

OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS POR UMA PROFESSORA SOBRE O TRABALHO COM LEITURA NA SALA DE AULA

*Antônia Batista Marques*¹, *Janaína de Assis Cortez*²,
*Elza Helena da Silva Costa Barbosa*³

Resumo:

Este estudo apresenta resultados de pesquisa acerca dos sentidos e significados constituídos pelo professor sobre o trabalho com a leitura na sala de aula na Psicologia Sócio-Histórica. A pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo bibliográfica e empírica. Utilizamos a proposta metodológica dos núcleos de significação para a análise e interpretação das informações produzidas. O sujeito da pesquisa foi uma professora da rede pública de ensino, atuante em sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa apontam que a concepção de leitura da professora guia a sua prática e que para o enfrentamento das dificuldades no trabalho com a leitura, ela recorre essencialmente a duas estratégias: a realização de tarefas diferenciadas, quando não usa o livro; e, a orientação individualizada no momento que faz uso dele.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica. Níveis de aprendizagem. Sentidos e significados.

1 Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, doutora em Educação, vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade – GEPES.

E-mail: tonhabm@yahoo.com.br

2 Especialista em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande – UERN, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade – GEPES.

E-mail: janainadeassiscortez@hotmail.com

3 Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, doutora em Educação, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade – GEPES.

E-mail: ehsilv@yahoo.es

THE SENSE AND MEANINGS ESTABLISHED BY A TEACHER ABOUT WORKING ON READING SKILLS IN THE CLASSROOM

*Antônia Batista Marques, Janaína de Assis Cortez,
Elza Helena da Silva Costa Barbosa*

Abstract:

This study presents the results of a research on the sense and meanings established by teachers about working on reading skills in the classroom, from a Socio-Historical Psychology. It's a qualitative, bibliographic e empirical research. A methodological framework based on signification cores was used for the analysis and interpretation of the data that was produced. The subject of research was a teacher who works in the first year of elementary school in the public school system. Results show that the teacher's understanding of reading guides her practices and that to overcome difficulties in her work she uses two main strategies: assigning differentiated homework, when not using books; and individual tutoring when using them.

Keywords: Socio-Historical Psychology. Levels of learning. Sense and meanings.

Introdução

Nas últimas décadas, no Brasil, os estudos fundamentados na Psicologia Sócio-Histórica, iniciada por Vigotski e sustentada na matriz filosófica do materialismo histórico e dialético, vêm se acentuando. Essa psicologia “carrega consigo a possibilidade de crítica, não apenas por uma intencionalidade de quem produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos.” (BOCK, 2015, p.24)

Esse estudo insere-se nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem deste século, com destaque para as pesquisas relacionadas à dimensão subjetiva da realidade escolar, enfatizando a apreensão dos sentidos e significados constituídos por uma professora sobre o seu trabalho com a leitura na sala de aula. Insere-se, ainda, no Grupo de Estudos e Pesquisas-GEPES da Faculdade de Educação-FE, da Universidade do Estado de Rio Grande do Norte-UERN. Também é parte de um subprojeto da proposta de cooperação acadêmica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD⁴ : Tecendo Redes de Colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação: Um Estudo Sobre a Dimensão Subjetiva da Realidade Escolar.

Na perspectiva dos estudos realizados a partir da Psicologia Sócio-Histórica, o processo de ensino e aprendizagem escolar deve ser orientado para o desenvolvimento integral do aluno, pois “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2010, p.115) Cada sujeito aprende de maneira diferente, assim como os níveis de desenvolvimento também são diferentes.

A aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos. Aplicada a um ponto no campo do pensamento infantil, ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Consequentemente, a aprendizagem pode [...]superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações. (VIGOTSKI, 2009, p. 304)

Desse modo, o professor necessita mediar as atividades de maneira que possa contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções mentais superiores. Partindo do pressuposto de que o trabalho com a leitura na sala de aula é complexo, visto que tanto os elementos mediadores quanto os níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos são variados, esta pesquisa elegeu como questão norteadora: quais os sentidos e significados constituídos por uma professora do Ensino

4 Tal projeto vincula-se a uma rede de cooperação científico-acadêmica entre pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN; Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI; sob a coordenação do Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Diante desta proposta, desenvolveremos atividades de pesquisa, de ensino e de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, orientadas por um único eixo temático: o trabalho docente.

Fundamental sobre o trabalho com a leitura na sala de aula? A partir desta questão, definimos como objetivo: identificar esses sentidos e significados no processo de sua constituição.

A pesquisa foi qualitativa, do tipo bibliográfica e empírica, tendo como categorias fundamentais: Mediação; Zona de Desenvolvimento Próximo - ZDP; Sentidos e significados; e leitura. Para as três primeiras, partimos dos estudos de Vigotski (1988), Aguiar e Ozella (2016) Marques, Góis e Barbosa (2017), Daniels (2013), Soares, Barbosa e Alfredo (2016). Para a categoria leitura, nos fundamentamos em Ferreiro (2007), Ferreiro e Teberosky (1985) e Terzi (2002).

Diante desse contexto, propusemo-nos a discutir, no primeiro momento, sobre categorias fundamentais que perpassam todo o trabalho e, no segundo momento, a fazer a descrição do percurso teórico-metodológico. Por fim, a partir da análise e interpretação das informações produzidas, apresentamos e discutimos sobre os núcleos de significação da professora participante da pesquisa.

2 As categorias fundamentais

Discutir sobre categorias fundamentais de uma pesquisa na perspectiva Sócio-Histórica não é algo simples, implica um exercício mental denso, mas procuramos fazê-lo. Assim, de modo sintético, descrevemos sobre as categorias deste trabalho.

2.1 Mediação

Na dinâmica da mediação, devemos considerar a produção do instrumento e símbolo pelo sujeito alicerçado nas relações sociais, culturais e históricas (VIGOSTKI, 1988). De acordo com Daniels (2013), Vigotski distingue três classes de mediadores: ferramentas materiais, ferramentas psicológicas e outros seres humanos. Vale salientar que, neste trabalho, a ênfase na mediação está relacionada ao contexto escolar, especificamente na mediação que uma professora faz durante as tarefas de leitura.

A mediação acontece nas relações sociais e culturais dos sujeitos, isto é, a mediação não ocorre simplesmente pelo fato de o sujeito se aproximar do outro. O processo de mediar, de modo geral e no contexto escolar, ocorre pelas ações intencionais. Dessa maneira, é através da mediação do outro que a criança realiza atividades; tudo que faz parte do comportamento da criança tem sua gênese nas relações sociais. (DANIELS, 2013)

No contexto escolar, a produção do conhecimento ocorre por meio da linguagem e as diversas possibilidades que unem as ações na sala de aula ao contexto social e cultural, tendo a mediação do professor como algo central neste processo.

Nesse entendimento, a mediação é um processo que ocorre na relação com o outro, nas diferentes formas de semiotização e que possibilita e sustenta a relação social, uma vez que é o processo de significação

que permite a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade a partes e vice-versa. (MARQUES; GÓIS; BARBOSA, 2017, p. 151)

A mediação possibilita que as relações sociais se construam e prevaleçam como ligações consolidadas pela construção de significações que contribuam com a produção de conhecimentos de forma dinâmica. A mediação é tudo que está em volta do sujeito, assim, a linguagem falada, a escrita e os signos são partes do processo do mediado e do mediador. No que se refere à aprendizagem, possibilita a troca de saberes entre os sujeitos. A mediação manifesta-se desde as falas dos sujeitos que estão inseridos nesse processo até as tarefas que são realizadas na sala de aula, ou seja, em tudo que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, na sala de aula.

Em um processo de atividades mediadas pelo professor na sala de aula, surgem inúmeras possibilidades que ajudam os alunos a se desenvolverem. De acordo com as necessidades observadas e a mediação proposta pelo adulto, as tarefas realizadas na sala de aula possibilitam a interação, promovendo o desenvolvimento. O processo de aprendizagem inicia-se antes da criança ir à escola, no entanto, o aprendizado escolar promove na criança níveis de desenvolvimento das funções mentais superiores, porém esse desenvolvimento só se efetiva com a mediação de situações de aprendizagem orientadas coerentemente. “Daí a importância de se considerar as premissas de Vigotski, quais sejam, a lógica disciplinar (implicadas com o papel dos conteúdos e procedimentos) e a lógica da didática (que se refere ao papel do estudo).” (MARQUES; GÓIS; BARBOSA, 2017, p. 156)

2.2 Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP)

Na ZDP se encontram as capacidades em potencial que podem ser desenvolvidas a partir de pessoas mais experientes ou cooperação com os companheiros mais capazes. No que se refere à aprendizagem da leitura no espaço escolar, uma criança que sabe ler pode ajudar outra criança que ainda não aprendeu a ler, nos momentos das tarefas ou também nos momentos das brincadeiras entre elas. Uma criança aprende com seu professor, mas também aprende com os outros colegas de sala de aula. Vigotski (1988, p. 113) sinaliza a importância do trabalho com a ZDP, quando afirma que:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação [...]. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento [...]

Nessa perspectiva, a criança passa por processos de aprendizagem que precisam avançar no tempo dela, em que ela precisa aprimorar seus conhecimentos para alcançar

níveis mais avançados de desenvolvimento. “O nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com ajuda de outras pessoas, mas o potencial de imitação das crianças não é igual [...]” (MARQUES; GÓIS; BARBOSA, 2017, p.157). Sobre a imitação, Vigotski afirma:

A criança é capaz de imitar uma série de ações que ultrapassam suas próprias competências, mas somente dentro de limites. Por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e guiada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isso com entendimento e independência. A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente é a zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 1982, *apud* DANIELS, 2013, p. 200)

Se considerarmos o conceito de desenvolvimento proximal, precisamos definir o nível de desenvolvimento em que se encontra a criança, se quisermos identificar a relação entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades do ensino, pois, a principal característica do ensino é que ele cria a Zona de Desenvolvimento Proximal. Por isso, a ZDP pode ser considerada uma ferramenta analítica para o planejamento das atividades de ensino.

2.3 Sentidos e significados

Os sentidos e significados são categorias que não se desvinculam, formando uma unidade dialética; o significado separado de uma palavra não é mais de que uma pedra no edifício do sentido. “Os significados são produções históricas e sociais, são eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências, [...] o sentido é mais da ordem da subjetividade e se relaciona com os processos cognitivos e afetivos [...]” (MARQUES; GÓIS; BARBOSA, 2017, p.153-154).

Os sentidos e significados são constituídos pelas ações que se transformam em história e situações sociais. O sentido é o que traz o sujeito: a partir da sua singularidade, o sujeito aprofunda suas interpretações, conseqüentemente, ocorrem as mudanças acerca do que ele pensava, inicialmente, em uma determinada ação social. O sujeito constituído historicamente pode atribuir sentidos de acordo com suas necessidades pessoais e significados, a fim de suprir suas necessidades sociais.

Os sentidos são, assim, para cada indivíduo humano, não apenas produtos, mas elementos que compõem processos de significação, que vão se constituindo a partir da apropriação de significados reais que os afetam, que os mobilizam, definindo de sua singularidade. (SOARES; BARBOSA; ALFREDO, 2016, p. 119)

O sujeito constrói o sentido de acordo com a interpretação dos significados de uma determinada situação que está vivendo, não é apenas uma atribuição de imediato. Os sentidos vão se construindo de acordo com suas interpretações, de maneira que se constrói como sujeito inserido na história, mesmo que existam intenções da sociedade em meio à construção das escolhas subjetivas do sujeito ou em determinadas ações que ele esteja construindo enquanto ser social, contribuindo assim para a construção da sua história e a história dos demais que o cercam.

2.4 Leitura

O sujeito está em desenvolvimento desde o nascimento, o mundo que o cerca pode contribuir de maneira positiva ou negativa até que ele chegue ao ensino formal disponibilizado no contexto escolar. Então, sua história e a cultura à qual tem acesso contribuem no processo de ensino sistematizado, isto é, quando a criança entra na escola, suas experiências de mundo podem contribuir com o seu processo de aprendizagem da leitura e com o seu desenvolvimento integral. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever, por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 40)

Para a criança chegar a esse nível de aquisição do saber, é necessário ler, gostar do que está lendo, porém, para que isso aconteça, a criança precisa ser motivada, e isto deve ser iniciado ainda na fase da infância, com a participação da família, que deve fazer a mediação da leitura.

Há a discussão sobre situações de crianças no mundo não letrado cujos pais, na maioria das vezes, não têm muita instrução: muitos são analfabetos e alguns só têm acesso à leitura de bilhetes que vêm da escola; mães que acreditam que a criança, se não estiver no contexto escolar, não precisa ter acesso sequer a um lápis, por não “estar estudando”. Essas situações são cotidianas e podem desfavorecer a aprendizagem da criança. Segundo Terzi (2002, p. 57), “essa ausência de valorização, e as próprias condições de letramento dos pais, faz com que eles não possam promover e/ou estimular o letramento dos filhos.” As crianças com acesso a dispositivos que possibilitem que elas se desenvolvam podem chegar à escola e se adaptarem melhor aos métodos e procedimentos disponibilizados pela mediação do professor.

Segundo Ferreiro (2007, p. 66), “o ato de leitura deve ser concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada com todos os

aspectos inferenciais que isso supõe, e cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente.”

À medida que as informações são disponibilizadas à criança em fase inicial na escola, devem ser considerados os seus níveis de desenvolvimento, para que ela possa trazer suas experiências sobre as letras que ela possa ter visualizado em algum ambiente ou que ouviu dos adultos que a cercam.

No âmbito da educação formal, os procedimentos utilizados pelo professor para a realização das tarefas de leitura com os alunos podem tornar a aprendizagem da leitura em momentos significativos. Esses procedimentos devem ser desafiadores, o que pode possibilitar o avanço nos níveis de desenvolvimento da criança que está aprendendo a ler e dos demais que precisam avançar diante do que já aprenderam.

Nesse contexto, tanto a criança que ainda não sabe ler quanto a que já sabe precisam da mediação de tarefas que lhes possibilitem sair de sua zona de desenvolvimento atual para um nível mais avançado de aprendizagem e desenvolvimento; um exemplo de como isso pode ocorrer é possibilitar que as crianças realizem atividades em grupo, nas quais os pares mais experientes (crianças que sabem ler) possam interagir com os menos experientes (crianças que não sabem ler ou têm dificuldades). Nesse processo, o professor e o aluno são sujeitos que mediam e são mediados, uns ajudam aos outros para que todos aprendam. No contexto da sala de aula, isso está condicionado muito mais à mediação do professor do que à participação espontânea do aluno.

3 O percurso teórico-metodológico

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador se aprofunde no seu objeto de estudo, por meio dos estudos bibliográficos e empíricos, de forma que os resultados respondam à questão inicial da pesquisa.

A pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez está constituído por ele. (REY, 2005, p. 81)

Isso possibilita ao pesquisador a busca de informações que contribuam com os seus estudos, conseqüentemente, com a construção de novos conhecimentos em relação ao objeto de estudo que envolve o sujeito e o campo de pesquisa. Esses estudos devem buscar possíveis respostas a partir das informações coerentes com tal objeto.

Esta pesquisa é fundamentada na perspectiva Sócio-Histórica de Vigotski. De acordo com essa abordagem, o homem está em constante construção como um ser ativo, sujeito de suas ações em plena transformação social. Segundo Marques, Góis e Barbosa (2017, p. 147) “[...] na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, o homem se constitui como sujeito, a partir de sua atividade nos diferentes processos da sociedade,

ou seja, nos momentos históricos, culturais e no tempo.”.

Nesse sentido, se o sujeito se constitui a partir da sua história, o meio cultural e o tempo são importantes na formação de sua atividade como uma “identidade” que é constituída na sua relação com o meio social. Ou seja, a história que o homem encontra ao nascer continua em construção, desde os antepassados até a constituição contínua do sujeito – também como ser histórico, na sua relação com os demais seres sociais – e é “[...] desse modo que homem e sociedade vivem uma relação de mediação, em que cada polo expressa e contém o outro, sem que nenhum deles perca sua singularidade.” (AGUIAR, 2015 *apud* MARQUES, GÓIS E BARBOSA, 2017, p. 148).

A partir desses pressupostos, buscamos realizar as análises considerando os três princípios que formam a base da abordagem Psicologia Sócio-Histórica, que são:

Analisar processos e não os objetos [...] leva-nos a distinguir entre a análise de um objeto e a análise de um processo. [...] Qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos. [...] **Explicação versus descrição** [...] A mera descrição revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno [...] O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés das suas características perceptíveis. [...] **O problema do “comportamento fossilizado”** [...] Precisamos concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores [...]. (VIGOTSKI, 1998, p. 81-85:Grifos nossos)

Com a análise dos processos e não dos objetos, entendemos que este princípio permite-nos estudar os fenômenos humanos considerando não o produto, mas o processo de mudanças e transformações de tais fenômenos. A relação explicação *versus* descrição alerta-nos que uma análise dialética não deve explicar os fenômenos com base no que é aparente, mas ir à sua essência. Levar em conta o problema do comportamento fossilizado remete-nos à gênese dos fenômenos, considerando o processo de constante mudança. Compreendemos que o esforço por seguir esses princípios pode contribuir para a realização da pesquisa, bem como para o nosso próprio desenvolvimento.

A investigação deu-se em dois momentos: a pesquisa bibliográfica e a empírica. É importante destacar que esses momentos ocorreram de forma integrada, o que facilitou um melhor entendimento sobre o objeto de estudo. Em relação à pesquisa bibliográfica – para compreender melhor nosso objeto de estudo, que teve origem, especialmente, nas inquietações do período de estágio –, foi necessário buscar nas leituras o suporte para entender o que aconteceu dentro da sala de aula, nos estudos realizados naquele momento vivido durante a atividade acadêmica. No primeiro momento, a busca aconteceu nos repositórios de teses e dissertações dos programas

de pós-graduação em Educação de duas universidades públicas do RN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN), nos anos de 2011 a 2016. A busca foi feita a partir de palavras-chaves, inicialmente, por títulos com todas as palavras: “Mediação; ZDP; Leitura”, não encontrando nenhum trabalho cujo título reunisse essas três palavras. Em seguida, buscamos a partir dos termos: “mediação+ZDP; mediação+leitura”.

A pesquisa empírica ocorreu seguindo várias etapas, no entanto, em conformidade com a abordagem assumida por nós, não se realizaram linearmente, como estão descritas mais adiante. As etapas foram as seguintes: selecionar o sujeito da pesquisa; laboração do roteiro da entrevista; realização da entrevista reflexiva; transcrição da entrevista; elaboração do roteiro da entrevista recorrente; realização da entrevista recorrente; transcrição da entrevista recorrente; análise e interpretação das informações construídas.

3.1 A definição do sujeito da pesquisa

Os critérios para a escolha da professora que participou desta investigação foram: ser graduada em Pedagogia, estar inserida no contexto escolar, lecionando em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e aderir voluntariamente à pesquisa. A professora escolhida é formada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicologia Escolar e da Aprendizagem, trabalha numa escola do município de Areia Branca, lecionando em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Para preservar a imagem da entrevistada, usamos um nome fictício (Flor) ao nos referir às informações cedidas.

3.2 Elaboração do roteiro da entrevista e realização

Dada à natureza teórico-metodológica desta pesquisa, decidimos pela realização da entrevista como um de seus procedimentos, possibilitando o encontro entre dois sujeitos no diálogo entre pesquisador e pesquisado. O primeiro com o intuito de produzir informações e o segundo com a função de, voluntariamente, ceder possíveis informações relacionadas ao objeto de estudo, posteriormente analisadas. Concomitante à definição do sujeito da pesquisa, fizemos as leituras sobre as categorias teóricas e analíticas, realizamos os fichamentos e, em seguida, a partir de Szymanski (2011) e Pimenta, Ghedin e Franco (2006), elaboramos o roteiro da entrevista

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/ entrevistado influencia tanto o seu corpo como o tipo de informação que aparece (SZYMANSKI, 2011, p. 11).

Durante a realização desse procedimento, tendo acesso à tonalidade das falas, percebemos as emoções sobre as experiências da professora que se dispôs a participar da pesquisa. Assim, produzimos informações acerca da maneira como ela media suas

aulas, seus procedimentos, suas inquietações no contexto escolar. Tudo isso pôde ser ouvido e visto com esse procedimento de pesquisa. Segundo Szymanski (2011, p. 15), “esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassando pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.”

Após a realização da entrevista reflexiva, fizemos a transcrição literal do áudio, que enviamos por *e-mail* à professora, para que ela emitisse suas considerações sobre a transcrição. Após sua leitura, ela retornou afirmando que estava coerente e, com uma carta de cessão, assinada, autorizou os direitos autorais de suas falas para serem utilizadas integral ou parcialmente e sem restrições.

Quando realizamos o levantamento dos pré-indicadores, a partir das falas da professora, constatamos a necessidade de realizar uma entrevista recorrente. Essa modalidade de entrevista é um instrumento valioso para a produção de informações nos estudos sobre os sentidos e significados constituídos pelo sujeito, possibilitando entender o movimento do pensamento do outro mediante seu discurso, não se atendo à palavra em si, mas buscando desvelar o que está além dela, pois não é possível apreender o discurso do outro sem compreender o motivo que o levou a produzi-lo (VIGOTSKI, 2009). Inicialmente, deve-se apresentar o propósito da pesquisa ao entrevistado e pedir que ele se expresse livremente sobre o objeto investigado e, após a transcrição, o sujeito da pesquisa tem acesso ao texto com oportunidade para fazer alterações, se as considerar necessárias. (LEITE E COLOMBO, 2006)

Construímos um novo roteiro, com perguntas direcionadas às tarefas de leitura, categoria não contemplada na primeira entrevista. Entramos em contato com a professora e marcamos o melhor dia para ela. Em um dia de semana, à noite, depois que ela chegou do trabalho, conversamos por meio de um aplicativo de celular. A segunda entrevista foi realizada um mês após a primeira na residência da professora.

O momento da entrevista recorrente serviu também para perceber que a professora demonstrou em suas falas mais experiência e firmeza em relação à sua experiência e mostrou alguns tipos de tarefas que ela realizou. Procedemos à transcrição da segunda entrevista, seguimos os mesmos procedimentos relativos à primeira e, na posse da carta de cessão, continuamos a análise das informações construídas e descritas neste capítulo.

3.3 Análise e interpretação das informações construídas

A partir das informações produzidas com a entrevista, fizemos a análise dessas informações levando em consideração os princípios teórico-metodológicos da pesquisa sócio-histórica, como já referido no item anterior. Definimos como procedimento de análise a proposta metodológica dos núcleos de significação, iniciada por Aguiar e Ozella (2006). Para este trabalho, utilizamos, essencialmente, o referencial de Aguiar,

Soares e Machado (2015).

De acordo com esse referencial, os núcleos de significação passam por “[...] três etapas fundamentais de construção da referida proposta: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61).

3.4 O processo de levantamento dos pré-indicadores, a sistematização dos indicadores e a organização dos núcleos de significação

Depois da entrevista reflexiva, realizamos a sistematização das falas da professora, identificando os pré-indicadores. Os direcionamentos foram de buscarmos por dentro das informações prestadas pela professora e ter acesso a novos conhecimentos para, depois, diante dos conhecimentos, identificarmos, nas falas da professora em exercício, as suas concepções sobre como acontece o ensino e aprendizagem na sala de aula.

O levantamento dos pré-indicadores das entrevistas deu-se a partir da transcrição literal das falas da professora, “leitura sistemática do material verbal, isto é, a análise reiterativa da fala do sujeito” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 64). Esta etapa consiste no ponto de partida para apreender as significações da professora acerca da mediação das tarefas de leitura, pois os pré-indicadores revelam essencialmente o aparente.

É, portanto, o “trabalho de análise”, como primeiro passo, e, depois, o de “interpretação”, isto é, de síntese dos elementos abstraídos da análise, que nos levam à breve discussão da terceira questão deste item, ou seja, as três etapas fundamentais de construção da referida proposta: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61).

Esses foram os processos que utilizamos ao longo da análise deste trabalho para chegarmos aos seus possíveis objetivos e resultados. E, após o levantamento dos pré-indicadores, passamos a fazer a sua aglutinação, levando em conta as semelhanças e articulações entre os seus conteúdos, sistematizando, assim, os indicadores que consistem em “apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade.” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 68)

Nesse processo, procuramos sistematizar os indicadores em consonância com o método assumido para nortear nossa pesquisa, no qual as análises devem integrar as partes e o todo. Nesse entendimento, a apreensão das significações só é possível a partir de uma compreensão dialética das relações parte/todo que constituem a realidade.

Após o movimento do levantamento dos pré-indicadores e da sistematização dos indicadores, organizamos os núcleos de significação, que se referem ao “movimento que vai da dimensão abstrata à dimensão concreta dos processos de significação

[...]”, apontando que os núcleos de significação devem “[...] ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes [...], avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70)

4 O movimento da interpretação das informações produzidas

No primeiro núcleo de significação, “concepção de leitura e formas de alfabetizar,” a professora Flor sinaliza sua concepção de leitura, seu pensamento sobre o alfabetizar e revela seu trabalho com leitura no processo de alfabetização. O referido núcleo foi sistematizado a partir de três indicadores: concepção de leitura; formas de alfabetizar; e tipos de leitura para alfabetizar.

No que se refere à concepção de leitura, Flor sinaliza que: “A leitura [...] tem **dois níveis**, aquela leitura mecânica e aquela leitura que o aluno consegue interpretar o que está lendo, [...] **para mim considerar um aluno que sabe ler, é quando ele consegue interpretar sozinho o que ele está lendo[...]**”.⁵

Essa fala evidencia que a professora Flor não leva em consideração o processo formativo da criança que, mesmo ainda não estando letrada, consegue interpretar as imagens dos livros e os desenhos que desenvolve, consegue entender as falas dos adultos, pois “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social” (FERREIRO, 2007, p. 22). Outra informação interessante na fala de Flor, em relação a sua concepção de leitura, é a importância que ela dá para a leitura no seu trabalho com a alfabetização:

[...] a leitura é essencial pra tudo, não adianta o aluno saber matemática se não souber ler. [...] a leitura pra mim é o que eu estou mais explorando em sala que eles aprendam a ler, depois dessa questão deles começarem a ler, é que eu penso em trabalhar as outras disciplinas mais fortemente, claro, que tá sendo visto a matemática, mas o **mais importante é a leitura**.

A fala da professora expressa um processo hierárquico entre as disciplinas devido à sua forma de trabalhar com a leitura na sala de aula, ou seja, existe uma supervalorização da língua portuguesa, seguida da matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a professora considera que a criança, sabendo ler, pode interpretar melhor as outras disciplinas, o que deixa notória a visão de limitação do sujeito, pois não atenta para o fato de que a leitura pode ser trabalhada em qualquer área do conhecimento e que a criança vive em um mundo letrado, o que a torna capaz de interpretar o mundo à sua volta e entender as falas dos que a cercam, consegue

5 Todos os trechos em negrito, a partir deste item, são grifos nossos, com o objetivo de destacar as partes que mais enfatizam os sentidos e significados constituídos pela professora sobre o seu trabalho com leitura.

sobreviver e sobressair nas suas necessidades diárias, mesmo sem saber ler a união das letras.

Na sua forma de trabalhar a alfabetização, Flor demonstra indícios do trabalho com o método tradicional, muito embora, em algum momento, deixe transparecer o esforço de não trabalhar dessa forma, quando afirma que utiliza “[...] **um método bem tradicionalzinho do alfabetizar, conhecendo letras, depois sílabas, depois de união de sílabas que formam palavras [...]**”. Quando ela usa o diminutivo “tradicionalzinho”, indica pensar em pormenorizar as ações tradicionais referentes ao método sintético, pois diz alfabetizar utilizando “[...] **aquele velho método B+A=BA, é ensinando as sílabas, a união das letras que formam sílabas e união de sílabas que formam palavras B+O=bo, L+A=La, aí eles dizem Bola**, mas se não for com ajuda, nenhum sabe ler, nenhum [...]”.

Essa forma de trabalhar a alfabetização traz elementos do método sintético que:

[...] insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 18)

Diante do exposto, percebemos uma contradição na fala da professora, entre a sua concepção de leitura e o método de alfabetizar. Na sua fala, explicita que o aluno sabe ler “[...] **quando ele consegue interpretar sozinho o que ele está lendo [...]**”. E o método sintético, utilizado por ela, “concebe a escrita como transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19)

Um indicador importante na prática de Flor é a mediação realizada quando utiliza diversos tipos de leitura. Ela relata: “**gosto muito de contos e [...] já iniciamos um trabalho também na escola de cordel**, nós estamos iniciando esse trabalhinho de cordel e foram os momentos que eu tive”. Esses procedimentos que Flor relata constituem um diferencial, pois, com eles, é possível trabalhar o imaginário da criança, além de, por meio da linguagem oral, possibilitar o desenvolvimento de habilidades como a de aprender a ler. No entanto, ela não estabelece relação com a sua forma de alfabetizar.

No segundo núcleo de significação, “dificuldades encontradas na sala de aula e estratégias para o seu enfrentamento”, a professora Flor explicita as dificuldades encontradas no trabalho, de modo geral e em particular, com diferentes níveis de desenvolvimento, bem como, as estratégias utilizadas para o enfrentamento de tais dificuldades. No decorrer das entrevistas, Flor externou preocupação com as dificuldades encontradas, mas também expôs diversas formas de enfrentamento, entre elas: o trabalho em grupo; a utilização de atividades diferenciadas; e orientações individualizadas. Portanto, condizem com os indicadores quem compõem esse núcleo de significação:

dificuldades encontradas para trabalhar com a leitura; estratégias para trabalhar com a leitura; e a importância do trabalho em grupo.

Flor relata as dificuldades e, ao mesmo tempo, suas formas de enfrentamento, conforme as falas que seguem relacionadas à: falta de recursos - realidade da escola pública; falta do supervisor, coordenador pedagógico e o número de alunos. “Uma realidade da escola pública que é **tudo muito escasso [...] não tem um acervo bom de livros [...], eu levo recursos de casa, [...]** esse ano **não tive contato com o livro, estou dando aula sem livro, é um primeiro ano, é alfabetização precisa-se de livro, [...]**”.

Essa fala expressa a dificuldade do trabalho de Flor com a falta de recursos pedagógicos na escola em que trabalha, mas, mesmo com a falta de recursos, ela consegue desenvolver o seu trabalho. Ela explicita como enfrenta sua realidade no contexto escolar, quando diz “**por muitas vezes eu levo recursos de casa [...]**”. Mesmo com a falta do livro, ela consegue enfrentar as realidades diversas diante das dificuldades que encontra em seu contexto.

Em relação à falta do coordenador e supervisor pedagógico, Flor comenta:

[...] **não temos coordenador pedagógico, não temos supervisor** e eu por si só faço meus planejamentos, não sentamos ainda com os professores devido **esse problema de não ter o coordenador pedagógico** para fazer os encontros; [...] **é essencial o coordenador pedagógico numa escola para que sente e oriente os projetos**, tudo com os professores, **mas essa dificuldade nós estamos encontrando lá na escola.**

Flor deixa explícita a importância do trabalho com a equipe pedagógica, mesmo não tendo a equipe completa. Sua fala demonstra a visão de enfrentar essa dificuldade trazendo soluções que contribuem no seu dia a dia, refletindo na sua sala de aula. Isto é, mesmo com a ausência do suporte pedagógico, procura alternativas para que o ensino aconteça na sala de aula, o que se nota quando diz “**não temos coordenador pedagógico, não temos supervisor e eu por (sic) só faço meus planejamentos**”.

Outra dificuldade apontada por Flor é o número alto de alunos e, entre eles, crianças com deficiência. Ela relata:

[...] **turma é numerosa** com 27 alunos, **uns bem já evoluídos e outros que não conhecem nem o alfabeto [...]**; eu tenho que ir mesclando as atividades pra turminha [...]; **eu estou com 28, hoje chegou mais um, estou sozinha para alfabetizar 28, sendo um com suspeita de ser autista e outro hiperativo no meio desses 28 [...]**; se torna mais **difícil [...]**.

Essa fala revela a preocupação da professora em relação às condições: número de alunos, níveis diferenciados, alunos com deficiência e o fato de estar sozinha

para alfabetizar. Diante disso, ela enfrenta a dificuldade dos níveis diferenciados “mesclando as atividades”.

Em relação aos alunos com deficiência, Flor sinaliza para a ênfase no diagnóstico em detrimento do processo de aprendizagem, como afirma Martínez e Rey (2017, p. 107): “A educação inclusiva, tal como é compreendida na prática, isto é, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, tem como base os processos diagnósticos médico ou psicológico- clínico.” Isso fica evidente quando diz que tem dois alunos, um com “[...] **suspeita de ser autista e outro hiperativo**”. Em relação à suspeita de autismo, ela revela: “[...] **eu faço uma pergunta a ele, ele não me responde, ele pergunta o que eu perguntei a ele, repete o que eu perguntei a ele**”.

Já sobre a questão do excesso de alunos, ela relata:

[...] eu disse a diretora hoje, chegou o vigésimo oitavo hoje, 28, completou hoje eu disse a ela que a partir da próxima semana eu não ia dar expediente na sala de aula, eles vão ficar lá sem professor e vou para a secretaria de Educação, eu vou me acampar lá e vou dizer só volto pra sala de aula quando vocês dividirem a turma ou vocês dividem ou eu não vou [...]

Como podemos observar, Flor tem muitas inquietações que, partindo do contexto escolar como um todo, refletem direta ou indiretamente no seu trabalho na sala de aula. É importante ressaltar que, ao seu modo, tenta enfrentá-las. Passaremos a discutir sobre as dificuldades e enfrentamentos específicos do trabalho com os níveis de desenvolvimento diferenciados. Flor aponta como dificuldades: o processo de transição que a criança vivencia, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; o trabalho com o livro; e as tensões entre as crianças no momento da realização das tarefas. No que se refere ao período de transição, Flor diz que, “[...] eles vêm de creches, eu estou no primeiro ano, então, **eles têm muito o hábito de brincar e no momento que eles se deparam com o primeiro ano é que eles estão tendo a realidade que é, agora mudou, o mundo mudou, eles têm compromisso, eles têm tarefas pra casa [...]**.” Essa fala expressa a dificuldade que Flor tem em trabalhar com a transição das crianças de uma etapa para outra. O que nos chama atenção é o fato de a professora sinalizar que a criança precisa saber que no 1º ano não tem os momentos de brincadeira, por acreditar que a brincadeira atrapalhe a realização da aula, quando diz: “**eles têm muito o hábito de brincar**”. Essa afirmação nos preocupa, pois,

Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. (VIGOTSKI, 1989 *apud* OLIVEIRA,

2011, p. 127-128)

Como vemos, a brincadeira é importante para o desenvolvimento de muitas potencialidades no âmbito geral. Acreditamos que a brincadeira – no contexto educacional, com a intencionalidade voltada ao processo de ensino e aprendizagem e não só brincar por brincar, ainda que fosse de acordo com a citação anterior – pode promover o desenvolvimento de funções superiores, por exemplo, a imaginação.

Em se tratando do processo de transição já referido, em termos legais, a preocupação com essa transição fica explícita no artigo 11º das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que aponta para um trabalho que não descaracterize a proposta do desenvolvimento integral da criança. Desse modo, deve haver a preocupação com a transição, ainda na Educação infantil. Assim, na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever estratégias que garantam a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias (BRASIL, 2009). Nesse entendimento, as ações pedagógicas, para a efetivação dos seus objetivos, necessitam realizar situações de aprendizagem compatíveis com essas especificidades.

De acordo com as informações produzidas – mesmo sem ter clareza da importância da brincadeira para respeitar as especificidades etárias, conseqüentemente para o desenvolvimento integral da criança –, Flor relata a mediação de uma atividade que condiz com as ações pedagógicas referentes a situações de aprendizagem que contemplam as especificidades do momento de transição, como forma de enfrentamento dessa situação. No momento da entrevista, disse:

[...] eu levo uns 05 tipos de atividades diferentes para a sala de aula, que eu elaboro por dia, digito, levo no *pen drive* e imprimo na escola, quando não tem como imprimir na escola eu levo de casa, mas eu levo uns 05 tipos de atividades diferenciadas e no momento que é com o livro não, se torna mais difícil porque todos têm que acompanhar uma mesma atividade, uns com o tempo rápido e outros que levam metade da manhã pra eu ensinar.

Os relatos apontam o empenho de Flor no trabalho com os níveis diferenciados dos alunos, fazendo uso, por exemplo, de uma variedade de atividades, o que demonstra que não mede esforço para que o trabalho se efetive: “[...] **digito levo no *pen drive* e imprimo na escola, quando não tem como imprimir na escola eu levo de casa, mas eu levo [...]**”. Porém, quando tem que trabalhar com o livro, ela acredita que não tem condições de estabelecer relações entre esses tipos atividades, os níveis diferenciados e os livros. Isso se evidencia quando ela ressalta que “[...] **no momento que é com o livro não, se torna mais difícil porque todos têm que acompanhar uma mesma atividade [...]**”.

Outra dificuldade identificada nas informações produzidas foram as tensões entre

as crianças, quando ela menciona: “[...] **às vezes dá uns desentendimentos; [...] embora eles sejam muito agitados, brigam às vezes; [...] a relação dos alunos é ótima, uns ajudam aos outros, agora tem aqueles momentos quando eles querem brigar entre eles [...]**”.

Diante das situações de tensão, Flor percebe que o trabalho em grupo contribui para o seu enfrentamento, quando relata que

[...] quando é uma tarefa em grupo eu percebo que não tem disputa, eles emprestam uns aos outros, se um leva uma coleção e o outro não tem eles não se incomodam de emprestar. Nessa hora da tarefa eles se ajudam, tem uma relação boa, [...] eles se sentem importantes eu percebo que quando eu peço para eles ajudarem, eles se interessam mais a aprender a ler, a prestar atenção na aula eles se sentem importantes, estão me ajudando [...]

Quando o trabalho é realizado em cooperação, as subjetividades dos envolvidos são consideradas. O momento em que Flor diz “[...] **eles se sentem importantes eu percebo que quando eu peço para eles ajudarem, eles se interessam mais a aprender a ler**” expressa uma representação efetiva de desenvolvimento do pensamento e ativação da ZDP.

O próprio conceito tão citado de Vygotsky de “zona de desenvolvimento proximal” só tem valor quando o outro que acompanha o aprendiz na realização de algo novo tem valor afetivo para essa pessoa. Caso o aprendiz o rejeite ou tenha medo dele, se esse estado afetivo não é revertido na relação, efetividade do apoio instrumental não levará ao novo nível de aprendizagem. (MARTÍNEZ; REY, 2017, p. 181)

O trabalho desenvolvido em grupo é uma possibilidade de que os sujeitos, inseridos na realidade da sala de aula, se desenvolvam uns com os outros. A professora considera que esse procedimento é importante pelo fato de as crianças se ajudarem e contribuírem com ela, estimulando a atenção das crianças para a aula e a amizade entre elas, possibilitando solucionar os atritos entre os alunos.

Dando sequência a esse tema, nas falas que seguem, Flor explicita a importância do trabalho em grupo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As atividades em grupos ajudam pelo motivo de um ir ajudando ao outro, porque eles acabam me ajudando, os que já sabem que conseguiram fazer primeiro a atividade vai ajudar aqueles que não conseguiram, então, tanto eles estão melhorando no momento que nós ensinamos e nós estamos ensinando e aprendendo, no **momento que o aluno ensina ao outro ele está ensinando e aprendendo, então há troca de saberes é muito positivo isso aí, o trabalho em grupo.**

Essas declarações remetem-nos a pensar que, embora Flor não explicita ter consciência disso, realiza atividades em grupo como uma estratégia para o trabalho com os vários níveis de aprendizagem na sala de aula, sinalizando para indícios de estratégias que possibilitam a ativação da ZDP, quando revela a importância do parceiro mais experiente, o papel do outro, das regras, da ajuda e da afetividade.

Destacamos os seguintes trechos das falas acima para ilustrar alguns indícios da materialização das categorias mediação e ZDP, na prática da professora Flor: **“Acho muito importante o trabalho em grupo; [...] a cada dia tanto é um aprendizado para eles como para o professor; [...] se tornam mais amigos uns dos outros [...], tanto eles estão melhorando no momento que nós ensinamos e nós estamos ensinando e aprendendo [...]**”

De acordo com Vigotski (1988, p. 117),

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Está claro que o aprendizado promove o desenvolvimento, isso ocorre ao longo da vida do ser humano, portanto, assim como o aprendizado “desperta processos internos de desenvolvimento” na criança, desperta nos adultos. Flor, mesmo sem demonstrar plena consciência disso, nas suas falas, revela esse entendimento.

Considerações finais

Discutir sobre as significações constituídas pelos sujeitos é algo que nos instiga, pela necessidade de aprofundar nossos conhecimentos acerca desse objeto de estudo. No caso específico desta investigação, nosso objetivo foi identificar os sentidos e significados constituídos por uma professora do Ensino Fundamental sobre o trabalho com a leitura. Pois compreende-se que os sentidos e significados constituídos pela professora revelam a cultura e a história social na qual ela está inserida, revelando a dimensão subjetiva social, na qual se desenvolve, e desvelando a sua individualidade, ou seja, a professora que ela se tornou. Uma vez que os sentidos e significados são fundamentais para a compreensão do indivíduo, ser ativo, histórico e social que está a se relacionar com o mundo e com os outros através das significações simbólicas e afetivas, como sujeito. Nesse contexto, Aguiar (2006) destaca que se faz necessário, para se compreender o sentido, voltar aos princípios da dialética, que consiste na unidade dos contrários inerentes a relação simbólica-emocional, os sentidos da palavra são inesgotáveis e historicamente contextualizados. Vygotski (1998) chama a atenção sobre o significado dicionarizado da palavra, mostrando que ela é apenas uma pedra na edificação do sentido e que se constitui somente em uma potencialidade que se

realiza, de distintas formas, através da fala.

Portanto, neste processo, foi necessário estudar sobre as categorias: mediação; ZDP; sentidos e significados; e Leitura, que perpassaram todo processo investigativo. Neste trabalho, discutimos sobre os resultados da pesquisa.

Buscamos, do sujeito pesquisado, informações para o levantamento dos pré-indicadores, na primeira etapa, no processo de identificação dos sentidos e significados sobre o seu trabalho. Com a sistematização dos indicadores, continuamos a análise das informações e, em seguida, chegamos a dois núcleos de significações, realizando a articulação dialética que nos possibilitou sintetizar as informações produzidas no desenvolvimento deste trabalho.

Em relação às dificuldades encontradas no trabalho com a leitura e às estratégias para o seu enfrentamento, Flor demonstra que se desdobra para realizar as aulas quando ela tem dificuldade para realizar o trabalho com o livro didático com todos os alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sendo que a turma que ela ensina é considerada como tendo um número elevado de alunos para alfabetizar. Diante disso, pensamos que as crianças que terminam a tarefa do livro poderiam fazer outra tarefa direcionada pela professora.

De acordo com as informações produzidas, a professora costuma levar “atividades” diferenciadas, no entanto, quando utiliza o livro, as crianças não as realizam. Uma alternativa que talvez fosse mais viável para ela – já que estamos discutindo sobre o trabalho com a leitura, considerando os níveis de desenvolvimento diferenciados – seria a utilização simultânea dessas “atividades” com as tarefas do livro. Assim, aqueles alunos mais “adiantados”, que terminam logo, poderiam realizar essas outras “atividades” enquanto ela daria assistência aos mais “atrasados”.

Desse modo, Flor poderia inverter a estratégia, já que, nas suas falas, fica evidente que as “atividades diferenciadas” são mais voltadas aos “atrasados”.

Na fala de Flor, o que fica claro é que ela separa as crianças por níveis, mas não realiza atividades que possibilitem atender, de forma satisfatória, a todos os níveis. Isso ocorre, especialmente, nas atividades com a leitura. Ela é muito preocupada com a questão de “ter” que utilizar o livro didático e não considera os diferentes níveis de aprendizagem para trabalhar a leitura. No nosso entendimento, isso vem na contramão de uma mediação que promova saltos qualitativos, revelando uma contradição no que se refere à sua maneira de mediar as atividades de leitura, já que, segundo o relato da professora, ao mesmo tempo em que ela se preocupa com os diferentes níveis de aprendizagem, costuma separar as crianças por níveis aproximados e faz sempre um trabalho individual quando se refere às tarefas do livro.

De acordo com a análise procedida, foi possível identificar indícios da materialização da ZDP em alguns momentos, como, por exemplo: quando a professora começa o seu trabalho com a identificação dos níveis diferentes de aprendizagem das crianças;

quando leva diversas tarefas para a aula; quando trabalha em grupo; entre outros.

Sintetizando, a análise e a interpretação das informações produzidas apontam para dois achados: um é que a concepção de leitura de Flor guia a sua prática; outro é que, no enfrentamento das dificuldades encontradas no trabalho com a leitura, ela recorre, essencialmente, a duas estratégias: a realização de tarefas diferenciadas, quando não usa o livro; e a orientação individualizada, no momento em que faz uso dele.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, PUC, São Paulo, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair, (orgs). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 6. Ed, São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil* nº 23001.000038/2009-14. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Df, DF, 9 de dezembro de 2009. Brasília, 11 nov. 2009. p. 1-14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotski*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013. 363 p.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (Orgs.). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006, p. 117-135.

MARQUES, Antônia Batista. *A formação da habilidade de explicar no contexto do ensino médio: O que dizem os livros? O que pensam os professores?* 2014. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MARQUES, Antônia Batista; GÓIS, Francisca Lacerda de; BARBOSA, Sílvia Maria Costa. Teoria Sócio-Histórica: a contribuição de Vigotski para a educação. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; REY, Fernando Gonzáles. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural e histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Marcos Vinícius de Faria. *Pensamento teórico e formação docente: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin*. 2011. 266 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Centro de Ciências Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande de Norte, Natal, 2011.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa e subjetiva: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SOARES, Júlio Ribeiro; BARBOSA, Sílvia Maria Costa; ALFREDO, Raquel Antonio. A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-60.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2011.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos*

processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 191 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11^a. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

Recebido em: 11/03/2018

Aprovado em: 22/05/2019