

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pâmela Leão dos Santos

**A PARTICIPAÇÃO DE INSTRUMENTOS
TÉCNICOS SEMIÓTICOS NOS PROCESSOS
DE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA
REALIDADE ESCOLAR**

Campinas

2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pâmela Leão dos Santos

**A PARTICIPAÇÃO DE INSTRUMENTOS
TÉCNICOS SEMIÓTICOS NOS PROCESSOS
DE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA
REALIDADE ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
a formação no curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação/Unicamp, sob
orientação da Prof^a Dr^a Ana Luiza
Bustamante Smolka.

Campinas, SP

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Sa59p Santos, Pâmela Leão dos.
A participação de instrumentos técnicos semióticos nos processos de imaginação e criação na realidade escolar / Pâmela Leão dos Santos. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Ana Luiza Bustamente Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas. 2. Prática docente. 3. Perspectiva histórico-cultural. 4. Mediação. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-046-BFE

Comissão Julgadora:

Ana Luiza Bustamante Smolka

Orientadora

Daniela Dias dos Anjos

Segunda Leitora

***Dedico esse trabalho Aquele que é a Fonte de todo Saber e Conhecer e que
benevolentemente se propôs a ensinar-me... Ao meu Primeiro, Maior e
Melhor Pedagogo, dedico esse trabalho, ao Criador do Universo e das mais
pequenas partículas... Ao meu Misterioso e Amado Deus, Conselheiro a cada
manhã e Abraço e Alento a cada anoitecer...***

A Ele, a Glória, a Honra, o Poder e Majestade...

Digno de Todo Louvor...

Agradecimentos...

Agradeço antes de tudo Aquele que sonhou comigo, desejou minha existência e com doces mãos me teceu no ventre de minha mãe, não sem um propósito, mas amoroso Pai cheio de expectativas, anelos e sonhos... Agradeço a sustentação e a provisão e por ter aceitado ser meu maior e único mecenas...

Através dele nada me faltou....

Agradeço aos meus queridos pais e avós que desde a mais tenra idade me ensinaram e inculcaram em meu coração que o meu maior prazer deveria estar no/ser o conhecimento e que eu deveria me apegar e amá-lo, se não fosse por isso, por esse ensinamentos dos mais valiosos, não chegaria eu a experimentar e a vivenciar todos os mistérios e delícias que experienciei... Agradeço aos meus pais por me ensinarem a me apegar mais as pessoas que aos bens, amar mais as pessoas que as coisas e respeitar tanto o considerado grande quanto o tido como pequeno... Agradeço a eles por me ensinarem os valores, os saberes e os conhecimentos mais importantes da vida e me falarem de um outro lugar de existência.... Agradeço-lhes, por me ensinarem a ter fé, crer sem ter a frente nem perspectiva e nem esperança na lógica humana, crer no improvável, no impossível, crer no milagre... Toda a nossa existência foi experienciada e baseada em um viver de milagres, agradeço-lhes por me presentear com tal rico presente, mais do que qualquer bem... Agradeço-lhes por me encorajarem a experimentar e provar o eterno, o infinito e o duradouro, mas sem que me esquecesse de minhas limitações, finitude, transitoriedade, contradições...

Agradeço aos meus irmãos que sempre me foram muito preciosos e companheiros, muito queridos e amigos... Dos quais tive que me afastar fisicamente, já que as distâncias nesses seis anos nos foram longas...

Agradeço-lhes pelo amor sincero e verdadeiro que sempre nos uniu e nos fortaleceu... Agradeço a eles por me ensinarem a compartilhar do pão e do tempo, das alegrias, e das angústias, mas mais do que tudo, compartilhar das brincadeiras, dos mistérios, de todo conhecimento e todo saber... São muito preciosos e dádivas para mim...

À Jenny

À Jess

Ao Jô

Meus eternos amores...

As meninas que foram da P10, da O4 e P10A (Cris, Gra, Marina, Miriam, Zi, Ana & Dani, Lu, Ci, Kata e Angi), desde a primeira “velha guarda” e que atenciosamente me acolheram até as mais “bixetes” que ingressarem nesse meu último ano... Agradeço também aos meus vizinhos, ora de cima, ora de baixo, também das laterais e de toda a moradia...

Agradeço porque nelas e na Bebete, na Dreka, na Paty e no Zé encontrei um lar em terras “longínquas”

Onde por vezes a dor assolava, angústias afligiam, saudades se intensificavam...

Foram eles alento, consolo, ombro, mão, coração, alma e corpo pra mim...

Agradeço as meninas de casa por terem que conviver nestes últimos dias de escrita do meu TCC, com aquele espaço do sofá sempre ocupado, meus livros e papéis pela casa espalhados, tudo parecendo tão desorganizando... Vocês leram textos comigo e os discutiram comigo... Prepararam-me comida e bebida... Remédios quando necessário... Companhia nos meus estados de recuperação e isolamento... Vocês foram a melhor saúde que eu poderia ter...

Agradeço especialmente à Ziza que se propôs a ser minha companheira, amiga e irmã nesta jornada... Sentando comigo para correções de texto e produção acadêmica... À Cí que se propôs e se dispôs de todo coração a me ouvir e me acolher quando eu mesma me perdia em minhas palavras... À Aninha que se mostrou sempre atenta e esforçada em entender as minhas propostas confusas... À Angi, nossa mais nova irmã, tão aguerrida e guerreira, que vê ao longe e pega em nossas mãos para nos mostrar que mais além há caminho... À Dani com a sua sempre eterna doçura e presença, atenta a todas as nossas necessidades e tão acolhedora, lugar de conforto... Ao Will que tem se mostrado amigo e irmão, mesmo quando falhamos... À Kata e ao Helver que sempre me deixam saudades, mesmo quando em terras brasileiras... À Gra, Marcito e a Cata, sou abençoada por ter vocês como amigos...

Agradeço ao grupo de pesquisa pelas discussões e amizades, pelo comprometimento e trabalho conjunto... Por tudo... Cada um de vocês preencheu minha vida de um modo muito especial... Com especial carinho à Cris, à Carol, à Raquel, à Thaís... Companheiras de graduação e de risadas...

Agradeço à minha orientadora que me estimulou, me apoiou e instigou ainda mais minha sede e fome pelo saber... Agradeço especialmente à ela, pelo fato de não haver desistido de mim e ter se proposto a me auxiliar tantas vezes...

Por ter compreendido meus ritmos e tempos, angústias e confusões...

finitudes e amplitudes...

Sem dúvida, uma das minhas maiores professoras...

À Dani que foi bem mais que segunda leitora, pois foi apoio, correção, ajuda e parceira... Que me segurou pela mão por várias vezes e que continua me apoiando em minhas passadas... Que insistiu no olhar detido da prática docente, sem o qual, opressões, hierarquias e superficialidades se instauram nas relações de pesquisa...

Agradeço especialmente à Isnary e a Tie, que me abriram portas e coração, que me mostraram a complexidade da realidade escolar e o amor à profissão... Que me ensinaram nessas minhas primeiras passadas desse longo caminho que cotidianamente se descortina e se descobre...

A todas as crianças que fizeram de mim melhor... Que me ensinaram e me instruíram...

Aos meus veteranos, com especial carinho a “minha madrinha Dé” e “minha mãe Tchela”... E aos que ingressam a cada ano na área da Educação, sedentos de transformação... E aqueles que caminharam junto comigo durante essa fase...

A todos os meus professores, a todos os meus educadores, a todos os meus mestres, fossem eles de alguma instituição educativa, fossem dos becos, das ruas, da vizinhança, e/ou do seio familiar...

Agradeço a todos desde já...

***Na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição
necessária da existência
Vigotski***

RESUMO

O presente trabalho, ancorado na perspectiva histórico cultural, visou analisar os registros realizados durante três anos de investigação junto a uma professora de Ensino Fundamental que acompanhou uma mesma turma durante todo o primeiro ciclo. O fato de participarmos do cotidiano escolar e de contarmos com um material empírico amplo e diversificado, construído por distintos pesquisadores no decorrer desse tempo, ofereceu-nos uma riqueza de olhares e de diferentes pontos de vistas; evidenciou nuances de recortes segundo os lugares sociais por cada um ocupados; possibilitou também uma maior compreensão do cotidiano escolar, bem como trouxe mais elementos para nossas análises e reflexões. Em nosso trabalho, buscamos analisar como os instrumentos técnicos semióticos – que criados pelo homem, (re)criam o próprio homem –, marcaram o nosso fazer e nossa constituição; como eles mesmos se mostraram enquanto possibilidade de ação e extensão humana; como que enquanto produtos mesmos do homem, de sua cultura, portanto da humanidade (que não se encerra apenas na história de um único homem ou época, mas estende-se à filogênese e sociogênese), retornam e produzem a realidade, concreta e material, (inter)subjettiva e simbólica.

Sumário

1	Preâmbulos.....	14
1.1	Objetivos:	18
2	Apresentação: falando mais sobre os caminhos deste presente trabalho... ..	19
2.1	Contextos... O macro e o micro no qual estávamos inseridos... ..	19
2.2	O MACRO	24
2.2.1	O Grupo e o Projeto.....	24
2.3	A dimensão MICRO.....	26
2.3.1	“Meu” trabalho que não foi só “meu”	26
2.3.2	O teor do trabalho técnico... ..	27
2.4	O teor da HISTÓRIA deste trabalho técnico.....	30
3	Técnicas de registros & discussões: modos, focos e olhares... ..	43
3.1	Meu lugar que não é só meu... É e foi de outros... Mas é único... ..	43
3.2	Possibilidades de (ampliação de) experiências a partir (da produção) do Outro.....	43
4	Instrumentos Técnicos Semióticos – pontos de reflexão teórica.....	44
4.1	As máquinas, a bússola, a história da arte.....	47
5	Os muitos modos de registrar, lugares sociais... Registros de um (?) lugar.....	60
5.1	Objetos de pesquisa marcados (construídos) nesses percursos... ..	70
6	Caracterização do problema, dos focos escolhidos... ..	77
6.1	Relação Família-escola e instrumentos técnicos semióticos em foco.....	78
7	Falando sobre a professora... ..	80
8	Uma história do percurso vivido... ..	84
9	O jornal, o livro e o DVD.....	90

10	Cenas de sala de aula & reflexões teóricas	97
10.1	Registros como lugares de reflexão e problematização sobre a família.....	103
10.1.1	Aprendendo sobre/com/(d)a realidade... ..	127
11	Trabalho técnico: possibilidade de produção teórico-reflexiva... ..	133

1 Preâmbulos...

O presente trabalho de investigação se propôs analisar o trabalho técnico realizado no âmbito de um projeto coletivo de pesquisa em uma escola pública de Ensino Fundamental. Foi a partir da experiência da pesquisadora, do lugar pontual que esta ocupava, como bolsista de suporte técnico, mas também enquanto estagiária, pesquisadora, estudante de pedagogia, que foi possível o desenvolvimento dos objetivos traçados e das problemáticas aqui abordadas.

O que a experiência vivenciada e analisada desses múltiplos lugares sociais pode nos dizer? Como essa experiência vivida pelo sujeito singular se entretece à experiência dos demais integrantes da equipe de pesquisa e (se) articula (à) a produção coletiva? No cotidiano da escola e da sala de aula, o que se torna indício de desenvolvimento e aprendizagem de professores e alunos, das experiências (com)partilhadas? De que maneiras os diferentes modos de participação dos sujeitos envolvidos podem se tornar elementos significativos na composição de um caleidoscópio, de um olhar coletivamente orientado que envolve diferentes pontos de vista?

Portanto, necessário é falarmos do contexto em que esteve circunscrito tal trabalho e por isso descreveremos trajetórias, percursos e lugares sociais ocupados por diferentes sujeitos envolvidos de modo direto ou indireto neste trabalho; também importante é falarmos sobre as condições que sustentaram este mesmo contexto, viabilizando (ou não) e (im)possibilitando nosso trabalho, tanto técnico, quanto de pesquisa, profundamente atrelados.

Foi a partir do trabalho técnico que envolveu incontáveis releituras, da relação com os registros, dentre toda a vastidão – e variedade – do material coletado, e da participação em sala de aula – ainda que por um curto período –, que escolhemos focar mais detidamente na produção e no material referente à prática de uma professora, ênfase esta que nos possibilitou perceber como a temática central de pesquisa da professora(-pesquisadora) – relação família-escola – repercutia em seu cotidiano e, questionarmos (refletirmos) mais sobre tal problemática, bem como, de igual modo, sobre o trabalho da professora, e em como suas relações (e concepções) iam sendo marcadas pelos instrumentos técnicos semióticos. Ou seja, movidos (envolvidos?) por sua problemática (temática) central que focava as relações família-escola, é que nos detivemos mais para a mesma, direcionando nossos olhares de modo diferenciado, já marcado pelos discursos e modos de se relacionar da própria professora.

Assim, a experiência da pesquisadora não se encerra nela mesma, mas foi marcada pelas condições concretas de realização de seu trabalho, bem como pela participação, envolvimento e relação com muitos Outros. Em suma, não é possível entender o trabalho de suporte técnico preso na atividade individual da pesquisadora apenas, já que o que o constituiu e o possibilitou foi também o trabalho de diferentes sujeitos que ocupavam diferentes lugares sociais, bem como as condições concretas de (sua) realização. Ou seja, o eu e o nós imbricado a todo momento.

Retratando as marcas da produção coletiva, privilegiamos o contexto escolar, como *lócus* de reflexão e combustível para as análises. Ancorados na perspectiva histórico-cultural, buscamos analisar mais cuidadosamente os

registros realizados durante três anos de investigação, por diferentes pesquisadores que estiveram acompanhando uma mesma professora e sua respectiva turma durante todo o primeiro ciclo (1º ao 3º ano). O fato de participarmos do cotidiano escolar e de contarmos com um material empírico amplo e diversificado, construído por distintos pesquisadores no decorrer desse tempo, ofereceu-nos uma riqueza de olhares e de diferentes pontos de vistas; evidenciou nuances de recortes segundo os lugares sociais por cada um ocupados; possibilitou também uma maior compreensão do cotidiano escolar, bem como trouxe mais elementos para nossas análises e reflexões.

O trabalho de apoio técnico realizado envolveu a retomada do acervo digital e bibliográfico do grupo; organização e sistematização do material compilado; produção de novas vídeo-gravações; sistematizações e organizações dos registros em tabelas; tentativa de padronização dos registros produzidos. No referencial teórico assumido esses recursos podem ser vistos como importantes ***instrumentos técnicos semióticos*** – que criados pelo homem, (re)criam o próprio homem. Desse modo, buscamos analisar como eles marcaram o nosso fazer e nossa constituição; como eles mesmos se mostraram enquanto **possibilidade de ação e extensão humana**; como enquanto produtos mesmos do homem, de sua cultura, portanto da humanidade (que não se encerra apenas na história de um único homem ou época, mas estende-se à filogênese e sociogênese), retornam e produzem a realidade, concreta e material, (inter)subjettiva e simbólica.

1.1 Objetivos:

O presente trabalho tem por objetivo geral:

Analisar o trabalho técnico a partir da experiência da pesquisadora no contexto de um projeto coletivo de Ensino Público/FAPESP realizado numa escola pública da Rede Municipal de Campinas, e discutir o uso dos instrumentos semióticos no decorrer do trabalho de pesquisa.

Para tanto o trabalho se propõe a:

1. Apresentar um relato analítico de um trabalho de apoio técnico realizado no âmbito de um projeto coletivo, desenvolvido em uma Escola Municipal de Campinas, com vistas à Melhoria do Ensino Público.
2. Destacar desse trabalho um foco específico, relacionado à organização e sistematização do material correspondente à trajetória de uma das professoras envolvidas, que acompanhou uma turma de alunos do 1º ao 3º ano de ensino fundamental.
3. Pontuar duas questões que aparecem para a professora como objetos de suas preocupações, indagações e investigações, que vem também ao encontro dos objetivos gerais do projeto mais abrangente: as *relações família escola*; e o uso de *instrumentos técnico-semióticos*.
4. Analisar e discutir recortes do material áudio e vídeo gravado com base nas contribuições de Vigotski¹ (2009) sobre imaginação e criação.

1 Optamos por uniformizar e manter o nome do pesquisador russo Lev Semenovich **Vigotski** em todo este trabalho. No entanto, nas referências bibliográficas optamos em manter a grafia segundo a tradução de cada livro, portanto, o leitor se deparará com variações do sobrenome do pesquisador tais como Vygotsky, Vigotskii, Vigotski e ainda Vygotski.

2 Apresentação: falando mais sobre os caminhos deste presente trabalho...

2.1 Contextos... O macro e o micro no qual estávamos inseridos...

Para que seja possível uma melhor compreensão da totalidade deste trabalho há de se levar em conta um todo maior, o todo referente à circunscrição da realização deste trabalho, assim, percebendo as condições, as possibilidades, as indagações, os envolvidos (portanto os Outros), os percursos, a história, e as trajetórias, facilmente se perceberá a articulação deste presente trabalho com uma realidade mais ampla que o possibilitou, o marcou e o constituiu.

O trabalho está dividido em quatro partes, segundo os objetivos específicos.

Primeiramente falamos do contexto geral que impulsionou e circunscreveu o trabalho aqui construído, suas condições, constituição e, possibilidades de realização, aspectos tais como o financiamento de um projeto maior, que visava a Melhoria do Ensino Público, que sustentou e viabilizou o trabalho técnico desenvolvido; quantidade de pesquisadores envolvidos e multiplicidade de temáticas de pesquisa que se dialogavam; espaços físicos como lugares de realizações de encontros e discussões; recursos tecnológicos.

Posteriormente focamos o trabalho técnico, já que foi a partir dele que traçamos problemáticas, temáticas, indagações, reflexões aqui presentes, ou seja, falamos do contexto mais amplo, bem como o mais localizado/pontual que marcou a produção de nosso texto que aqui se apresenta.

E a partir desta retomada da história da realização deste trabalho, inserida em uma história mais ampla – e mais longa – é que falamos (nas duas últimas partes) sobre os recortes, temáticas e escolhas, as quais optamos dar visibilidade, fazendo assim um debate teórico-empírico, reflexivo-descritivo-analítico, trazendo o espaço da escola ao palco de nossas reflexões, indagações e problematizações.

PARTE I

***É preciso uma grande reserva de
experiência anterior para que desses
elementos seja possível construir
imagens***

Vigotski

2.2 O MACRO

2.2.1 O Grupo e o Projeto

O trabalho de suporte técnico, do qual escolhemos falar, esteve circunscrito em um projeto mais amplo, financiado pela FAPESP através do Programa de Melhoria do Ensino Público.

Este projeto, intitulado como “*Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*”, coordenado por Ana Luiza Bustamante Smolka², teve como problemática e preocupação central como as condições e as tecnologias afetam o desenvolvimento humano.

Grande era a equipe de pesquisadores envolvidos, bem como a diversidade dos lugares, funções sociais ocupadas e, temáticas de pesquisa.

Todos os integrantes do grupo, além de suas problemáticas específicas de investigação, estavam envolvidos neste projeto maior no qual todos os outros projetos menores se ancoravam e, do qual todos faziam parte. E assim, eu também, ancorando-me nesse projeto maior fui realizando o meu trabalho.

No entanto, algo que já era tido como uma importante questão para o grupo de pesquisadores³ envolvidos, desde o início do trabalho coletivo e de investigação, era a questão dos *instrumentos técnicos semióticos*. Baseados na perspectiva histórico-cultural compreendemos que a técnica e o uso de objetos se mostram como recursos, como possibilidades do homem de atuar

2 PROCESSO 2009/50556-0. O período de vigência do projeto, bem como do financiamento esteve relacionado ao triênio 2009-2011.

3 Entendemos que todos os envolvidos no projeto maior se constituíam enquanto pesquisadores, ainda que estivessem refletindo sobre a própria prática, como no caso dos professores e dos gestores da escola.

no seu meio, ampliando e melhorando (ou não) condições; são extensão mesmo da humanidade – uma vez que é o próprio movimento-produção do homem sobre a natureza –, representação e fruto da sua própria cultura, relacionados ao poder imaginativo e criativo dos homens.

Desse modo, o trabalho técnico era tido como um lugar privilegiado de pesquisa, assim, falamos de uma **experiência** de pesquisa, um modo mesmo de **experienciá-la**.

O projeto também possibilitou inúmeras reuniões, nas quais discutíamos questões referentes à escola, às políticas públicas, à realidade das crianças e de suas famílias, os processos de aquisição e compartilhamento de conhecimentos, educação inclusiva, gestão e administração escolar, técnicas, produção de vídeos, avaliações sobre os modos de participação na escola através dos projetos e projeto maior, modos de elaboração dos relatórios a serem apresentados à agência financiadora, dentre outros temas, bem como leituras e discussões de textos nos quais buscávamos ampliar e aprofundar nossa compreensão da realidade e elaboração dos nossos próprios discursos (e de nossa prática), modos de repensar a teoria-empíria.

Nota-se que a variedade de temas em circulação era bastante grande, marcados pelas necessidades que partiam da própria realidade e das condições concretas de realização do(s) projeto(s), podendo ser de naturezas distintas – a elaboração dos relatórios estava marcada pelas demandas da própria realização do projeto, pelos prazos estipulados pela Agência Financiadora; as discussões sobre políticas públicas encontravam respaldo e tinham relações em determinações legislativas já existentes e outras que surgiam no decorrer deste período; o desenvolvimento das discussões sobre

técnicas se dava a partir de necessidades pontuais do cotidiano, nas tentativas de manuseio e nos usos que se faziam das técnicas – como no caso da elaboração de vídeos em que oficinas foram necessárias para que se instrumentalizassem os sujeitos envolvidos para a produção dos vídeos; etc.

Enfim, a gama de assuntos discutidos e trabalhados no decorrer deste projeto foi vasta, encontrando relações nas necessidades provenientes das experiências deste coletivo, mas também daquilo que era de interesse dos próprios sujeitos – aspecto pessoal.

2.3 A dimensão MICRO

2.3.1 “Meu” trabalho que não foi só “meu”...

Como já dito anteriormente, optamos por fazer os recortes do nosso trabalho baseados na experiência da pesquisadora.

Obtive uma bolsa de suporte técnico financiada pela FAPESP⁴, no primeiro semestre de 2010, e de igual modo, o meu projeto se ancorava e também compunha o projeto maior.

De modo geral, o trabalho técnico consistiu em sistematizações, organizações e produção do acervo do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – Unicamp/Faculdade de Educação, respaldado pelo acompanhamento junto à EMEF Edson Luis Lima Souto.

No entanto, se quisermos aprofundar a compreensão sobre este

4 SANTOS, Pâmela Leão dos. **Composição, manutenção e dinamização do acervo digital e bibliográfico**. Bolsa de Suporte Técnico - Nº. Processo: 2010/05152-5. Período de Vigência: 01/05/2010 a 30/04/2011. Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) como parte do projeto maior de Melhoria do Ensino Público, coordenado por Ana Luiza Bustamante Smolka.

trabalho, há que se considerar que foram muitos os momentos deste trabalho, assim como a grande diversidade de atividades experimentadas-experienciadas.

Pontuamos mais detalhadamente a seguir em que consistiu esse trabalho técnico.

2.3.2 O teor do trabalho técnico...

Camera Woman Gente!

**Quero registrar tudo
marcar cada tempo e descompasso...
Correr de lado a lado
a fim do melhor enquadramento
mas mais que isso, da situação
e nesse universo
de profusão
grande *mundarrão*...**

*2º semestre/2010 – poema criado – e
inspirado – a partir da experiência da
pesquisadora*

Abaixo estão elencados, de modo mais pontual, quais foram as atividades com as quais me envolvi para posteriormente descrevê-las mais cuidadosamente.

- Retomada do acervo digital e bibliográfico do grupo; organização e sistematização do material compilado; trabalho de auxílio nas rodas de leitura em período extra-classe das crianças; vídeo-gravações realizadas na sala da professora Isnary – 3º C; sistematizações e organizações a partir de tabelas e nomenclaturas do próprio grupo –

tentativa de padronização dos registros produzidos; palavras-chave, categorias, palavra como auxílio à memória; análises; transcrições; vídeos e seminários.

Uma vez pontuadas as dimensões desse trabalho técnico, passamos agora a destrinchar a trajetória do mesmo, relatando de modo mais cuidadoso como que se entrelaçaram os movimentos de realização e reflexão sobre o trabalho.

No transcurso e na relação entre o trabalho de investigação no/pelo/do grupo, e a realização do trabalho técnico, algumas **necessidades** se delineavam, outras se reconfiguravam e/ou se redimensionavam. **Necessidades** tais como organização, sistematização, dinamização, retomadas de materiais anteriormente produzidos, padronização e nomeação dos materiais, análises de registros de diferentes pesquisadores e comparações entre estes registros, maior cuidado na compreensão e valor dado aos lugares sociais que cada envolvido ocupava – porque indício(s) sobre o modo específico de trabalho-pesquisa de cada um; análises mais detidas sobre os registros de cada professora, enfim, **necessidades** que foram sendo construídas/redimensionadas/reconfiguradas em diferentes momentos, ora mais, ora menos conjugadas entre si. **Necessidades** que emanavam tanto do próprio trabalho de apoio técnico, quanto do trabalho e reflexões coletivas do grupo.

Debruçávamo-nos sobre os registros e os “(re)líamos”. A variedade dos registros era ampla, marcada por inúmeras variáveis, tais como: quem, como, por que, quando, onde e em que suporte material registrou: vídeo-gravação,

áudio-gravação, documento escrito como os relatórios ou os Diários de Campo, etc. O tipo de situação que fora registrada também era relevante: situações em sala de aula, festividades que acompanhávamos na escola, reunião de grupo, discussões teóricas, planejamentos, avaliações, etc.

Por conta das demandas acabávamos por (re)pensar e refletir sobre modos de organização que expressassem da melhor maneira possível, o conteúdo de cada registro, com o intuito de nomear e expor os diversos elementos presentes em cada registro. Assim, algumas vídeo-gravações foram nomeadas e disponibilizadas em tabelas – sendo que cada tabela poderia ter um objetivo mais amplo ou mais específico que tivesse respaldado sua criação⁵ –, tiveram trechos transcritos, além de textos elaborados de modo descritivo e reflexivo sobre a situação registrada – sendo que nestes textos mais detalhados sobre o registro, geralmente havia ligações ou menções de outras situações e registros. Em suma, os suportes materiais que usamos na busca de sistematização de um mesmo registro, puderam ser variados.

Não podemos nos esquecer de ressaltar ainda, que no decorrer desse projeto maior – compreendido entre o período de 2009 a 2011 –, os sujeitos se desenvolveram (e conseqüentemente as relações entre eles), bem como as técnicas e os modos de nos relacionarmos com elas também, bem como os objetivos, objeto e método(s). Em suma, método e objeto sendo transformados no percurso (Vigotski, 1998), porque interdependentes e relacionais.

Muito era novidade, mas aos poucos a familiaridade através do manuseio e da relação com os *instrumentos técnicos semióticos* foram criando

5 Tabela sobre as idas à campo de um pesquisador; tabelas relacionadas ao trabalho de mais de um pesquisador, mas que acompanhavam a mesma professora; tabelas mais gerais sobre a produção do grupo.

e fortalecendo sentidos e criando outros para além deles e a partir da problematização deles. O trabalho de suporte técnico foi me afetando, transformando minha realidade e o modo pelo qual me relacionava com a mesma – de dentro e de fora da escola.

Estas foram algumas das condições concretas de realização das pesquisas e do projeto. No entanto, não foi apenas esse aspecto que marcou a realização do trabalho técnico e, posteriormente, deste texto, pois o trabalho foi fortemente marcado pelas trajetórias e envolvimento de cada sujeito, estes aspectos também se configura(ra)m como condições concretas.

2.4 O teor da HISTÓRIA deste trabalho técnico...

História deste trabalho individual-social, coletivo-pessoal...

Percurso(s)...

Agora que já falamos de modo mais pontual e objetivo sobre o teor do trabalho técnico, é necessário explicitar de modo mais detalhado o percurso deste trabalho, que esteve fortemente ligado à produção coletiva e que desvinculado dela, não pode ser compreendido.

O trabalho se desenvolveu do seguinte modo, primeiramente trabalhei com a organização do acervo do grupo. Havia uma grande quantidade de material coletado-construído há anos⁶, e a necessidade de sistematização e padronização destes, por isso, posteriormente tentei organizar apenas parte

⁶ Há registros referentes às décadas de 80 e 90, no entanto, nosso foco foi os três primeiros anos do Ensino Fundamental referentes aos ciclos acompanhados pelas professoras Isnary e Tie, período compreendido entre os anos de 2008-2010, dos quais falaremos mais detalhadamente posteriormente.

deste material a partir de palavras-chave, padrões e tabelas que poderiam nos auxiliar em nossas buscas posteriores e investigações.

Cabe ressaltar que cada pesquisador do grupo organiza, nomeia, sistematiza e torna acessível o material coletado. A minha função era então, a de tentar organizar um pouco mais o material referente aos registros do ciclo relacionado à prática docente da professora Isnary, já que foram três as pesquisadoras que acompanharam o trabalho desta, enquanto que o ciclo pelo qual a professora Tie era responsável foi acompanhado desde seu início até o seu término por apenas um pesquisador.

Em relação ao trabalho desenvolvido no/junto ao grupo, nomear um arquivo não foi uma tarefa trivial, tínhamos que pensar em palavras que significassem, que fizessem sentido no coletivo, que representassem os aspectos de cada material e a natureza destes mesmos. Nomear, portanto, não ocorria de modo aleatório, nem partiu de algum software que desse nome mecanicamente e automaticamente⁷.

Para o trabalho de nomeação e organização, foi necessário também que nos apropriássemos, de algum modo, da própria história coletiva do grupo de pesquisa, para que pudéssemos também participar dessa história. Como anteriormente referido, havia todo um repertório de material e registros já organizados, sistematizados e nomeados pelo próprio grupo, em alguns casos

7 E aqui há de frisar que um software que fizesse tal trabalho não estaria marcado apenas pelo aspecto técnico, uma vez que a técnica é antes marcada pelas relações, necessidades e trabalhos humanos – é ela mesma fruto da imaginação humana, produto do homem. Ou seja, um software de tal porte condensaria antes de tudo, uma necessidade(s) considerada assim por homens de carne e osso, na relação com a realidade e possivelmente, incorporaria um trabalho feito por muitos homens – alguns (ou muitos) inventores anônimos –, em determinado tempo na história, é dizer, a possibilidade de criação-realização de um determinado software, por exemplo, só é possível devido um trabalho anterior, trabalho este humano – marcas do/no humano. “Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade” (Vigotski, 2009, p. 58).

eram estratégias e modos desenhados pelo próprio grupo, em outros, por alguns pesquisadores que compartilhavam da mesma temática⁸, em outros casos ainda, partiu da organização de um ou outro pesquisador em específico. Assim, tivemos que retomar o já produzido, apropriando-nos dele e avançando/podendo avançar a partir dele.

O trabalho técnico mostrou-se, portanto, como meio de relação e ampliação da realidade, potencialização mesma do trabalho humano, potencialização do compartilhar, do refletir de modo mais pontual sobre dados sistematizados.

Já no “simples” trabalho de organização, o trabalho foi se resignificando e possibilitando inúmeras reflexões, oferecendo indícios para confirmação e/ou construção de hipóteses, bem como de problemáticas.

Foi nesse momento que me deparei com o poder da palavra, em como ela condensa significados em comum e (re)cria/sensibiliza sentidos que potencializam o acesso (ou o registro – consequentemente a memória) de experiências socialmente compartilhadas (e construídas); como que o significado da palavra possibilita – e também (re)cria – a compreensão daquilo que não necessariamente um teve acesso ou viveu – através da generalização (Vigotski, 1998) – ao mesmo tempo que essa palavra não é estanque, mas está em movimento, em circulação, permitindo novas (re)criações... Invenções.

8 Vale citar o exemplo dos pesquisadores envolvidos com o estudo e a pesquisa sobre Educação Inclusiva. Eles, por compartilharem da mesma temática, se organizaram de tal modo que mesmo que acompanhando as mesmas turmas ou não, tentavam fazer circular o material entre eles, para que cada um estivesse ciente do que havia acontecido com cada um. Além das discussões e dos trabalhos apresentados no/em grupo, eles tinham alguns instrumentos dos quais lançavam mão, tais como, uma tabela padronizada que auxiliava a descrição dos acompanhamentos das idas à campo, organizando os lugares e temáticas dos registros; também tinham uma espécie de Diário de Campo Coletivo, o qual permanecia no sala do grupo de pesquisa e portanto, acessível a todos. Vale ressaltar ainda que esse trabalho não era fechado em si mesmo, pois constantemente tais registros eram compartilhados com o grupo, além de serem disponibilizados já sistematizados no grupo.

Por exemplo, um pesquisador que se detivesse no nome de um arquivo digital, no qual estivesse discriminado tal sequência de dados: SanMartin_12_05_2009_Isnary&Pam, facilmente poderia diferenciar cada signo, construindo assim uma rede de significados, cujo os sentidos próprios construídos pelo pesquisador seriam – possivelmente – bem próximos da realidade.

No entanto, para que o sujeito compreendesse a fundo o significado de cada palavra, teria ele mesmo que conhecer – fosse através da participação direta ou não – a história do grupo, os signos (em comum) partilhados por este grupo, o contexto social e portanto cultural, pelo qual os sujeitos estavam circundados, ou/e lugar onde foram construídos; as *senhas* (Clot, 2006) deste gênero de atividade humana em questão – a pesquisa, neste grupo de pesquisa em específico. Em suma, considerar o fato de que cada signo condensa um “padrão”, uma “generalização”, portanto, o significado de uma dada realidade – produzido culturalmente e que circula socialmente.

Quanto mais profundamente conhecesse/partilhasse de tais elementos, mais fundo o sujeito compreenderia movimentos, processos e porquês. Desse modo, poderia inferir que San Martin faz referência à escola da qual fazemos parte – enquanto pesquisadores; os números mencionados poderiam fazer alusão a uma data, possivelmente dia, mês e ano; e por último, o nome de dois sujeitos, possivelmente pesquisadores, poderia ainda fazer referência a sujeitos que ocupavam lugares sociais distintos, como um(a) professor(a) e um(a) pesquisador(a); ou ainda nomes que fizessem referência a quem realizou os registros, podendo ser até crianças os nomes ali discriminados.

Quanto mais o sujeito conhecesse essa história, mais fácil e rápido

poderia ser sua compreensão e interação com os materiais, ainda que não garantia de que isso ocorresse. Quanto mais elementos comuns o sujeito partilhasse dessa história comum, possivelmente seria maior sua compreensão dos significados e sentidos implícitos.

Assim, na tentativa de nomear, através de palavras e expressões que transmitissem e revelassem ideias de modo claro, tive acesso aos materiais passíveis de serem manuseados para que a partir dos vídeos assistidos, das marcas do material e da materialidade dos registros, se buscasse termos mais efetivos e comuns que representassem a qualidade e o teor do material e descrevessem seu conteúdo. Palavras, signos que (tra)di(u)ziam, falavam à respeito do objeto, do arquivo em áudio, vídeo, etc.

Após um breve tempo de realização desta atividade, se mostrou eminente – no contexto do projeto de melhoria do ensino público – a necessidade de adentrar o espaço escolar de modo mais direto, assim, auxiliava Nilce Deciete na realização de seu projeto ancorado no projeto maior e financiado pela FAPESP⁹.

A pesquisadora e pedagoga, Nilce Deciete, levava livros para as crianças e lia com/para elas, trazia jogos e brincadeiras, propunha dinâmicas de interação, viabilizava envolvimento e trabalho. Meu trabalho consistia então, no auxílio do desenvolvimento das atividades que tinham como objetivo principal, o prazer e o envolvimento das crianças com a leitura e a escrita. Era a convocação ao “mundo da literatura” para aqueles que estavam distantes dela, bem como o estreitamento dos vínculos com este mesmo “mundo” para

9 DECIETE, Nilce – TT 3. Ações de educação na biblioteca escolar. Fapesp Proc. 2010/00984-2. Período de Vigência: 01/02/2010 a 30/06/2011. Inserido no contexto do projeto maior, coordenado por: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco. PROCESSO 2009/50556-0.

aqueles que já tinham bastante relação com este; era nosso modo também de (tentar) ampliar as experiências das próprias crianças, alargando assim fronteiras e limites pela/na/através da cultura, para que elas mesmas pudessem (re)criar, produzir, inventar, enfim, serem protagonistas e participantes, de modo mais intenso da história e da própria cultura (Vigotski, 2004 e 2009).

Além do trabalho de apoio às atividades que eram desenvolvidas naquele espaço – na biblioteca – havia também o objetivo de um trabalho mais técnico, que era o de registro através de vídeo-gravações. A importância e a necessidade deste trabalho se explicam devido à perspectiva metodológica que assumimos que destaca o valor dos registros como possibilidade de narrativa, de memória, de retomada do vivido e de material trazido da realidade empírica – que no nosso caso é o cotidiano e solo escolar –, possibilidade também de releitura por repetidas vezes de uma mesma situação registrada em vídeo, e também de um olhar de um modo mais distanciado, além da participação, a partir da retomada dos registros – portanto, outras (re)leituras, interpretações –, por outros atores que não estavam presentes no momento de registrado da situação.

Infelizmente não foi possível vídeo-gravar as *Rodas de Leitura* do modo pelo qual havíamos planejado, porque tivemos alguns impedimentos relacionados a questões burocráticas.

Paralelamente a esse trabalho, continuava trabalhando na organização do material coletivo, o que se mostrava como lugar muito profícuo de elaboração, porque entrava em contato com a história do grupo cada dia de modo mais amplo.

No final do primeiro semestre de 2010 houve a necessidade de acompanhar a professora Isnary – uma das professoras envolvidas no Projeto de Melhoria do Ensino Público, como anteriormente mencionado –, auxiliando-a com as vídeo-gravações. A professora já tinha autorizações dos pais referentes às vídeo-gravações das crianças, **ela já havia exposto objetivos e razões de fazê-lo aos pais**¹⁰. A professora já vinha registrando algumas situações em sala de aula, fosse por intermédio dela mesma, de outras crianças ou de pesquisadores, fosse através de vídeo-gravações, gravações de áudio, Diário de Campo e textos com reflexões sobre sua prática e a realidade escolar, sendo que os dois últimos tipos de registros eram produzidos somente por ela mesma, a professora-pesquisadora.

No entanto, ainda que a professora conseguisse vídeo-gravar sua prática, resultava difícil a relação coordenada entre o manuseio da câmera e a realização em sala de aula das atividades planejadas pela professora, já que ambos requerem bastante esforço e atenção e, por isso mesmo, era de grande ajuda que alguém a auxiliasse na produção desses registros, garantindo assim uma maior periodicidade do uso da câmera dentro de sala de aula.

Desse modo é que adentrei a sala de aula, vídeo-gravando o cotidiano da turma e da professora. Iniciamos também um processo de retomada dos registros referente à história daquela turma juntamente com esta professora, ou seja, referente ao ciclo – 1º C, 2º C e 3º C –, através dos registros que já tínhamos, isso por conta do trabalho de outras duas pesquisadoras¹¹. Lidamos

10 Um exemplo sobre esse trabalho de exposição aos pais, sobre a importância dada por ela aos registros vídeo-gravados aparece na reunião de pais do dia 20/08/2008, quando ela pede permissão para os pais, depois de explicitar razões e objetivos, de usar a câmera com eles. Não há nenhuma objeção registrada.

11 Thais Lago (2008) e Raquel Minako Kusunoki (2009 – 1º sem/2010).

também com os registros referentes a outro primeiro ciclo com o qual outra professora, a professora Tie, trabalhou – 1º B, 2º B e 3º B –, e tais registros, diferentemente do caso da professora Isnary, foram compostos majoritariamente por um único pesquisador¹², o qual, de igual modo, acompanhou a professora e as crianças durante os três anos do ciclo, como anteriormente citado.

A escolha por retomar, em um primeiro momento, os registros organizados pelos diferentes pesquisadores em duas turmas, durante todo um ciclo e acompanhando as duas professoras, se deu principalmente por três aspectos.

Primeiro, pelo fato de que retomar o material referente ao ciclo nos ofereceria mais elementos e, conseqüentemente, uma idéia mais ampla da história das relações e das práticas das professoras, brindando assim aspectos relacionados à complexidade e amplitude de processos.

Segundo, tratar de (re)ver o material destas **duas professoras** se revelava como indispensável, pelo fato de que percebíamos tanto nas falas, quanto nas práticas e ações das professoras, um forte entrelaçamento e interdependência do trabalho de ambas, tais aspectos eram assumidos por elas mesmas em vários momentos de conversa no grupo, em discussões e entre os pesquisadores. Portanto, para entendermos mais sobre a prática da professora Isnary, se mostrava como imprescindível retomar os registros referentes à prática e relação com a professora Tie – até porque em algumas situações os momentos de trabalho pedagógico eram conjuntos, com as duas turmas realizando as mesmas atividades em um mesmo espaço.

12 José Carlos Pinto Filho (2008-2010).

E a terceira e última justificativa que nos levou a fazer tal escolha esteve relacionada ao fato de que a prática docente de ambas, embora muito atreladas, não anulava o aspecto da especificidade do trabalho destas profissionais, ou seja, também optamos por retomar os registros das duas professoras(-pesquisadoras), na busca por perceber aquilo que era inerente à prática de uma e de outra, percebendo assim o *estilo* (Clot, 2006) pessoal de cada uma dessas professoras no (se) fazer professora e pedagógico.

Posteriormente, acabamos por optar por nos concentrar mais nos registros referentes ao acompanhamento da professora Isnary, tentando aprofundar, alargar nossa compreensão a partir dos materiais já registrados e nos que iam sendo produzidos com o meu ingresso em sala de aula. Na tentativa de um olhar mais apurado, mais atento, mais aguçado é que nos debruçamos mais detidamente sobre esse material; na tentativa de buscar mais elementos para uma maior compreensão da realidade da professora e de sua prática, como se optássemos por um recorte menor e fizéssemos dele uma análise mais detida e cuidadosa.

Passamos a maior parte do tempo trabalhando com esse material. Assim como cada pesquisador havia organizado o material produzido, eu, do mesmo modo, iniciei uma tentativa de organização dos registros referentes ao meu acompanhamento junto à professora, sistematizando-os através da nomeação dos arquivos e descrição dos mesmos. No entanto, não era uma sistematização que se encerrava no período referente aos meus acompanhamentos e registros junto à professora¹³, já que se mostrou como necessária uma retomada de todo o material referente a esses três anos, na

13 Período curto, se pensamos em termos de ciclo, já que a acompanhei a professora Isnary somente do final do 1º semestre letivo de 2010, até o final deste mesmo ano letivo.

tentativa de compreensão da prática cotidiana da professora e das relações construídas (instituídas) durante esse mesmo período, para que assim nos aproximássemos da história que permeou seu fazer e seu constituir, bem como uma idéia mais ampla sobre processos, objetivos e intenções explicitados de algum modo nos/pelos vídeos. E aqui ressaltamos uma vez mais nossa escolha por analisar seu trabalho durante todo um ciclo.

Vale à pena trazer que este trabalho, ainda que designado à pesquisadora, não se deu de modo individual, mas esteve fortemente atrelado ao coletivo, ao social. Foi a produção de mais de um pesquisador que possibilitou o conjunto destes registros do cotidiano, produção esta, que embora coletiva, marcada pelos modos específicos de registrar de cada pesquisador, por isso, falaremos mais detidamente neste momento sobre a produção coletiva destes registros e seus desdobramentos, como por exemplo, a possibilidade de retomada do material referente à prática da professora durante todo um ciclo – ideia de processos e história –, que nos possibilitou perceber aspectos desta mesma e nos ofereceu elementos que deram visibilidade à problemática central que esta professora aborda, permitindo assim estabelecer alguns pontos de reflexão-análise a partir do trabalho de sistematização (e também análise) deste material de produção coletiva.

PARTE II

Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana
Vigotski

3 Técnicas de registros & discussões: modos, focos e olhares...

3.1 Meu lugar que não é só meu... É e foi de outros... Mas é único...

Falamos anteriormente sobre nossa posterior escolha de olharmos mais detidamente para a prática de apenas uma professora, no caso, da professora Isnary. E é sobre a organização e sistematização do material correspondente à trajetória desta professora envolvida, que acompanhou uma turma de alunos do 1º ao 3º ano de ensino fundamental, que neste momento nos deteremos.

No entanto, não se poderá compreender a organização e sistematização deste material desvinculadas dos sujeitos envolvidos nesta produção dos registros, deste material, e também do fato de que a produção destes registros se deu no passado – 2008 a 2010.

3.2 Possibilidades de (ampliação de) experiências a partir (da produção) do Outro...

Retomar as vídeo-gravações foi, portanto, um tipo de **experiência**, baseada na **memória** do que se viveu e que se resgata, e nos **afetos** que perpassa[ra]m esse momento – o da **experiência**. Modo de rememorar-experienciando, de modo mais distanciado, uma vez que aquela situação (já) ocorreu no passado e nós a evocamos uma vez mais a partir de seu registro, do seu material vivo do passado (talvez única parte concreta que sobrou deste)

– parte mesma dele, mas que se resignifica e não necessariamente encerra seus sentidos, mas se renova a cada releitura – um tipo mesmo de **narrativa**, um modo específico de se narrar-contar, ler-compreender, ler-interpretar.

Assim, olhar e organizar os registros foi a própria **ampliação de minha experiência**, uma vez que possibilitaram reflexões sobre questões que se descortinaram no momento em que rememorei-experienciando, ainda que de modo mais distanciado – pois as situações retomadas tiveram seu palco no passado¹⁴. As questões que surgem dessa experiência, possível a partir da retomada dos registros, são muitas e vão sendo trazidas por aquele que vivencia (novamente ou não) essas situações, possibilidade que se concretiza a partir do que foi vídeo-gravado por uma filmadora, organizado em termos de registros sobre o passado e que em termos de registros também podem ser considerados como **instrumentos técnicos semióticos**.

4 Instrumentos Técnicos Semióticos – pontos de reflexão teórica...

Cabe perguntarmos aqui sobre o que são afinal os *instrumentos técnicos semióticos*. São somente aqueles relacionados à tecnologia? Mas o que seria tecnologia senão tudo aquilo criado e produzido pelo homem que pode lhe possibilitar uma facilidade, ou a solução de algum problema, ou a superação de alguma dificuldade imposta pela natureza? Os *instrumentos técnicos semióticos* fazem referência apenas a *high-technology* – a alta tecnologia? Um

14 Também não estive presente na maioria das vídeo-gravações registradas, já que adentrei à sala de aula com a câmera à partir do segundo semestre de 2010, mas ainda assim, através das retomada das vídeo-gravações, pude perceber algo mais sobre aquela realidade.

projeto, um sistema organizado como o alfabeto, e até mesmo o Outro não podem ser *recursos técnicos semióticos*?

Talvez devêssemos iniciar nossas reflexões sobre o que são **instrumentos**. Sendo assim, o que são **instrumentos**?

Vigotski em diferentes pontos de sua obra (1988, 1998 & 2009), discute a questão do instrumento, mas é este um conceito que perpassa toda a sua obra, já que para Vigotski o instrumento não se reduz a apenas um objeto concreto e externo para o homem – como um vaso de flor ou uma cadeira, por exemplo.

Para Vigotski a ideia de instrumento encontra os seus significados e sentidos relacionados a algo bem mais amplo: toda e qualquer ferramenta criada pelo homem. Sendo assim, o instrumento não se trata apenas de uma ferramenta palpável, mas também dos símbolos, sistemas (como o numérico e alfabético), valores, imagens, que são *instrumentos psicológicos; instrumentos internos e simbólicos* (2009, p. 38). O instrumento é marcado então não só pela sua “cristalização” material, mas também simbólica.

Portanto, a palavra ganha significativo valor e relevância em suas investigações, porque ela é signo – instrumento psicológico –, que orienta a ação e o comportamento humano e afeta diretamente a constituição do homem (1998 & 2000).

O surgimento de um instrumento, ou seja, a **invenção/criação** deste, encontra suas raízes na *atividade criativa da imaginação*, se realiza segundo as *condições concretas* e tem como mola propulsora a *vontade, desejos* e a

necessidade¹⁵.

Um trecho ilustrativo que representa a fundo aquilo que almejamos falar pode ser encontrado na obra de Vigotski e Luria (2007):

[...] la historia filogenética de la inteligencia práctica del hombre está estrechamente ligada no sólo al dominio de la naturaleza, sino también al dominio de sí mismo. Difícilmente la historia del trabajo y la historia del habla pueden comprenderse la una sin la otra. El hombre no sólo **creó** los **instrumentos** de trabajo mediante los cuales sometió a su poder las fuerzas de la naturaleza, sino que **inventó** también los estímulos que activaban y regulaban su propio comportamiento, que sometían sus propias fuerzas a su voluntad. Incluso en las fases iniciales del desarrollo del hombre puede advertirse este hecho.

Como señala Bücher, “en Borneo y en las Célebes se han encontrado bastones especiales hechos para cavar el suelo y en cada uno de ellos está unido a su parte superior un bastón más pequeño. Cuando se emplea el bastón de cavar para mullir la tierra al plantar el arroz, el bastoncito pequeño produce un sonido”. Este sonido actúa como una llamada u orden de trabajo con la finalidad de producir un patrón rítmico para regular la tarea. El sonido que produce este dispositivo adosado al bastón de cavar reemplaza aquí a la voz humana y desempeña una función análoga.

Este íntimo entrelazamiento entre **signo** e **instrumento** que halla su **expresión material y simbólica** en él primitivo bastón de cavar testimonia cuán temprano empieza el **signo** (como más tarde su forma más elevada, la **palabra**) a intervenir en el uso humano de **instrumentos** y lo pronto que comienza a desempeñar un papel funcional específico que no es comparable con ningún otro en la estructura general de estas operaciones, presentes ya desde el comienzo mismo del desarrollo del trabajo humano. (p. 79 e 80, grifo nosso)

Há muitos embates teóricos sobre os significados das palavras **instrumento**, **ferramenta** e **artefato**, e aqui fazemos uso do termo *instrumento técnico semiótico* baseados no referencial teórico assumido, já que, é este

15 Vigotski (2009), a partir de Ribot, fala sobre a “origem motriz” (p. 40) da invenção: “... a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo de imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho. Essas duas **condições** são necessárias e suficientes para se compreender a atividade da imaginação e de todos os processos que fazem parte dela” (p. 40-41, grifo nosso).

referencial que nos permite a conceitualização e expansão deste termo.

Optamos pelo uso da expressão *instrumento técnico semiótico*, pelo fato de que o instrumento carrega em si a produção humana e histórica, e, portanto, técnicas, sentidos e significados ligados à cultura do homem.

Baseados nessas concepções é que concebemos como instrumento, aquilo que também é subjetivo, é interno, é simbólico, e afeta a realidade e o homem, possibilitando e potencializando a atividade criadora humana, logo, impulsionando a invenção de novas técnicas, a criação de novos objetos, o desenvolvimento de novas ideias, a elaboração de novos comportamentos, a construção de novas práticas, etc., uma vez que, os *instrumentos técnicos semióticos*, criados pelo homem, (re)criam o próprio homem.

Desse modo, o trabalho técnico de sistematização e organização do material foi tido como lugar privilegiado de pesquisa, assim, como anteriormente mencionado, falamos de uma **experiência** de pesquisa, um modo mesmo de **experienciá-la**. Falamos, sobretudo, sobre as **experiências**, fosse o surgimento de novas, fosse a ampliação/aprofundamento das mesmas. O trabalho técnico foi me afetando, transformando minha realidade e o modo pelo qual me relacionava com a professora; mas também resignificando – no coletivo, não apenas na realidade da pesquisadora – inúmeras (re)leituras e sentidos, (re)interpretando assim a realidade marcada pelo cultural, pela produção humana.

4.1 As máquinas, a bússola, a história da arte...

Para que compreendamos mais a fundo as discussões que tomaram

lugar acima, decidimos analisar alguns fatos históricos relacionados com a **criação** de alguns **instrumentos**, para que assim, entrelacemos nossas concepções, sustentemos nossas ideias, ilustremos e exemplifiquemos nossos argumentos. Para tanto, trazemos algumas análises sobre a relação *realidade-imaginação-criação-realidade*, ancorados nas reflexões sobre os impactos dos instrumentos, materiais e simbólicos.

Em geral, no senso comum a palavra imaginação é relacionada apenas com os processos artísticos, como se a imaginação e o processo criativo a ela atrelado estivessem presentes apenas nesse campo citado – o da Arte.

Vigotski (2009) em “*Imaginação e criação na infância*” traz muitos aspectos referentes à imaginação, como ela mesma sendo um sistema psicológico afeta e é afetada pelas outras funções psicológicas superiores. Desse modo a imaginação perpassa e marca **toda** e qualquer atividade humana.

Não produzimos “**apenas**” objetos, produzimos ideias, cultura, técnicas, arte e ciência; os objetos mesmos traduzem (materializam? Corporificam? Dão forma [e movimento?] a?) ideias; sintetizam em si, em sua materialidade, a produção humana; são *fantasia cristalizada* que retornam para a realidade e a afetam, permitindo assim e marcando desse modo outros processos criativos.

Marx cita como as máquinas¹⁶, inventadas pelo próprio homem, afetaram em seu surgimento – em sua objetivação material (?), em sua realização enquanto objeto, *fantasia cristalizada*, ferramenta e *instrumento* – às próprias relações entre os homens. As máquinas afetaram então as relações

¹⁶ Para maiores detalhes, ver **A Miséria da Filosofia**, principalmente o capítulo 2, parte 2: A divisão do trabalho e as máquinas, livro escrito por Marx em 1847 em resposta à **Filosofia da Miséria** de Pierre-Joseph Proudhon, escrito em 1846

de trabalho, as relações de trabalho **entre** os homens, o sistema produtivo, a realidade humana – marcada pela relação dialética entre cultura (homem?) e natureza (orgânico? Biológico?)¹⁷.

Essas relações – entre *realidade-imaginação-criação-realidade*¹⁸ – são profundamente complexas e requerem um longo estudo. Se tomarmos a criação da bússola como exemplo, percebemos que este objeto, este **instrumento**, marcou toda uma época e toda a produção de uma época, por ampliar o alcance e a capacidade humana, e oferecer ao homem maiores possibilidades e condições de agir sobre seu meio e sobre as limitações impostas pela natureza.

A criação deste **instrumento técnico semiótico** permitiu expansão marítima, mas cabe perguntarmos: o que essa expansão significou em termos de construção e consolidação de Estados-Nação? Como a possibilidade de avanço marítimo através de uma **ferramenta** mais precisa na época, permitiu à chegada em “*terras* (tidas como) *desconhecidas*”? O que a chegada em tais terras permitiu de descobertas a partir da novidade e da diferença? O que o contato com tais terras – e consequentemente com os habitantes destes territórios –, possibilitado também por esse aparato tecnológico, descortinou em relação a outros modos de organização de sociedades, outras cores, ritos e mitos? E o que esses contatos e as histórias¹⁹ – reais ou não – que emergiam de/sobre tais contatos, possibilitaram em termos de novas criações, de

17 Já que o homem produz, (re)cria a cultura, ao mesmo tempo que é fruto dela mesmo; e é fruto da natureza, do orgânico, do biológico, bem como os transforma, na relação com estes, sem deixá-los inalteráveis, imprimindo nestes a(s) marca(s) da humanidade.

18 Ou seja, o “círculo completo da atividade criativa da imaginação” (p. 30), do qual Vigotski se refere.

19 Interessante para uma maior ampliação do conhecimento referente à esta questão, são os Diários e os Relatos de viagens dos “descobridores”, colonizadores e pesquisadores da época. O livro de Mary Louise Pratt, “Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação” (Bauru: EDUSC, 1999), faz um aprofundamento amplo e rico a respeito de tais questões.

invenções de novas concepções? Como abalaram e (re)orientaram teorias e estudos, (des/re)estruturaram mercados, afetaram a criação e produção literária? Como todo esse processo se mostrou como ampliação de realidades, para alguns, de novas possibilidades; para outros tantos, de limitações e restrições, porque atrelado à (inevitáveis) perdas e mortes? O que estes contatos possibilitaram em termos de imagens e imaginações – **imagens em ação** – em circulação? Como tal objeto – e claro, pensar que só ele criou tudo isso, possibilitou toda essa atmosfera e ambiência, é ingênuo – possibilitou também invenções de representações sobre o “*novo homem*” do “*novo mundo*”, representações e ideias que se solidificaram e estão em movimento até hoje; representações que criaram e cristalizaram imagens, algumas ainda cristalizadas atualmente, ou que ainda circulam, ou ainda, que estão em constante movimento em nossa sociedade contemporânea? Representações e ideias antigas que marcaram – e ainda marcam – os modos de se relacionar e visões dos povos, marcaram – e ainda marcam – modos de se olharem, se perceberem e se compreenderem. Possibilitaram as ideias e constituição de povos – ou pólos? O eu e todo o outro distinto a mim, o “eu civilizado” e o “outro descoberto” e vice-versa?²⁰

O objeto em si, descolado do humano ou dos usos que o homem faz dele, ele mesmo isolado, não permite tais transformações, mas estas são possíveis pelo que o objeto traduz da humanidade, revela do homem, e em como este último se relaciona com o fruto do que é marcadamente humano, ou

20 Vale ressaltar a complexidade das representações e dos jogos de imagens, infelizmente, temos mais acesso a uma história, que em geral é a do colonizador e em termos comparativos, pouco se difunde e se fala sobre a história do índio/colonizado/escravizado, ainda que se tenha muitas obras e estudos que faça alusão a estes. Pensar que tais relações eram unilaterais e fixas desse modo, é arriscado e ingênuo.

seja, como faz uso do objeto que foi criado pelos homens²¹.

Se (re)tomarmos, como outro exemplo, um filão da história e da produção humana, escolhendo a história da arte para analisá-la, perceberemos como esta foi marcada por invenções, técnicas e conquistas humanas. No entanto, é de suma importância, nos determos nas condições de cada época e em como estas mesmas – e também as necessidades de cada época – possibilitaram a invenção de determinadas técnicas, (re)marcando e (re)construindo assim determinadas tendências artísticas. Foi a constante relação entre realidade, imaginação, e criação, afetando por sua vez a realidade, que servia novamente de combustível para a imaginação, e possibilitava outras criações e marcava outra vez mais a realidade e por isso, processo infinito e inesgotável, já que os homens se relacionam com o seu meio e, portanto, com os objetos – *fantasia cristalizada* – na realidade circundante.

O homem pode criar suas próprias condições concretas, transformando o meio natural no qual se insere e impregnando neste suas digitais e marcas. As condições concretas possibilitam, por sua vez, a (re)criação e sustentam as próprias invenções, por isso os grandes inventores e as grandes invenções só podem ser entendidos como frutos de sua época, já que estes – os inventores, os que criam – produzem a partir da realidade com a qual se relacionam e (re)criam a partir também daquilo que também já existe. É a partir dos

21 Por outros homens em diferentes tempos; várias “imaginações anteriores” que possibilitam e produzem uma criação, sejam elas de grandes gênios, ou de muitos homens que passaram despercebidamente, que criaram anonimamente, sem homenagens/reconhecimentos. E vale citar que até mesmo as grandes invenções, e os grandes gênios, são frutos de cada época, devido ao acolhimento que encontram em uma dada sociedade, relacionados, portanto, à própria constituição, organização, movimentos, ideologias, condições e necessidades de cada época e sociedade.

elementos da realidade e, portanto, da experiência humana – seja ela coletiva ou pessoal – que o homem (re)cria (Vigotski, 2009).

Mas ainda assim, uma invenção de grande impacto no social, só é possível através da criação de vários homens, da criação anônima de vários.

[...] do mesmo modo, a chama tênue do graveto de uma árvore resinosa, a grosseira tocha primitiva, leva-nos por uma longa série de invenções até a iluminação a gás e a elétrica. [...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãosinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (Vigotski, 2009, p. 15-16)

Uma invenção surge – porque homens a criam – e cria raízes, mas não é fruto apenas de um único indivíduo isolado, mas do social. A necessidade e o desejo impulsionam a criação, mas para a sua realização é necessário que haja condições, por isso, geralmente as camadas sociais mais abastadas produzem mais no campo artístico e científico.

Dessa maneira também explica-se a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes **todas as condições** necessárias para a criação. (Vigotski, 2009, p. 42, grifo nosso)

Cada invenção é, portanto, fruto de várias outras invenções anônimas, e a sua aceitação, acolhimento e divulgação estão relacionados em como a

sociedade se constitui e suas condições em cada época.

Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação.”
(Idem)

Desse modo, a imaginação ganha relevância e se mostra como fundamental e estreitamente relacionada com os processos de criação. A obra de Vigotski é bem ampla, complexa e profunda no que diz respeito à imaginação. Vigotski retrata e se debruça detidamente sobre o que são as *funções psicológicas superiores*, ferramentas internas, ***instrumentos psicológicos***, tais como memória, atenção voluntária, vontade, emoção, etc., marcados pela realidade, pela história e, portanto, pela cultura humana.

No entanto Vigotski não trata a imaginação como uma função superior, e diferentemente das correntes teóricas de seu tempo, dá um lugar privilegiado a ela, reconhecendo que esta perpassa toda e qualquer atividade humana. Vigotski se refere à imaginação como *sistema psicológico* no qual todas as funções superiores estão em relação constante e diversificada.

Neste trabalho tratamos mais detidamente de alguns aspectos da imaginação, mas sobretudo abordamos o aspecto relacionado ao seu produto, ao fruto da imaginação que afeta e marca a realidade e as relações humanas, por isso, privilegiamos as discussões referentes ao instrumento (técnico

semiótico) na realidade humana e os processos de atividade de criação do homem, focando o terreno escolar como palco para nossas reflexões.

Optamos por tais caminhos na tentativa de podermos nos deliciar enquanto nos aprofundávamos nas reflexões e problematizações, enquanto caçávamos os sentidos ocultos, indícios e o máximo de peças desse complexo e desejado quebra-cabeça, na tentativa não de montá-lo – não temos tamanha pretensão – mas expandir mais suas fronteiras e seu desenho, quiçá parte de seus contornos, ou talvez apenas deixá-lo mais claro e nítido como em um espelho que estava embaçado.

É essa tentativa, já que, como o teórico russo concebemos a importância e o valor dado a essa bela palavra, por muito tempo rechaçada, IMAGINAÇÃO... E é imaginando que tecemos nosso trabalho, imaginando também a sua potência, a sua possibilidade na realidade humana... Imaginando, desejando, ansiando, concebendo...

Por muito tempo o termo imaginação foi associado à idéia de fantasia²² e esta, à ideia daquilo que não era real e que na realidade não encontrava respaldo. No entanto, o que Vigotski retrata é a estreita relação entre realidade e imaginação, já que esta se mune e se baseia nos elementos da primeira.

Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo

22 Conforme comentário de Ana Luiza Bustamante Smolka (Vigotski, 2009, p. 14), “Vigotski usa sem distinção os termos *imaginação*, de raiz latina, e *fantasia*, de raiz grega.”

o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia [...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é a condição necessária da existência. (Vigotski, 2009, p. 14 e 16)

Propusemo-nos a ressaltar um aspecto da imaginação que se mostrou muito importante no decorrer de todo o nosso trabalho e no transcorrer de todos os nossos acompanhamentos. Como o fruto da imaginação, materializado, corporificado, *fantasia cristalizada*²³ (Ribot apud Vigotski, 2009, p.15), objeto manifestado na realidade, afeta e marca e transforma essa mesma realidade. Ou seja, cremos que a imaginação do homem gera criação e produção, que se embebe e parte da realidade, mas que voltam para esta mesma e tornam a afetar ao homem, agora com esses novos elementos.

Resta ainda mencionar a quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade. [...] A sua essência consiste em que a concentração da fantasia pode ser algo completamente novo, que não aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas.

Essa imaginação torna-se realidade. Qualquer dispositivo técnico – uma máquina ou um instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada. Esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a nenhum modelo existente na natureza. Entretanto, mantêm uma relação persuasiva, ágil e prática com a realidade, porque, ao se encarnarem, tornam-se tão reais quanto as demais coisas e passam a influir no mundo real que os cerca.

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que, talvez, deva ser breve e

23 Este conceito está presente nos trabalhos de Ribot e é trazido em Vigotski (2009) em “Imaginação e Criação na Infância”.

esquemáticamente delineada. Pode se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um **círculo**. Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação.

Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já com uma nova força ativa que a modifica. Assim é o **círculo completo** da atividade criativa da imaginação.” (Vigotski, 2009, p. 29-30, grifo nosso)

Para tanto, para nos aprofundarmos no conceito de *fantasia cristalizada*, trouxemos neste trabalho algumas situações em que o *instrumento técnico semiótico*²⁴ se mostrou como fundamental no fazer e no ser das pessoas envolvidas – da estagiária, pesquisadora que percebia modos de filmar, registrar e (se) narrar; da professora que pôde se flagrar e repensar concepções, e, sobretudo, sobre si mesma, refletindo sobre o seu lugar social nas relações na sala de aula e *além muros escolares* (escola-família-professora-fazer-pedagógico); bem como a professora que olha para sua prática e expande seu fazer através do que esse olhar para si mesmo permitiu e lhe expandiu.

Vale citar que a *imaginação cristalizada* não encontra sua realização apenas na exteriorização de objetos práticos na realidade, já que a criação de algo pode ser uma invenção coletiva, ou algo apenas conhecido pelo próprio sujeito, relacionada com a criação não só de um objeto material, como o arado, por exemplo, mas com a criação de sensações, sentimentos, comportamentos, poesia, arte... Enfim:

24 Concebendo também como *fantasia cristalizada* os instrumentos técnico-semióticos.

“[...] é incorreto supor que apenas na área técnica, no campo da ação prática sobre a natureza, a imaginação é capaz de descrever esse **círculo completo**. Também na esfera da **imaginação emocional**, ou seja, da **imaginação subjetiva**, é possível e fácil constatar esse **círculo**.

É quando temos diante de nós um **círculo completo** descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato da criação. **Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana.**” (Vigotski, 2009, p. 30, grifo nosso)

Por isso, outro aspecto que também esteve muito atrelado e relacionado às situações que aqui foram narradas, trata-se da relação sentimento e imaginação, imaginar, sentir e viver... Em como o sentimento é real ainda que o que se imagina não seja exatamente o que se pensa, e como isso afeta as relações e os modos de ser e existir dos sujeitos... E aqui destacamos as visões que a própria professora construiu sobre si mesma e sobre o Outro... Eu-Professora (e também pesquisadora), Outro-Pai (responsável pela criança), Outro-Educando, Outro-Pesquisador(a)...

Vigotski trata a relação entre a imaginação e a emoção, cita por exemplo, como uma criança vendo um casaco no escuro pode pensar que é este um ladrão, e ainda que, o que ela imagina seja fruto da fantasia, os sentimentos de temor e apreensão que sente são reais. Além disso, os elementos nos quais a imaginação se baseia e os quais combina, são igualmente reais. O teórico ainda afirma: “Quando o ditado diz que gralha assustada tem medo de arbusto, pressupõe-se exatamente essa influência do sentimento que colore a percepção dos objetos externos” (p. 26).

E isso porque existe uma realidade que é interna aos sujeitos, diferente da externa e de suas leis, mas que se baseia nela, construída “também com os elementos, combinações e conservações da realidade externa” (p. 32).

Deste modo é compreensível a criação de monstros e amigos imaginários; a elaboração de sentimentos, lembranças e imagens; a invenção de conceitos, símbolos e signos; a construção de técnicas, máquinas, ciência, crenças e arte; a criação de invenções de grande impacto no social e na história humana e, criações conhecidas somente pelo próprio sujeito; a elaboração, construção e cristalização de *imagens-in-ação*, “imagens externas” (p. 39)...

5 Os muitos modos de registrar, lugares sociais...

Registros de um (?) lugar...

Discutimos de um modo amplo sobre eventos na história da humanidade, marcados pelas (relações com as) invenções e pelos usos de instrumentos. No entanto, cabe olharmos para nossa própria prática, para os nossos modos de pesquisa e atuação, na busca em encontrar elementos mais próximos de nosso cotidiano, da realidade que nos circunda, para que possamos nos indagar e refletirmos sobre ela mesma, criando possibilidades de transformação da mesma, bem como de suas condições.

Em relação ao trabalho técnico, o que podemos apre(e)nder dele? O que podemos compreender de suas dimensões macro e micro? Pessoais, coletivas e intersubjetivas?

O(s) modo(s) de registrar de cada sujeito é único, porque relacionado com os recortes, focos e olhares que um escolhe dar; porque relacionado com os meios e modos específicos de (se) expor, (se) dizer, descrever e narrar escolhido por cada um, e esses modos estão extremamente (estritamente?) relacionados com a história de cada sujeito, que é única, irrepetível, ainda que possa parecer semelhante à de outrem em algum aspecto, mas que é inédita, já que possui uma riqueza e diversidade de experiências... Falamos aqui da irrepetibilidade de uma mesma existência.

A partir dos trabalhos de Vigotski, Wertsch (1988) desenvolveu o conceito de *microgênese*, no qual ressalta a idéia das experiências diversificadas que afetam (constituem) cada sujeito, trata-se da história de cada sujeito em específico. Assim sendo, ainda que tomemos gêmeos univitelinos

como exemplo – porque (aparentemente) compartilham das mesmas condições concretas de existência –, estes não terão as mesmas experiências, não as experimentarão do mesmo modo, e não construirão sentidos idênticos.

Assim sendo, já se parte de um pressuposto da complexidade dos sujeitos, devido à multiplicidade e complexidade de experiências e os modos de significá-las. Sendo assim, os sujeitos ocupam posições e lugares sociais específicos e esses lugares são marcados pelo que há de específico e subjetivo na constituição de cada sujeito, quer dizer, o gênero, a cor, a classe social, o nível de escolarização, o bairro, a casa, a família, a quantidade de irmãos, a ordem de nascimento entre os irmãos, os professores que teve as escolas que frequentou, a quantidade de escolas que frequentou, as situações financeiras familiares pelas quais atravessou, as situações econômicas e conjunturais que seu país atravessou, sua língua, seu credo, seu nação, sua moeda, sua história, seu contexto, enfim, condições concretas de existência que vão constituindo/(trans)formando/marcando esse sujeito único e esse modo específico de ser e estar no mundo.

Isso traz outro ponto bastante importante a ser considerado: um sujeito não pode ser limitado apenas à sua posição profissional, ou mesmo somente pelo lugar social que ocupa em um dado contexto, ele é muito mais que isso, e não se trata de uma bricolagem de todos os fatores que o compõem, mas da relação dinâmica, dialética entre os fatores; os meios e os modos pelos quais se combinam, ação esta extremamente (inter)subjetiva, sem a isenção do social, influenciada profundamente pela cultura.

Desse modo, uma tarefa, um trabalho que pode parecer muito prescritivo e com pouca possibilidade de exposição da singularidade do sujeito, como o

ato de vídeo-gravar, nos revela na verdade, as especificidades deste sujeito, através do modo pelo qual ele se coloca e, isso é inescapável a esse sujeito, a esse lugar único ocupado por ele, revelado pelas escolhas deste sujeito: pelo modo de focar, selecionar imagens, optar por ângulos, enfim, um modo de dizer, faça-o de modo consciente ou não.

Nas vídeo-gravações, por mais que se houvesse traçado objetivos comuns no/pelo coletivo, percebemos as marcas, os matizes e as nuances de cada sujeito; enfim, eles acabam dizendo de um modo específico, sem necessariamente sabê-lo ou querê-lo.

Isso fica evidente nos registros. O modo de vídeo-gravar de José Carlos Pinto Filho é distinto do de Daniela Dias dos Anjos, que é diferente por sua vez do de Thaís Lago, que é diferenciado também do de Raquel Minako Kusunoki, que ao seu tempo é variado do modo pelo qual registro, e isso para não dizer sobre os modos de vídeo-gravar das professoras e das crianças, já que ocupam um lugar ainda mais distinto do que aquilo que uniu todos os nomes mencionados acima: o lugar de pesquisador.

O lugar do professor-pesquisador é outro, bem como o da criança, por isso houve uma semelhança que nos serviu de critério para que (re)uníssemos esses nomes citados em meio à toda a diferença e marcas subjetivas. A semelhança que nos uniu nessa análise, se baseou no fato de que todos nós adentramos, enquanto pesquisadores – mas não só, pois mais complexos que esse lugar que não é totalmente fechado e nem único, como antes citado –, a sala de aula de uma professora; vídeo-gravávamos, registrávamos, **refletíamos mais sobre o lugar do Outro, dos outros**, muito mais do que o nosso – **era(m) o(s) Outro(s) em foco**; compartilhamos do mesmo grupo de

pesquisa, da mesma instituição pública de ensino superior; frequentávamos o espaço com uma frequência similar, diferente da professora e das crianças que em todos os dias tinham que estar na escola, quer dizer, o lugar social de Thaís Lago, de Raquel Minako, de José Carlos, de Daniela dos Anjos e o meu, tem um estatuto diferente do da professora e do das crianças, não melhor, mas diferente, no entanto, seria um grande erro considerar que esse é o ÚNICO lugar que cada um de nós pesquisadores ocupamos, mesmo se pensarmos “apenas” no solo escolar, no terreno da instituição educativa.

Perceptíveis são as diferenças de gênero, cor, idade, histórias... Um sujeito não cabe em um rótulo, ainda que um adjetivo, um lugar social, possam oferecer-nos indícios para uma maior compreensão sobre quem é esse sujeito e conseqüentemente, sobre seus modos de trabalho, de registros e de conceber... Mas apenas uma compreensão, não a/uma verdade fechada, enclausurada nesses adjetivos e descrições.

José Carlos foca mais as crianças do que a professora, o que isso quer nos dizer? Daniela busca registrar todas as atividades e todos os movimentos, isso nos traz que indícios? Thaís tem poucos registros, por quê?

Em relação a esta última pergunta suscitamos muitas outras questões: será que isso se deu pelo modo pelo qual Thaís adentrou a sala de aula da professora? Esse modo (des)favoreceu essa relação entre pesquisadora-professora? Ou, que indícios este modo nos oferece, tanto em relação ao estilo de pesquisa e trabalho de Thaís e da professora? A maior quantidade de registros no segundo ano tem relação com uma maior familiaridade com o instrumento – a filmadora – tanto das pesquisadoras, como da professora e das crianças, possível somente, a partir da inserção deste no cotidiano escolar,

possibilitada por Thaís, em um primeiro momento? A maior frequência destes registros tem relação com a elaboração e concretização do projeto financiado, e conseqüentemente, uma maior entrada de recursos, bem como discussões mais frequentes sobre tais instrumentos no grupo? A relação entre estagiárias-pesquisadoras e professora-pesquisadora foi se resignificando no decorrer dos três anos e criando novas expectativas e possibilidades que no primeiro ano de acompanhamento não seriam possíveis?

Nesses momentos vemos como o lugar social marca também a relação entre pesquisador-professora.

Trazemos ainda algumas situações que podem auxiliar-nos em nossas reflexões e discussões sobre os lugares e experiências dos sujeitos. A primeira acaba por retratar reflexões suscitadas – e organizadas na produção de um texto – a partir da retomada de um dos registros de 2008 – Leitura da história João Pé de Feijão por Thaís para as duas turmas (1º B e 1º C – professoras Tie e Isnary respectivamente²⁵) e que é vídeo-gravada pela pesquisadora Daniela Dias dos Anjos:

“No período de organização da sala para a roda de leitura, Dani, que está filmando, move a câmera segundo os seus movimentos, ações e falas. É um período de bastante balanço e movimentações, sendo que alguns deles são mais bruscos do que outros. Isso me faz pensar que talvez isso se deva por vários fatores, mas que um deles pode estar atrelado ao fato de que Dani já possuía uma prática docente antes de estar naquele momento em sala de aula, já que foi professora e que talvez por isso, tenha expectativas, concepções, “quereres” – talvez até mesmo uma

25 Essa é uma das atividades que acaba por provar a importância de se olhar professora Tie também, já que retrata o trabalho conjunto das duas. Ambas compartilham, nesse momento, o mesmo espaço, a mesma atividade, a mesma estagiária (Thaís), a mesma pesquisadora (Thaís e Daniela), o mesmo planejamento.

*sensação de obrigação implícita, talvez de modo inconsciente – por se ver **nesse lugar**, entre esse dilema entre o **ser pesquisadora** e o **ser professora**, já que enquanto pesquisadora registra, no entanto enquanto conhecedora dessa prática, desse fazer pedagógico, tenta ajudar, por compreender muitas das dificuldades e possibilidades e das responsabilidades enquanto professor, nesse lugar específico...”*

Texto produzido a partir de reflexões possibilitadas pelo/no trabalho de sistematização das vídeo-gravações através de descrição das atividades de cada vídeo (referente ao dia 26/11/2008)

Durante o trabalho de organização e sistematizações dos vídeos, em nossas análises, também percebemos que José Carlos opta por vídeo-gravar as crianças e suas atividades, mesmo quando a professora está falando, explicando algo ou instruindo às crianças. Posteriormente²⁶ ele explicita que essa escolha se dava pelo desejo de diminuição do desconforto, porque cria ser um pouco invasivo o fato de focar a prática da professora a todo momento.

Nesse caso, a escolha em como registrar se baseia na interpretação (e expectativas) que o pesquisador tem deste Outro, é também a preocupação sobre o olhar do Outro, bem como aquilo que está subentendido/explicito/implícito nas relações entre estes sujeitos, baseada, portanto, nas **experiências do pesquisador**; enfim, ação orientada pelo pesquisador, bem como pelo Outro.

Outra situação em consonância com as reflexões sobre o modo de vídeo-gravar de Daniela ocorreu em minha própria **experiência** e se mostrou repetir nos registros de diferentes pesquisadores:

26 Em uma reunião do grupo de pesquisa, sobre questões metodológicas e técnicas em relação à pesquisa. (Arquivo de áudio: VOICE003; Formato: MP3; Tamanho: 16.192 KB; Duração: 01 hora, 09 minutos e 05 segundos; Situação: Reunião com os bolsistas).

*“... na festa de final de ano, e final de ciclo, na quinta-feira do dia 16 de dezembro de 2010, fui à escola para filmar as interações e a festa das crianças, no entanto, com as dificuldades de locomoção dos equipamentos de um lugar a outro da escola, e com a **urgência e a necessidade de auxílio às professoras**, pouco vídeo-gravei, já que **não conseguia acompanhar esses dois movimentos: o de auxílio e o de registro**. Eu poderia ter deixado a câmera com as crianças para que elas mesmas filmassem, mas como não havia uma sequência planejada – a ser seguida – e para não privilegiar uns em detrimento de outros, ou eles se sentirem de tal modo, optei por desligar a câmera, o que não foi necessariamente um ganho.”*

*Texto escrito a partir das idas a campo
pela pesquisadora Pâmela Leão dos Santos
Referente ao dia 16/12/2010*

“Raquel filma (...). Raquel está na sala com as crianças e as ensina como falar bom dia em japonês. Vídeo-grava simultaneamente e nesses momentos os balanços da câmera são mais instáveis e ocorrem com maior frequência.”

*Texto descritivo e analítico,
escrito
a partir do registro referente
ao dia 28/10/2009*

Se por um lado, os aspectos pessoais, das marcas das experiências de cada sujeito se mostravam evidentes em cada registro, por outro lado, alguns pareciam se repetir e, dentre estes aspectos, ressaltamos que as vídeo-gravações com maiores movimentos e balanços estavam relacionadas em geral com o pedido de auxílio por parte das crianças ou professoras ao pesquisador. Mostra-se quão difícil tal situação é, por não se saber ao certo o que se focar: a criança? As feições da criança? A mão da criança? A postura da criança? A atividade da criança? Os colegas que estão à sua volta auxiliando-a? A professora que se move? A escrita na lousa ou a do caderno? As interações? Etc.

A difícil empreitada é acentuada pelo fato de que os movimentos e as

relações se dão de modo bastante rápido, espontâneo e por vezes inesperado, ante tudo isso, auxiliar a criança, apontando, gesticulando, escrevendo, desenhando, ilustrando, tomando-a pela mão, não se revela como fácil, se por outro lado pensamos em como manusear a câmera, escolher o melhor ângulo, focar, recortar, usar o zoom ou se distanciar mesmo estando próximo da criança – ou da professora. Creio que essa é uma das hipóteses que sustentam a concepção de que balanços, movimentos, rupturas, (não) sequências dizem, oferecem indícios, revelam.

Outro aspecto a ser relevado é o de como os modos de registros foram se reelaborando também, foram se (re)construindo, se fixando e se estabilizando, parte desse desenvolvimento também foi possível por discussões em grupo sobre como, por quê, onde, para quê, para quem registrar. Isso nos auxiliou em relação ao direcionamento – mais consciente, mais objetivo e mais orientado – de nosso olhar enquanto pesquisadores, mas que também não se restringe apenas à essa condição – de pesquisadores –, porque em cada caso, uns estagiários, outros estudantes de mestrado, outros de doutorado, etc., cada qual ocupando um lugar social que lhe permite (confere?) interpretações e expectativas e que também afeta a relação entre professora e pesquisador, cada qual tendo experiências únicas e as (re)significando de modo particular, ainda que aparentemente experiências estas muito semelhantes e de natureza similar.

Ressaltar os aspectos que se repetem em meio à diversidade de produção e heterogeneidade de registros, não é defender uma homogeneidade de comportamento, mas apontar para influências e condições que marcam o fazer e o ser dos sujeitos.

Os aspectos aqui trazidos foram sendo percebidos e analisados na medida em que fomos pontuando, sistematizando, organizando... Foi no trabalho analítico e de análise. Assim, rever, sistematizar e coletar todo o material e, se debruçar detidamente sobre ele através da sistematização, do nomear, dos critérios de organização, dos procedimentos anteriores de organização do próprio grupo, possibilitou um olhar mais cuidadoso, partindo do início do trabalho, registrado por Outros; só foi a partir da análise desse material que conseguimos tais reflexões, já que tabelas, tentativas de descrições em formato de texto, possibilitavam ver as diferenças de registros, diferenças de reações, etc... Ou seja, o trabalho de sistematização e organização marcou, fez diferença e foi determinante para a realização de nosso trabalho-pesquisa.

Perante todos esses movimentos é que fomos nos dando conta da importância do *instrumento técnico semiótico*, e do que seria recurso e instrumento (impeditivo) para o desenvolvimento, concebendo desenvolvimento não como linearidade, ou apenas saltos para frente, mas como retrocessos também. Percebendo como contradições, conflitos e controvérsias são condições também de desenvolvimento.

Percebemos que o que marcava os modos de registros tinha uma grande e estreita relação com os lugares sociais que cada um ocupava, e que, portanto, os modos de lidar com expectativas, concepções, aspectos como intervenções, requisições por parte das crianças e/ou das professoras, com as condições concretas do espaço físico e dos equipamentos, eram perpassados por essa subjetividade de cada pesquisador, pelos lugares ocupados (e até mesmo, que haviam ocupado ou ocupariam) por cada um, que constituiu,

assim como constitui cada sujeito.

5.1 Objetos de pesquisa marcados (construídos) nesses percursos...

Outro aspecto bastante válido de ser trazido à luz é o fato de que os recortes e as escolhas feitas no momento dos registros – como os vídeo-gravados – têm relação com os objetos de pesquisa de cada pesquisador, ou seja, se o seu foco de pesquisa está em observar as relações entre as crianças, é claro que ele priorizará recortes de situações que favoreçam este objetivo; se o seu problema principal visa perceber mais a fundo a prática da professora e as escolhas pedagógicas desta, é óbvio que ele optará por cenas nas quais a prática docente ganhe visibilidade.

Tais aspectos não foram desconsiderados de nosso trabalho, nem de nossas sistematizações, tampouco de nossas reflexões, quando discorreremos sobre o valor da experiência dos sujeitos. No entanto, queremos focar um outro movimento possível dessa relação empiria-teoria.

Notamos, como dissemos anteriormente, que a palavra está em movimento, é dinâmica e relacional, que ela mesma permite generalizações, padronizações que permitem – e facilitam – a compreensão dos sujeitos e o compartilhamento, apropriação e participação na cultura. No entanto, ainda que permita generalizações, não é ela estanque, nem está ela completamente acabada, já que permite a circulação de sentidos, inerente às experiências e vida emocional de cada sujeito.

Desse modo, percebemos como que a palavra, pensando nos temas de pesquisa, era trazida, de algum modo, para a realidade dos envolvidos; como que era ela expressa, exposta e posta à roda para reflexão e (des)construção

e, portanto, como que se desenvolvia e permitia desenvolvimento.

Isto se tornou evidente para nós nos percursos das pesquisadoras envolvidas nestes três anos de acompanhamento, dadas as condições e os desfechos dos temas de pesquisa dos envolvidos.

Três pesquisadoras acompanharam de modo mais sistemático a professora Isnary, nos registros de vídeo-gravações, nos quais nos deteremos mais, pelos motivos já expostos anteriormente. Tais pesquisadoras tinham objetos de pesquisa distintos e vale citar que além da contribuição destas, houve outros pesquisadores que tiveram contato com a professora e sua turma, como foi o caso de José Carlos Pinto, que ao acompanhar a professora Tie, acompanhava de certo modo – quando havia atividades coincidentes – a outra professora também; a professora Isnary participou da pesquisa de doutorado de Daniela Dias dos Anjos (2006) que incluía um trabalho de análise de sua prática através de videogravações; Nilce Deciete que realizou no último ano (2010), um trabalho de *Roda de Leitura* na biblioteca²⁷, no qual algumas crianças da turma das duas professoras participavam, bem como leituras em sala de aula no 3º B e C, e o trabalho de alfabetização e letramento com algumas crianças de ambas as turmas deste mesmo ano.

No entanto, deste coletivo, focaremos o trabalho das três pesquisadoras: Thaís Lago, Raquel Minako Kusunoki, Pâmela Leão dos Santos, por terem acompanhado²⁸ de modo mais sistematizado e periódico, em sala de aula, a

27 Como anteriormente mencionado, através do projeto de Nilce Deciete (bolsista de suporte técnico – TT 3), intitulado: **Ações de educação na biblioteca escolar**. Período de Vigência: 01/02/2010 a 30/06/2011. Fapesp Proc. 2010/00984-2. Inserido no interior de um projeto mais macro, no qual Nilce Deciete desenvolvia o seu projeto. O nome do projeto maior, coordenado por Ana Luiza Busta Estado de São Paulo (FAPESP).

28 Fazemos uso do termo “acompanha”, relacionado ao trabalho dos pesquisadores, pelo fato de que eles adentravam uma dinâmica pré-instituída e estabelecida, alterando assim também a

professora Isnary.

Percebemos que as três pesquisadoras anteriormente citadas – Thaís Lago (2008), Raquel Minako Kusunoki (2009 – 1º sem/2010), Pâmela Leão dos Santos (final 1º semestre de 2010 até o final deste mesmo ano letivo), pesquisaram assuntos diversos que resultaram na elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso.

Thaís Lago elaborou em 2009 o seu Trabalho de Conclusão de Curso com o título: *“Literatura, memória e elaboração de conceitos”*; Raquel Kusunoki Minako em 2011 desenvolveu seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *“Vygotsky & Espinosa: o problema da imaginação”*; e Pâmela Leão dos Santos, também em 2011, finalizou seu Trabalho de Conclusão de Curso com o título de *“Imaginação, criação e realidade: instrumentos técnicos em foco”*.

Nas falas da professora, de algum modo, tais temáticas apareceram no decorrer dos três anos, dizemos isto com base nos registros coletados durante esse período de acompanhamento do trabalho da professora. Pensamos que um dos fatores que podem estar relacionados a isso, seja a quem é direcionada à sua fala, a quem é dirigida e endereçada, mas tais questões poderão ser expostas em outra pesquisa, nos deteremos em outros aspectos no momento.

As temáticas aparecem de modo distinto e variado nos registros referentes a esses três anos de trabalho, e também revelam de certo modo

dinâmica das relações e dos espaços nesse ingresso, no entanto, vale ressaltar que a professora corroborou intensamente para o desenvolvimento desses pesquisadores-estagiários, futuros educadores e aqui ressalto o impacto do contato e das relações (entre)tecidas com a professora e as crianças e como isso me tem transformado e como no seu flagrar eu me flagro também, já que acompanhei, de modo mais direto, a professora desde o final do primeiro semestre de 2010 até o final deste mesmo ano letivo, bem como continuo retomando vídeos, anotações e transcrições nos quais a figura da professora está presente de modo direto ou indireto.

como esses termos se elaboram e se desenvolvem nas falas e posturas da professora. A palavra em desenvolvimento que é (re)elaborada, apropriada e internalizada pelo sujeitos nas relações, a palavra que é trazida para reflexão, discussão e circulação, sentidos que se (des)estabilizam e são (re)significados.

Cabe dizer ainda que esses movimentos em relação aos termos, problemáticas, temáticas e palavras, não foram privilégio apenas da professora, mas se deram também entre os diferentes membros do grupo, a partir das relações e interações entre os sujeitos envolvidos.

Como dito anteriormente, no começo mesmo deste trabalho, fomos movidos (envolvidos?) pela problemática (temática) central da professora, que focava as *relações família-escola*, e que por isso nos detivemos mais para a mesma, direcionando nossos olhares de modo diferenciado, já marcado pelos discursos e modos de se relacionar da própria professora. Em suma, esse movimento não foi unilateral, já que vimos tanto o trabalho da professora sendo afetado por nossas problemáticas de pesquisa, quanto nossos objetivos de pesquisa sendo marcados e delineados pela/através da relação com a professora, dos quais falaremos mais detidamente sobre.

PARTE III

Primeiro dia de aula de 2010 do 3º ano C, a mesma turma de crianças desde o primeiro ano, salvo algumas exceções. A professora escolhe a música “Bem-Vindo” que compôs a trilha sonora do filme “Irmão Urso”, da Disney, para começar a aula e receber as crianças.

(...)

Professora: *Só que vocês estão muito desanimados, só eu estou feliz por ter voltado?*

Roberta²⁹: *Eu tô feliz, só que eu quero fazer lição*

Risos

Professora: *Ah! Roberta, você acha que isso não é lição?*

Roberta: *Pra mim lição é escrever no caderno*

Professora: *Ah! Mas porque você quer escrever no caderno, Roberta? Você acha que lição pra sua vida é só copiar no caderno?*

Roberta: *Então, mas eu gosto mais de escrever no caderno.*

Professora: *Você gosta mais de escrever no caderno? Mas você vai escrever, todo mundo vai escrever aqui, só que eu queria colocar essa música pra vocês, pra vocês se sentirem bem-vindos, por isso é que eu coloquei ela, porque nós somos uma família...*

*Transcrição referente ao registro do dia 08/02/2010³⁰,
realizada a partir da retomada deste. Parte de um texto
reflexivo que propõe
descrever e problematizar o registro
referente a data supracitada*

29 Os nomes das crianças aqui usados são fictícios.

30 Para maiores detalhes, consultar ANEXO I.

6 Caracterização do problema, dos focos escolhidos...

A partir do trabalho técnico de sistematização fomos delimitando temáticas, estabelecendo critérios, construindo argumentos, fortalecendo hipóteses, descortinando sentidos e interpretações e, sobretudo, ampliando as possibilidades de análise.

Aqui destacaremos dois focos possibilitados a partir deste trabalho de organização e construção de dados; focos os quais julgamos importantes, porque marcaram nosso fazer.

6.1 Relação Família-escola e instrumentos técnicos semióticos em foco...

Desde nossos primeiros contatos com a professora, ela trazia questionamentos e falas em relação às famílias das crianças, concebendo a importância destas na realidade das crianças e no aprendizado destas, bem como no seu próprio fazer docente.

Tal tema era muito recorrente antes mesmo da elaboração e concretização do projeto maior no qual nos ancorávamos, e que posteriormente se transformou em tema de pesquisa de seu projeto.

Vale retomar que o projeto maior financiado pela FAPESP questionava, sobretudo, as condições³¹ de desenvolvimento humano e, portanto, o tema da professora se mostrava como de extrema importância para a composição do trabalho maior. Olhar para as crianças e suas famílias – como um contexto maior que as cercava e lhes afetava³² diretamente – nos ofereceu elementos para problematizarmos mais a fundo as questões as quais nos propúnhamos; revelou-nos parte desta realidade, marcada pela experiência *extra muro escolares*.

Desse modo, por conta do interesse da professora-pesquisadora, e pela frequência mesmo com que tal temática aparecia nos diferentes tipos de registros, é que optamos por dar visibilidade à essa questão, trazendo na verdade, mais as reflexões da professora e tentando a partir delas tecer

31 Como referido anteriormente: **“Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco”**.

32 E também lhes constituía.

também outras indagações, nessa relação.

Quando analisamos o material referente ao período compreendido entre 2008-2010, percebemos um **desenvolvimento** das concepções da professora em relação à temática. As visões e concepções sobre a *relação família-escola* que apareciam no projeto inicial são transformadas. É possível perceber transformações nos/dos discursos da professora. O desenvolvimento do tema pôde tornar-se perceptível através da análise dos diferentes tipos de registros, realizado com o uso de diferentes recursos técnicos dos quais lançamos mão, ou seja, a temática *família-escola* aparece em diferentes momentos da pesquisa, tanto dela, quanto do projeto maior, e ainda da pesquisadora: em áudio-gravações (reunião do dia 07/07/2010, por exemplo), vídeo-gravações (situações em sala de aula, como às referentes aos dias 29/03/2010 e 20/08/2010), elaboração de relatórios (tanto o inicial para aprovação do financiamento para o projeto, quanto o parcial, bem como o final), etc.

Outro foco que decidimos adotar porque apareceu para a professora como objeto de suas preocupações, indagações e investigações, muito fortemente ligado também à sua prática, e que veio também ao encontro dos objetivos gerais do projeto mais abrangente, refere-se ao uso de *instrumentos técnicos semióticos*.

Isso porque percebemos que a professora-pesquisadora atribui grande valor aos *instrumentos técnicos semióticos* e, em sua prática fica evidente este valor, e é no uso, no manuseio, na relação com os mesmos que ela é marcada e afetada... Eles aparecem no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula: livros, computadores, programas de edição de áudio e vídeo, registros escritos e em vídeos, jornais, alfabeto, tabelas, transcrições, Diário de Campo,

relatórios, etc. Ela se flagra, se percebe e se questiona em relação à sua prática; lugar de possibilidade de transformações da realidade.

Se por um lado enfatizamos o valor do trabalho técnico na constituição de nossa pesquisa, por outro queremos retratar como que no âmbito escolar isso também ocorreu, como que os instrumentos afetaram, constituíram e possibilitaram (ou não) a prática docente e as relações entre a professora e as famílias. Para tanto julgamos de suma importância trazer situações que suscitem questões e que permitam reflexões em relação a estes aspectos.

Por isso, escolhemos olhar para a professora que conscientemente defende o uso da tecnologia, dos recursos tecnológicos, dos instrumentos técnicos semióticos. O valor que é conferido por ela a estes “objetos” se mostra em inúmeras situações: no uso do laboratório de informática; no uso de computadores e laptops; na proposta de elaboração de um jornal escrito; na possibilidade e discussão da realização de um jornal televisivo; nos usos de livros, dicionários, e espaços tais como a biblioteca; na problematização da história do desenvolvimento das câmeras fotográficas e o funcionamento das anteriores às câmeras digitais, aquelas usadas com filme fotográfico; etc. Uma infinidade de aspectos que se mostram como campo profícuo de análise.

Por isso, neste momento, nos deteremos na caracterização da professora-pesquisadora, para que compreendamos um pouco mais o valor dado por ela à temática *família-escola*, dando assim visibilidade à sua pesquisa, bem como a sua prática.

7 Falando sobre a professora...

Mas quem é ela afinal? Possível sabê-lo?

*Aprendi (?) que sou um ser humano, mesmo quando estou
no papel de professora, que erro e posso errar, que posso também me
desculpar e tentar de novo.*

Lavínia Magiolino

O lugar social, profissional que a professora ocupa, localizado em um dado contexto histórico e em determinada época, afeta sua constituição enquanto tal e lhe dá condições para ser quem é. Deter-nos-emos mais pontualmente em seu trabalho durante todo o primeiro ciclo (2008-2010), tentando não negligenciar outros momentos anteriores que marcaram a sua constituição e os modos de ação durante esse tempo circunscrito³³.

Professora da rede municipal de Campinas, Isnary, é sujeito desta pesquisa, com uma história muito anterior ao desenvolvimento e desenrolar deste trabalho e, portanto, é marcada também por aquilo que escapa a nós pesquisadores

A nós pesquisadores só é acessível parte dessa história, por mais que nos detenhamos e nos esforcemos em buscar o máximo de elementos para a construção de nossa compreensão sobre sua prática docente e seus modos de conceber a profissão, seja através de seus relatos, suas narrativas, sua memória e de outros atores que se envolveram e estiveram relacionados a ela. Há, portanto, algumas condições que tornam impossível uma compreensão fechada e definitiva.

Reconhecemos aqui tais condições, e por isso o que oferecemos são

33 Cabe mencionar aqui que enquanto olhávamos para a professora, considerávamos – por exemplo – também sua formação acadêmica e os discursos nos quais esteve esta formação embebida e pelos quais foi permeada. Aspectos estes importantes, já que marcaram o seu fazer pedagógico enquanto professora. No entanto, não nos deteremos mais em tais aspectos neste trabalho, visto a sua limitação e objetivos centrais.

(re)leituras, reflexões e (re)interpretações construídas no decorrer de nosso(s) trabalho(s), tentando dialogar com a professora, trazendo-a para a discussão conosco, através de suas próprias falas em relatórios, vídeo-gravações e gravações de áudio transcritas. Portanto não oferecemos nenhuma verdade absoluta, mas elementos que possam alargar nossa compreensão.

Isnary iniciou o curso magistério na escola Carlos Gomes em Campinas em 1995, em 1997 transferiu-se para Centro Municipal de Ensino Profissionalizante em Paulínia. Ingressou em Pedagogia na Unicamp, em 1999. Enquanto cursava Pedagogia trabalhou por um tempo como substituta em escolas do Estado e depois como monitora de 1ª série em uma escola municipal em Paulínia, durante um ano. Ingressou na rede municipal de Campinas no final de setembro de 2000, em uma primeira série. No ano seguinte acompanhou a turma para a segunda série. E trabalhou até 2011 na EMEF Edson Luis Lima Souto.

Em 2008, assumiu uma sala do primeiro ano e o seu objetivo, com a sua companheira de trabalho³⁴, era o de acompanhar as crianças durante um **ciclo** todo, cada qual com as suas respectivas turmas³⁵. Há uma série de concepções e crenças que sustentaram tal decisão, em sua maioria, relacionadas com a necessidade de um **maior acompanhamento dessas crianças**, durante um tempo mais prolongado, para que o trabalho delas se tornasse mais efetivo a partir de uma compreensão mais ampla e mais profunda sobre os processos que marca(ria)m o(s) desenvolvimento(s) dessas crianças, bem como um **maior estreitamento nas relações entre família e**

34 Tie, professora concursada que trabalha na mesma escola, como anteriormente mencionado.

35 A professora Isnary nesse mesmo ano assume o 1º C, enquanto a professora Tie assume o 1º B.

escola. Sendo assim, as duas professoras assumiram diferentes primeiros ano.

Essa parceria respaldava o trabalho de ambas. Em determinados momentos, elas acabavam por resolver problemas em relação à realidade das crianças de modo conjunto. Além disso, dividiam horários, espaços e atividades, o que culminava nas relações coletivas e/ou conjuntas das duas turmas.

Ambas integram um grupo de pesquisa composto por professoras da rede ou universitários, por pesquisadores da graduação e da pós-graduação, bem como profissionais da educação da escola onde leciona, como Orientador Pedagógico, Diretora e Vice-Diretora. Desse modo, ela contou com a presença de estagiários-pesquisadores durante todo o ciclo.

8 Uma história do percurso vivido...

“É muito ingênuo interpretar o social apenas como o coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há um homem apenas e as suas emoções pessoais”.
Lev S. Vigotski

Comecei a acompanhar a professora bem antes de entrar de fato em sua sala de aula, ou seja, antes de 2010. Em 2007 iniciei um estágio na sala de aula da professora Tie, ela lecionava para o 2º ano.

Ambas professoras – por conta da proximidade e afinidade que ambas compartilham – acabavam por passar por uma fase intensa de questionamentos sobre o lugar social que elas deveriam ocupar. Devido ao lugar social de professora que ocupavam, se perguntavam sobre quais eram as práticas que efetivamente deveriam levar a cabo, visto que, uma nova lei instituí³⁶ o ingresso das crianças de seis anos de idade no primeiro ano, o “típico ano da alfabetização”.

Em 2006 uma nova política pública federal é efetivada no Município de Campinas – “o ensino de 9 anos”. A partir de então as crianças passam a entrar no Ensino Fundamental com seis anos de idade e o ensino que durava até então oito anos passa a ter nove anos. Eu como professora deste nível vivenciei/vivencio essa mudança.

O que era até o momento chamado de série, passa a ser nomeado como ano, e de acordo com as fases do desenvolvimento humano esses anos juntos formavam os ciclos de desenvolvimento. Para a escola, não é somente a

36 LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006 que “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.” Para maiores informações acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

apropriação da nomenclatura que antes estava restrita as Universidades, é também uma mudança nos modos de ensinar, de se relacionar com o aluno e com o conhecimento.

SILVA, 2011, p.25, grifo nosso

As discussões acadêmicas sobre o assunto eram intensas e muito acirradas, quase sempre opostas, quase nunca consensuais. Se por um lado havia uma vertente que negava veementemente a alfabetização dos pequeninos, na tentativa de garantir o brincar da criança por um tempo mais estendido, já que em um sistema capitalista, no qual estão inseridas, o que se defende desde muito cedo é a produção (e consumismo)³⁷, por outro lado estava a dúvida das professoras se deveriam ou não alfabetizar, mas de um outro modo, um modo mais lúdico e mais “livre”.

De um lado estava também a **cobrança dos pais** devido à expectativa associada à primeira série: alunos alfabetizados ao final do ano. Deste modo, os pais queriam que seus filhos aprendessem a ler e a escrever, já que seus filhos não estavam mais na “Escola de Educação Infantil”, e sim, na “Escola de Ensino Fundamental”, lugar de passagem onde as crianças aprendem a ler e a escrever (ou que pelo menos vão para lá para que tal meta seja alcançada). E isto se dava devido aos sentidos construídos (permitidos) e que já estavam (estão?) implícitos na transição de uma escola para outra, de um grau de escolaridade para o outro, de um espaço físico para outro com práticas e objetivos distintos.

Outro lado complexificava ainda mais esse quadro: as próprias

37 Dentre os autores que discutem tais questões ler: ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. E também MARCELLINO, Nelson. **O lazer e o uso do tempo na infância**. Comunicarte, IAC, n. 7, p. 86-98, 1986.

concepções que a escola assumia³⁸ em relação à recepção dessas crianças, concepções estas que se baseavam em argumentos de que o primeiro ano se caracterizaria enquanto uma “fase introdutória”, em que a criança se habituaria a este novo espaço – a escola – e que entraria em contato, de modo mais sistematizado, com o “universo da escrita e da leitura”, por já haver tido experiências prévias³⁹ relacionadas com este “universo”, pois envolvida e participante deste mundo letrado. Aos poucos as crianças se familiarizariam e se apropriariam da escrita e da leitura, sem ter, no entanto a obrigatoriedade de serem completamente alfabetizadas até o final do primeiro ano, já que as crianças ingressantes teriam seis anos e não deveriam ser privadas do lúdico, que por sua vez – segundo essa mesma lógica –, cooperaria para o (e “daria conta” do) desenvolvimento destas mesmas.

É dizer, se as crianças eram vistas pela escola em termos de idade, os critérios que as famílias adotavam eram outros. Estavam baseados nos significados e sentidos construídos a partir da mudança de uma escola para outra, com estruturas e espaços físicos diferentes, por terem objetivos distintos, acentuados ainda mais pelo fato do ingresso no PRIMEIRO ano – de grande valor social.

Em seu relatório final apresentado à FAPESP em julho de 2011, a

38 A escola que citamos aqui é onde as professoras exercem sua função, já que não foram consensuais as posturas e nem homogêneas as posições de escola à escola.

39 Luria, em seu texto **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**, afirma: “O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, (...) podemos dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (...) Além disso, podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, (...) a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita...” (Vigotskii, Luria & Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 143-144.)

professora-pesquisadora (SILVA, 2011) retrata tais aspectos do seguinte modo:

*Para mim, era a chegada do “novo”, pois em 2006 foi a primeira vez que trabalhei com uma turma onde todas as crianças tinham 6 anos e eram ingressantes no ensino fundamental. Esse novo contexto trouxe dúvidas e incertezas, e me mobilizou a buscar saber/aprender mais sobre esses conceitos, sobre os modos de ensinar e os modos de aprender das crianças de seis anos. Várias questões se apresentavam: qual seria o objetivo de trabalho com elas, como essas crianças afetariam a minha prática, qual era o significado dessa entrada no ensino regular. **E ainda emergiam questões sobre as famílias dessas crianças:***

***Como essa mudança afetaria as famílias?** Quais as imagens que circularam em torno dessa nova proposição? A mudança foi vista como um ganho de um tempo a mais para a escolarização, como a oportunidade de ter mais conhecimento, como um espaço seguro para deixar seus filhos enquanto [se] trabalha como a garantia de igualdade social?*

Ou foi vista como se a antecipação do ensino tirasse da criança o direito à infância, ao brincar. (p. 25-26, grifo nosso)

Esse foi o meu primeiro contato com a escola *EMEF Edson Luis Lima Souto*.

Continuei acompanhando as professoras, em alguns anos de modo mais intenso, outros de modo mais indireto. Nos anos de 2008, 2009 e início de 2010, acompanhava de “fora da sala de aula”, através dos relatos das professoras em encontros de pesquisa e discussão e, através das vozes de outros pesquisadores que compartilhavam o mesmo espaço físico escolar.

No início de 2010 acompanhei algumas vezes a *Roda de Leitura* realizada por Nilce Deciete, e desse modo, na biblioteca, conheci alguns alunos das duas professoras, no chão da biblioteca ainda. A minha função nas *Rodas* era a de auxiliar Nilce em seus trabalhos, já que o número de crianças que

frequentavam o espaço era muito grande, e **a demanda por parte das crianças e pais só crescia**. Também tínhamos a intenção de vídeo-gravar cada encontro, no entanto, por questões de horários e pela falta das **autorizações dos pais** de alguns alunos no início das atividades, não pudemos realizar as video-gravações. Posteriormente tive que distanciar-me.

No final do primeiro semestre de 2010, com a necessidade de um trabalho mais técnico de registro, participei do trabalho em sala de aula da professora Isnary fazendo registros em vídeo. Estava na posição de estagiária, de pesquisadora, e de auxiliar de “suporte técnico”, e cada lugar que ocupava, ainda que (con)fundido em uma só pessoa, tinha funções e expectativas distintas em relação ao fazer, à atividade; cada qual estava relacionado com certas exigências e demandas.

Isso me ofereceu condições e foi me constituindo enquanto pesquisadora, estudante de graduação, futura professora, auxiliar de suporte técnico, estagiária. Condições todas estas marcadas por suas interdependências e que iam me constituindo enquanto sujeito, já que não se trata de um sujeito multifacetário, mas diferentemente disso, sujeito complexo e marcado por vários aspectos de sua própria história inserida em/marcada por muitas outras.

Um sujeito não pode só se resumir (ou ser reduzido) meramente à sua atividade profissional, muito menos à sua classe social, tampouco à sua faixa etária, o sujeito **é** muito mais que cada um desses lugares, ele é fortemente marcado e constituído por cada um desses aspectos, que podemos até chamar de facetas, mas não se trata da bricolagem de tais facetas, ou do simples acúmulo delas, mas das relações entre(tecidas) elas.

Desse modo, após adentrar o espaço escolar e vídeo-gravar, minha atividade também era marcada por outras atividades nesse mesmo espaço, outros lugares, outras funções, outras demandas, outros tantos modos de relacionamento.

No ano de 2011 retomamos as vídeo-gravações para dar continuidade às sistematizações e análises e, nestes momentos de análise dos registros, algumas temáticas apareciam novamente e ganhavam novas forças, dentre as quais ressaltamos o tema *família-escola*, que de um modo ou de outro apareciam nos registros que tínhamos acesso.

Não podemos negligenciar também que no primeiro semestre de 2011 muitas foram as reuniões e discussões sobre como concluir o projeto financiado pela FAPESP. A elaboração da escrita do relatório final, o qual deveria contar com a escrita individual das temáticas de cada pesquisador⁴⁰, nos uniu enquanto coletivo pelo mesmo objetivo – a elaboração conjunta de reflexões e textos.

Foram vários os modos de participação e de natureza variada: vídeos em sala, registros de reuniões, confidenciamentos pessoais, leituras de relatórios individuais e de grupo, etc. Desse material fazemos um recorte para a construção do material empírico da pesquisa.

Em suma, foi através da compreensão do valor dado pela professora à temática *família-escola* que optamos por dar visibilidade e nos aprofundarmos em tal problemática. Tal tema se mostrou de extremo interesse da professora em vários momentos e de vários modos, fosse através da frequência em seus

40 Portanto, vale citar mais uma vez como o tema central de pesquisa da professora – relações família-escola – era trazido novamente à tona e que neste contexto de sistematização e produção científica o debruçar-se sobre o tema se dava de modo mais distanciado, munido dos referenciais teóricos escolhidos e marcado por constantes reflexões.

discursos, percebidos também em nossos registros, fosse ainda pelo seu movimento intenso em debruçar-se sobre o problema, na tentativa de uma compreensão mais apurada das *relações família-escola*. Deste modo optamos por abordar a problemática, privilegiando sua prática, o seu discurso, e o seu saber, ressaltando ainda a importância de suas reflexões sobre tal assunto.

9 O jornal, o livro e o DVD...

Em relação aos objetivos, temáticas, questões e interesses da professora-pesquisadora, foi que escolhemos abordar também o uso dos instrumentos técnico-semióticos, principalmente relacionados ao contexto do projeto – tanto o maior, quanto o mais específico, referente ao tema de pesquisa pessoal da professora – e do trabalho cotidiano da professora-pesquisadora em sala de aula.

A professora com vistas a atender o currículo programático, desenvolver seu projeto de pesquisa, mas mais que isso, na intenção de trazer/valorizar a realidade das crianças e a partir dela estreitar os vínculos com as famílias, sugeriu a elaboração de um jornal, sugestão esta acolhida com entusiasmo pelas crianças.

Desse modo, as crianças passaram por processos de planejamento, produção e votação sobre como seria a estrutura do jornal, o nome do jornal, o logotipo do jornal, o conteúdo do mesmo, etc.

Cada momento de elaboração do jornal foi marcado por uma atividade específica, desde a elaboração de textos, e o compartilhamento através da circulação dos exemplares impressos – na escola e nos lares das crianças – ,

até a avaliação do jornal por parte dos pais trazida pelas crianças.

A professora juntamente com as crianças compararam exemplares, desde jornais que mais circulam no Estado de São Paulo, até aqueles construídos por segmentos dos movimentos sociais ou ainda, aqueles criados por outras turmas. Para que as crianças pudessem elas mesmas construir o próprio jornal, tiveram que se apropriar de um instrumento culturalmente produzido, historicamente utilizado e socialmente legitimado; foi, portanto a apropriação da cultura para a elaboração do novo, do próprio; fruto proveniente do social e não apenas produto do indivíduo isolado.

O jornal se mostrou como instrumento que permitiu desenvolvimento(s) e a professora fez uso deste pela concepção de que era ele também lugar e instrumento profícuo de trabalho, como possibilidade de ampliação das experiências das crianças (Vigotski, 2004 & 2009). Neste momento podemos perceber como a família estava muito atrelada aos seus objetivos, parte por se tratar do tema central da pesquisa da professora, parte porque desde muito tempo era uma das preocupações que já lhe mais instigava.

Algo que deve ser ressaltado aqui, portanto, foi a realização de entrevistas, que comporiam também o jornal, sobre o nascimento e a primeira infância das próprias crianças. A professora concebia que um modo de se aproximar e se dar visibilidade a realidade das crianças seria por via dos pais e um dos modos de fazê-lo seria através de entrevistas, as quais seriam realizadas na escola com a participação de cada pai – ou um dos pais da criança – que responderia um *script* de perguntas elaborado em sala de aula.

Devido às necessidades de trabalho e dificuldades de horários por parte das famílias, os pais não chegaram a vir, no entanto, responderam as

questões, levadas por seus filhos, em casa e, alguns pais disponibilizaram ainda fotos, roupas, carteira de vacinação e nascimento, sapatinhos, etc., dos filhos⁴¹.

O uso de outro instrumento técnico semiótico, que **teve como objetivo alcançar o terreno familiar**, foi um livro feito com textos e desenhos das próprias crianças, composto por fábulas e lendas que estas criaram⁴². As crianças levavam alternadamente o livro para casa e eram questionadas sobre esta experiência em sala de aula, compartilhando assim com a professora e seus pares.

Em outra situação também pudemos perceber o estatuto e o valor dado a um recurso tecnológico. No final do ciclo as professoras fizeram um vídeo para suas respectivas turmas, com fotos e trabalhos das crianças e entregaram uma cópia para cada criança na confraternização final das turmas. Para as crianças que não foram a professora fez questão de entregar pessoalmente os DVD's, situação esta que nos oferece indícios sobre os modos da professora conceber as relações família-professora-escola.

Este instrumento técnico semiótico se caracterizou enquanto lugar de compartilhamento do fazer pedagógico das professoras com os pais, expondo assim os seus trabalhos e criando novas possibilidades de interação/relação entre família e escola; se configurou também como recurso para a memória, através de fotos e de textos que traziam as situações vivenciadas pelas crianças e professoras, onde recortes do passado, das lembranças, poderiam

41 A professora sugeriu às crianças que assim o fizessem, principalmente com a ida de sua própria mãe que foi convidada a falar para a turma sobre a professora Isnary e que levou alguns pertences de quando esta era criança.

42As crianças criavam novas histórias a partir das fábulas e das lendas que sabiam e que haviam sido trabalhadas em sala de aula.

ser retomados agora no seio familiar e no âmbito privado da vida destas crianças.

Como vimos, os dois aspectos aqui focados – ***instrumentos técnico-semióticos*** e o tema ***família*** – estão entrelaçados e (inte)relacionados, mas houve uma situação em específico em que o uso dos recursos técnicos, dos instrumentos técnicos semióticos, suscitou muitas reflexões no interior de nosso grupo, estendendo-se e marcando a prática docente. Tal situação será melhor exposta a seguir.

PARTE IV

As invenções fazem-me derramar em lágrimas
Puchkin

10 Cenas de sala de aula & reflexões teóricas

*Professora: Então, você tá vendo? O calendário é um documento pra você
mostrar pra ela [mãe]...*

*Resposta dada pela professora a uma criança em sala de aula
Trecho retirado de uma Transcrição referente ao registro
do dia 06/07/2010 e que também faz parte de um texto reflexivo que
propõe descrever e problematizar o registro referente à
data supracitada.*

Mas em relação à sala de aula, o que podemos dizer, o que podemos citar? A imaginação está presente no fazer pedagógico? (A)onde? Como? E como é ela mesma afetada pela própria produção humana? Pelos suportes materiais? Pelos instrumentos técnicos semióticos? E como ela, por sua vez, (re)cria as condições concretas da realidade da sala de aula?

Aqui compartilhamos algumas situações, cenas que nos permitiram aprofundar nossas reflexões e concepções a esse respeito. Trazemos primeiramente uma situação, que teve como palco o “solo escolar”, na qual o instrumento técnico semiótico possibilitou reflexões, afetou, marcou e constituiu a (prática) docente.

No contexto do projeto ensino público, no primeiro semestre de 2011, foi proposto⁴³ que os pesquisadores (profissionais da educação) “criassem” um vídeo, uma espécie de curta-metragem que sustentasse concepções e uma idéia central que defendessem, embasadas em argumentos que ficassem

43 No contexto do Projeto de Melhoria de Ensino Público (**Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco**. PROCESSO 2009/50556-0). Os pesquisadores que aqui fazemos referência não são apenas aqueles de suporte técnico, iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado, etc., mas também àqueles profissionais da Educação envolvidos com a docência e/ou a gestão, administração da escola. A equipe era composta por professores dos anos iniciais, orientador pedagógico, vice-diretora e diretora.

claros na organização e exposição do vídeo.

Muitas foram as discussões no processo de elaboração e **criação**. Os objetivos de tal proposta eram múltiplos, sendo que a idéia principal era que eles mesmos tivessem algo que fosse produção pessoal de cada um dos participantes, na qual eles se reconhecessem – nesse produto (**imaginado** e **criado** por eles) –; sensibilizando e mobilizando também questões e discussões sobre (Educação) estética, além de ressaltar modos de vídeo-gravar, ressaltando problemáticas muito recorrentes durante toda a realização do projeto, tais como: para que vídeo-gravar? Para que registrar? Como? Para quem? São as técnicas importantes ou não nesse processo? Como sensibilizar o(s muitos) Outro(s) através dessa organização e exposição das ideias? O que vídeo-gravo? Por quê? O que escolho para que seja registrado? E por quê?

Nessas condições, contando com as orientações de um dos pesquisadores⁴⁴ e oficinas (e discussões) quinzenais, é que a professora decidiu selecionar cenas por ela vídeo-gravadas, bem como pelos pesquisadores que vídeo-gravaram sua turma enquanto a acompanhavam. Escolha de cenas que respaldassem e dessem visibilidade àquilo que ela defendia e sustentava enquanto concepção e norte (lema) mesmo de sua prática.

A professora sempre defendeu a idéia de que as crianças devem falar e se expressar, ela sempre expôs isso em reuniões, fossem de pais ou de grupo de pesquisa; ressaltou sempre que esse direito à fala elabora e desenvolve a autonomia e a criticidade das crianças, que segundo ela, referindo-se à sua

44 Gustavo Scolfaro (Bolsista de Suporte Técnico - CNPq) ofereceu apoio técnico ao grupo. Ele orientou discussões e proporcionou muitas reflexões sobre os objetivos e intencionalidades no manuseio da tecnologia, bem como ofereceu informações e aprendizados relacionados às questões técnicas de produção de registro e vídeos.

turma, já eram bastantes críticas (no sentido de terem senso crítico) – como, por exemplo, em situações de votação (referentes às escolhas e organização do trabalho pedagógico) ou em outras nas quais era ela questionada pelas próprias crianças. Ela sempre defendeu isso e sempre **imaginou** que ela **criava condições** para que as crianças assim se desenvolvessem, e essa concepção se confirmava para a professora justamente pelo fato de que em algumas situações as crianças lhe questionavam e lhe confrontavam diretamente, dessa forma a professora cria que estava ela garantindo o alcance de tais objetivos.

Por isso ela decidiu então escolher trechos de diferentes dias, em diferentes atividades que ressaltassem essa participação ativa das crianças e a abertura dada pela professora às crianças nessas situações. Logo, ela se dispôs a selecionar tais trechos, e sentou-se para retomar os registros referentes à sua prática.

Nessa busca, a professora se surpreende diante do que contempla. Ao contrário do que buscava e do como se **imaginava**; ao contrário daquilo que cria alicerçar sua prática, ela se flagra e se sente desconfortável. O que ela vê não é exatamente aquilo que ela **imagina**, que ela esperava, é exatamente/praticamente o oposto do que queria encontrar, o que lhe frustra o desejo e as expectativas.

O que vê diante dos seus olhos é uma professora que deseja conduzir totalmente a aula, na tentativa de dar conta de todas as exigências e dos conteúdos; chamando a atenção para si inúmeras vezes, “interrompendo” as crianças que a interromperam inicialmente, fosse em uma situação de leitura, ou de ditado, ou de cópia, etc...

Diante desses fatos ela não nega a produção de seu vídeo, ao contrário, expõe seu trabalho e traz para as discussões no/com o grupo.

Ela se flagra, ela se percebe, ela reconfigura suas imagem-(em)-ações⁴⁵ e concepções. Aqui não trazemos juízo de valores, senão à sua própria fala, a sua angústia, frustração e tristeza, trazemos também a não negação, o reconhecimento e a reflexão sobre sua prática e é sobre esse último aspecto que queremos discorrer nesse momento.

Retomar as vídeo-gravações possibilitou uma **experiência** específica, baseada na memória que se viveu e que se resgata, e nos afetos que perpassa[ra]m esse momento. Ter olhado para sua prática através dos registros proporcionou-lhe uma reflexão de modo um pouco mais distanciado sobre questões que se lhe descortinaram no momento em que se rememorou-experienciando. As questões suscitadas são muitas e vão sendo trazidas por aquele que vivenciou e vivencia novamente essas situações, possibilidade que se concretiza a partir do que foi vídeo-gravado por uma filmadora, organizado em termos de registros sobre o passado e que em termos de registro também podem ser considerados como **instrumento técnico semiótico**. Questões sobre o seu fazer pedagógico, sobre o seu próprio *estilo* nesse *gênero profissional* em especial; sobre as crianças e as vivências destas; a percepção sobre aquela criança que é focada em um determinado momento, uma situação x em dado ângulo (específico), sobre o trabalho que realizam, tanto professora quanto crianças, além de outras muitas questões que não podem ser facilmente sondadas porque subjetivas ou porque acabam por se perder (ou não) nesse turbilhão de sensações, afetos, lembranças e reflexões.

45 Imag(*in*)ações.

Podemos aqui ressaltar algumas reflexões sobre esse seu fazer pedagógico, sobre a sua atividade profissional. Ela se depara com aquilo que não gostaria de sê-lo, se depara com uma prática na qual não se reconhecia. Como isso afeta a sua prática? E como isso repercute nas relações entre a professora(pesquisadora)-crianças-pais-escola? Como isto afeta a imagem que a professora tem de si mesma e como esta imagem afeta a sua atividade profissional? Que imagens são desestabilizadas e questionadas a partir de tal situação? E como estas reflexões afetam diretamente o comportamento, a constituição da Isnary enquanto professora e enquanto pessoa? O que essas imagens produzem na realidade?

A **imagem** que tinha sobre si mesma, o modo pelo qual **imagina** a sua prática, são “repensados e resignificados”. Ela repensa seu lugar social enquanto professora, bem como a sua prática e relações com as crianças. As concepções que tem e a realidade do trabalho alcançado são colocadas em perspectiva.

Não é por causa disso então que ela nega a concepção da importância da participação das crianças na sala de aula, nessa relação professor-aluno. Não! Ela continua sustentando essa concepção, o que muda, é o modo pelo qual ela se **imaginava** e se **imagina**, ela começa a construir uma nova **imagem** sobre si mesma ante esse desconforto, começa se perceber de um outro modo e começa repensar possibilidades de práticas e atuação.

O instrumento técnico semiótico, aqui no caso as vídeo-gravações enquanto registros do cotidiano escolar, lhe possibilitam esse tipo de relação com ela mesma. É esse registro que apresenta um recorte da realidade, com determinados ângulos. Sendo assim, o registro é parte da realidade e não sua

totalidade, mas ainda assim, por mais que tenha as suas limitações, comunica, diz e fala algo sobre aquela realidade vivida e também aquela que se vivencia no momento da retomada desses registros. Ele existe enquanto registro, enquanto **instrumento**, e afeta a **imaginação** da professora, seu modo de conceber, e conseqüentemente o modo de se relacionar e de atuar em/com sua prática bem como o modo de organizar e **criar** a sua prática e a **realidade** dentro de sala de aula. Revela-se enquanto possibilidade de mudança da dinâmica na sala de aula; possibilidade também de transformação das/nas condições desse trabalho, bem como das relações instituídas (e que vão se instituindo) em sala de aula (e também fora dela, como no caso das relações com os pais) e nas concepções de trabalho, condução e realização deste mesmo. Assim sendo, o registro, enquanto instrumento técnico semiótico configura-se enquanto possibilidade de transformação (e criação) do comportamento, do desenvolvimento e das práticas cotidianas da professora.

10.1 Registros como lugares de reflexão e problematização sobre a família...

Acima falamos mais sobre a professora-pesquisadora, sobre como a relação com os instrumentos técnico-semióticos afetaram a sua constituição e a sua prática.

No entanto, nós também fomos afetados pelo/no uso de instrumentos técnicos semióticos. Desse modo, refletimos sobre como o manuseio de aparatos tecnológicos, como as análises dos registros, como as sistematizações que criamos e como o uso de diferentes suportes materiais de registros nos afetaram e afetaram o nosso fazer enquanto pesquisadores. Como que o próprio trabalho técnico ofereceu condições para a realização da pesquisa e sustentou nossos olhares, orientou indagações e permitiu outras reflexões?

Para pensar tais questões escolhemos entretecer um texto composto por recortes de registros de diferentes suportes materiais. Escolhemos uma transcrição de uma áudio-gravação, e duas transcrições resultantes de duas vídeo-gravações. A primeira transcrição é referente ao dia 07/07/2010 e as outras duas situações de sala de aula são referentes à 29/03/2010 e 20/08/2010 e foram transcritas a partir da retomada, releitura e descrição das situações vídeo-gravadas nos respectivos dias.

A transcrição referente à data de 07 de julho de 2010 foi escolhida por se tratar de uma reunião em que estavam presentes a professora, a coordenadora

do projeto mais amplo e a pesquisadora-estagiária⁴⁶ que acompanhou a professora em seu trabalho no final do ciclo. A **cena** escolhida está marcada por muitas reflexões e fortes indagações sobre a *relação família-escola*. Nesta transcrição, mais do que “apenas” a *relação família-escola*, a professora problematiza mais o seu lugar enquanto professora, enfatizando e questionando-se sobre a *relação Isnary-família*, *Isnary-escola*. Percebemos, portanto um forte movimento e esforço para o repensar de seu lugar, de sua prática e de suas relações com a família, a escola e as crianças, por isso julgamos de suma importância esse momento de intensa reconfiguração de sua própria prática. Desse modo, refletimos sobre este encontro, trazendo alguns trechos e aspectos do mesmo.

As outras duas **cen**as fazem referência a duas situações em sala de aula, nas quais contamos com a participação de duas crianças que trazem em seus discursos a atuação de suas famílias no (acompanhamento do) aprendizado das mesmas e que aparecem também nos relatos da professora na transcrição de 07 de julho de 2010. Outro ponto que também nos levou a enfatizar ainda mais nossa escolha dessas duas situações foi o fato de que os dois momentos escolhidos estão entrelaçados por uma mesma proposta pedagógica: a produção do jornal impresso.

A primeira situação escolhida é de 29 de março de 2010 e faz referência ao processo de elaboração do jornal, bem em seu início, quando a professora-pesquisadora faz um levantamento sobre as experiências anteriores das crianças com jornais, falando dos contextos familiares e perguntando quais foram os adultos que leram algum tipo de jornal para as crianças; a segunda

46 Isnary Aparecida Araújo da Silva, Ana Luiza Bustamante Smolka e Pâmela Leão dos Santos respectivamente.

situação referente a 20 de agosto de 2010 está relacionada ao final do trabalho, após as crianças haverem levado aos seus lares jornais impressos, com o objetivo de lerem com suas famílias, e posteriormente haverem perguntado aos pais/familiares suas opiniões sobre o material produzido. Ou seja, enquanto uma **cena** faz referência ao início do trabalho de produção do jornal impresso, a outra se remete à avaliação final por parte dos pais, trazidas pelas crianças à sala de aula.

Optamos por tais **cenar**s porque, do nosso ponto de vista, as situações parecem estar (inter)relacionadas entre si e, porque nos oferecem, de certo modo, uma idéia de processo e conclusão do trabalho/desta atividade realizado(a) pela professora.

Cena 1 de 2

Encontro referente ao dia 07 de julho de 2010 – Ana Luiza, Isnary e Pâmela estavam presentes

Júnior

06 min e 08 seg: Professora: (...) *situando o aluno que será tratado e sua família*. O aluno Júnior é uma criança dita popularmente, "normal", filho mais velho de uma família estruturada, de *pais jovens*, criança emotiva, muito extrovertida, faz bastantes piadas, palhaçadas, desde o primeiro ano. (...) se formos colocá-la em um linguajar mais simples, diríamos que é bem inteligente, com acesso à internet, videogame, tv a cabo, onde faz relações com programas assistidos em canais como Discovery Channel, Discovery, éh, Discovery Channel. *Pai trabalha e faz faculdade, mãe trabalha até o início de 2010*. Pois bem, com toda essa bagagem que a escola cobra, *ele ainda*, na metade do terceiro ano *não aprendeu a ler*, e isso sempre me angustiou, ainda mais agora quando penso que no próximo ano, não estarei com ele... Então, como já tentei a *mediação com a mãe* várias vezes *no portão*, na reunião, chamei-a, expliquei do potencial da criança, mas que *achava que ela precisava ser mais firme com ele*, nada adiantou. (...) *o avô paterno que pagava as contas ficou doente mais de um mês e eles mudaram de casa, ficou doente, mais de um mês internado e veio a falecer*.

22 min e 27 seg: Professora: (...) *a mãe tinha acabado de perder o sogro*, a mãe tava em um, estão em uma pindaíba, em uma *dureza* lá, já, já é, não é uma família tão estruturada como se imagina, (...), *as crianças são todos meninos e assim, a maioria dá problema de comportamento na escola*. Ele, em

si, **o menino que é meu aluno, ele não me dá problema de comportamento, mas me dá esse problema de aprendizagem que eu vivo na orelha da mãe falando, né? Da mãe, do pai**, então de um certo modo eu incomodo, a escola incomoda... não é aquela coisa tranquila, então a escola tá incomodando eles em alguns sentidos também, e aí, **como eles tinham perdido o sogro, que tava um mês internado, voltou pra casa, foi de novo para o hospital e morreu, né? E era o avô quem ajudava pagar as contas (...)**. Então ela [a família] já estava meio desestruturada, (...). ... o sogro ficou um mês internado. Tanto é que a sogra dela, (...) eu encontrei com ela [a sogra] alguns dias depois **no portão** e hoje mesmo ela tava **no portão**, ela me falou "oi" sorridente, normal, né? Só falei "oi"...

Nos dois trechos – referente à reunião do dia 07 de julho de 2010 – trazidos para análise, notamos a preocupação da professora em tentar descrever quem é Júnior e ela o faz sem ignorar os fatores e contextos externos à criança, considerando-os e ponderando-os: *“situando o aluno que será tratado e sua família”*, trazendo à tona as condições concretas de vida que circundam a criança e circunscrevem a família da mesma. A descrição que se segue em relação à criança encontra seus adjetivos na área da saúde, no conceito de normalidade (*“criança [...] 'normal'”*), assim como se ancora também nos traços afetivos e subjetivos (*“criança emotiva, muito extrovertida”*), bem como nas realizações da criança (*“faz bastantes piadas, palhaçadas”*), levando-se em consideração a história das relações durante este primeiro ciclo (*desde o primeiro ano*). Ressalta também as condições de existência da criança, desde os recursos tecnológicos aos quais tem acesso, assim como a escolaridade do pai – *o pai faz faculdade*; a realidade financeira – ambos os pais trabalham, mas sustentada também pelo auxílio do avô que veio falecer; e a descrição do comportamento de seus outros familiares que frequentam a mesma escola.

Em ambos os trechos, além dos aspectos referentes à realidade *além dos muros da escola*, a professora também retrata as cobranças e as

expectativas da escola e a angústia dela mesma em relação ao desenvolvimento do aprendizado da criança, e revela as relações tecidas com a família, com a qual compartilha tais angústias e em quem busca auxílio, mas também a quem atribui claramente à responsabilidade desta lacuna.

Um dos modos pelo qual a professora caracteriza a família é perpassado pelo termo **(des)estruturada**. Um dos possíveis sentidos do adjetivo **(des)estruturada** atribuído à família de Júnior, encontra respaldo na compreensão do discurso da professora. O adjetivo aparece três vezes na mesma transcrição, referindo-se à estrutura (organização?) familiar de Júnior, a primeira em *“filho mais velho de uma família estruturada”*, a segunda em *“não é uma família tão estruturada como se imagina”* e a terceira em *“Então ela já estava meio desestruturada”*.

O primeiro aparecimento do adjetivo ocorre no começo da fala da professora⁴⁷ sobre quem é Júnior, na tentativa de caracterização e descrição deste e de sua família, a palavra aparece em seu sentido positivo e afirmativo *“uma família [que é] **estruturada**”*, no entanto, nos outros dois momentos⁴⁸ em que o adjetivo aparece, há uma idéia de negação, que no social também encontra uma idéia de desqualificação: *“**não é** uma família **tão estruturada** como se imagina”* e *“Então ela já estava **meio desestruturada**”*.

Tais dizeres nos oferecem alguns indícios e possibilitam algumas interpretações. No primeiro momento em que o adjetivo aparece, a professora fala da família de um modo geral, e este adjetivo aparece em seu sentido

47 Aos 06 min e 08 segundos da conversa áudio-gravada e posteriormente transcrita entre Isnary (professora-pesquisadora), Ana Luiza (coordenadora do projeto-pesquisadora) e Pâmela (estagiária-pesquisadora).

48 No turno da fala dos 22 minutos e 27 segundo, na mesma transcrição de áudio-gravação referente ao dia 07 de julho de 2010.

afirmativo (“é”) e positivo (“*estruturada*”). No entanto, nos dois últimos aparecimentos da palavra, o valor de negação e desqualificação (“*não é*”; “*desestruturada*”) marcam o adjetivo e a professora parece apontar um evento que pode ter causado esta mudança nos modos de compreender a família, ou seja, só é possível entender os sentidos da palavra no contexto da conversação, em que a professora traz o evento do adoecimento e morte do avô de Júnior como algo que pode ter abalado a estrutura, o alicerce da família.

Portanto, somente nos aprofundando mais no contexto da/e na fala da professora, é que é possível compreender à que “desestrutura” se refere à professora, se consideramos o que antecede ou vem após o adjetivo. No primeiro caso em que o adjetivo aparece marcado pelo valor de negação-desqualificação: “(...) **a mãe tinha acabado de perder o sogro**, [a mãe tava em um, estão em uma pindaíba, em uma dureza lá, já, já é, não é uma família tão estruturada como se imagina]”. E no segundo caso: “[e aí, como] **eles tinham perdido o sogro**, [que tava um mês internado, voltou pra casa, foi de novo para o hospital e morreu, né? E era o, quem ajudava pagar as contas (...). Então ela já estava meio desestruturada, (...). ... o sogro ficou um mês internado.]”.

A professora então, enfatiza ainda mais como a morte do avô da criança está afetando diretamente a estrutura familiar neste momento e traz os porquês que sustentam suas concepções, pois o avô era quem ajudava financeiramente a família. O termo **desestruturada** parece então, estar mais relacionado com um abalo na “estrutura” familiar sentido pela perda de um dos membros desta e que afeta diretamente as condições concretas de vida da família – como por exemplo o fato de que era o avô de Júnior que supria parte das necessidades

financeiras da família.

A fala da professora nos oferece indícios de que, na concepção dela, esta “família [que era] estruturada”, por atravessar uma situação inusitada em seu interior, teve os modos pelos quais se organiza afetados, o que conseqüentemente também acabou por influenciar a criança Júnior e as relações entre a família e a escola; ou seja, a fala da professora parece referir-se a desestabilização de uma situação, que anteriormente era relativamente estável.

A compreensão de que a professora não concebe a situação da família como recorrente, estanque, completa ou permanente, mas algo que veio desestabilizar a estrutura familiar, parece nos ser indicada pelo uso dos advérbios de intensidade **“tão”** e **“meio”**⁴⁹ que nos permitem uma idéia de que a família pode ou não ser estruturada⁵⁰ e que acabam por movimentar então o conceito do que seria uma “família estruturada”. O sentido do adjetivo “(des)estruturada” que a professora atribui à família é baseado na concepção dos membros que compõem a família da criança e/ou vivem sob o mesmo teto e lhe oferecem cuidados? Ser estruturada encontra sua razão de ser no conjunto das categorias pai, mãe e filhos? Baseia-se no modelo tradicional de família, no qual ainda cabem outras figuras, como a dos avós, tios, tias, primos e primas, etc., que compartilham senão o mesmo teto, a mesmo terreno, ou bairro? Qual a idéia central que a professora nutre e que sustenta o conceito, o

49 (...) “não é uma família tão estruturada como se imagina”; “ela [a família] já estava meio desestruturada”.

50 “Não é (...) tão estruturada” quer dizer que é um pouco “estruturada” ou é apenas um pouco (muito?) “desestruturada”? É isso possível? Uma “família meio destruturada” é uma família que não é totalmente “destruturada”, e/ou é em partes “estruturada” e “não estruturada”? Uma família estar “desestruturada” não é a mesma coisa que ser “desestruturada”? É só um período e não uma condição, uma marca definitiva e constitutiva?

significado, o signo, a idéia, e os sentidos de “família estruturada”? E pelo que são marcados? Por que a professora descreve e enfatiza sobre as questões financeiras? Como tais questões afetam as condições concretas de vida da família? E ainda, como elas afetam a organização familiar?

Outro aspecto que nos oferece ainda mais força ao argumento de que no caso da família de Júnior a “desestruturação” pode não estar sendo concebida/entendida como algo que seja permanente ou que sempre tenha se configurado assim, mas encarada como algo que oferece a idéia de temporalidade ou de que foi um momento que marcou a constituição da família, se encontra no uso dos verbos *ser/estar*, principalmente na última frase em que aparece o termo referente à “estrutura da família”: “*Então ela já estava meio desestruturada*”. Uma família **estar** “deseestruturada” é muito diferente de uma família **ser** “deseestruturada”, ou estar **sendo** “deseestruturada”, nos remete a uma idéia de tempo, período e não a uma condição, uma marca definitiva e constitutiva.

Esta é a visão e a concepção da professora sobre quem é Júnior e sua família, no entanto, uma situação específica em sala de aula movimenta ainda mais os discursos e as concepções presentes até agora em nosso texto, já que nos mostra uma outra faceta sobre a realidade de Júnior e a sua relação com a sua família e como isso lhe proporciona conhecimento.

Cena 2 de 2

Atividade referente ao dia 29 de março de 2010 – Elaboração do Jornal da Turma (3º C)

A professora faz um levantamento, através de perguntas na 'Roda de Conversa', sobre quem já teve contato com o jornal, onde e o que leu...

Júnior

1 min e 57 seg: Professora: Quem aqui já leu jornal?

2 min e 16 seg: Júnior levanta a mão segurando a régua que estava manipulando [com a qual estava brincando?]

2 min e 18 seg: Professora: Fala Júnior

2 min e 19 seg: Júnior: Eu peguei um jornal que um cara... [é interrompido por um colega que diz sobre a notícia que leu no jornal]

2 min e 25 seg: Júnior levanta a mão novamente segurando e levantando a régua [sua postura corporal parece indicar-nos um misto de inquietação e empolgação].

2 min e 31 seg: Júnior: Professora [enquanto faz sinal com a mão e com a régua, balançando ambas, os traços de sua postura corporal acima citados parecem acentuar-se]

2 min e 32 seg: Professora: Fala Júnior

2 min e 33 seg: Júnior: Éh... Quando o homem deixou o jornal lá em casa perto, eu li uma coisa do Haiti que, que, que mudou tudo assim, dá pra olhar até no mapa...

2 min e 43 seg: Professora: No mapa? Ah, por causa do... Como é que é o nome?

2 min e 47 seg: Júnior: Terremoto

2 min e 48 seg: Professora: Do terremoto que teve lá. Fala...

2 min e 49 seg: Júnior: [Nesse mesmo momento a professora diz: Fala Leandro, e o Leandro começou a falar concomitantemente com Júnior] **Minha mãe olhou no mapa comigo, aí ela olhou antes**

2 min e 53 seg: Professora: Peraí um pouquinho Júnior...

2 min e 54 seg: Júnior: Ela olhou antes [faz um gesto com a mão e braço como se fizesse um risco vertical imaginário que separasse algo, como se fosse a divisão entre o antes e o depois], oh, antes tava tudo certinho, do jeito que tava, tá tudo assim [faz movimento com as mãos, gesto como se estivesse separado por uma cobra/ziguezague. Esse movimento sai de dentro, ou seja, da frente do Júnior, em direção à professora]

2 min e 58 seg: Professora: Tudo diferente do formato, fala Leandro.

A cena de sala de aula escolhida nos indica como a mãe também participa do (desenvolvimento do) aprendizado do filho, como ela mesma lê um jornal com o filho sobre um acontecimento complexo da realidade e como este

material e recurso é composto por elementos que ampliam o conhecimento da criança, como textos, mapas e ilustrações.

A mãe e o jornal atuam como *mediadores* (e também como instrumentos técnico semiótico) da cultura. A figura da mãe parece condensar a potencialização dos recursos: o jornal é lido, o mapa é compreendido e a ilustração é clara e a criança expõe tais conhecimentos em sala de aula, para os seus pares e professora, demonstrando assim uma apropriação dos conteúdos (bem como dos recursos), ou seja, o jornal sozinho poderia possibilitar desenvolvimento, mediação, mas talvez não fosse ele explorado ao máximo de suas possibilidades, a mãe, como o Outro, como o adulto que faz parte de uma dada sociedade que se relaciona e produz jornais, envolve e apresenta à criança a produção cultural e os modos de se relacionar com ela, o que dá condições, a esta criança, de se apropriar dos elementos comuns da cultura e também participar desta.

A mãe lê com/para a criança o jornal, a criança apre(e)nde um pouco mais sobre alguns conceitos científicos⁵¹ e as relações entre eles: Haiti, um lugar que pode ser situado em uma mapa; mapas que representam a realidade e possibilitam aprendizado; ilustrações que tentam explicar de modo claro um evento – no caso o ocorrido no Haiti; um fenômeno físico chamado terremoto que muda estruturas, transforma a realidade, perceptível em termos de comparação, entre *o antes e o depois*.

Desse modo, este Outro introduz/apresenta cada vez mais à criança a

51 Vigotski diferencia os **conceitos científicos** dos **conceitos espontâneos**, afirma ele que “... os conceitos espontâneos das crianças são um produto do aprendizado pré-escolar, da mesma forma que os conceitos científicos são produto do aprendizado escolar”, ressaltando e valorizando a experiência que se influenciam. Para Vigotski, a diferença psicológica principal que diferencia os conceitos científicos dos espontâneos se trata da *presença de um sistema* (1998, p. 144).

cultura que é compartilhada e construída por dada sociedade, em diferentes tempos, este Outro que em determinado momento teve também que se apropriar dos signos culturais, da produção humana e dos *instrumentos técnico semióticos* produzidos coletivamente.

No caso, esse outro na verdade são muitos: “o homem [que] deixou o jornal lá em [sua] casa perto”, o(s) que escreveu(ram) a matéria, o(s) que ilustrou(aram), etc., mas com especial destaque enfatizamos a mãe, que leu com/para o filho e olhou no mapa com ele; a mãe, essa figura familiar que escapa, ainda que estando constantemente presente do/no cotidiano escolar, nas “entrelinhas” da realidade, nas pistas dadas pelas crianças.

Destacamo-la pelo fato de ser ela quem (também) amplia o repertório cultural do filho, lhe instrumentalizando e lhe permitindo que participe de sua própria cultura, bem como, produzindo-a; que contribui em sala de aula através do compartilhamento de conceitos e ideias que podem ser mui úteis para a produção do jornal produzido pela turma. Assim, a contribuição da mãe e a participação desta no desenvolvimento (escolar, mas não só) do filho é inevitável, inescapável e incontestável.

No mesmo ano, posteriormente, a professora trabalha com conceitos tais como países, mapas, lugares, continentes, oceanos⁵², etc., e no caso de Júnior, cremos que esse contato anterior com certos conceitos, no terreno familiar, pôde fixar e construir muitos outros sentidos que ampliaram a compreensão desta criança sobre a realidade. Queremos frisar, portanto, que neste caso, o trabalho não se deu apenas em terreno escolar, mas perpassou,

52 Tais conceitos foram trabalhados porque a professora quis, a partir da realidade das crianças e do que estava acontecendo na realidade, trabalhar conteúdos e conhecimentos. A professora o faz através da temática copa do mundo, na qual tais conceitos estavam, de certo modo, em circulação.

(se originou? Ganhou forças? Redimensionou-se?) no solo familiar, nos cômodos da casa e não necessariamente apenas nas salas de aula, no pátio escolar, nos corredores da instituição educativa. No entanto, como já vimos discorrendo, estamos ressaltando os movimentos e os acontecimentos que ocorreram em muitos lugares, e não privilegiando um em detrimento do outro, mas sinalizando outros movimentos que por muitas vezes passam despercebidos e/ou silenciosos, pela escola, mas que de igual modo são de grande valia para o desenvolvimento e constituição dos sujeitos.

Vejamos agora como a família aparece nas falas e práticas da professora em outras situações, já que a relação família-escola foi problemática central da professora e fortemente aparece nos registros.

Encontro referente ao dia 07 de julho de 2010 – Ana Luíza (coordenadora), Isnary (professora) e Pâmela (estagiária) estavam presentes (Mesma transcrição em que as falas referentes a Júnior e sua família aparecem)

Cena 1 de 2

Filipe

36 min e 03 seg:

Professora: Uma mãe, de um aluno meu, não sei se você já decorou quem são as crianças [frase direcionada à Pâmela porque esta estava acompanhando a turma da professora], mas tem o Filipe, meio gordinho, de óculos, que é *leeeentooo pra trabalhar...*

Estagiária: Aquele que te deu o chaveiro? Não?

Professora: Isso! Aquele que me deu o chaveiro...

Estagiária: [Ah...

Professora: (...) *É leeeentooo pra trabalhar, mas lê e escreve*, entendeu? Ele lê e escreve, então assim, *tem uma coordenação motora não muito boa*, não, né? Requentada, mas lê e escreve...

Estagiária: Ele tá participando da roda de leitura? Não, né?

Professora: Tava.

Estagiária: Não lembro.

Professora: Acho que tava (...) *Ele é super bom em matemática* (...) a (...) *mãe veio aqui* então [na última reunião de pais do primeiro semestre]. **Eu conheço todas as histórias**, [“o irmãozinho mais novo dele”] *teve convulsão, então a família tá investigando, então eu acho que isso também afeta um pouco o*

*Filipe, porque daí ele fica mais carente de atenção (...). Aí a mãe na reunião, "Então, Isnary, aí! E o Filipe? **O que que eu faço? Ele tá melhor?**", eu falei: "Ele melhorou, a gente pode combinar que então, como ele já sabe o alfabeto e os numerais, quando eu ver que ele está muito devagar e eu for passar outra atividade, eu falo pra ele parar e *terminar em casa*, isso daí que ele já sabe fazer, e aí ele faz a próxima atividade, pode ser?", "Ah, pode. Não, porque eu vim aqui e a professora [substituta] quando me viu, falou assim: 'Nossa, Marina! Você que é a mãe dele?' Porque *ela foi a minha professora* e ela falou assim: 'Nossa! Se você não viesse aqui, eu jamais diria que você é mãe dele, porque *você sempre foi uma aluna esforçada, o Filipe não tem condição pra passar pra quarta série*, Marina.'"*

...

Professora: Ela ficou uma semana na minha sala de aula, ela tem condição de falar isso? (...) "Ah, não, Marina. Ele é bom, ele tem condição sim, o Filipe escreve, ele é meio devagar, mas tem condição", tá bom. Passou, Marina foi embora (...), porque essa daí foi tranquila, né?

46 min e 50 seg e 09 milésimos:

Professora: (...) e assim, pensando que, né? Assumindo a postura pedagógica, emocional, histórica, cultural, textual, profissional, familiar, lãrãã, *tudo da Isnary... **Eu sou muito daquela que acompanha a história de vida dessas crianças***, né? Então assim, que nem, *quando eu te conto do Filipe, eu te conto esse contexto do Filipe, tendo um irmão que tá tendo convulsão*, o irmãozinho de dois anos. *Ele entrou na minha turma no primeiro ano, ele teve uma viagem pra Portugal*, ficou fevereiro e março em Portugal, quando ele voltou, ele voltou em abril. Aí logo depois ele *teve o nascimento do irmão*, e aí agora, um ano, o irmãozinho fez dois anos, o irmãozinho tá tendo convulsão direto, eles não sabem ainda porquê, né? O irmão fica nervoso, tem convulsão. Então assim, ele ainda não teve essa questão de aceitação do irmão, né? *Eu vejo até mesmo pelo meu filho mais velho*, é um trabalho de altos e baixos, né? *Eu mesma, enquanto filha da minha mãe*, eu percebo que é uma questão de, ora aceito, ora não aceito, ou ora né? Um conflito eterno, eu acho, que muitas vezes desencadeiam uma coisa ou não desencadeiam, no caso do Filipe, **mexe com ele também no aprendizado**. *Ele é devagar, ele tem problema de coordenação, mas não é uma coisa que éh... Esteja atrapalhando o desenvolvimento dele de aprendizagem. **Ele tá aprendendo***, né? Então, no caso assim eu não vejo problema dele, *ele não tem problema pra mim*. Pra mim, tanto é que *ele é nível 2*, de 1, 2, 3, 4 e 5 ele é nível 2 pra mim, se eu não me engano, *de aprendizagem em leitura e escrita, lê e interpreta, não faz grande texto, mas também tem a questão de preguiça, de vontade, eu não posso exigir também*, né? Aquela história, eu quero que você escreva sobre as suas férias legais, sendo que não tem pra contar.

No primeiro trecho da transcrição que trazemos, a professora narra mais sobre a situação ocorrida, sobre o acontecido, tentando descrever quem é a criança e apresentar o diálogo que teve com a mãe.

A situação ocorreu ao final de uma das reuniões de pais – na última

reunião de pais do primeiro semestre letivo do 3º C, para sermos mais precisos. A reunião de pais é tida pela professora como lugar e momento de esclarecimento no qual ela mesma pode se colocar à disposição para esclarecimentos, tentar auxiliar e responder aos questionamentos dos pais, em relação às angústias que têm em relação aos seus filhos.

Foi em um desses momentos que a mãe de Filipe se aproxima e conversa com a professora. O diálogo tecido retrata bem a preocupação e angústia dela sobre o aprendizado e o desenvolvimento de seu filho. Percebe-se um pedido de ajuda, um apelo de auxílio, uma orientação de como ela, enquanto mãe desta criança, pode ajudar seu filho.

A partir do acompanhamento e conhecimento que tem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança⁵³ a professora propõe uma possibilidade de trabalho e acompanhamento de ambas as partes, professora e mãe, escola e família. A professora traça então, estratégias para que ambas acompanhem mais efetivamente a Filipe, e para que esse trabalho entre escola e casa seja mais conjugado.

Professora: "*Ele melhorou, a gente pode combinar* que então, como ele já sabe o alfabeto e os numerais, quando *eu* ver que *ele* está muito devagar e *eu* for passar outra atividade, *eu* falo pra *ele* parar e **terminar em casa**, isso daí que *ele* já sabe fazer, e aí *ele* faz a próxima atividade, pode ser?"

Trecho da transcrição trazido anteriormente

Esta proposta é bem acolhida pela mãe de Filipe que traz também a razão de seus temores, ancorada na fala de uma professora mais velha, que

53 Vale citar que a professora parece tranquilizar a mãe a partir das qualidades que apresenta a esta em relação ao (desenvolvimento) do filho, baseada no forte elemento de que acompanha Filipe há três anos e percebe seus avanços.

chegou a ser sua professora e que estava substituindo a professora Isnary. Aqui percebemos um ponto crítico que se baseia na comparação de que tipo de aluna foi a mãe da criança e que tipo de aluno é Filipe segundo as interpretações da professora que substitui.

A voz da professora mais velha, que substituiu a professora, tem grande peso para Marina, a mãe da criança; esta professora retoma a lembrança do passado, e “relembra” a mãe de sua experiência de escolarização, e isso gera mal-estar e angústia. A mãe da criança sente que falhou enquanto mãe? Relembra de sua experiência de escolarização? Recorda em como trabalhava a professora que a ensinava? Compara a prática da professora mais experiente com a professora de seu filho? Considera-a mais eficaz? Crê que o trabalho de uma professora mais nova é mais atualizado? Questiona-se qual fazer é mais efetivo? O que lhe causa dúvida, angústia e mal-estar?

Nitidamente percebemos que o mal-estar não é privilegio apenas da mãe, já que a professora mostra certa reprovação da atitude da professora que lhe substituiu, por considerar que o tempo que esta esteve em sala de aula não fora o suficiente para tais conclusões. Assumindo que o processo é mais importante que o produto, a professora privilegia outras formas de ação diferentes da substituta.

Se em um primeiro momento o esforço e atenção de professora se concentram em narrar o evento, em um segundo momento parece ocorrer uma mudança de foco, ou seja, sem ignorar o ocorrido, mas tratando diretamente dele, ela olha para outros aspectos e traz outros elementos para reflexão e discussão. Na segunda parte, o que percebemos é o enorme esforço descritivo e também analítico da professora. Neste segundo momento ela explica de

modo pormenorizado a realidade da família, detendo-se mais em uma situação específica que tem afetado de modo intenso e direto toda a realidade familiar: o fato de que o filho mais novo esteja continuamente sofrendo convulsões.

Isso não quer dizer que ela não tenha citado tal fato anteriormente, mas neste momento ela se (con)centra mais nele. A professora relata os esforços dos pais em tentar compreender a situação – investigando sobre a enfermidade – e nas tomadas dos procedimentos cabíveis, mas traz principalmente a figura de Filipe em relação a este fato, como e porque possivelmente esta situação esteja afetando diretamente a criança e seu desempenho na escola, ressaltando que não se trata dele não poder aprender, mas que tal situação pode estar sendo impeditiva de um melhor desempenho.

No entanto, caberia indagarmos sobre a prática docente nos/dos anos anteriores, já que a situação da convulsão do irmão de Filipe é referente ao 3º ano. Como então se configurava o trabalho pedagógico nos anos anteriores? A criança é afetada pela realidade familiar, mas o que dizer sobre a realidade escolar? Como esta realidade específica e **criada** marca as crianças? Quais são os efeitos das práticas (e escolhas) pedagógicas no aprendizado dos alunos? Não temos a intenção aqui de dar conta de todas essas indagações, mas consideramos importante tais problematizações nesse momento.

Esta situação inédita no seio familiar gera incertezas, dúvidas e angústias e a professora tenta compreender e analisar Filipe e o seu aprendizado/desenvolvimento a partir de sua experiência em sala com ele, deste histórico de relações desde o primeiro ano⁵⁴, nas quais a família não está

54 Parece-nos que a idéia de histórias (da criança de um modo mais específico; da realidade familiar como um dos importantes contextos que afetam a constituição/constituem a criança; das relações construídas dentro de sala de aula), processos, contextos afetam diretamente os

ausente; avalia que o desenvolvimento de Filipe é aceitável e razoável, que ele tem se desenvolvido bem; mas traz o peso da família e desta situação de enfermidade do irmão mais novo, somada à adaptação de Filipe em aceitar o irmão mais novo.

Em relação a esta aceitação de seu irmão mais novo, a professora tenta olhar para a criança a partir de suas vivências, experiências e de seus lugares sociais. Enquanto mãe, enquanto filha e enquanto professora, tenta se aproximar da realidade de Filipe, sinalizando que compreende as dificuldades do mesmo.

Cena 2 de 2

***Situação em sala de aula referente ao dia 20 de agosto de 2010 –
Avaliação do jornal, a partir da opinião dos pais sobre o jornal impresso
levado para casa***

Professora: Filipe! Você mostrou pra sua mamãe?

Filipe assente com a cabeça

Professora: E o que que sua mamãe falou?

Filipe: Que adorou.

Professora: Adorou?

Novamente ele assente com a cabeça

Professora: E ela vai vir contar na escola sobre você?

Filipe: (...) Ela disse que vai ver um dia que ela está livre.

Professora: Um dia que ela tá livre, hum... Você falou para ela que você faz as coisas? E você contou pra ela que a professora de Educação Artística⁵⁵ falou que você pode passar pro 4º ano, que a informação que deram pra ela não é verdadeira? Que não tem criança lá no 8º ano que faz texto igual você ontem? *Enquanto a professora faz as perguntas ao Filipe, ele vai assentindo com a cabeça afirmativamente.*

(...)

Professora: E o que que ela falou?

Filipe: (...) ela gostou da idéia

Professora: Tá bom.

Filipe: Ela adorou o texto

modos pelos quais a professora concebe e interpreta as crianças e seu fazer (-se) professora.

⁵⁵ Optamos em não mencionar o nome verdadeiro da professora de Educação Artística, caracterizando-a a partir do lugar social e da função por ela ocupada na escola.

Professora: O...?

Filipe: “O gira-lobo”?

Professora: É!

Professora: ...é o que você inventou, né?

Professora: Há uma luz no fim do túnel [*Canta essa frase*], uma mãe acredita no filho 🎵

Nesta transcrição, referente à atividade de avaliação do jornal por parte dos pais, trazidas pelas crianças após terem levado o jornal impresso para seus lares, a professora retoma as aquisições e potencialidades de Filipe, ressaltando sua capacidade exposta na sua produção de texto. Filipe tinha elaborado um texto criativo que fez parte da composição do jornal.

A professora traz o parecer da professora de Educação Artística⁵⁶. Aqui pensamos que a fala da professora de Educação Artística é significativa por se tratar de um parecer de outra professora que não o da professora Isnary, que desconstrói os argumentos da professora substituta, e que confirma, e consequentemente dá força aos seus. E isso se mostra bastante forte quando a professora da turma pergunta ao Filipe se ele expôs à sua mãe este outro ponto de vista, advindo também de uma profissional da educação, o que torna o seu discurso legítimo portanto, e pode proporcionar certa tranquilidade à mãe e confiança no filho, como canta Isnary no final do trecho selecionado.

Professora: Um dia que ela tá livre, hum... Você falou para ela que você faz as coisas? E você contou pra ela que a professora de Educação Artística falou que você pode passar pro 4º ano, que a informação que deram pra ela não é verdadeira? Que não tem criança lá no 8º ano que faz texto igual você ontem?

Isnary: Há uma luz no fim do túnel [*Canta essa frase*], uma mãe acredita no filho 🎵

56 Vale mencionar que a professora de Educação Artística leciona para todas as séries da escola.

Entrelaçando relatos...

Queremos ressaltar que nesta transcrição a professora fala de outras crianças e também fala sobre suas histórias de vida e histórias familiares, mas optamos por deter-nos mais nas situações que retratavam estas duas crianças e suas famílias, para que pudéssemos nos aprofundar nas análises destes recortes.

Nas quatro cenas trazidas, percebemos contradições e conflitos, sejam eles entre os diferentes olhares da professora sobr(e) (d)as famílias, sejam na diferença de pontos de vista entre os profissionais da educação de uma mesma instituição, sejam nas condições concretas de vida das crianças, das famílias e de seus modos de se organizarem. E isto não quer dizer que todos estes aspectos impossibilitam o desenvolvimento, mas sim que compõem a realidade, ou seja, os conflitos, os confrontos, as aparentes contradições e as contradições reais, são também condições para o desenvolvimento, são os matizes de nossa realidade que compõem o quadro da vida dos sujeitos, seja de um modo mais específico, como no caso da história pessoal – *microgênese* –, seja no caso da *sociogênese*, em que a história da humanidade e produção coletiva estão entrelaçadas e se relacionam de modo dialético e interdependente.

A fala do aluno contradiz a fala (e a expectativa?) da professora. Ele traz um depoimento da relação familiar desconhecido (?) pela professora. A professora Isnary opõe em sua fala as avaliações de duas professoras que ocupam lugares diferentes na escola em relação ao aluno. Ela busca, portanto, legitimar a sua forma de ensinar, os resultados do seu trabalho, fazendo

referência ao comentário da professora de Artes que tem mais contato com as crianças.

Nas cenas selecionadas podemos ressaltar também outros aspectos. O primeiro, o conhecimento que a professora-pesquisadora tem sobre a realidade das crianças, dos seus contextos e de suas “estruturas” familiares – dos modos pelos quais as famílias das crianças se (re)organizam. Antes de ela iniciar sua fala sobre as crianças ela decide sempre falar sobre quem são estas crianças, e isso é possível a partir da compreensão da realidade delas, dos contextos circundantes e constitutivos e, portanto, das famílias. Em suma, a professora concebe que a família é importante de ser trazida, portanto, fala de problemas que afetam as famílias (e possivelmente os alunos) e as qualifica; fala das expectativas da escola e das dificuldades/facilidades da criança; retrata modos de entrar em contato com as famílias e de se trabalhar junto a elas; traz intercorrências que marca(ra)m e afeta(ra)m as famílias.

Assim, são vários os momentos em que a professora-pesquisadora traz o retrato familiar das crianças, através de suas interpretações e concepções sobre a história e condições destas famílias. Ela não sabe apenas sobre o cotidiano do aluno em sala de aula, mas retrata perturbações e dificuldades no interior do seio familiar, como no caso da enfermidade do avô do Júnior que o levou a falecer, assim como no caso do Filipe que tem um irmão mais novo que tem sofrido por conta de convulsões. A professora admite que essas dificuldades geram dificuldades outras na realidade e estrutura familiar e portanto tais perturbações e dificuldades acabam por afetar o desempenho da criança, bem como a sua constituição de uma forma mais ampla.

Em suma, a professora concebe que a família é importante de ser

trazida, por isso, as qualifica, fala de problemas que as afetam; fala das expectativas da escola e das dificuldades/facilidades da criança; retrata modos de entrar em contato com as famílias e de se trabalhar junto a elas; traz intercorrências que marcam e afetam as famílias, uma vez que a professora compreende que o conhecimento mais aprofundado sobre a relação família-escola amplia o conhecimento sobre a realidade das crianças.

Desse modo, vale questionar como conhecer a realidade circundante dos educandos afeta a prática docente? Amplia a compreensão de quem são os alunos, para além deste lugar social, percebendo-se subjetividades e outras facetas de quem realmente são as crianças? Permite um trabalho mais voltado para as reais necessidades destas crianças, necessidades estas muito além dos currículos programáticos e dos muros escolares? Saber mais sobre o meio que cerca as crianças e no qual elas estão envolvidas pode favorecer uma prática docente mais comprometida e relacionada com os “reais interesses” daqueles que estão na instituição educativa? Pode ampliar ainda mais a experiência dos educandos e educadores? Enfim, o que o conhecimento da realidade (não) produz e afeta na prática educacional? Estes questionamentos anunciam a importância de outros estudos.

Assim as questões referentes às condições de existência das crianças ganham relevância para a professora e aparecem em seus discursos, como por exemplo, nas expressões: “*famílias estruturadas*”, “*famílias não estruturadas*”. A professora mostra conhecer a realidade das crianças e conduz suas ações baseada em tais conhecimentos. No entanto, não se trata de apoiar-se somente no conhecimento sobre a realidade e sim problematizar os usos que se faz deste, e como ele sustenta discursos, concepções e práticas. Ou seja,

limitar a ação educativa à compreensão das condições concretas dos educandos pode se configurar enquanto uma “faca de dois gumes”, se pensamos que às vezes o conhecimento da realidade das crianças acaba por encerrar-se em um discurso determinista que justifica as lacunas cognitivas e as dificuldades na escola por essa via, a da inevitabilidade, inescapabilidade.

E aqui notamos um perigo: reconhecer que as vivências marcam os sujeitos de modo bem diverso e que as condições lhes são/dão possibilidades, liberdades ou limitam, não é crer que por conta disso a criança não possa aprender, como se ela estivesse fadada ao ambiente, ao meio, como se nela mesmo não houvesse possibilidade de criação, adaptação e superação.

Em nossas escolas públicas, já tão vinculadas ao fracasso escolar, à evasão e à repetência, tem aumentado cada vez mais o número de crianças com dificuldades de aprendizagem, muitas indisciplinadas e agressivas, taxadas de “crianças-problema”, deficientes mentais, dentre outras denominações. Diversas são as teorias que propõem a esta discussão e análise. Uma tese bastante difundida é a de que estas crianças sofrem de uma certa carência cultural e afetiva, devido a suas condições econômicas e sociais, como se a sua cultura fosse pobre e seu **meio familiar** destituído de afeto. Ainda segundo Patto (1993), “as explicações do fracasso escolar baseadas na teoria do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores das dificuldades de aprendizagem”. (MAGIOLINO, 2001, p. 12, grifo nosso)

Atualmente muitos discursos pedagógicos acabam por argumentar e justificar de um modo ou de outro que o fracasso e/ou nível de desenvolvimento da criança (sobretudo o cognitivo) está determinado às condições de existência, principalmente à realidade de sua família, culpabilizando-a ou afirmando que ela se ausenta, se desinteressa, negligencia e se exime do aprendizado escolar daqueles que estão sob sua responsabilidade.

Apresentando-se como “vítima de uma clientela inadequada”, a escola abdica de tarefas imediatamente pedagógicas, em razão de supostos comprometimentos de teor fisiológico. (...) Além disso, pode-se comprovar a imputação de uma causalidade múltipla (...) O resultado, porém, é um só: a gênese do insucesso acaba sendo atribuída a instâncias extra-institucionais: a criança e seu estilo de vida, **sua família**, sua classe social ou, em último caso, o contexto sociocultural mais amplo.

Diante do caráter implacável de tais justificativas, (...) é como se, de alguma forma, o trabalho educativo estivesse, salvo raríssimas exceções, fadado ao malogro ou à insipiência. Conjuntura e estrutura convertem-se enfim em fatalidade, e a profissão, num ofício quixotesco. (Groppa, 2007, p. 105, grifo nosso)

Corre-se o sério risco de se cair em um determinismo, no qual as dificuldades do trabalho pedagógico se tornariam intransponíveis, já que fadadas aos fatores *extra-classe*, *extra muro escolares*. Esse problema se mostrou, por exemplo, como no caso de Ricardo, em que o desfecho da situação infere que a responsabilidade das lacunas de aprendizados são de Ricardo, a culpabilização do sujeito único. Parece meio contraditório tal desfecho, se pensamos que são trazidas as condições concretas como um todo que afeta o desenvolvimento da criança, para a compreendermos, mas depois fadamos ao fracasso à mesma, a culpabilizando como inteira responsável, pois como podemos ver do trecho trazido em nota de rodapé abaixo, no final da conversa com a professora, a mãe (de Ricardo) expõe uma postura na qual desiste da criança⁵⁷, como se Ricardo não estivesse fazendo todos os esforços necessários, e como se ele sozinho pudesse transpor as

57 Falamos anteriormente que nos focaríamos em apenas duas crianças, no entanto, para ilustrar de modo mais pontual aquilo que vimos falando, nos parece necessário trazer a força da fala da mãe de Ricardo, uma das crianças que é aparece na fala da professora na reunião do dia 07 de julho de 2010. **50 min e 10 seg:** “... Ela [a mãe] fala assim, ‘Ah, então Isnary, éh... eu não sei mais o que eu faço com o Ricardo. Eu vou largar do Ricardo, eu vou abrir mão do Ricardo.’”

dificuldades e os problemas referente à (sua) escolarização.

Afinal, qual é o papel da escola? Quais são nossas propostas educativas? Com o que estão comprometidas? Quais são as funções desta instituição?

Magiolino (2001) traz uma afirmação que pode auxiliar nossos olhares e posturas ante os atuais desafios. Ao citar a realidade concreta, de dois de seus alunos – Leandro e Juliano –, marcada por histórias familiares complexas e difíceis, a pesquisadora assume uma concepção e uma postura: “Não posso simplesmente dizer que se não aprendem, é por conta de sua conturbada história de vida.” (p. 24)

10.1.1 Aprendendo sobre/com/(d)a realidade...

Percebemos que o conhecimento da professora em relação à realidade das crianças se constrói em diferentes lugares e de diferentes modos, aqui ressaltamos dois lugares em que esta afirmação se torna evidente: as reuniões de pais e as conversas no portão da escola.

Quando iniciei a proposta investigativa tinha como horizonte analisar a família que adentra os muros da escola em diferentes momentos em que esta permite. Uma primeira situação de análise seriam as reuniões de pais, onde a proximidade com as famílias me facilitava adentrar nessa esfera social a fim de conhecê-la melhor.

*Outro momento que me permitia essa aproximação eram as conversas com os **pais no portão**, no horário de entrada e saída das crianças.*

SILVA, 2011, p. 28

Podemos notar nos discursos da professora – como no trecho acima –, que as reuniões de pais são valorizadas pela professora-pesquisadora, pois,

ela encara este momento como a possibilidade do estreitamento dos vínculos com os pais ou responsáveis das crianças, importante para que se entenda mais sobre a realidade familiar da criança, os contextos que a cercam e as condições concretas de vida das crianças e suas famílias, para assim, (re)orientar a sua prática, mas também para apresentá-la para os pais, mostrando os trabalhos das crianças, trazendo vídeos das próprias crianças, e explicando concepções que ela mesma nutre sobre a própria prática e escolhas pedagógicas.

Fica evidente que este momento é tido pela professora como período de esclarecimento no qual ela mesma pode se colocar à disposição para esclarecimentos, para responder aos questionamentos e tentar auxiliar os pais, em relação as angústias que estes têm em relação aos seus filhos. Ela mesma diz que suas reuniões chegam a ser bem longas, e que às vezes os pais vão embora porque precisam ou/e porque os filhos estão bem, sem que haja maiores questionamentos ou uma maior necessidade de esclarecimentos.

Podemos ver este valor dado pela professora às reuniões de pais e o modo pelo qual as organiza, em alguns trechos da transcrição referente ao dia sete de julho de 2010:

3 min: Professora: ... aí nesse dia eu tinha só **feito a pauta do que eu ía falar com os pais**, você lembra que eu tinha conversado, "Ah, eu tô pensando em **mostrar um vídeo para os pais, as crianças ensaiando, me proporem o que é pedagógico**", até aquele momento não tinha acontecido nenhum fato angustiante, então eu (...) **continuava querendo** éh... **trabalhar com os pais**, né?

04 min e 28 seg: Professora: Então de um certo modo **eu queria compartilhar o conhecimento com os pais sobre o meu trabalho** e mostrar pra eles. Então eu queria mostrar os vídeos pra eles sobre as crianças dançando, mostrar o (...) que que é o conhecimento sobre a cultura brasileira

que não tem nada a ver com religião, **pra eles também apontarem isso**, e... queria também discutir o que que era o conselho de classe, então daí eu faço um Diário de Campo sobre isso, né?

30 min e 03 seg e 08 milésimos: Professora: ... a **minha reunião** eu faço **muito extensa**, eu acho que isso eu também não cedo, né? (...) eu **uso vídeo**, **faço toda essas parafernalias...**

30 min e 17 seg e 08 milésimos: Professora: (...) **preparei toda aquela parafernália...** [falando da ampla gama de materiais que geralmente prepara para as reuniões de pais]

31 min e 59 seg: Professora: ... a dinâmica que **eu tinha planejado** de **mostrar o vídeo**, eu mostrei...

Vimos também como o portão da escola, como ele mesmo se torna o lugar dos (des)encontros entre Isnary-famílias, escola-famílias, além dos espaços das reuniões de pais.

*“... Outro momento que me permitia essa aproximação eram as conversas com os **pais no portão**, no horário de entrada e saída das crianças...” (idem)*

*“... até a... senhorinha, [que] fica sempre no portão, que mora ali e cuida da escola e tudo mais, falou: ‘... eu vejo você conversando com ela sempre no **portão** sobre o menino, né?’ Que é aquela conversa que a gente sempre tem de **portão**, né?”*

Transcrição referente à reunião do dia 07/07/2010

*“(...) Então, como já tentei a mediação com a mãe várias vezes no **portão**, na reunião, chamei-a, expliquei do potencial da criança, mas que achava que ela precisava ser mais firme com ele, nada adiantou”.*

Transcrição referente à reunião do dia 07 de julho de 2010
Fala em relação ao aprendizado e desempenho de Júnior

Diante de tudo o que foi apresentado até o presente momento, é que foi

possível que nos questionássemos sobre a relação família-escola, questionamentos possíveis devido a um conjunto de condições: participação em sala; a organização, retomada e produção de registros; a relação estabelecida em parceria; o esforço de distanciamento; as releituras; as transcrições, as análises, etc...

Em relação às famílias, algumas frases e jargões são recorrentes no senso comum, como por exemplo, a frase no senso comum de que as famílias não estão interessadas pela realidade de seus filhos na escola, portanto, tal afirmação deve ser reformulada por uma pergunta: **Como** as famílias **demonstram interesse** pelo aprendizado de seus filhos na escola? **Como** as famílias **participam** na/junto à escola? **Como atuam e acompanham** o desempenho e desenvolvimento de seus filhos?

Percebemos que a mãe de Júnior participa de seu desenvolvimento quando lê jornal com/para ele e olha no mapa com ele aquilo que é exposto pelo jornal; a mãe de Júnior é orientada, pela professora, sobre a necessidade de um trabalho mais intenso junto a Júnior; a mãe de Filipe busca auxílio sobre como auxiliar seu filho e se mostra angustiada e preocupada em relação a um outro parecer, a opinião da professora substituta que no passado fora sua professora também. A família aparece constantemente nas falas da professora-pesquisadora, no cotidiano escolar, nas realizações e produções das crianças; a família se dispõe a discutir e a ouvir o que a professora tem a dizer sobre seus filhos no portão, nas reuniões de pais, e em outros espaços⁵⁸. A família participa então cotidianamente da escola, de um modo ou de outro entra neste

58 Não nos estenderemos aqui, mas o diálogo tecido entre família e escola, Isnary-mães-crianças, se dá também nas redes sociais na Internet, nas quais, professora e mães trocam recados e mensagens, bem como lugar onde as crianças se relacionam virtualmente com a professora.

espaço e marca as vivências e práticas desta instituição.

A professora-pesquisadora, em um dado momento da reunião de 07 de julho de 2010, traz uma frase que pode nos auxiliar na busca de uma maior compreensão sobre a complexa relação família-escola:

05 min e 03 seg e 06 milésimos: Professora: (...) hoje foi um 'prato cheio'⁵⁹ de interações familiares, que me apontam para os mais diferentes modos de famílias compreenderem e colaborarem e dialogarem com a escola...

*Trecho transcrito da reunião de 07 de julho de 2010
– trecho lido do Diário de Campo da/pela professora no dia da reunião*

Em suma, há uma necessidade latente em se perceber que a participação e os modos de interação entre família e escola podem se dar de vários modos, sendo que talvez estes modos de participação sejam novos para a própria instituição educativa e diferentes daquilo que outrora foi esperado/estipulado (idealizado?), mas não que esta participação e modos de se relacionar sejam inexistentes ou nulos, como se a sentença do desinteresse dos pais justificasse lacunas no aprendizado das crianças e desilusão na prática docente, visão esta parcial da realidade e não condizente com os frequentes movimentos que nos oferecem indícios de que os modos de envolvimento e participação são marcados pelas crenças e concepções, que por sua vez são marcadas pelos lugares sociais que os sujeitos ocupam, pelas condições concretas de existência e pelas experiências dos sujeitos, as quais não são uniformes e homogêneas e sim múltiplas e diversificadas.

Vale ressaltar neste momento que os *instrumentos técnicos semióticos* possibilitaram que o conceito *família* e a problemática *relação família-escola*

59 O “‘prato cheio’ de interações familiares” a qual professora se refere, está relacionada com uma situação de conflito (tensão) entre a professora, a criança Júnior e sua mãe, situação da qual não trataremos neste trabalho por conta de sua densidade, complexidade e extensão, em que outras situações entre escola-família foram mobilizadas.

fossem postos em movimento, através das discussões e reflexões sobre ambos, e isso não quer dizer que o conceito, as concepções, permanecem agora estanques e já foram finalizadas, estão prontas e acabadas, mas que nesta arena de luta vão se (re)construindo cotidianamente.

11 Trabalho técnico: possibilidade de produção teórico-reflexiva...

Por trás da câmera

Por trás da câmera
Sempre há um sujeito
E por isso, por trás da câmera
Sempre emoções, ensejos
Anelos e desejos...

Há o que move o que “segura” o olhar
Às vezes, ainda confuso e tonto
Tentando se situar
Como alguém que acaba de sair de um quadrado escuro
E tem os olhos ofuscados pela luz

Sobe, desce, se move, sente e diz
Mas pode dizer?
E como diz?
Ah! E como diz...

Mas esse sujeito, ainda é visto
Como o sujeito detentor de técnicas
De um roteiro previamente escrito
Esquece-se que a escola não é um filme
Planejado e previamente escrito,
Revisto e previsto...

Mas, lugar de correria e movimentos
Descidas e Subidas
Paradas Abruptas ou (in)constância suave
Ou ainda indecisa

Se escolhe, se olha, se deseja
Se experimenta e se tenta, mas qual...

Mas e quando não pode dizer,
Mesmo quando se está dizendo?
Quando se sente vontade de cantar
Ao ritmo dos passos das crianças
Afetadas por suas vozes, corpos e posturas?

Mas se cala?
E porque se cala?
Pode falar?
Pode calar?
Deve calar, ou falar?
O que seria o mais pertinente, e porquê?

Olha através da câmera
Mas seria esse o seu olhar-lugar?
A câmera é limitada
Mas o sujeito
vê bem além do que lhe está circunscrito
Porque sente, a câmera não...

Mas ao retomar o que foi visto...
Através da câmera
Sente outra vez, sente diferente
Compartilha daquele momento vivido e cristalizado no tempo
Repetido quantas vezes querido e preciso
A câmera não sente, mas possibilita sentidos...
(Quem carrega a câmera é que sente...
Ah! E como sente!
Quem vê ao fruto da câmera é que sente...
Ah! E como sente[m]!)
Sentidos mil que às vezes não se percebem
Naquela efusão de sensações

Da vida que ali se vive

A câmara, ou bem melhor...

A sua fruta...

Permite se distanciar

Quantas vezes preciso

Permite se aproximar

Quantas vezes preciso...

Se compartilha com outros...

Consigo mesmo...

É memória, o registrar

É história...

É narrativa... São narrativas

Que se vão entrelaçando e se escutando

Mas para isso, sobe, desce

Pula, Salta, Corre

Atrás de pérolas

De indícios e de vozes ocultas

E também do incisivamente percebido, sentido e vivido

Do imperceptível

Aparentemente não dito...

Liga, Desliga

Grava, Pausa, se Perde

Se Encontra, se Acha

Foca, Troca memória

Bateria

Bateria de quem?

Da câmara ou do sujeito?

Ou seria, enquanto o equipamento é recarregado

Outra vez mais alimentado

O corpo se exaure

Mas a alma se enche de sonhos...

Tantos detalhes

Ângulo, Iluminação, Dimensão, Foco

Captação de movimentos

E do ESTÁTICO

Há estático?

Tantos detalhes

Envolvendo os sujeitos:

Posso filmar?

Ele quer se deixar ser filmado?

Inibirei?

Ressaltarei?

Porque se esconde?

Porque aparece?

Porque se joga na frente da câmera? Por quê?

Porque se esconde debaixo ou atrás da câmera? Por quê?

Às vezes embebido e embriagado por tantas coisas...

Se perde, literalmente...

Se esquece o mais básico, o mais óbvio...

O mais inesperado acontece...

Filma sem estar gravando...

Decepções que se potencializam com todas as expectativas...

Principalmente por haver deixado escapar...

Tão inesperadamente...

Àquilo que mais se queria captar...

(Parte) da realidade

Combustível para os sonhos...

Tudo isso...

Por trás da câmera...

P. L.

12 O livro como instrumento técnico semiótico...

O livro, enquanto *instrumento técnico semiótico*, nos move no sentido de mais um último comentário.

Falamos brevemente das máquinas, que aparecem minuciosamente discutidas nos trabalhos de Karl Marx, as trouxemos para discussão por considerá-las como elementos que nos auxiliam em nossas reflexões e pensamentos sobre os movimentos e processos entre imaginação, criação e realidade.

Posteriormente discorreremos sobre um instrumento pequeno – a bússola – mas que permitiu muitas transformações na realidade humana, possível pela realidade e necessidades da época de seu surgimento. De certo modo, acabamos por discutir como as técnicas, os conceitos, afetaram as construções históricas e sociais da humanidade. Agora saímos do macro para nos voltarmos para o micro, no sentido de que trazemos neste momento o livro, em um recorte específico: o da realidade desta escola – E. E. Edson Luís Lima Souto – situada no bairro San Martin. E sobre a realidade desta escola e dos sujeitos que com ela se relacionam e a constituem, vale citar que este exemplo pode também se estender e ser prototípico da realidade de outras escolas, ou até mesmo de uma sociedade⁶⁰, mas trazemos o exemplo que tomou lugar e

60 Já que estamos falando de uma produção cultural, que é usada e é resignificada nas relações humanas, no decorrer da história humana e no interior da sociedade. Vale ressaltar que a própria escola é marcada, está inserida e circundada por dada sociedade, e por ela é influenciada e a ela influencia.

se circunscreveu neste bairro e nesta escola em que desenvolvemos nossas pesquisas e trabalhos.

Nossa intenção neste momento é falar o que o livro, enquanto instrumento técnico semiótico, permitiu por ser este um recurso, um instrumento, um objeto do cotidiano escolar muito usado (ou que deveria ser muito usado).

Nossas reflexões se baseiam na situação específica anteriormente descrita, em que as crianças levavam o livro⁶¹ criado e produzido por elas mesmas em conjunto com a professora, para os seus lares. Ao levarem o livro para casa, levaram um instrumento semiótico passível de ser compartilhado, visto, lido, manuseado, degustado. Aquela prática que outrora se limitava e se referia ao espaço escolar pôde expandir-se e alcançar outros terrenos, pôde alcançar o cotidiano familiar, os círculos de amigos e até o bairro e a rua, desse modo, o instrumento não se restringe a si mesmo, mas amplia-se naquilo que o homem faz dele, o uso e o lugar que se lhe atribui, porque em circulação, em uso, em movimento que gera muitos outros movimentos. Irmãos mais velhos que lêem para seu irmão mais novo que levou o livro; crianças que lêem para seus pais, família e amigos no ensejo de compartilhar algo que lhes toma e lhes afeta mui profundamente de múltiplos modos; é o Outro (os muitos outros) que lê(em) para a criança e desse modo, não lhe proporciona “apenas” a leitura, já que lhe proporciona(m) vínculos, relacionamentos, afetos, futuras lembranças... É relação escola-família em que cada lugar físico se mescla com um pouco do outro.

O prazer da leitura e da alegria ante o “decifrar” de códigos

61 O livro em que as crianças tinham como objetivo central criar textos sobre fábulas e sobre o folclore brasileiro.

anteriormente obscuros ou borrados se potencializa com o desejo e a necessidade intensa de compartilhamento, assim sendo, a criança que ouviu do Outro a leitura do livro, tenta fazer uso da memória como recurso para que consiga ler-lembrar a história desvendada, para que guarde a própria opinião do que leu para assim compartilhar com os seus colegas de classe, o compartilhar com o coletivo, o respaldo do grupo...

Cada qual lê segundo os “instrumentos psicológicos/cognitivos” que têm, sendo que limites são reais, já que, parte do não saber humano, e do processo de construção e apropriação do conhecimento – produzido histórica-culturalmente... Este é apenas parte do processo, um dia o não saber, a necessidade do Outro para que se compreenda a história, poderão ser diferentes, porque a leitura e a escrita poderão tornar-se apropriadas; aquilo que só poderia potencialmente ser realizado com a ajuda do Outro, com a mediação de Outrem, poderá um dia ser realizado autonomamente; aquilo que era apenas a flor do desenvolvimento tornar-se-á em fruto (Vygotsky, 1998). Mas, enquanto isso não ocorre, ou enquanto se compartilha significados e sentidos comuns, se divide histórias e lembranças, mas sentidos vão sendo (re)criados e se (des)estabilizando, (im?)possibilitando tantos outros novos.

Um livro, um “simples” livro que estreita relações, que permite aprendizados, que potencializa a ação humana, porque ele mesmo fruto dessa imaginação, produção e criação, embebido e marcado por este universo simbólico.

Esse “simples” instrumento técnico semiótico se tornou pretexto (meio?) de aproximação da professora com a família, como o exemplo de “Filipe e sua mãe”; se tornou meio e símbolo comum, significado comum para

compartilhamento de experiências e aproximação, que possibilitou/se transformou em um questionamento em sala de aula, por parte da professora sobre as concepções, opiniões, e, portanto, retorno – *feedback* – da mãe, sobre a prática da professora e o desenvolvimento do filho.

O instrumento técnico semiótico não pode ser compreendido isoladamente, mas deve ser entendido na relação entre a produção humana e sua cultura. Produção esta marcada e influenciada diretamente pelos diferentes contextos sociais e pela história humana.

Do mesmo modo, pensar na cultura é pensar nos processos de criação humana e conseqüentemente nos processos de imaginação do homem que os possibilitam. As necessidades do homem impulsionam os processos de criação, sejam tais necessidades de cunho coletivo, e/ou pessoal caracterizadas pelo aspecto (inter)intrasubjetivo dos sujeitos. Sendo assim, é a partir da necessidade que o homem atua e transforma a natureza, afetando e sendo afetado pelo seu meio agora transformado.

Os processos de criação são afetados por muitos fatores que se (inter)relacionam marcando o percurso e conseqüentemente o produto desta atividade psíquica complexa. Isto porque o processo de criação encontra suas condições de concretização na realidade, ou seja, é a realidade que oferece elementos para a elaboração do novo, é nela que a imaginação se ancora e dela se alimenta; é nela que os sujeitos reelaboram – e se apropriam – e recriam aquilo que outrora foi criado por outros homens.

O homem constantemente cria e recria o seu meio e suas condições concretas de existência, em que realidade e criação, necessidades e vontades, são continuamente resignificadas, reelaboradas, transformadas e recriadas.

Teses estas confirmadas no decorrer desta pesquisa.

No contexto empírico – no solo escolar – percebemos a importância dos instrumentos técnicos semióticos e, além disto, pudemos nos questionar sobre o que poderia ser considerado enquanto instrumento. Instrumento seria apenas um objeto? Um utensílio? Ou poderíamos dizer que o projeto no qual todos nós pesquisadores estávamos inseridos se configurou enquanto instrumento? E o Outro, não seria ele também instrumento que impulsiona, altera e afeta o desenvolvimento e o comportamento?

Notamos que o projeto FAPESP criou condições concretas de realização da pesquisa, mas não só, criou também um meio específico no qual os pesquisadores se relacionavam, modos de interação e de comportamentos, influenciados pelos lugares sociais ocupados por cada sujeito (dentro e fora do projeto) e pelas atividades desempenhadas no bojo do projeto coletivo, bem como nos projetos “individuais” de cada pesquisador envolvido.

Foi neste contexto que acompanhamos a professora Isnary e percebemos o seu desenvolvimento enquanto professora, pesquisadora e pessoa, assim como o desenvolvimento das relações que eram tecidas entre a professora, as crianças e suas famílias. Os instrumentos técnicos semióticos, como os registros, afetaram sua constituição e concepções pedagógicas; o projeto, também enquanto instrumento, marcou seus modos de pesquisa e reflexão teórica-empírica; o livro e a elaboração do jornal – enquanto prática pedagógica – se revelaram ambos instrumentos e meios de aproximação de vínculos entre o saber produzido na escola e o saber/realidade das crianças e das suas famílias.

E não apenas Isnary foi marcada pelos usos de instrumentos, já que

nós, os pesquisadores que adentrávamos esta realidade, em contato com registros de outros e a produção e retomada de novos, fomos nos constituindo enquanto sujeitos nos diferentes e múltiplos lugares sociais por nós ocupados.

Foram os inúmeros produtos da criação humana que nos permitiram (re)criar novas práticas, novos modos de trabalho, novos modos de relacionamento, transformando nossas condições concretas e nosso meio, já que foi na relação com os próprios instrumentos que fomos marcados e marcamos igualmente a realidade pela qual estávamos circundados.

Dessa forma “a *participação de instrumentos técnicos semióticos nos processos de imaginação e criação na realidade escolar*” se mostra ainda como um tema a ser explorado, já que se constitui enquanto lugar complexo e profícuo de análises, reflexões e possível transformação social.

Referências Bibliográficas

AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papirus, 2007.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade**. Fractal, Rev. Psicol, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, Apr. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100015&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 27 out. 2011.

DECIETE, N. **Ações de educação na biblioteca escolar**. Fapesp Proc. 010/00984-2. Campinas, 2011

MAGIOLINO, L. L. S. **Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula: surpresas e indagações de uma professora em exercício**. Unicamp/Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

SANTOS, Pâmela Leão dos. **Composição, manutenção e dinamização do acervo digital e bibliográfico**. Fapesp Processo: 2010/05152-5. Campinas, 2011

SILVA, I. A. A. **Condições e Modos de Participação das Famílias nas Práticas Escolares**. Fapesp. Processo nº 2009/13772-6. Campinas, 2011

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco**. Fapesp, PROCESSO 2009/50556-0. Campinas, 2011

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo:

Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: 2004

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

WERTSCH, J. **Vygotsky y la formación social de la mente.** Barcelona: Paidós, 1988.

ANEXO I

Tabela que busca organizar as atividades de uma mesma docente através do acompanhamento de uma mesma pesquisadora.

08/02/2010

Música, dança e canção

Pontos a serem considerados:

- A escolha que sustenta o trabalho dela parece valorizar e ressaltar o desejo das crianças e aquilo que elas já estão em contato com. O tema da Disney aparece e temos a impressão de que ela deseja colocar a música ao fundo como meio de descontração na hora da produção, para que a música os toque de algum modo e conseqüentemente os seus modos de participação e criação.
- No momento do cabeçalho a professora vai lendo enquanto escreve na lousa, pergunta “que dia é hoje?”, contextualiza retomando o que aconteceu no período de férias de modo amplo, em suma: festas e comemorações até o fim das férias.
- Parece haver uma grande preocupação com o bem estar das crianças, para que haja uma atmosfera (ambiência?) favorável para o acolhimento e recepção das crianças nesse primeiro dia de aula.
- Trabalha nesse dia basicamente expectativas e realização, possibilitando que as crianças possam refletir sobre o que efetivamente ocorreu e aquilo que elas esperavam antes das aulas [É possível que não houvesse pensado sobre isso, tendo que imaginar e desenhar expectativas naquele momento da atividade proposta?].

41 min e 30 seg: Isnary: “Podem conversar, **devem** conversar, mas tem que

trabalhar”

RESUMO:

Quatro vezes é passada a música “Bem-Vindo” [da trilha Sonora do Irmão Urso – Filme da Disney], sendo que na primeira a professora Isnary se apresenta para as crianças, na segunda e terceira ela canta e dança com eles e na última ela deixa como música de fundo.

As crianças após ouvirem e dançarem a música pegam seus pertences e sentadas no chão elas começam a realizar a atividade:

- Cabeçalho;
- Desenho sobre o tema: Como eu imaginava que seria à volta às aulas? [em um dos lados das folhas]
- Fazer o desenho da volta às aulas que tiveram, o que ocorreu efetivamente, o real da atividade (?).

Obs: Enquanto as crianças fazem a atividade proposta, há músicas de fundo, aparentemente de canções da Disney. Esse Cd possui músicas em inglês também. [Irmão Urso, Jonas Brothers, e outros – não sei dizer ao certo se apenas músicas da Disney]

Proposta relacionada com às expectativas das crianças

Irmão Urso - Bem-Vindo Disney

Todos como amigos
Nós vivemos assim
Todos sempre unidos
Até o fim
Nós sabemos dar!
De cada um cuidar!
Então vem!

Bem-vindo à nossa casa!
Bem-vindo à nossa festa!
Estamos muito felizes por você ter
vindo
A casa é sua
Bem-vindo à nossa casa
(Seja muito bem-vindo!)
Bem-vindo à nossa família!
(É família)
Estranho aqui não tem
Não vai faltar ninguém
(É seu também)
É tudo seu também!

Algo nos reúne
Não dá pra explicar
Os amigos vamos rever
E juntos celebrar!
Do seu lado estou
Você do meu está também
Então vem!

Bem-vindo à nossa casa!
(Bem-vindo à nossa casa)
Bem-vindo à nossa festa!
(Nossa festa)
Estranho aqui não tem
Não vai faltar ninguém
(É seu também)
É tudo seu também!

Lembrando de alguém bem querido
Que saudade deixou...
Planejar nosso futuro
Com amigos que sabem ouvir
São momentos pra nunca esquecer!

Este lugar que eu encontrei
Me traz tanta paz...

É tão bonito...
Eu nunca vi um paraíso assim...
Quando penso como caminhei, nem
creio...
E ainda assim eu sinto no coração
Que posso ser mais um irmão...
Então vem!

Bem-vindo à nossa casa!
(Seja muito bem-vindo!)
Bem-vindo à nossa festa!
(Nossa festa!)
Estamos muito felizes por você ter
vindo
(Felizes por você)
A casa é sua!
(É sua)
Bem-vindo à nossa casa!
(Seja muito bem-vindo!)
Bem-vindo à nossa família!
(Muito feliz!)
Estranho aqui não tem!
Não vai faltar ninguém!
(É tudo seu)
É tudo seu também!

Professora: Só que vocês estão muito desanimados, só eu estou feliz por ter voltado?

Roberta⁶²: Eu tô feliz, só que eu quero fazer lição

Risos

Professora: Ah! Roberta, você acha que isso não é lição?

Roberta: Pra mim lição é escrever no caderno

Professora: Ah! Mas porque você quer escrever no caderno, Roberta? Você acha que lição pra sua vida é só copiar no caderno?

Roberta: Então, mas eu gosto mais de escrever no caderno.

Professora: Você gosta mais de escrever no caderno? Mas você vai escrever, todo mundo vai escrever aqui, só que eu queria colocar essa música pra vocês, pra vocês se sentirem bem-vindos, por isso é que eu coloquei ela, porque nós somos uma família...

62 Os nomes das crianças aqui usados são fictícios.

ANEXO II

Exemplo de tabela realizada por um pesquisador após ida à campo com organização de uma atividade realizada no mesmo dia:

[illegible]

		Meios de solucionar/sanar essa lacuna - fazer um rodízio para as crianças levarem o livro coletivo para casa antes de colocarem na biblioteca	lousa	ças copiam nos seus respectivos cadernos		compartilhamento e circulação do material (produzido coletivamente) - relação escola-família	21 min e 13 seg +1 min e 05 seg + 6 min e 04 seg + 1 min e 30 seg	In: caça aos videos -- > 2010-08-25 001					
--	--	---	-------	--	--	--	---	---	--	--	--	--	--

Data	Situa- ção	Atividade	Supor-te Materi- al	Lugar de registro	Onde estão? Há?	Objetivo [hipóteses]	Dura- ção	Locali- zação do arquivo					

		Construção de Regras: "REGRAS PARA LEVAR O 'LIVRÃO' DO 3º C PARA CASA" [trecho escrito na lousa, retirado da vídeo-gravação referente ao dia supracita-do, aos 9 min e 28 seg]				elaboração de regras que façam sentido para as crianças porque vindas e construídas coletivamente?			LIVRÃO: Animais fantásticos (proposta da professora de Artes) + fichas técnicas dos animas (Proposta da professora Isnary, devido ao passeio no zoológico de Americana) + folclore (mês de agosto)			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	---	--	--	--

Data	Situa- ção	Atividade	Supor- te Materi- al	Lugar de registro	Onde estão? Há?	Objetivo [hipóteses]	Dura- ção	Locali- zação do arqui-vo				
		"REGRAS PARA USAR A BIBLIOTE-CA 'ASAS DE PAPEL' APÓS A REFORMA" [trecho escrito na lousa, retirado da vídeo-gravação referente ao dia supracita-do, aos 24 seg]	Lousa	cças copiam nos seus res- pecti-vos cadernos								

		Leitura pela professora Isnary da apresentação do "Livão"										
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO III

Texto escrito a partir da transcrição de um registro – retomada de registros

25 de agosto de 2010

Vídeo-gravação realizada pelo estudante Roberto do 3º C .

06 seg: Isnary: Este livro é uma produção dos alunos do 3º ano C, ela foi realizada em conjunto ao trabalho da professora de Artes, que nos mês de agosto propôs que as crianças criassem animais fantásticos. Eu, professora Isnary da turma dei continuidade ao trabalho propondo a eles que elaborassem a ficha técnica do animal, e isto porque havíamos observado as fichas técnicas no zoológico de Americana no dia 11 de agosto. Agosto é um mês de muito trabalho e de folclore e para continuar fizemos as histórias dos animais que inventamos. Crianças, famílias leiam, curtam e aproveitem essa pequena amostra do trabalho do 3º C. Professora Isnary

ANEXO IV

Texto analítico-descritivo e reflexivo, produzido a partir da retomada de um registro:

13/08/2010

Sexta-feira 13

Atividades:

Cabeçalho

Numerais (300-400 {?})

Saída da sala de aula – performance

Desenho do Monstro

Pontos a serem considerados:

Leitura do roteiro do dia → Instrumento interessante para perceber um pouco mais pontualmente o desenvolvimento da criança em relação à aquisição da escrita e da leitura. Vai corrigindo e acompanhando junto.

9 min e 37 seg → Criança 1 lê.

Dramatização – teatro – imaginação – afetos – criação se entrelaçam em todos os momentos

Explanação sobre o que é folclore de modo bem amplo, já que insere os aspectos da cultura oral, como a receita de um bolo, por exemplo, indo além de uma explicação mais simplista e estereotipada do que é folclore, preso apenas às figuras míticas

Outra marca bastante interessante é o modo pelo qual ela trabalha o medo da Criança 2, envolvendo-a, assim como ao restante da sala, em uma atmosfera de suspense, medo, curiosidade e dúvida, trabalhando o medo também de um modo mais profundo – o medo é real e afeta – o que mais me chama a atenção aqui não é a ênfase da segmentação de conteúdos e afetos, como se:

“Agora é o momento de trabalhar o medo, trabalhemos a partir de histórias de medos”

Não! O medo, o sentimento, e o modo pelo qual se lida com ele parte da realidade, da vida que se vive, não é encaixotado e nem posto em um canto/parte do cérebro, como que se dissesse:

“Não, agora não vamos trabalhar a questão do medo, nós vamos trabalhar isso depois, agora é momento de trabalharmos as histórias fantásticas, o folclore, a produção, etc.”

O que ocorre é que se atrelam conteúdos e afetos, ambos se relacionam e se entrelaçam, o temor pode ter surgido por vários fatores, dentre os quais ressalto: a atmosfera de suspense, suscitada pela data (sexta-feira 13) e pela proposta de atividade (criação de histórias fantásticas); a dramatização por parte da professora; as histórias orais que as crianças compartilham durante a aula e o recreio, tudo isso é fator e conjunto para que o medo ganhe força e se manifeste. Partiu das situações, da realidade vivenciada e pelas narrativas baseadas na memória e criação/invenção/imaginação, e afeta a realidade uma vez que ganha corpo em atividade, em dramatização, vira pauta de discussão e “se aproveita” para trabalhar então o conceito, o significado da palavra MEDO, já totalmente sensibilizados/à flor

da pele todas as cargas emotivas.

É interessante também como os elementos da realidade e o que as crianças sentem vão se entrelaçando e sustentando posições, posturas, comportamentos (?), modos de se relacionar, e como aquilo que é nitidamente um **causo** é levado com tanta seriedade como se fosse veredicto final, como se quando se estivesse embebido e envolvido pela/na situação não fosse simples discernir o real do imaginário.

[Necessidade de um distanciamento para futura compreensão da situação?]

O sentimento é real, ponto interessante a ser discutido no TCC. LEITURA, IMAGINAÇÃO, FOLCLORE, DRAMATIZAÇÃO, CRIAÇÃO, INVENÇÃO, HISTÓRIA, LOBISOMEM, RECEITA, LOIRA DO BANHEIRO, GOTA DE SANGUE, HISTÓRIA ORAL