

Após o entendimento do que é, e a importância de se realizar a leitura por prazer na escola, através das mediações entre as professoras que avaliaram seus projetos, ficou clara também a importância de desenvolver diferentes tipos de leitura na escola, já que em casa, segundo o comentário das professoras não existia essa cultura de estímulo à leitura.

Segundo Perrotti (apud FARIA, 1992, p.85):

Dentro do quadro sócio-cultural brasileiro, a escola é peça fundamental na promoção da leitura em todas as suas fases. Isto porque não temos, no Brasil, uma infra-estrutura cultural, como nos países europeus, por exemplo, em que a família assume em casa o estímulo à leitura. Entre nós, por falta de estrutura cultural, as crianças vêm para a escola sem a menor familiaridade com o texto escrito. Daí papel essencial da escola.

Entendendo ser a escola o cenário privilegiado para o desenvolvimento da leitura dos alunos para que possam expressar seus sentimentos, dúvidas, fantasias,

refletir sobre a realidade e ter uma postura de vida mais saudável e crítica, os professores resolveram por em prática o projeto que trouxe resultados positivos. A mediação das professoras para estimular a leitura por prazer só reforçou o que Vigotski deixa claro em seus estudos sobre a “zona de desenvolvimento proximal”, pois o sujeito (ser pensante) interage com o objeto (algo a conhecer) transformando-se, ampliando e modificando o seu saber. Essa transformação foi o que ocorreu com relação à postura das professoras com relação à prática de leitura no projeto de recuperação e reforço que conseqüentemente modificou o cenário da participação e envolvimento dos alunos do projeto.

As mediações planejadas nos permite analisar a mudança, a transformação da prática docente em cada orientação técnica. O trabalho com texto de forma isolada de seu contexto, com a primazia de correções gramaticais, atendendo sempre às propostas dos livros didáticos deu lugar a uma postura questionadora, com olhos para uma leitura que extrapola as linhas do próprio texto dentro de uma concepção sócio-interacional.

Os textos de Vigotski sempre apontam para a ação dos homens no processo de apropriação e objetivação. Como já havíamos comentado anteriormente, a mediação entre indivíduos e grupo social, entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, é de suma importância para a compreensão do trabalho que o professor deve realizar na escola.

As trocas de experiências ocorridas nas orientações técnicas fazem parte de uma mediação não planejada. A interação que ocorreu através de um inter-relacionamento entre as professoras resultou em discussões sobre alguns aspectos do projeto de reforço que incomodavam a maioria das professoras, tais como: a imposição das aulas serem ministradas na 6ª aula do dia, horário em que os alunos já estavam cansados, a interrupção do vínculo empregatício ao final de cada semestre para que não ganhassem as férias, o descaso do corpus da escola em algumas unidades, e, principalmente a falta de participação coletiva no processo de recuperação.

Segundo a diretora da escola as professoras começaram a fazer relatórios e participar ativamente dos HTPCs, mesmo que não ganhassem para isso. Nessas reuniões, procuravam dividir com os demais professores da escola os problemas dos alunos, seus avanços, colhiam sugestões e tinham uma resposta de como seus alunos estavam respondendo aos novos conteúdos.

Entendendo ser o nome “Reforço Escolar” algo que carregava uma série de aspectos negativos para os alunos participantes do projeto, sugeriram a mudança do nome, como por exemplo: “fazendo leitura e escrita”; “jogos dramáticos”; entre outros na tentativa de amenizar uma possível situação psíquica negativa do aluno com relação a essa situação específica de aprendizagem.

A interação com o outro via linguagem, o que ocorreu no caso das discussões não planejadas das orientações técnicas possibilitou o movimento entre os planos interpessoal para o intrapessoal. Foi nesse exercício dialético de interação com o outro, sob a influência da cultura, história de experiência das professoras que os modos de funcionamento cognitivo, opiniões e soluções para os problemas cotidianos em sala de aula surgiram, sendo importante a mediação entre os membros do grupo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora o projeto de recuperação e Reforço do sistema educacional se mostre preocupado em sanar as dificuldades específicas dos alunos, era flagrante que suas práticas conspiravam para que o oposto ocorresse.

As contradições são ainda maiores ao encontrarmos professores que se preocupam com suas práticas e se vêem como figuras facilitadoras do saber, mas que, ao mesmo tempo, não interferem de forma a mudar o *status quo* em que se encontram os alunos arrebanhados pelo referido projeto.

Os professores deveriam estabelecer criticamente uma relação entre o imediato e o mediato, por isso a mediação é própria da Didática. Deve-se sempre haver uma tensão, conflito, entre o professor e o aluno, para que com isso possamos exercer a mediação que está sendo exercida pela mídia, pelos textos com conteúdos a-históricos e pelos comandos do sistema educacional.

O relato de uma experiência pode trazer dados qualitativos de situações de interação, de mediações, e dessa forma também ser um instrumento mediador para construção de conhecimento. O percurso traçado nessa experiência com o Projeto de Recuperação e Reforço da Diretoria de Ensino de Votorantim, foi construído com as influências do meu olhar histórica e socialmente adquirido ao longo da minha vida, outros encontros, com outras pessoas, provocam outro percurso o qual considero desafiador e causador de provocações para mudanças de comportamento profissional que vai do “fazer” para o “fazer consciente, mediador e questionador”.

Registra-se aqui, um processo de trocas, através de recuperação de memória, gravações, anotações de observações de um grupo de professoras que, em meio a mediações planejadas e não planejadas para uma reflexão e transformação da prática docente no projeto de recuperação e reforço, decifram histórias, produzem idéias, tomam consciência de um trabalho em sala de aula cada vez mais complexo.

Os textos de referência na realização das orientações técnicas, a produção de idéias em movimento, as práticas que foram expostas, as sugestões e análises dos propósitos, enfim, toda a seqüência de atividades realizadas nas orientações técnicas em que eu, como mediador e pesquisador propunha, com a liberdade de trabalhar as discussões e os conteúdos, sem a intervenção do sistema educacional,

na condição de bolsista do Programa Bolsa Mestrado do Estado de São Paulo, registram o percurso de pensamentos em transformação.

Quando comecei a pesquisar e conhecer o projeto de Recuperação e Reforço, pensei que bastaria descrever as ações, idéias e ideais inseridos na prática docente dessas professoras que tinham, apesar da pouca experiência profissional e muitas vezes uma formação não específica, a tarefa de recuperar a aprendizagem de alunos que apresentavam dificuldades em interpretação e produção de textos. Porém, o trabalho de pesquisa que serviria tão somente para descrever uma realidade a respeito da prática docente no projeto de Recuperação e Reforço, acabou se transformando em oportunidades de mediações que pudessem constatar as mudanças num exercício dialético e coletivo.

De início, o que encontramos foram professoras que realizavam atividades sem a devida reflexão sobre o processo de aprendizagem, para recuperação dos alunos e, gradativamente, este contexto deu sinais de mudanças. Porém, não podemos nos iludir que apenas cinco encontros planejados, podem solucionar a aprendizagem dos alunos, mas, nos mostra caminhos, a serem considerados que podem apontar trabalhos a longo prazo de apoio para os professores. Entendemos o trabalho docente como interações coletivas, a busca de signos e instrumentos para mediar a aprendizagem de diferentes alunos, exige diferentes sujeitos interagindo.

Organizar orientações técnicas capazes de reverter a situação em que se encontrava o projeto, buscando a reflexão, mudança de atitude docente que interferisse de forma a mudar o “*status quo*” em que se encontram os alunos, foi o desafio que constituiu as reuniões posteriores, abrindo espaço para que as professoras não viessem apenas para ouvir, mas também para falar sobre a própria profissão e sua prática.

Reconhecemos nesse trabalho, a importância da interação, das relações sociais na constituição das pessoas, no processo e percurso da história que construímos nas orientações técnicas, na realização dessa pesquisa que procurava somente fazer um discurso de resistência à situação encontrada, mas pode colaborar, com a reflexão da prática docente.

Encontrei na teoria sócio-histórica de Vigotski, uma síntese de fundamentos para esse estudo. As leituras dos textos de referência foi o caminho para compreender a teoria vigotskiana tendo como pressuposto a transformação, “humanização” do homem, através da atividade de trabalho, reconhecendo que as

relações sociais impõem novas formas de mediação, dependendo da cultura do grupo, implicando na necessidade de compreender os mecanismos e processos que constituem o sujeito num determinado contexto e cultura.

Fez-se necessário entender que todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre os homens, que apresentam natureza histórica e são mediadas. Na busca de entender a mediação como um processo que ocorre através de signos e instrumentos, deparamo-nos com alguns estudiosos que seguem investigando e contribuindo para as discussões pedagógicas de relevância para impulsionar mais pesquisas no campo educacional, já que a própria obra de Vigotski fora tão precocemente interrompida.

Discutir acerca da atuação dos professores no projeto de Recuperação e Reforço das escolas públicas do Estado de São Paulo e suas transformações, envolveu, então, um estudo sobre a gênese da psicologia de Vigotski, seu método, as distorções existentes na revisão bibliográfica vigotskiana, oriundas de um discurso neoliberal, que comprometem flagrantemente seu entendimento.

Compreender a teoria de Vigotski, o percurso, o contexto do surgimento e a base de seu método, revelando que o processo de transformação que homem faz com a natureza e consigo mesmo será subordinado às condições materiais de um dado momento histórico através de instrumentos culturais é de suma importância para a adoção da mediação como procedimento de ensino.

O envolvimento do professor que interferir de forma consciente, crítica e sistematizada é capaz de ampliar propostas, desejos, necessidades de busca de conhecimento e ações. Quando as professoras se expressam nas orientações técnicas descritas, podemos ver em suas manifestações, momentos marcados por tensões, envolvimento, desejo de superar dificuldades, a flexibilização de seus pensamentos e a construção coletiva que pode resultar em mudanças coletivas e individuais.

Podemos destacar dois momentos: O da orientação técnica diagnóstica que revela professoras condicionadas a uma prática que pouco interferia na aprendizagem de seus alunos, apesar de estarem dispostas à mudança; e um segundo momento que são as orientações técnicas posteriores, onde as professoras se debateram em movimentos contraditórios, apresentando necessidade de transformarem seus trabalhos em sala de aula, conscientes de suas inserções em um projeto de suma importância para a recuperação da aprendizagem.

Superar medos, atribuir o insucesso do projeto à coordenação, direção escolar, ao professor regular, também foram objeto de análise, mas que, na pesquisa-ação realizada, foi muitas vezes superado por concentrarem suas atividades no plano de suas novas práticas. Superar uma prática conservadora e tradicional que reproduzia modelos com os quais as professoras conviveram quando eram alunas, também foi foco das mediações planejadas pelo pesquisador. Consciente de que no inventário de deficiências que apontam um fracasso escolar com resultados que revelam uma crise do sistema educacional brasileiro, e de que o baixo nível de desempenho lingüístico dos estudantes é uma questão privilegiada para esses apontamentos, planejei mediações que trouxessem à tona um ensino significativo, contextualizado, condizentes com a teoria sócio-histórica por se preocupar com a função social da linguagem. Quando analisei as práticas das professoras antes das intervenções do pesquisador, das discussões e questionamentos levantados em grupo e pelo grupo, pude observar a tendência de planejar aulas com preocupação voltada para a falta do domínio gramatical, os erros ortográficos, sendo estes, julgados como a causa principal para a dificuldade de compreensão e produção de textos.

Muito embora a presente pesquisa esteja centrada na prática docente com fundamentos na teoria de Vigotski, seria contraditório ignorar o contexto legal que vem estatuinto os estudos de recuperação e reforço no Estado de São Paulo. Para tanto, fez-se necessário também, conhecer um pouco da história da recuperação através de análises de documentos legais. Desta forma, procuramos analisar os estudos de recuperação desde sua implantação com a LDB de 1971, cuja oportunidade se limitava a oferecê-la no final de cada ano letivo, para os alunos recuperarem a nota final, até atual período, e percebemos que a preocupação com uma recuperação com caráter de acompanhamento do processo de aprendizagem, toma maiores proporções com a implantação do Regime de Progressão Continuada de Ensino.

Como foi visto, as diretrizes com relação à recuperação e reforço escolar foram, cada vez mais, sendo reformuladas na tentativa de evitar ou contornar o fracasso escolar. As publicações a respeito do tema são freqüentes e constantes no sentido de explicitar seu papel, trazendo mudanças, indicando formas para sua aplicação, recomendando procedimentos metodológicos, até mesmo os horários em que devem ser realizadas as aulas, o que na realidade não trouxe como a garantia,

conseqüências práticas que pudessem demonstrar um real comprometimento da escola e o sucesso na aprendizagem do aluno.

Além do mais, podemos analisar que se o projeto de Recuperação e Reforço estivesse produzindo os efeitos desejados suprimindo lacunas e defasagens de aprendizagem dos alunos, não haveria necessidade de publicar tão freqüentes determinações, o que nos leva a crer a percepção de seu insucesso pelo corpus do sistema educacional.

Legislar ditando as determinações para cumprimento do projeto de Recuperação, na realidade não vem atendendo às necessidades dos professores envolvidos no processo, tanto com relação a sua valorização profissional, uma vez que este professor não ganha férias e é desligado a cada final de semestre, quanto com relação a sua prática, pois até então, não são constantes os espaços abertos para trocas de experiências como as que descrevemos neste trabalho.

Acredito que a minha história com esse grupo de professoras, o que posso chamar de nossa história, tendo em vista o laço de amizade, companheirismo, e, principalmente confiança, sem a qual seria impossível a ocorrência de diversas inserções do grupo, exposições de pensamentos, ações e sentimentos, seja capaz de contribuir para colocar em discussão novos aspectos, para uma continuidade e desdobramento da questão.

Levo a certeza de que este trabalho é um começo que precisa ser continuado; e recorro a um fragmento do heterônimo de Fernando Pessoa, Álvaro de Campos, para expressar como me sinto e o que sinto em relação à pesquisa:

*“Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
Ou metade desse intervalo, porque também há vida...”*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 65, p.3-15, jan./mar., 1957.
- ALTHUSSER, Louis; BADIOU, Alain. **Materialismo histórico e materialismo dialético**, São Paulo: Global, 1969.
- AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 75, p. 57-70, 1990.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.
- BELTHER, Josilda Maria. Os programas de recuperação paralela e a qualidade da educação em São Paulo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa/PR, v.8, nº2, p.163-177, 2005.
- BERTAGNA, Regiane Helena. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Tese Doutorado.2003. 2 v. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BERTIER, Vânia Lúcia Lopes. **A política educacional sob a ótica das representações**. 2005. 2v. 396f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2001
- BRITTO, Luiz Percival Leme de. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.
- BRASIL. Lei nº 4024/61, de 31 de outubro de 2001 – Lei de Diretrizes e Bases.
- BRASIL. Lei nº. 5692/71 de 11 de agosto de 1971 — Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1^o e 2^o graus.
- BRASIL. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- COBRA, Rubem Queiroz. **Educação e Comportamento: Resumos Biográficos**. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br>. Acesso em: 28 de ago. 2006.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas/SP. Autores Associados, 1993.
- _____. **Educação Escolar: Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas/SP. Autores Associados, 2001.

_____. **Vigotski e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ECO, Umberto, BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. (Tradução de Giacomina Faldini; direção da coleção Fanny Abramovich). São Paulo. Summus, 1980.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas/SP. Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11. ed. São Paulo. Cortez, 1994.

FARIA, M. A. (org) Anais do Seminário. **Leitura e literatura na escola**: a formação do professor. Assis/SP. UNESP, set. 1992.

FIORIN, José L. e SAVIOLI, F. Platão. **Para entender o texto - leitura e redação**. 16. ed. São Paulo, Ática, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GARCIA, Sandra Regina Rezende. **Um estudo do termo mediação na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de feuerverstein à luz da abordagem sócio-histórica de Vygotsky**: um estudo teórico. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2004, 210p.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB, Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J.W.; SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A.** Campinas/SP. v.12, n.2, p. 307-326, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.(Coleção na sala de aula).

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: Um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 25, p. 39-52, jan./abr., 2004.

HAIDT, Regina Célia Cazux. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HARSTE, J. **Portrait of New Paradigm**: reading comprehension research. In: CRISMORE, A. Landscapes: a spate-of-the-art assemble reading comprehension research. Indiana: Indiana University Press, 1985.

HOLZMAN, Lois; NEWMAN, Fred. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

ISKANDAR, Jamil Ibraim; LEAL, Maria Rute. Sobre Positivismo e Educação, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

JESUS, Conceição Aparecida. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: **Aprender e Ensinar com Textos**, Cortez Editora, 2. ed. São Paulo. v.1, p. 99-117, 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KRUTETSKII, V. A. (1979). **The Psychology of Mathematical Abilities in Schoolchildren**. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. In: Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.3, n. 3, jul., 1959. Republicado pela **Revista e estudos de avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 10, jan.-jun., 1999.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1964.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MOLON, Susana Inês. **A questão Subjetiva e da Constituição do Sujeito nas Reflexões de Vygotsky**. 1995. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo. Educ, FAPESP, 1999.

NEVES, I. C. B. (Org.) **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Qualidade de ensino e progressão continuada**. Escola de Cara Nova - Planejamento 2000. São Paulo: SEE, 2000, p. 30-39.

POMMER, Clarice Peres carvalho Retroz. **Um Processo denominado Autoria docente**: articulação, cognição e emoção no trabalho do professor. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2005, 170 p.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE no 425/98. Consulta sobre progressão continuada. Poder Executivo, São Paulo, SP, 1º ago. 1998. Seção I, p. 17-19.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Aprova normas para elaboração do currículo da escola de primeiro grau. Indicação nº. 1/72, de 03 de janeiro de 1972.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Aprova Programa de Educação Compensatória no ensino de 1º grau. Indicação nº. 151/75, de 17 de dezembro de 1975.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Institui, no Sistema de Ensino do estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Deliberação n. 9/97, de 30 de julho de 1997.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre os Requisitos indispensáveis para recuperação. Indicação n. 38/73, de 07 de agosto de 1973.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre Recuperação de aproveitamento no ensino de 1º e 2º graus. Parecer n. 2.194/73, de 08 de novembro de 1973.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre projetos de reforço e recuperação de alunos das Unidades Escolares da rede estadual de ensino de 1º e 2º graus. Resolução n. 49/96, de 10 de maio de 1996.

_____. **O Estado de São Paulo**. Resolução SE n. 34/2000 de 07 de abril de 2000.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Resolução SE N.º 49/98 de 3 de março de 1998. Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas. Instrução Anexa. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Volume XLV atualização jan/jun/98. 1998. 346 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas. Resolução n. 67/98, de 06 de maio de 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino. Resolução n. 34/2000, de 07 de abril de 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação. Resolução n. 40/01, de 27 de abril de 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Resolução n. 27/02, de 01 de março de 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispões sobre o projeto bolsa mestrado. Resolução n. 131, de 04 de dezembro de 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispões sobre a bolsa mestrado. Resolução 105, de 1º de dezembro de 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Resolução SE 15, de 22 de fevereiro de 2005 (alterada pela Resolução SE 32, de 19-4-2005).

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, 2000.

SILVA, Eziqiel Theodoro. **Magistério e Mediocridade**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 1993.

SILVA, Rose Neubauer da. Aprendendo sem parar. In: **Escola Agora**: aprendendo sempre. SP: Secretaria de Estado da Educação: ano III – n. 15, dezembro de 1997, p. 2.

_____. **Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?** In: Circuito Gestão - Módulo II - Textos de Apoio. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/SEE: 2000.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Revista de Educação/AEC, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B.(org.) **Língua Portuguesa. História, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p.53-60.

SPINDEL, Arnaldo. **O que é Socialismo**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

TAVARES, Elisabeth dos Santos. **Descentralização da educação no estado de São Paulo**: Gestão das diretorias de ensino. Disponível em: http://www.ced.pucsp.br/encontro_2004/textos/word/doc039.doc.

TEIXEIRA, E. S. A Censura Imposta a Vigotski e seus Colegas na União Soviética entre 1936 e 1956: o decreto da pedologia. **Pauta**, Pato Branco, v. II, p. 222-244, 2004.

TODOROV, João Claudio. From Aplysia to the constitution: evolution of concepts in behavior analysis. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 17, n. 2, 2004.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotski. **A Construção de uma Psicologia marxista**. 1ª ed. São Paulo. EDUEM, 2002.

_____. **Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23, 2000. Caxambu. Educação não é privilégio. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/2024t.PDF#search=%22tuleski%2C%20silvan%20calvo.%20para%20ler%20vygotski%22>> Acesso em: 20 Jul. 2006.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VÁSQUEZ, Angie. VYGOTSKI, Y Luria. **Dos Aliados, Dos Amigos, Dos Vidas: Un Acuerdo Teórico-Práctico Sobre La Mente Y El Protagonismo De Lo Social**. San Juan. Puerto Rico, 2006. Disponível em: http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ang_vazquez06.htm>. Acesso em: 15 Jul. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S , A. R. Luria e A. N. Leontiev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone e Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. e A.R. Luria. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

_____. (1931) **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Obras escogidas, tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995. p. 11-340.

_____. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone: Editora da universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem**: tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. -2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**: Tradução de Paulo Bezerra.-São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEY, Vera Lúcia. Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Progressão continuada**: compromisso com a aprendizagem. Anais do fórum de debates. jun. 2002. p. 47-67.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.