

PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EDUCAÇÃO MEDIADAS PELA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.

NB A palavra
duas coisas 1 abordagem
qualquer coisa tem sua história nes
- a história Arquirol p. X1 ciência natura
natureza história natural 2 história no próprio sentido
história do homem. Primeira história materialismo dial
segunda - materialismo histórico. As funções su
diferentemente das inferiores no seu desenvolvin
subordinadas às regularidades históricas reje o caráter d
- nosso. Toda a peculiaridade do psiquismo do hom
que nele são unidas síntese uma e outra história
história. O mesmo no desenvolvimento infantil
linhas. A essência do intelecto está nos instrument
a capacidade de utilizar e construir instrument
intelecto - os não organizados. Seus méritos
atividade psicológica construtora vontade é
de uma e outra atividade por
organizado - constru

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES
FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO
MARIA VILANI COSME DE CARVALHO
ORGANIZADORES


edufpi

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES
FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO
MARIA VILANI COSME DE CARVALHO
(Organizadores)

PESQUISA E PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS EM EDUCAÇÃO
MEDIADAS PELA PSICOLOGIA
SÓCIO-HISTÓRICA

Teresina

edufpi
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourad

PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EDUCAÇÃO MEDIADAS PELA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

© Eliana de Sousa Alencar Marques | Francisco Antonio Machado Araujo | Maria Vilani Cosme De Carvalho

1ª edição: Agosto de 2015

Revisão Francisco Antonio Machado Araujo
Eliana de Sousa Alencar Marques

Diagramação G2 Design Photo

Capa KRIASIM (Kleber Lima)

Editor

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo – Americano (AACR2)

P472

Pesquisa e produção de conhecimentos em educação mediadas pela psicologia sócio-histórica [recurso eletrônico] / Eliana de Sousa Alencar, Francisco Antonio Machado Araujo e Maria Vilani Cosme de Carvalho, organizadores. – Teresina: EDUPI, 2015. 1 CD - ROM.

ISBN: 978-85-7463-909-3

1. Educação. 2. Práticas Educativas. I. Marques, Eliana de Sousa Alencar. II. Araujo, Francisco Antonio Machado. III. Carvalho, Maria Vilani Cosme de. IV. Título.

CDD: 370.72

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3ª Região/1188

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas suas fases e mudanças, [...], significa fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que o corpo mostra o que é.

Vigotski, 2010.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Eliana de Sousa Alencar Marques, Francisco Antonio Machado Araujo e Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
CATEGORIAS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA QUE EXPLICAM A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO	13
<i>Eliana de Sousa Alencar Marques e Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
CONTRIBUIÇÕES À PROPOSTA ANALÍTICA DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: Aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa	31
<i>Francisco Antonio Machado Araujo e Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
IDENTIDADE DO PROFESSOR HOMEM NOS ANOS INICIAIS: Aproximações de uma abordagem sócio-histórica	47
<i>Lucélia Costa Araújo e Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
DESENVOLVENDO O MÉTODO DE PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	63
<i>Sílvia Maria Costa Barbosa</i>	
SOBRE OS AUTORES	77

APRESENTAÇÃO

A teoria não está ausente na obra dos pesquisadores, que aparentemente se despreocupam destas discussões chamadas “especulativas”, o que está ausente é a consciência dela.

(VIEIRA PINTO, 1969)

Realizar pesquisas não constitui tarefa fácil. Requer envolvimento, dedicação, comprometimento ético e político, rigor, criatividade e, acima de tudo, o insaciável desejo de conhecer a verdade. Com esse espírito, muitos pesquisadores têm se aventurado em produzir conhecimentos sobre a realidade, mesmo quando esta constitui suas atividades profissionais, como é o caso da grande maioria dos pesquisadores que investigam a educação. É o caso dessa obra. Estão aqui reunidos resultados do esforço coletivo empreendido por pesquisadores que, ao viverem a educação em sua totalidade, alimentam-se do desejo insaciável de compreendê-la.

Mas, para esses jovens pesquisadores, compreendê-la por si só não basta, é preciso compreendê-la a partir de uma teoria que a explique como atividade eminentemente humana. Essa teoria é a Psicologia Socio-Histórica. Os pesquisadores reunidos nessa obra, portanto, assumem o compromisso social de evidenciar que essa teoria possui o potencial teórico-metodológico de contribuir efetivamente com a produção do conhecimento em educação.

As produções apresentadas nessa coletânea resultam de pesquisas já concluídas de mestres e doutores que, fundamentados em categorias e procedimentos teórico-metodológicos filiados à Psicologia Sócio-Histórica, fundamentam pesquisas e produção do conhecimento em educação a fim desvelar as condições necessárias à constituição de práticas educativas e processos formativos de professores mediados por uma perspectiva verdadeiramente transformadora.

Os textos encontram-se fundamentados nos principais representantes da psicologia soviética, dentre eles, Vigotski (2009, 1990, 2000), Leontiev (1978), Rubinstein (1977), e demais apropriadores brasileiros como Aguiar e Ozella (2006; 2013), dentre outros. Os resultados dessas produções revelam o potencial heurístico dessa abordagem na contribuição das pesquisas e produção do conhecimento em educação, sobretudo porque essa abordagem considera o homem, os processos sociais e a produção da realidade no movimento dialético de constituição sócio-histórica e cultural.

O primeiro texto, **Categorias da Psicologia Sócio-Histórica que explicam a constituição do humano**, de autoria de Eliana de Sousa Alencar Marques e Maria Vilani Cosme de Carvalho, traz a discussão de resultados de pesquisa de doutoramento realizada com objetivo de analisar as mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. Os estudos bibliográficos realizados pelas pesquisadoras a partir dos aportes da Psicologia Sócio-Histórica sintetizam as principais mediações que determinam historicamente o desenvolvimento humano. As discussões se fundamentam principalmente em Vigotski, Leontiev e Rubinstein. As categorias analisadas à luz desses aportes teóricos são: atividade, consciência, significado, sentido e vivência. A pesquisa apresenta resultados que revelam o quanto investigações em educação fundamentadas na Psicologia Sócio-Histórica têm o potencial de favorecer o desvelar do processo histórico em que se constitui a consciência humana, e, sobretudo, e o mais importante, as condições históricas pelas quais essa consciência se constitui e se desenvolve.

O segundo texto apresentado nesta obra da autoria de Francisco Antonio Machado Araújo e Maria Vilani Cosme de Carvalho, recebe o título de **Contribuições à proposta analítica dos núcleos de significação: aspectos metodológicos de uma pesquisa**. Trata-se de um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “EDUCAÇÃO.COM TECNOLOGIA: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC’s em que os autores discutem sobre a proposta analítica dos Núcleos de Significação. Fundamentados na proposta analítica dos Núcleos de Significação em Aguiar (2011) e Aguiar e Ozella (2006; 2013), na Psicologia Sócio-Histórica com base em Vigotski (1996; 2000; 2001; 2010a; 2010b), e no conceito de Pesquisa Qualitativa em Chizzotti (2006), Bogdan e Biklen (1994), os autores evidenciam que a proposta analítica em tela constitui-se como procedimento essencial em pesquisas que investigam os sujeitos a partir das significações que os consti-

tuem, pois possibilita a aproximação das zonas de sentido que desvelam sua subjetividade. Além disso, os pesquisadores destacam que se trata de um procedimento de análise dinâmico e aberto à novas contribuições metodológicas.

Em **Desenvolvendo o método de pesquisa na perspectiva sócio-histórica**, a pesquisadora Sílvia Maria Costa Barbosa, esclarece que esta produção emergiu do Projeto de Pesquisa “Trabalho docente e desenvolvimento profissional: estudo sobre a dimensão subjetiva das formas de enfrentamento às dificuldades vividas por professores do ensino fundamental em sala de aula”. O objetivo perseguido na pesquisa foi identificar e apreender os sentidos e significados produzidos pela professora de uma escola pública acerca da sua atividade pedagógica, tendo como foco as estratégias de ensino para enfrentar as dificuldades vivenciadas durante as aulas. Os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçaram a pesquisa advêm da Psicologia Sócio-Histórica, a qual se sustenta na matriz filosófica do materialismo histórico e dialético. Para análise da realidade investigada, a pesquisadora adota três princípios teórico-metodológicos que compõem a base da abordagem de análise das funções psicológicas superiores apresentadas por Vigotski (1998b). Para análise e interpretação da produção das informações, a autora utiliza os núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006).

Fechando essa produção temos o texto **Identidade do professor homem nos anos iniciais: aproximações de uma abordagem sócio-histórica** de autoria de Lucélia Costa Araújo e Maria Vilani Cosme de Carvalho. As autoras advertem que se trata do recorte de pesquisa realizada em nível de mestrado na qual foram investigadas as significações do professor homem sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ancorada nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, a pesquisa objetiva especificamente analisar as indicações do modo de pensar, sentir e agir do professor que revelam a constituição da sua identidade. Além das categorias mediação e historicidade adotadas na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, a fundamentação teórico-metodológica está assentada nas contribuições teóricas de Vigotski (2009) acerca das categorias significado e sentido, e de Ciampa (1994, 1996) sobre a constituição da identidade entendida como metamorfose. O sujeito da pesquisa é um professor homem atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Parnaíba-PI. Os dados empíricos foram produzidos em 2010, quando o sujeito ainda cursava Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada, e no decorrer de

2014, a partir de entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2011) e observação não participante (RICHARDSON, 1999). A análise e a interpretação dos dados são realizadas com base na proposta metodológica dos Núcleos de Significação, elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013). A pesquisadora esclarece que as zonas de sentido apreendidas revelam que as relações mantidas pelo professor com familiares e alunos/as determinam seu modo de pensar, sentir e agir na profissão. Muitas vezes, ele expressa que se comporta como amigo desses sujeitos para conquistar a sua confiança. As personagens que expressam a sua identidade são a de professor amigo e professor conselheiro. Tais personagens expressam apenas parcialmente a identidade do professor porque esta se constitui dialeticamente por meio de várias personagens, mas ao mesmo tempo não se resume a nenhuma delas.

Desejamos que os leitores dessa obra sejam contagiados com as ideias da Psicologia Socio-Histórica e tenham suas mentes e corações afetados pelo mundo de possibilidades que essa teoria abre diante de nossos olhos. E o mais importante ainda, que não se deixem levar pela aparente ilusão da qual nos fala Vieira Pinto na epígrafe que abre essa apresentação. É preciso, pois, definitivamente, alimentar a consciência de que a teoria na pesquisa funciona como lentes de aumento que potencializam aquilo que os nossos olhos, sozinhos, não podem ver.

Os organizadores

CATEGORIAS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA QUE EXPLICAM A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO

Eliana de Sousa Alencar Marques

Maria Vilani Cosme Carvalho

O texto apresentado no VIII Colóquio Nacional da AFIRSE tem como objetivo evidenciar o potencial heurístico da Psicologia Sócio-Histórica para fundamentar pesquisas em educação. A discussão tem como ponto de partida a análise conceitual de algumas categorias dessa abordagem utilizadas em pesquisas que tratam de explicar a constituição e o desenvolvimento do humano em seu desenvolvimento histórico e os processos sociais que medeiam esse desenvolvimento, dentre eles, a educação.

Em pesquisa recente¹ realizada com o objetivo analisar as mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas, as categorias da PSH foram fundamentais para comprovar a seguinte assertiva teórica “o homem é constituído historicamente a partir de múltiplas determinações”. (VIGOTSKI, 1998, 2000, 2004, 2009; MARX e ENGEL, 2002). Parte dos resultados da pesquisa bibliográfica resultante dessa investigação serão apresentados nesse texto.

O texto apresenta-se dividido em duas partes. Na primeira, fazemos a discussão nuclear do texto, isto é, a apresentação e discussão acerca das categorias da PSH com forte inserção nas pesquisas educacionais. Na segun-

¹ Tese de Doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, com o título “O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola” de autoria de Eliana de Sousa Alencar Marques, orientada pela Professora Doutora Maria Vilani Cosme de Carvalho.

da e última parte, finalizamos fazendo alusão ao potencial dessa abordagem no desenvolvimento de investigações que se proponham a explicar o homem considerando-o na sua relação dialética com a realidade.

Mediações constitutivas do humano

A Psicologia Sócio-Histórica idealizada por Vigotski (2009) e seus discípulos, representa um projeto de ciência psicológica fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético. Com base nesses princípios, concebe o homem como ser social e historicamente constituído, o que significa situar o psiquismo humano no tempo e na materialidade. A adoção dessa concepção de homem implica analisá-lo no seu processo histórico de constituição e desenvolvimento, ou seja, estudá-lo na sua relação dialética com o mundo e com os outros homens. A Psicologia Sócio-Histórica propõe, para realização dessa análise, a adoção de algumas categorias teóricas que se aplicam ao estudo dialético do homem. Dentre essas categorias, consideramos que atividade, consciência, significados e sentidos e vivência são centrais para esse estudo.

O estudo dessas categorias permite esclarecer como o homem, na sua relação com o mundo e com os outros homens, constitui-se, mediado por múltiplas determinações sociais, históricas e culturais. Iniciamos o estudo pela análise da relação entre as categorias “atividade” e “consciência”.

Atividade e Consciência

O desenvolvimento do psiquismo humano marca o início de etapa superior do desenvolvimento do homem; etapa em que as leis gerais que vão determinar o seu curso e desenvolvimento não serão mais as leis biológicas, mas sim, as leis socio-históricas. Nesse processo, a atividade representa a condição fundamental para o desenvolvimento da forma superior do psiquismo, que é a consciência humana. Portanto, a consciência encontra na atividade humana a condição de desenvolvimento e transformação. Isso significa que a consciência humana tem natureza sócio-histórica.

De acordo com Leontiev (1978), a psicologia soviética entregou-se à tarefa de elaborar uma ciência psicológica de base materialista dialética e marxista. Para isso, seus representantes tomaram consciência imediata da importância decisiva do problema da determinação sócio-histórica da consciência

humana. Vigotski foi, entre os soviéticos, o primeiro a exprimir a tese de que a história deveria tornar-se “o princípio diretor da edificação da psicologia do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 153). Para isso, passou a realizar estudos com o propósito de efetuar críticas contundentes às concepções biológicas e naturalistas que se detinham em explicar o comportamento humano a partir do comportamento animal. Os acontecimentos históricos mostraram que esse teórico não efetuou apenas críticas a essas correntes, mas, sobretudo, opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural.

Vigotski (2004) introduziu duas ideias consideradas importantes para o avanço de uma psicologia concreta: a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da sua evolução sócio-histórica e ontogenética. Essa reorganização acontecia com base na apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana, por meio das relações sociais.

O autor difunde a ideia de que o homem, diferente do que postularam as demais correntes naturalistas, não só se adapta à natureza, mas sim produz meios de sua própria existência, mediatizando, regulando e controlando este processo pela sua atividade. O resultado é o surgimento de funções humanas, historicamente formadas, ou seja, das funções psíquicas superiores.

Para comprovar a tese de que o psiquismo tem natureza social, cultural e histórica, Vigotski (1998) desenvolve, em especial, os seguintes argumentos: as funções psíquicas superiores do homem são de caráter cultural e os processos interiores intelectuais têm sua origem em atividade inicialmente exterior. Conforme ressalta o próprio autor “Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos” (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Dito de outra forma, a estrutura mediatizada dos processos psíquicos aparece sempre a partir da apropriação pelo indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas de comportamento dos outros, imediatamente social. Ou seja, introduz-se a ideia de que o principal mecanismo de desenvolvimento do psiquismo do homem é a atividade real²; mecanismo

² Nesse texto consideramos atividade real, atividade material, atividade humana como sinônimos, ou seja, representando a atividade do homem no mundo pela qual este se produz a si mesmo e produz transformações na natureza. Faremos também referência ao trabalho humano como a principal atividade do homem.

que possibilita a apropriação das diferentes experiências e formas sociais historicamente constituídas.

Tendo como matriz os fundamentos ontológicos do pensamento marxista, a atividade passa a ser compreendida como categoria importante na obra de Vigotski (1998) e Leontiev (1978). Kozulin (2002) esclarece que Vigotski buscou e encontrou nas ideias marxistas os fundamentos que lhe permitiram desenvolver uma teoria social da atividade humana, colocada em oposição ao naturalismo e à receptividade passiva da tradição empirista que serviam de base para explicar o desenvolvimento do comportamento humano.

Marx e Engels (2002, p. 26) atraíram Vigotski com a explicação de como se constitui a consciência humana a partir atividade real quando postularam que “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” Partilhando desse pensamento, Vigotski (1998) considera a atividade, sobretudo a psíquica, como produto e derivada do desenvolvimento da vida material; da atividade exterior material, que se transforma no decurso do desenvolvimento sócio-histórico em atividade interna, em atividade da consciência. Essa ideia é desenvolvida tomando como fundamento o pensamento marxista na construção da sua teoria:

A produção das ideias, de representações e da consciência, está em princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento e o pensamento intelectual dos homens aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material (MARX, ENGELS, 2002, p. 25).

Nesse sentido, os autores reafirmam a ideia de que é pelo exame do processo de vida ativa que a história humana deixa de ser mera coleção de fatos sem vida e passa a ser significada pelos homens. Consideram, pois, que “é na vida real, onde termina a especulação, que começa a ciência real, positiva, a representação da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens”(MARX; ENGELS, 2002, p. 27).

Para compreender a gênese da consciência na óptica da psicologia concreta, Leontiev (1978) considera fundamental descobrir as características psicológicas da consciência, mas, para isso, esta não pode ser isolada da vida real, porque para o soviético a atividade é a base material da consciência humana; a unidade que torna possível estudar concretamente a consciência do homem, sobretudo, a sua consciência em movimento.

O estudo da consciência em movimento, realizado por meio do estudo da atividade humana, torna-se possível pela caracterização psicológica dessa atividade. Ou seja, pela identificação das necessidades, motivos e objetivos que dão origem a uma ação, esta, por sua vez, “não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas e sociais” (LEONTIEV, 1978, p. 78). Em outras palavras, a consciência que o homem tem acerca da atividade que realiza, ou seja, o que ela representa para ele; como ele a compreende, as modificações que ela engendra na sua vida, tudo isso se reflete nas suas relações objetivas, no desenvolvimento da atividade, ou seja, na significação dessa atividade, algo que se cria na vida. Portanto, do ponto de vista psicológico concreto quer dizer:

Este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Segundo o autor, o sentido é dado pela ligação, na consciência do sujeito, entre o objeto da sua ação e o motivo dessa ação. Esta ligação só acontece porque a atividade desenvolvida tem caráter essencialmente social. A importância disso reside no fato de que somente quando essa relação está presente na consciência do homem, a ação que ele realiza estando em atividade torna-se, de fato, consciente. É preciso que o sentido das suas ações seja descoberto, torne-se consciente; em outras palavras, é preciso saber o “porquê” fazer.

Outro autor da PSH a explicar que o psíquico e a consciência formam-se pela atividade é Rubinstein (1977). Esse teórico defende o estudo do homem em atividade, por meio de seus atos, ações e, especificamente, por meio de sua atuação. Entretanto, engana-se quem vislumbra nessa tese a defesa do comportamento humano ou da atividade humana como objeto da psicologia,

A psicologia do comportamento, que colocou esse problema em primeiro plano, desfigurou-o e comprometeu-o pelo fato de que, por um lado, converteu toda atuação em objeto da psicologia e, por outro, eliminou o psíquico da sua particularidade qualitativa (RUBINSTEIN, 1977, p. 11).

Rubinstein (1977, p. 11) propõe que a nova psicologia estude não a atuação humana em si mesma, mas, sobretudo, “o aspecto psíquico da atividade”. Ou seja, o seu conteúdo psicológico, a totalidade dos processos internos que

determinam a atitude humana na atuação. A compreensão dessa totalidade envolve a relação entre o que é socialmente importante para o homem com o que é pessoalmente importante. Dito de outra forma, “para o ser humano que é um ser social, a importância pessoal de um possível objetivo está condicionada e mediada pela sua importância social” (RUBINSTEIN, 1977, p. 27).

A relação entre o significado social e o sentido pessoal revela a totalidade do conteúdo psicológico que determina a atuação humana. Essa atuação, desvelada nas atitudes do homem, leva à produção da realidade objetiva e dos bens que a compõem, assim como, à formação e autoformação do homem, processos tornados possíveis pela atividade e na atividade (LEONTIEV, 1978; RUBINSTEIN, 1977).

Duarte (2004b, p. 55) considera que a análise da relação entre significado e sentido das ações humanas tem decisivas implicações para uma das atividades mais importantes no curso da evolução humana, a educação. Segundo ele, a análise dessa relação pode trazer respostas a duas questões:

Um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea não seria justamente o de fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares possua sentido para os alunos? Uma das armadilhas contida nas proposições de boa parte das correntes pedagógicas em voga não seria justamente a de postular uma relação imediatista e pragmática entre o significado e o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares, atrelando essa aprendizagem ao utilitarismo tão forte no alienante cotidiano da sociedade capitalista contemporânea?

O autor considera que a resposta a essas questões pode ser alcançada pela reflexão acerca das relações sociais e de trabalho na sociedade capitalista que se consolidam pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e, sobretudo, pelas condições educativas engendradas nessa sociedade que servem ao propósito de dificultar e, às vezes, impossibilitar o acesso à educação de qualidade à boa parte da população.

A concretização da educação como processo de formação do gênero humano por meio da cultura acumulada e sistematizada, que acontece nas instituições educativas formais, como a escola, só se realiza mediante a atividade de ensino, organizada para este fim. Entretanto, são necessárias condições para que isso aconteça. É preciso analisar quais são as condições que estão sendo produzidas para o professor realizar a atividade de ensino aprendizagem; quais são os motivos que orientam essa atividade; como ele compreende o que faz;

de que forma os significados e os sentidos que ele produz em atividade medeiam a sua relação com os alunos promovendo a mediação cultural necessária e fundamental para que a educação se efetive.

Significado e Sentido

Significado e sentido são duas categorias importantes da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), estudadas por Vigotski (2009), no percurso de sua investigação acerca do desenvolvimento do psiquismo humano. Para esse teórico, a compreensão do desenvolvimento do psiquismo está relacionada diretamente com o estudo do desenvolvimento histórico-cultural das funções psíquicas superiores. Nesse estudo, o autor demonstra que o pensamento é inseparável da linguagem e que compreender a dialética dessa relação é um dos principais caminhos para a descoberta do funcionamento e do desenvolvimento da consciência. Percorrendo caminho inverso do estabelecido em sua época, esse teórico postula que as relações entre pensamento e palavra não são dadas a priori, mas se constituem unicamente no processo de desenvolvimento histórico e cultural da consciência humana, sendo elas próprias produto e não premissa da formação do homem.

O autor explica as análises realizadas pela ciência psicológica para esclarecer que a relação entre pensamento e linguagem tendiam a fragmentação da realidade em elementos que não possuíam as propriedades do todo, dificultando assim a compreensão dos processos em sua totalidade. Vigotski (2009, p.08) propõe, então, a substituição dessa análise por outra que ele qualifica como “análise que decompõe em unidades a totalidade complexa”. Na verdade, a proposta é analisar “o pensamento discursivo como uma totalidade constituída por unidades que possuem propriedades inerentes a essa totalidade e são suscetíveis de explicação”. Essa unidade Vigotski (2009, p. 398) denominou de significado.

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, fenômeno do pensamento e do discurso, o que significa a unidade da palavra com o pensamento. No campo semântico, corresponde a relações que a palavra encerra. No campo psicológico, são generalizações, conceitos que são partilhados, construídos e reconstruídos historicamente pelos homens que dividem a mesma cultura. Em outras palavras, é o que possibilita a comunicação entre os homens. Ele é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, porque é unidade do pensa-

mento verbalizado. Assim, Vigotski (2009, p. 10) considera que “o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método de análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra”.

A identificação do significado como a unidade que representa a totalidade do pensamento discursivo possibilitou a Vigotski (2009) o estudo concreto do desenvolvimento da linguagem discursiva e da explicação das suas mais importantes peculiaridades nos diferentes estágios do desenvolvimento do psiquismo. Entretanto, a sua mais importante descoberta está no fato de que o significado das palavras se desenvolve. De acordo com Vigotski (2009, p. 399):

A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que serve de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem.

Essa descoberta, segundo Vigotski (2009; 2004), foi o caminho encontrado para tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. Conceber o significado como formação dinâmica e não estática é o que leva a compreensão da relação entre pensamento e linguagem como processo; um movimento que vai do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Assim, o autor esclarece que o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra, razão pela qual considera ser possível fazer referência à “formação (unidade do ser e não ser) do pensamento na palavra”, revelando dessa forma toda a dialética que caracteriza esse processo (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

O pensamento é um processo interno, gigantesco, de modo que sua expressão em palavras é quase impossível. É por esse motivo que Vigotski (2009, p. 479) conclui que “o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada”, ou seja, “o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado”, sobretudo pelas motivações que estão na consciência desse sujeito. Portanto, para entender o pensamento do outro é preciso fazer uma análise psicológica do enunciado, o que envolve descobrir a sua motivação. Segundo Vigotski (2009), essa descoberta dos motivos que medeiam o nascimento do pensamento e orientam o seu fluxo pode nos levar ao encontro das zonas mais fluídas, dinâmicas e complexas que se configuram na soma de todos os eventos psicológicos despertados em nossa consciência, ou seja, ao encontro dos sentidos.

Enquanto os significados implicam generalizações e, por isso, são mais fixos e cristalizados pela cultura, os sentidos, embora também sejam produzidos historicamente, porque têm a mediação do social, revelam construções pessoais ligadas aos aspectos afetivos. São, assim, determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes na nossa consciência, portanto, são mais amplos que os significados. Para explicar melhor a relação entre significado e sentido na formação do pensamento verbal, tomamos de Vigostki (2009, p. 475) a seguinte explicação:

O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente, no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Essa ideia demonstra que são os sentidos que conferem riqueza de significados às palavras. O pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, mediatizado pelos sentidos. Nessa direção, entendemos o sentido como fenômeno do pensamento e do discurso mediatizado pelas motivações que subverte o significado. Na análise psicológica da linguagem, Vigotski (2009, p.465) considera que há diferenças entre o sentido e o significado da palavra, “O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. (...) O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”.

Assim entendido, o sentido da palavra é inconstante, muda conforme o contexto em que é empregada e o estado afetivo do sujeito que a emprega. Já o significado, este é a expressão do que a palavra carrega na sua materialidade e historicidade, no seu conceito. A análise que envolve a relação entre significado e sentido não pode perder de vista que o sentido é o que enriquece a palavra; é o que dinamiza o seu significado. Isso porque, de acordo com Vigotski (2009), a palavra incorpora, de todo o contexto no qual está entrelaçada, os conteúdos intelectuais e afetivos. Os sentidos são, portanto, constituídos a partir dos processos cognitivos, mas também afetivos.

É com base nessa ideia, de que o pensamento tem também uma

dimensão afetiva e volitiva, que esse autor, ao estudar a consciência humana em sua materialidade, ou seja, o indivíduo em atividade, esclarece que toda atividade humana é significada e que a análise dos sentidos da atividade envolve, sobretudo, a análise das motivações, interesses, expectativas e emoções dos sujeitos que se encontram em atividade. São os motivos que dão vida aos pensamentos e orientam seu curso. Portanto, para entendermos o pensamento do outro, não podemos nos deter apenas em palavras soltas, em expressões desconexas. É preciso entendermos o pensamento em sua totalidade, que, em última instância, requer a compreensão da sua motivação.

Em sua análise acerca da relação entre pensamento e palavra, Vigotski (2009) conclui que esta relação é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Isso porque, na base dessa relação, está a palavra. A palavra, segundo o teórico, é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana,

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

Essa explicação evidencia que o pensamento, que ganha vida pela e na palavra, revela aspectos da singularidade dos sujeitos, pois nos permite o acesso a sua consciência. Nisso reside a importância de estudar a atividade humana tendo como base os significados e os sentidos que são compartilhados e negociados nos diferentes espaços intersubjetivos.

A análise do significado e do sentido na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica nos permite compreendê-las como categorias teórico-metodológicas com valor heurístico em pesquisas que investigam a totalidade dos processos constitutivos dos sujeitos. Isso porque carregam a materialidade e as contradições do mundo real presentes na consciência, além de revelar aspectos contraditórios da mediação dialética entre a realidade objetiva e subjetiva.

Os significados e os sentidos medeiam ainda a transformação de determinadas experiências em vivências à medida que levam à produção de sentidos que alteram a forma do homem relacionar-se com a realidade. As vivências são fonte de afetos, portanto, medeiam a produção de sentidos que constituem modos de ser pensar e agir dos homens, constituindo-se assim

em mais uma categoria da PSH importante na explicação da constituição e desenvolvimento do ser humano.

Vivência e Produção de Sentidos

Vivência, na língua portuguesa, é a palavra que mais se aproxima de *perejivanie*³, termo usado no cotidiano da língua russa para designar uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas; “situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos, impressões” (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 09).

Vigotski começa a utilizar o conceito *perejivanie* (vivência) nos textos que escreveu como crítico de arte. A obra de maior repercussão na sua carreira como crítico de arte foi “A tragédia de Hamlet – príncipe da Dinamarca.” Toassa (2010) explica que Vigotski usa *perejivânie* (vivência) nessa obra para explicar que elas são as principais responsáveis pela criação de tantas possíveis interpretações que o ator encontra para atuar, esclarecendo que vivências não têm relação com os acontecimentos imediatos do mundo exterior, ou seja, ao que é visível à plateia, mas com o sentido atribuído a elas pelo ator. A autora enfatiza que, “para Vigotski, as vivências são os processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio. Seus exemplos remetem a uma análise profunda da vivência humana e dos sentidos atribuídos a ela” (TOASSA, 2011, p. 215).

O aprofundamento acerca desse conceito na obra de Vigotski dá-se no momento em que o autor volta-se para construir os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica. Com a intenção de esclarecer que o psiquismo humano constitui-se culturalmente, Vigotski (1996) recorre à categoria vivência para explicar que o desenvolvimento da consciência é um processo, ao mesmo tempo, racional, emocional, afetivo; ligado à vida real das pessoas, ou seja, “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 231).

Ao esclarecer sobre a importância desse conceito na obra de Vigotski, Prestes (2012) ressalta que para esse autor o conceito de *perejivanie* está muito

³ Os termos *perejivanie* são apresentados com a grafia utilizada pelos autores citados.

ligado ao conceito de situação social de desenvolvimento. Ou seja, para Vigotski, a situação social e as especificidades da criança formam uma unidade, nesse sentido, *perejivanie* não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. Tal processo se explica porque o ambiente não existe em absoluto, ao contrário, o ambiente social tem sentidos diferentes para a criança em fases de vida diferentes, ou seja, crianças em idades diferentes podem viver na mesma situação social, mas cada uma terá sua *perejivanie* (vivência) de modo diferenciado.

Vigotski (1996) parte do pressuposto de que o processo de tomada de consciência tem início mediante a relação dialética entre indivíduo e meio, tendo como mediador fundamental as vivências. Sua preocupação passa a ser esclarecer em que momento dada situação deixa de ser mera experiência e passa a ser vivência na vida da criança. No texto “La crisis de los siete años”, Vigotski (1996) inicia sua análise explicando que a criança de sete anos, enfrenta uma situação de crise ou virada, descrita por cientistas como a crise dos sete anos. Nesse momento de crise, a criança tem como característica mais marcante a perda da espontaneidade. Vigotski (1996, p. 377) esclarece:

A razão da espontaneidade infantil radica no fato de que não se diferencia suficientemente a vida interior da exterior. As vivências da criança, seus desejos, a manifestação dos mesmos, isto é, a conduta e a atividade não constituem no pré-escolar um todo suficientemente diferenciado. Nos adultos essa diferenciação é muito grande e por isso o comportamento dos adultos não é tão espontâneo ou ingênuo como o da criança.⁴

Ou seja, a criança, antes dos sete anos, manifesta o que sente da forma como sente, não há aqui ainda traços dessa diferenciação. A criança não separa sensações internas de sensações externas, seus sentimentos estão em situação sincrética. Isso faz com que a criança não camufle suas emoções; ao contrário, ela as manifesta exatamente como ela as sente. Isso acontece porque a criança simplesmente sente e expressa de forma espontânea esse sentimento.

⁴ Tradução livre de “La razón de la espontaneidad infantil radica em que no se diferencia suficientemente la vida interior de la exterior. Las vivencias del niño, sus deseos, la manifestación de los mismos, es decir, la conducta y la actividad no constituyen en el preescolar un todo suficientemente diferenciado. Em los adultos esa diferencia es muy grande y por ello el comportamiento de los adultos no es tan espontáneo e ingenuo como la del niño.”

A perda da espontaneidade pela criança de sete anos acontece, esclarece Vigotski (1996), quando ela incorpora à sua conduta, ao seu modo de agir, à sua atividade, um fator intelectual, ou seja, “o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o pólo oposto da ação ingênua e direta própria da criança”⁵ (p. 378). Pode parecer estranho essa afirmação de que a criança tem ação direta no mundo, quando sabemos que para Vigotski a relação do homem com o mundo é sempre mediada, entretanto, entendemos que o autor usa a expressão “direta” para referir-se a ação que ainda não é totalmente conscientizada pela criança.

Explicando de outra forma, esse fator intelectual faz a mediação entre a vivência e a percepção da criança acerca dessa vivência, o que, para Vigotski (1996), significa a atribuição consciente de sentido à aquilo que se vive. Fato que se torna possível porque a criança, ao se apropriar da linguagem, apropria-se do seu conteúdo semântico, ou seja, dos significados, tornando-se capaz de generalizar. As generalizações ajudam a criança a estabelecer diferenciação entre mundo interior e mundo exterior, passando então a ter consciência de seus estados afetivos, ou seja, passa a compreender o que vive e atribuir sentido a isso. A criança passa a compreender seus afetos e, especialmente, o que a afeta. Se antes ela sentia fome, frio, sede, mas não tinha consciência disso, agora ela não só sente fome, frio e sede como toma consciência desses estados. Isso significa que “aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou angustiada”, “estou enfadada”, “sou boa”, “sou má”⁶” (VIGOTSKI, 1996, p. 380).

O fato de a criança passar a significar de forma consciente seus estados afetivos determina o desenvolvimento de uma nova relação dela com o meio. O meio a que se refere Vigotski (2003, p. 197) é o social, nunca visto como invariável e permanente, mas, sim, como “Uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si (...) como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente.” Essa análise requer a consideração do meio como algo que vai além do que é exterior à criança. Não pode ser superficial, se atendo somente aos aspectos

⁵ Tradução livre de “El factor intelectual que se inserta entre la vivencia y el acto directo, lo que viene a ser el pólo opuesto de la acción ingenua y directa propia del niño”

⁶ Tradução livre de: “a los siete años se forma en el niño una estructura de vivencias que le permite comprender lo que significa “estoy alegre”, “estoy disgustado”, “estoy enfadado”, “soy bueno”, “soy malo”.

que circundam a criança, mas que não chegam a penetrar naquilo que lhe é essencial, no modo como essa criança se relaciona com esses aspectos, ou seja, ao modo como esse meio é subjetivado.

Para Vigotski, portanto, o meio jamais permanece imutável para a criança. Uma mesma situação pode ser vivenciada de diferentes maneiras. A investigação que parte da influência do meio deve, pois, analisar a dinâmica dessas relações, sem ignorar a criança e o que o meio representa para ela. O meio pra a criança é sempre social. A criança, como ser social, é parte do social. Assim, o meio, sendo social, nunca é externo para ela; constitui e é constituído pela criança que o vivencia. Para estudar a relação da criança com o meio, Vigotski (1996) propõe como unidade de análise a vivência:

A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança⁷ (VIGOTSKI, 1996, p. 383).

A vivência é a verdadeira unidade dinâmica da consciência. Ou seja, a vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado porque ela envolve a produção de afetos e sentidos. Tal análise, entretanto, não se produz de forma simples, pois requer o entendimento de como a criança toma consciência do meio e o concebe, de como ela se relaciona afetivamente com certos acontecimentos e de como esse relacionamento afetivo com meio (re) orienta a produção de sentidos que são produzidos pela criança sobre o mundo que a constitui e que é constituído por ela.

As vivências são fontes de afetos. Os afetos levam à eclosão de sentidos. Disso decorre que as vivências não podem produzir as mesmas afetações em pessoas distintas, mesmo em se tratando de pessoas que participam do mesmo meio social. A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre

⁷ Tradução livre de: “La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño.”

relação afetiva produtora de sentido. Ou seja, os sentidos são produzidos em função dos afetos constituídos na vivência. Entendemos com isso que são os afetos que colocam os indivíduos em atividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade. Analisando os processos educativos sob essa ótica, entendemos que, dentre as mediações constitutivas dos professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas, estão as diversas disposições afetivas.

Considerações finais

Pesquisas em educação fundamentadas nos aportes teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica orientam-se pela premissa de que a realidade é uma totalidade dialética que está sempre em movimento, “é um todo estruturado que se desenvolve e se cria” (KOSIK, 1969, p.41). O pesquisador quando se orienta por essa premissa produz as condições para se relacionar com a realidade investigada e se apropriar dela dialeticamente. Pensar dialeticamente sobre a realidade é a condição essencial para realizar pesquisa a partir dos fundamentos da Psicologia Sócio-histórica.

Além de fornecer as premissas que permitem estabelecer relação dialética com a realidade e com o conhecimento, a Psicologia sócio-histórica oferece um arcabouço de categorias teórico-metodológicos que possibilitam ao pesquisador penetrar na realidade investigada e assim chegar a sua essência. Ao longo do texto mostramos que *atividade, consciência, significado, sentido e vivência* explicam a constituição e o desenvolvimento do humano. Os estudos realizados com base nos teóricos da sócio-histórica mostram que a atividade, ao mesmo tempo em que é produtora da consciência do homem, é ela mesma produto dessa consciência e, que, essa atividade está relacionada ao processo de significação. Ou seja, é um fato psicológico.

A análise do fato psicológico orienta a investigação com base na Psicologia Sócio-Histórica. Realizar análise psicológica do sujeito significa desvelar o processo histórico em que se constitui a sua consciência, e, sobretudo, e o mais importante, conhecer as condições históricas pelas quais essa consciência se constitui e se desenvolve.

Referências

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, L.V. B. **Alguns sentidos da palavra “Perejivanie” em L. S. Vigotski**: notas para estudo futuro junto à Psicologia russa. Trabalho de natureza voluntária, sem vínculo institucional. A versão atual foi preparada para o III Seminário Interno do GPPL (Grupo de pesquisa pensamento e linguagem) da FE da UNICAMP. Urumuarama (Brasil) e Ivanovo (Federação Russa), outubro de 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In. DANIELS, Herry. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios de Psicologia Geral**. 2. ed. vol. VI, Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MARX, K ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre feuerbach. São Paulo: centauro, 2002.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, Gisele e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicol. USP**. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642010000400007&script. Acesso em: 26 de maio de 2012.

VIGOTSKI, L.S.. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. . São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

_____. **Manuscritos de 1929**. Edu. Soc. [on line], 2000, vol. 21, n 71, PP. 21-44. ISSN. 0101-7330.

_____. La crisis de los siete años. In. VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996

_____. **Psicologia e pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Art-med, 2003.

CONTRIBUIÇÕES À PROPOSTA ANALÍTICA DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: Aspectos metodológicos de uma pesquisa

Francisco Antonio Machado Araujo

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Depois que aprenderem a observar a vida a sua volta e a explorá-la para o seu trabalho, vocês se voltarão para o estudo do material emocional mais necessário, importante e vivo, em que se baseia a sua principal criatividade. Refiro-me às impressões que vocês obtêm no intercâmbio direto e pessoal com os outros seres humanos. Esse material é difícil de conseguir porque é em grande parte inatingível, indefinível e só perceptível no íntimo. É verdade que muitas experiências invisíveis, espirituais, se refletem na nossa expressão facial, nos nossos olhos, voz, palavra, gestos, mas ainda assim não é nada fácil sentir, perceber o âmago de um outro ser, porque as pessoas nem sempre abrem as portas de suas almas e deixam que outros as vejam como realmente são.

Stanislávski, 1989.

Nas palavras de Stanislávski (1989) fica evidente a complexidade de adentrar na subjetividade do sujeito humano. Como o autor coloca, “não é nada fácil sentir, perceber o âmago de um

outro ser, porque as pessoas nem sempre abrem as portas de suas almas e deixam que outros as vejam como realmente são”. Nesse entendimento, a realização de pesquisa cuja objetivação direciona-se para a apreensão de sentidos dos indivíduos, é tarefa complexa e cuidadosa. Para Aguiar e Ozella (2013, p.307):

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenhes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, vividos por ele.

O que esses autores nos propõem é que a compreensão da fala do indivíduo não passa apenas pelas palavras, mas pelo pensamento e pela apreensão significado da fala. Essa compreensão é importante porque o significado da palavra é uma generalização do pensamento, uma unidade indecomponível, um fenômeno do pensamento discursivo e da palavra consciente.

Nessa compreensão, apenas palavras não são suficientes para entender o discurso do indivíduo investigado, é necessário a apreensão de suas zonas de sentido. Isso, porque numa análise psicológica, o foco é apreendermos os significados das palavras que expressam partes do pensamento e, do mesmo modo, apreendemos os sentidos que expressam os fatos psicológicos vividos, pois somente assim é possível compreender a maneira de pensar, sentir e agir do indivíduo.

Desse modo apresentamos neste texto, algumas discussões sobre a proposta analítica dos Núcleos de Significação, criada por Aguiar e Ozella (2006; 2013), como possibilidade para apreensão de sentidos em pesquisas qualitativas mediadas pela Psicologia Sócio-Histórica. O texto foi produzido com base nos aspectos metodológicos da Dissertação de Mestrado intitulada “EDUCAÇÃO.COM TECNOLOGIA: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC’s”.

Também contribuíram para o desenvolvimento deste texto, os fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica com base em Vigotski (1996; 2000; 2001; 2010a; 2010b), e no conceito de Pesquisa Qualitativa em Chizzotti (2006), Bogdan e Biklen (1994).

Considerando que a proposta analítica dos Núcleos de Significação não consiste na reunião de procedimentos fechados, mas dinâmica e aberta à contribuições metodológicas, inserimos nessa discussão, um novo movimento analítico por meio das notas indicativas de significação e dos núcleos

temáticos (MARQUES, 2014).

O texto está organizado em três partes. Na primeira parte, apresentamos algumas considerações sobre Psicologia Sócio-Histórica e sua articulação com a pesquisa qualitativa. A segunda parte constitui-se na discussão que envolve a proposta analítica dos Núcleos de Significação por meio da exposição dos aspectos metodológicos de uma pesquisa em educação. E na terceira parte, propomos algumas considerações sobre a relevância da proposta de Aguiar e Ozella (2006; 2013) para a apreensão de sentidos em pesquisas qualitativas mediadas pela Psicologia Sócio-Histórica.

Breves considerações sobre a Psicologia Sócio-Histórica na pesquisa qualitativa

A Psicologia Sócio-Histórica tem suas bases teórico-metodológicas fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético, segundo o qual orienta que:

[...] a pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto e a vida da matéria se reflete no plano ideal, seu resultado pode até parecer alguma construção a priori (MARX, 1983, p. 15).

A ideia aqui desenvolvida de que a atividade de investigação deve desvelar as conexões entre as partes que constitui a totalidade de dado fenômeno, orienta o pesquisador a compreender seu objeto de estudo considerando as múltiplas determinações que se articulam entre si e o constitui. Marx (1983) contribui para a ideia, de que os homens se constituem na materialidade, em contextos sócio-históricos, e que a consciência é ao mesmo tempo premissa e produto desse processo. Vigotski (1996), por sua vez, ao se preocupar em não transferir mecanicamente o Materialismo Histórico Dialético para a produção de conhecimentos em Psicologia, propôs a criação de um método próprio que, ao se fundamentar nas ideias de Marx, priorizou o caráter sócio-histórico dos fenômenos.

Com base nas ideias do método vigotskiano, compreendemos que numa análise sócio-histórica dos fenômenos, utilizando como exemplo, o trabalho docente e suas relações com as TIC's, a historicidade das experiências humanas é referência básica. Assim, ao se analisar a historicidade das experiências

do professor com as TIC's em seu trabalho, não estaríamos apenas estudando o passado desse fenômeno, mas também o professor no movimento dialético que o constitui, evidenciando, com isso, que esse profissional não é um ser acabado, mas, ao contrário, está em contínua transformação. Vigotski (2010a, p. 68) deixa claro essa ideia quando afirma que:

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas suas fases e mudanças, [...], significa fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que o corpo mostra o que é.

Considerando a historicidade das experiências humanas, o método proposto por Vigotski (2010a) caracteriza-se por apresentar três princípios básicos que devem orientar investigações que têm por base os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. O primeiro princípio se refere à análise dos processos em substituição do objeto/produto. Ao se realizar análise do processo e não do objeto, o pesquisador faz a reconstrução de cada um dos estágios que o constitui e, conseqüentemente, o objeto passa a ser analisado como processo em constante mudança e transformação. Sobre esse processo, Vigotski (2010a, p. 63) afirma: “A análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos”.

O segundo princípio propõe uma análise genotípica (explicativa) ao invés de fenotípica (descritiva). Isso porque o pesquisador substituindo a descrição pela explicação na análise tem a possibilidade de compreender o fenômeno, isto é, dado processo psicológico em sua essência e não apenas suas características perceptíveis. Nesse tipo de processo, é revelada relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas, isto é, as interrelações entre as determinações que compõe a essência do processo em análise.

Considerando o problema dos *comportamentos fossilizados* como o terceiro princípio, Vigotski (2010a, p. 67) se refere àqueles comportamentos que “esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram por meio de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados”. Desse modo, exclusivamente a análise histórica pode penetrar na essência de dado processo, por exemplo, o torna-se homem, evidenciando, pois,

o movimento dialético que o constitui em sua materialidade histórico-social.

Tendo por base esses princípios do método vigotskiano e as possibilidades de articulá-los com os princípios da Pesquisa Qualitativa, a natureza da investigação empírica que desenvolvemos é qualitativa. Uma condição que torna possível articular esses princípios está na ideia de Chizzotti (2006, p. 28) que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. E por meio da atenção sensível, isto é, da capacidade de penetrar na essência do processo em análise, criamos as condições para desvelar as significações constituídas pelo professor sobre o trabalho docente mediado pelas TIC's como recursos da tecnologia educacional.

Buscando identificação que permitisse articulação teórica entre a pesquisa qualitativa e o método vigotskiano, encontramos na discussão que Bogdan e Biklen (1994) fazem sobre Pesquisa Qualitativa em Educação, algumas características que evidenciam a possibilidade de se fazer essa articulação, a saber: a) Numa investigação qualitativa a fonte essencial dos dados é o ambiente natural, e o pesquisador o principal instrumento; b) Os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; c) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; d) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Desse modo, o movimento investigativo que se deu do empírico ao científico, a análise da historicidade do professor investigado, o desvelamento das significações constituídas por ele sobre o trabalho realizado e as relações que envolveram suas experiências com as TIC's, constituíram-se em articulações do método vigotskiano com a Pesquisa Qualitativa nesta investigação. Nesse movimento de articulação, a Psicologia Sócio-Histórica e os fundamentos da Pesquisa Qualitativa converteram-se em tecnologias que orientaram a escolha e o uso dos procedimentos metodológicos necessários à realização e consolidação da investigação.

A proposta analítica dos Núcleos de Significação: compreensões e contribuições

Considerando as discussões expostas anteriormente, a proposta analíti-

ca dos Núcleos de Significação auxiliam o pesquisador no processo de apreensão e desvelamento da subjetividade do indivíduo analisado, isto é, seus modos de pensar, sentir e agir ao discutir as zonas de significado e sentido que estão sendo produzidas (AGUIAR; OZELLA, 2013). Essa proposta é de uso específico em investigações de natureza qualitativa, e prioriza análise mais aprofundada dos dados produzidos, bem como das significações constituídas pelo indivíduo investigado.

Outro aspecto relevante do uso dessa proposta está na possibilidade do pesquisador ir além dos dados descritivos, chegando, assim, as zonas de sentido. Para Aguiar e Ozella (2006, p. 226):

[...] a perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam, e por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas do sentido.

Para apresentar a discussão que envolve o movimento realizado durante processo de análise de dados mediado pelos Núcleos de Significação, utilizamos como referência uma pesquisa cujo objetivo geral foi o de investigar os significados e os sentidos que o professor constitui sobre o trabalho docente mediado pelas TIC's como recursos da tecnologia educacional. Nessa pesquisa, utilizou-se como sujeito investigado um professor de História do ensino médio na rede privada, o qual foi denominado de Cláudio.

Nessa pesquisa, ao empregar a proposta analítica dos Núcleos de Significação, conseguiu-se apreender algumas zonas de sentido que constituem e explicam o trabalho docente mediado pelas TIC's como recursos da tecnologia educacional. Nesse processo de análise, realizou-se os seguintes procedimentos metodológicos: leituras sucessivas do *corpus* empírico, seleção dos pré-indicadores, elaboração das notas indicativas de significações, apreensão do conteúdo temático, aglutinação dos pré-indicadores em indicadores e constituição dos núcleos de significação.

Durante o processo de análise dos dados a primeira ação foi a realização de várias leituras sucessivas, objetivando a familiarização com o texto produzido. Outra ação realizada no momento das leituras sucessivas foi a de destacar em negrito diversos trechos que passariam a ser os pré-indicadores. Durante as leituras, alguns trechos em destaque eram suprimidos e outros tomavam lugar. Essa alteração deveu-se ao fato de que estávamos nos apropriando do

material produzido e nos aproximando dos pré-indicadores.

Como esse procedimento é complexo, explicamos, nos próximos itens, cada uma das fases do movimento analítico que culminou na constituição dos núcleos de significação. Buscando exemplificar cada uma das fases do movimento analítico, apresentamos quadros demonstrando essa organização.

Os pré-indicadores

Como linguagem é elemento fundamental do processo investigativo, considerar apenas seu aspecto externo, caracterizado pela fala, não foi suficiente para revelar os sentidos constituídos por Cláudio, ao longo da historicidade e sua relação que tem mantido com as TIC's como recursos da tecnologia educacional no trabalho docente.

Foi necessário avançar para a compreensão da linguagem interna, isto é, entender o movimento realizado pelo pensamento em direção à fala. Para ter acesso a essa linguagem, o ponto de partida foi a análise do *corpus* empírico que iria revelar os significados constituídos e expressos na fala do professor. Daí a importância de termos iniciado essa análise pela busca dos pré-indicadores que representaram nesse caso, a porta de entrada para o desvelamento das significações de Cláudio.

Os pré-indicadores constituem-se em trechos da fala do sujeito. Neste texto, compreendem trechos da narrativa de Cláudio, os quais foram produzidos por meio de uma entrevista reflexiva e transcritos.

Não são quaisquer trechos da fala, mas aquelas falas temáticas carregadas de significações que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências e que poderiam, em princípio, contribuir para o analista dar conta do objeto de estudo.

Sobre essa fase do processo analítico, Aguiar e Ozella (2013) ressaltam que a palavra com significado é a primeira unidade de destaque no momento empírico da investigação, e parte dela também a primeira análise em direção ao sujeito e, por isso, os pré-indicadores constituem uma unidade do pensamento e linguagem.

Ao todo para nessa investigação foram organizados quarenta e cinco pré-indicadores. Ao serem selecionados do corpo do texto da entrevista, destacamos em negrito aqueles trechos de palavras ou frases que revelaram o conteúdo temático principal de cada pré-indicador. Apresentamos como exemplo,

no quadro 1, um dos pré-indicadores da investigação utilizada.

Quadro 1 – Exemplo de pré-indicador

PRÉ-INDICADOR – ER ¹
<p>Representa tudo cara! As TIC's estão hoje 100% agregadas à minha vida profissional. Fora o fato que também é uma fonte de renda extra pra mim também. Em sala de aula ou fora dela, essa questão da aplicação feita por mim representa tudo cara! Eu sou um apaixonado, bom assim como você, eu sou suspeito de falar que eu sou apaixonado pelo uso dessas ferramentas. E você também! Por que se não fosse não estaria trabalhando com um tema relacionado aos recursos tecnológicos aplicados à educação. Mas pra mim significa tudo! E é um tesão tu buscar essas... E a verdade é que sempre estão aparecendo recursos novos.</p>

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

As notas indicativas de significações

Após a seleção dos pré-indicadores e iniciarmos a segunda fase analítica proposta por Aguiar e Ozella (2006; 2013), constatamos a necessidade de sistematizar e nomear o conteúdo temático de cada um dos pré-indicadores. Com esse propósito, criamos, em nosso entender, mais uma fase analítica que passamos a denominar de notas indicativas de significações. Eis nossa contribuição à proposta analítica dos Núcleos de Significação!

As notas indicativas de significações revelam as significações constituídas pelo sujeito em cada pré-indicador, ao mesmo tempo em que apresentam análise prévia do pesquisador por meio de reflexões, dúvidas, interrogações ou hipóteses, sobre o pré-indicador analisado.

São importantes, portanto, porque conduzem e orientam o pesquisador na articulação dos indicadores e constituição dos núcleos de significação, focando no objeto de estudo e evitando um trabalho árduo nas fases seguintes. No quadro 2, segue um exemplo de nota indicativa de significação.

¹ Entrevista Reflexiva

Quadro 2 – Exemplo de notas indicativas de significação

NOTA INDICATIVA DE SIGNIFICAÇÃO – ER	
PRÉ-INDICADOR	NOTA INDICATIVA DE SIGNIFICAÇÃO
<p>Trabalhar em escola pública não estimula! E aí eu passei a trabalhar na rede particular. E a rede particular bem ou mal, oferecia esse suporte ao uso da tecnologia melhor que a escola pública.</p>	<p>Para o professor, a escola pública não oferece condições estruturais e financeiras para sua profissão. Daí a escolha pela escola privada, segundo o mesmo, esta apresenta boas condições principalmente no que diz respeito ao uso das TIC's como recursos da Tecnologia educacional.</p>

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

Conforme observamos no quadro 2, as notas indicativas de significação são possibilidades ou meios para sistematizar o conteúdo temático de cada pré-indicador ao pesquisador. Na ausência desse procedimento, o pesquisador tem apenas uma compreensão do pré-indicador, e somente na interpretação dos dados da pesquisa é que essa compreensão aparece. Mas, ao inserirmos essa compreensão por meio das notas indicativas de significação, preservamos a compreensão de cada pré-indicador em sua totalidade, não correndo o risco de perda de informações ao término do processo analítico. Desse modo, sempre que constatar necessidade, o pesquisador poderá retornar à compreensão de cada pré-indicador, por meio da nota indicativa de significação correspondente.

Convém pontuar que ao inserirmos as notas indicativas de significação no processo de análise dos dados, não estamos suprimindo, nem tampouco substituindo, nenhuma das fases da proposta analítica dos Núcleos de Significação. Ao contrário, estamos ampliando a possibilidade de nos aproximarmos das zonas de sentido produzidas pelo sujeito investigado.

Os conteúdos temáticos

Concluída a seleção dos pré-indicadores e a elaboração das notas indicativas de significações, o nosso trabalho em nomear os conteúdos temáticos ficou

menos complexo. Pois, ao produzirmos as notas indicativas de significações, tínhamos uma visão geral de cada pré-indicador, inclusive de seu conteúdo temático, que se caracteriza pela informação que se expressa nesse pré-indicador. Para Marques (2014, p.127), no processo de organização dos conteúdos temáticos, “aglutinamos aqueles que possuíam relação entre si, ou melhor, que se articulavam em torno da mesma ideia, que caminhavam na mesma direção”. Um exemplo de conteúdo temático é apresentado no quadro 3:

Quadro 3 – Exemplo de conteúdos temáticos

CONTEÚDO TEMÁTICO – ER	
PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO
Certo, beleza! Então, inicie a ser professor de História meio que de gaiato! Eu estudei Arqueologia (interrompe)... Gaiato dá pra entender né? Mas enfim, eu estudei arqueologia no Rio de Janeiro, mas eu não me identifiquei não!	A docência imprevista em História e ausência de identificação com a Arqueologia.

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

Os indicadores

Concluído essas três fases, descritas anteriormente, que vão deste a seleção dos pré-indicadores, sistematização das notas indicativas de significações até a nomeação dos conteúdos temáticos, criamos condições suficientes para aglutinar esses pré-indicadores e transformá-los em indicadores. Esse processo de aglutinação se deu com base nos critérios de complementaridade, similaridade e contraposição, considerando as relações dialéticas entre eles (AGUIAR; OZELLA, 2013). O quadro 4 apresenta uma ideia de como procedemos durante a aglutinação dos conteúdos temáticos para formar e nomear os indicadores.

Quadro 4 – Exemplo de indicadores

INDICADOR – ER	
PRÉ-INDICADOR	INDICADOR
E aí eu trabalhei em uma escola pública, só que aí começaram a vir os primeiros contra cheques e a coisa começou a desandar o desanimo veio. Não dá! Trabalhar em escola pública não estimula.	A opção do professor pelo trabalho na escola privada: a rede particular bem ou mal, oferecia esse suporte ao uso da tecnologia melhor o que a escola pública.
Trabalhar em escola pública não estimula! E aí eu passei a trabalhar na rede particular. E a rede particular bem ou mal, oferecia esse suporte ao uso da tecnologia melhor que a escola pública.	

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

Ao todo, foram constituídos 11 indicadores que passaram a ter significados, conforme foram articulados à totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões linguísticas de Cláudio, e constituíram os núcleos de significação. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “de posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, neste momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores”. Esse momento o movimento analítico, proposto pelos autores, anuncia a próxima fase da análise que consiste na nuclearização desses indicadores, conforme apresentamos no item seguinte.

Os núcleos de significação

Com a constituição dos núcleos de significação, concluímos a análise propriamente dita dos sentidos constituídos por Cláudio, na medida em que avançamos o empírico em direção ao concreto pensado à interpretação de cada um dos indicadores e, portanto, dos núcleos. Isso é possível porque de acordo com Aguiar e Ozella (2013), “os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. (...) Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”. Com base nessa afirmação, compartilhamos da ideia de

que o processo de construção dos núcleos de significação é permeado pelo olhar crítico do pesquisador em relação à realidade que está sendo pesquisada.

A constituição e nomeação dos núcleos de significação se deram por meio da articulação dos indicadores. Esses núcleos nos possibilitaram apreender o movimento dialético de constituição do ser professor Cláudio e realizarmos uma síntese sobre seu modo de pensar, sentir e agir acerca do trabalho docente mediado pelas TIC's como recursos da tecnologia educacional. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 310):

É neste momento que efetivamente avançamos do empírico para o interpretativo (apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo). Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito.

Por conta disso, ao longo de todo o processo de análise, o propósito foi nos aproximarmos das zonas de sentido constituídas por Cláudio, sobre o trabalho que desenvolve mediado pelas TIC's como recursos da tecnologia educacional. Essa aproximação nos permitiu organizar três núcleos de significação, assim nomeados: a) As TIC's como recursos da tecnologia educacional orientando a escolha profissional e o seu uso no trabalho docente; b) As TIC's como recursos da tecnologia educacional e os desafios no trabalho docente: a formação técnica e a intensificação do trabalho; c) As TIC's como recursos da tecnologia educacional e o trabalho docente: considerações sobre seu uso e as mudanças produzidas no professor e no seu trabalho docente. No Quadro 5, exemplificamos o movimento realizado dos indicadores a constituição dos núcleos de significação:

Quadro 5 - Da articulação dos indicadores à constituição dos núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
A relação com as TIC's orientando a escolha pela profissão docente: "Inventar alguma coisa pra fazer de diferente".	<p>As TIC's como recursos da tecnologia educacional orientando a escolha profissional e o seu uso no trabalho docente.</p>
A formação acadêmica e a discordância com o termo tecnologia educacional: "A relação com a tecnologia é muito empírica".	
A opção pelo trabalho na escola privada: "A rede particular bem ou mal, oferecia esse suporte ao uso da tecnologia melhor que a escola pública".	
A ambivalência de fatores que têm orientado o uso das TIC's como recursos da tecnologia educacional no trabalho docente: "A tecnologia está hoje 100% agregada à minha vida profissional".	
Sobre a formação para usar as TIC's como recursos da tecnologia educacional no trabalho docente: "O professor não está sendo formado para isso".	<p>As TIC's como recursos da tecnologia educacional e os desafios no trabalho docente: a formação técnica e a intensificação do trabalho.</p>
A internet, as redes sociais, o Blog, roteiros de atividade, planilhas e processadores de texto dentre as principais TIC's utilizadas pelo professor em seu trabalho docente: "Eu sou um entusiasta dessas ferramentas que a internet propicia".	
Sobre a função burocrática das TIC's como recursos da tecnologia educacional no trabalho docente: "Tem a parte que todo mundo tem que usar".	
A intensificação do trabalho docente explicando a resistência ou desinteresse dos professores para usar as TIC's como recursos da tecnologia educacional: "Professor não tem sossego".	

O discurso sobre o uso ideal das TIC's como recursos da tecnologia educacional no trabalho docente: "O professor tem que tá mediando o tempo todo".	As TIC's como recursos da tecnologia educacional e o trabalho docente: considerações sobre seu uso e as mudanças produzidas no trabalho docente e no professor.
O discurso sobre o uso das TIC's como recursos da tecnologia educacional que potencializam a aprendizagem: "Eu acredito que as TIC's são ferramentas com grande potencial para a aprendizagem".	
O discurso sobre o uso das TIC's como recursos da tecnologia educacional e a função social da escola e do professor: "Se o aluno tiver aprendendo a escola vai tá cumprindo o papel dela, o professor já vai tá cumprindo o papel dele".	
As contribuições que o uso das TIC's como recursos da tecnologia educacional possibilitam ao professor e ao trabalho docente: "Então a gente fica mais eficiente".	

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

Algumas Considerações

Embora tenhamos realizado uma produção escrita em partes, os núcleos de significação não se constituíram independentes das demais partes da produção. Todo o processo de análise e de interpretação deu-se por meio da compreensão e articulação dos Núcleos, que a todo instante se conectavam como uma rede de dados interligados, ora por similaridade, ora por contradição e, ora por complementaridade.

Nesse processo, que é dialético, a Psicologia Sócio-Histórica se fez presente por meio de suas categorias teóricas, nos orientando sobre o percurso da rede e possibilitando a conexão internúcleos. Aguiar e Ozella (2013, p. 319), colaboram nessa compreensão quando esclarecem:

Acreditamos que, neste movimento de articulação dos núcleos entre si – e com as condições sociais, históricas, ideológicas, de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão –, uma nova realidade surge, mais

complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos.

Foi com essa compreensão que após a constituição dos núcleos de significação e a produção do corpus teórico, desenvolvemos a conexão internúcleos. A discussão produzida nesta conexão visou sistematizar as mediações constitutivas de Cláudio e, portanto, revelar uma síntese, mesmo provisória, do ser professor, no caso, a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC's como recursos da tecnologia educacional. Desse modo, realizamos a conexão que se articulou ao processo de formação às motivações constituídas pelo professor para fazer uso das TIC's como recursos da tecnologia educacional no trabalho docente, bem como a identificação das TIC's utilizadas no trabalho docente e os desafios enfrentados para usar esses recursos tecnológicos no contexto educacional.

Nossa motivação na produção deste texto foi a de destacar a relevância da proposta analítica dos Núcleos de Significação em pesquisas qualitativas, sobretudo àquelas mediadas pela Psicologia Sócio-Histórica, cuja objetivação se direciona para apreensão de sentidos. Neste texto, ressaltamos nossa contribuição ao inserir no movimento analítico dessa proposta as notas indicativas de significação, as quais nos possibilitam uma melhor aproximação das zonas de sentido produzidas pelos sujeitos investigados e, posterior desvelamento de sua subjetividade.

Referencias

AGUIAR, W. M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. A. M. B. Bock, O. Furtado; M. G. Gonçalves (Orgs.), **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez. 2011a.

_____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. M. B. Bock, O. Furtado; M. G. Gonçalves (Orgs.), **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez. 2011b.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagó-**

gicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para apreensão e constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2006. 222-245.

MARQUES, E.S.A.. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2104. 325. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. 2014.

ARAUJO, F.A.M.. **EDUCAÇÃO.COM TECNOLOGIA: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC's**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. 2015.

BOGDAN, R., BIKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto. 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MARX, K.. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1983. v.1

STANISLÁVSKY, C. **Minha vida na arte**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, 71, 2000, p. 21-44.

_____. **Obras Escogidas**. Madri: Machado Libros, 2001. v.2.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

IDENTIDADE DO PROFESSOR HOMEM NOS ANOS INICIAIS: Aproximações de uma abordagem sócio-histórica

Lucélia Costa Araújo

Maria Vilani Cosme de Carvalho

No que se refere à problemática dos homens que atuam na docência dos anos iniciais, Graupe (2008) afirma que esse tema é discutido desde a década de 1990 em países como a Austrália, onde são abordadas questões relacionadas ao modo como os homens se sentem trabalhando no contexto educacional e, principalmente, porque poucos deles possuem interesse em atuar no campo do magistério.

No levantamento bibliográfico que realizamos em 2014 no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificamos que tem sido crescente a quantidade de pesquisas em nível de pós-graduação que abordam especificamente a questão do professor homem na docência dos anos iniciais. Localizamos trabalhos como os de Ramos (2011), Ramalho (2011) e Pereira (2012) que se baseiam na categoria gênero para discutir aspectos relacionados à construção da identidade, às representações, ao ingresso e à permanência de professores homens na docência dos primeiros anos de escolarização, sobretudo na Educação Infantil.

Embora já se verifiquem iniciativas que contemplam as nuances dessa questão, ainda há muito para compreender e desvelar. Mais pesquisas nessa área se fazem necessárias inclusive porque se inicia um movimento progressivo de reinserção dos homens na docência dos anos iniciais, o que leva alguns investigadores, como Batista e Codo (1999), a constatarem o que hoje chamam de “desfeminização da atividade docente”.

Diante disso, empreendemos uma pesquisa em nível de mestrado na qual foram investigadas as significações do professor homem sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta comunicação, recorte da referida pesquisa, objetivamos especificamente analisar as indicações do modo de pensar, sentir e agir do professor que revelam a constituição da sua identidade. Fazemos isso ancorados nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) que norteou a investigação desde a delimitação do seu objeto à discussão dos dados.

Discorreremos sobre as categorias historicidade e mediação que, oriundas do Materialismo Histórico Dialético (MHD) constituem pressupostos da PSH. Além disso, dialogamos com as ideias de autores como Vigotski (2009) sobre as categorias significado e sentido que contribuíram para a apreensão das significações de um professor, e Ciampa (1994, 1996) que propõe um conceito psicossocial de identidade.

Psicologia Sócio-Histórica: caminhos que levam a uma aproximação da subjetividade do professor

Os estudos no âmbito da Psicologia Sócio-Histórica nos permitem compreender que, para nos aproximarmos da subjetividade do professor, precisamos reconhecê-lo como ser que pensa, sente e age nas relações dialéticas que mantém com a realidade objetiva. Aprendemos com a teoria sobre pensamento e linguagem, proposta por Vigotski (2009), que o alcance desse objetivo também seria possível se nos debruçássemos sobre os significados e os sentidos que o professor produz sobre si mesmo e o seu agir no mundo. Dessa forma, poderíamos nos aproximar do movimento que o professor percorre na constituição da sua identidade, aqui entendida como metamorfose com base na definição proposta por Ciampa (1996).

Para nos apropriarmos das contribuições dessas teorias, precisamos compreender algumas categorias teóricas do Materialismo Histórico Dialético que figuram como fundamento epistemológico da PSH. Entre elas, destacamos as categorias historicidade e mediação.

Estudar as significações e a identidade do professor significa, inicialmente, negar que esse sujeito é detentor de identidade dada e acabada. Isso supõe compreender o professor em movimento, como ser inacabado, em processo de constituição histórica, que não “é” mas “está sendo” e poderá “vir

a ser” sempre. A historicidade se apresenta como categoria que revela esse movimento percorrido pelo professor ao longo do seu processo de constituição, que em outras palavras, quer dizer, processo de “tornar-se”. Esse processo é sempre mediado pelo que o sujeito vive nas relações sociais, portanto, a análise envolve tanto o professor no que tange aos aspectos que marcam sua particularidade quanto na sua relação com o todo.

A mediação é outra categoria fundamental do MHD, pois é pelo entendimento acerca dessa categoria que compreendemos como o homem, na sua relação com os outros e com o mundo, torna-se o que é e tem a possibilidade de vir a ser. A mediação explica a relação estabelecida entre as partes constitutivas de um objeto e dessas partes com o todo. Em outras palavras, a mediação explica como homem e mundo se constituem dialeticamente.

Nessa relação estão presentes fenômenos tanto da dimensão objetiva quanto da dimensão subjetiva da realidade, pois pensar homem e mundo em relação dialética significa pensar homem (subjetivo) e realidade (objetiva) como unidade. Sendo assim, podemos inferir que as categorias mediação e historicidade estão imbricadas nas relações que movem o sujeito no mundo. Portanto, tudo que tange às relações se refere também às mediações, pois as mesmas interligam os elementos que constituem a complexidade tão característica da realidade.

Partindo dos pressupostos do MHD, a PSH compartilha da concepção de que o homem é um ser histórico e social em permanente construção de si mesmo mediante a relação dialética que ele mantém com a realidade. Estudar a subjetividade humana e a significação da realidade como processos históricos não é tarefa fácil, mas recorreremos à teoria de Vigotski (2009) sobre pensamento e linguagem para compreender as categorias significado e sentido.

Pensamento e linguagem na base das significações do sujeito

Uma das primeiras constatações que fazemos sobre as ideias de Vigotski (2009) acerca do pensamento e da linguagem reside no entendimento de que essas duas funções psíquicas não são premissas da formação do homem como ser social, mas produtos do seu desenvolvimento histórico. Assim, as condições materiais de vida do ser humano associadas à sua capacidade biológica, permitem o surgimento e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

O autor defende a tese de que o significado é a unidade do pensamento

e da linguagem que se constitui no processo histórico de desenvolvimento da consciência humana. Nas suas palavras, o significado “é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). O significado é, portanto, a unidade que medeia a relação dialética entre os dois processos, pois o mesmo possui qualidades próprias que não se limitam à mera justaposição das características de seus elementos constitutivos.

É interessante destacar que para Vigotski (2009, p. 412), “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. Essa colocação desvela a singularidade que há na unidade entre pensamento e linguagem, pois ao contrário do que se costuma imaginar, a linguagem não serve apenas como meio de expressão do pensamento, ela é, ao mesmo tempo, a própria concretização do pensamento.

Na análise que empreende sobre a linguagem como expressão e concretização interna do pensamento, Vigotski (2009) chega ao conceito de linguagem interior e esclarece que sua diferença da linguagem externa não se limita à ausência de vocalização. A semântica da linguagem interior contém suas especificidades e uma delas é que os sentidos sobressaem aos significados. O autor se baseia em Paulham para fazer a diferenciação entre os dois conceitos e afirma:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Enquanto o significado expressa generalização da realidade, portanto, sua objetivação, o sentido expressa tudo aquilo que a palavra suscita na consciência do sujeito, por conta disso é expressão mais forte da subjetividade. Considerando que cada consciência, ao mesmo tempo em que se constitui no social, expressa um mundo singular, construído na trajetória histórica também singular de cada indivíduo, uma mesma palavra gera sentidos diferenciados para cada pessoa. Assim, os sentidos que o sujeito produz sobre algo, apesar

de resultarem do social, são ao mesmo tempo resultado das suas vivências particulares.

Dessa maneira, no caso do nosso objeto de estudo, entendemos que os significados compartilhados socialmente sobre o que é ser homem e o que é ser professor/a dos anos iniciais são determinantes na produção de sentidos por parte do professor.

Identidade multideterminada na proposta de Ciampa

As colocações que Ciampa (1996) faz sobre o conceito de identidade vão ao encontro daquilo que defendemos sobre o estudo da subjetividade, pois o mesmo compreende que a identidade se concretiza na atividade social dos homens. A propósito, para ele, uma identidade que não se constitui na relação com os outros, não passa de ficção, pois as identidades, ao mesmo tempo em que constituem a sociedade, são constituídas por ela.

Considerando que as relações estabelecidas entre o homem e o meio são dialéticas, entendemos que a identidade também não é algo estático que se possa apreender de forma absoluta. Informações como nome, sexo, idade, origem, filiação e profissão, longe de revelarem por completo a identidade das pessoas, apenas dão indícios de algumas das várias formas de sua representação.

Essa representação de identidade coisifica o sujeito que deixa de ser o que faz e passa a ser algo. Quando esse sujeito é traduzido apenas por substantivos, sua identidade assume a forma de uma mesma personagem que prevalece sobre a sua atividade, isto é, a personagem permanece identificando o sujeito mesmo quando a atividade que a originou deixou de ser realizada por ele. Em nosso trabalho, por exemplo, o sujeito participante da pesquisa é um professor.

Ciampa (1996) afirma que a profissão é um determinante muito forte na constituição da identidade. Assim, não se pode falar de identidade profissional como se esta fosse constituída separadamente de alguma outra identidade do sujeito. Os significados produzidos historicamente em torno da ideia de docência e do que é ser professor/a medeiam as significações que o sujeito produz sobre si mesmo e a atividade que ele exerce. Essas significações, por sua vez, determinam os modos de pensar, sentir e agir do indivíduo.

O autor esclarece que existe a possibilidade do sujeito negar os padrões

normatizados de comportamento e assumir outro “outro”. Isto é, superar a identidade pressuposta e metamorfosear-se. A identidade supõe, na verdade, a articulação dialética de várias personagens que só adquirem algum significado na sua unidade, constituindo uma história pessoal única. Quando metamorfose, a identidade é movimento de constante concretização de si que revela a síntese de múltiplas determinações.

Percurso Metodológico

Optamos pela pesquisa narrativa para chegarmos aos significados e aos sentidos que o professor produz sobre sua atividade. Connelly e Clandinin (1995) afirmam que “la razón principal para el uso de la narrativa em la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”. Os pressupostos da PSH nos permitem entender essa questão quando enfatizam que o sujeito em si é histórico e é nisso que reside seu potencial de contador de histórias. Além disso, consciente das experiências que constituem sua trajetória singular, o sujeito, tendo se apropriado da linguagem, é capaz de compartilhá-las com os demais.

A técnica que adotamos para a produção dos dados foi a entrevista narrativa pelo seu caráter ao mesmo tempo livre e norteador da produção da narrativa por parte do professor. A questão central desse tipo de entrevista está na possibilidade de termos acesso não ao acontecimento em si, mas também, e especialmente, aos significados e aos sentidos que o professor produz em relação aos mesmos.

Schütze (2011) foi quem primeiro sistematizou a entrevista como técnica específica para a coleta de dados em narrativas. Seguindo o modelo proposto por esse autor, entendemos que a interferência do pesquisador deve ser mínima para permitir que o sujeito narre os fatos assim como as lembranças dos mesmos emergem em sua consciência. Procedemos dessa forma na entrevista realizada com o participante da nossa pesquisa: um professor homem atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Parnaíba-PI.

A rede municipal de ensino dessa cidade, localizada a 399 km da capital do estado, oferece atendimento ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para isso, o município conta com 99 instituições, sendo 32 de Educação Infantil, 31 de Ensino Fundamental e 36 que trabalham com os

dois níveis de ensino. A instituição escolar na qual o sujeito da nossa pesquisa atua está incorporada à rede municipal por meio de convênio com a Prefeitura.

Em alusão ao personagem principal da obra literária de Saint-Exupéry (1946), chamamos o sujeito da nossa pesquisa de **professor Principezinho**. O mesmo tem 29 anos, é casado e pai de um garoto. Na primeira metade dos anos 2000 fez o Curso Normal na Escola Normal Francisco Correia, em Parnaíba. Em 2009 ingressou no Curso de Pedagogia de uma faculdade privada e concluiu em 2012. Ele é católico e participa ativamente das atividades desenvolvidas na paróquia de sua comunidade Além disso, realiza trabalho voluntário na Pastoral da Criança. No período da pesquisa, o professor atuava na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, no turno manhã. Apesar de estar nessa escola há apenas dois anos, ele atua na docência há 10 anos, tendo trabalhado também em turmas da Educação Infantil.

Principezinho foi um dos participantes de pesquisa que realizamos sobre esse tema ainda na condição de graduandos do Curso de Pedagogia, no ano de 2010 (ARAÚJO; CUNHA, 2010, 2013). Em 2014, o professor aceitou participar voluntariamente da pesquisa realizada em nível de mestrado. Dessa forma, diante de autorização expressa do professor, trabalhamos com aqueles dados da entrevista semiestruturada (ESE) de 2010 e, especialmente, com os dados produzidos na entrevista narrativa (EN) de 2014.

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas por meio da proposta metodológica denominada Núcleos de Significação. A mesma foi elaborada por Aguiar e Ozella (2006) e compartilha dos pressupostos da PSH, pois concebe o homem como sujeito histórico e dialético, isto é, ao mesmo tempo autor e fruto da sua relação mediada com o meio.

A análise e a interpretação da narrativa foram realizadas de acordo com a proposta metodológica dos Núcleos de Significações elaborada por Aguiar e Ozella (2006), o que possibilitou a apreensão de significações constitutivas desse sujeito. Tal proposta consiste em três etapas. Primeiramente, a leitura do material produzido para a seleção de pré-indicadores, isto é, trechos narrativos que são importantes para o objetivo da pesquisa. Em seguida, com base nos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, os pré-indicadores são aglutinados para formar indicadores. A última etapa reside na articulação dos indicadores em núcleos de significações que revelam as zonas de sentido produzidas pelo professor.

Baseados nos significados e sentidos produzidos por Príncipezinho, chegamos à articulação de três núcleos: 1) Ser professor constituído no dilema objetividade e subjetividade; 2) As relações de amizade e de confiança com os/as outro/as mediando a constituição de bem-estar em relação à profissão; 3) Quando o ser homem prevalece sobre o ser professor: o conhecimento de si e do outro. Nessa comunicação trazemos a discussão de alguns dados oriundos do segundo núcleo.

Zonas de sentido que desvelam a identidade do professor homem

Os núcleos de significação e seus respectivos indicadores são interpretados com o objetivo de desvelar as zonas de sentido que Príncipezinho produz sobre a atividade docente e que se relacionam com a constituição da sua identidade, isto é, seu modo de sentir, pensar e agir na profissão docente.

No referido núcleo articulamos indicadores que evidenciam o caráter interpessoal e, portanto, social da docência. Aqueles que serão aqui analisados são: Amizade e confiança nas relações do professor com as mães dos/as alunos/as; O professor busca fazer amizade e ganhar a confiança dos/as alunos/as.

O indicador **Amizade e confiança nas relações do professor com as mães dos/as alunos/as** corresponde especialmente às relações que Príncipezinho tem com os pais e as mães de seus/suas alunos/as. Ele expressa que nessas relações comporta-se como amigo, conforme narra:

Se tinha algum problema na relação pai e professor? Não. Me queriam como amigo, dentro de casa. E onde os meus alunos me viam: “professor!” e iam me abraçar e os pais não tiravam isso deles (EN).

A narrativa do professor nos fornece indícios de que a amizade presente nessa relação não se dá apenas de sua parte, pois ele é aceito pelas famílias dos/as alunos/as. Quando ele afirma que lhe queriam “*dentro de casa*”, inferimos que o caráter de amizade que é conferido a essas relações baseia-se inclusive no fato de que as mesmas não se estabeleciam apenas no âmbito escolar, mas também em outras circunstâncias que aproximam essa relação do privado. Príncipezinho faz ainda outras colocações acerca dessas relações:

As mães gostavam tanto que elas pediam até pra conversar comigo sobre problemas particulares [risos] e eu recebia na minha sala. Então era mais como professor, amigo, um psicólogo. Às vezes pedia o que

podia fazer com o filho que tava em casa dando trabalho e assim uma relação maravilhosa (EN).

De acordo com Marchesi (2008), as implicações emocionais das relações dos/as pais/mães com os/as professores/as dependem da etapa educacional em que se encontra o aluno e são determinadas por um conjunto de variáveis, entre elas a posição que cada um atribui a si próprio nessa relação. Primeiro devemos considerar que sendo professor do 1º ano do Ensino Fundamental, os/as alunos/as de Príncipezinho se encontram na faixa etária de seis anos e estão em fase de transição entre os níveis. Assim, são alunos/as que demandam maior acompanhamento por parte de pais/mães e professores/as. Essa constitui já uma mediação que torna mais frequente e necessária a relação entre ambos.

Quando nosso interlocutor localiza essas ações no passado, “*Me queriam como amigo...*”, “*As mães gostavam...*”, ele está fazendo referência ao período em que trabalhou em escolas da sua comunidade. O seu envolvimento com essa comunidade em atividades que exploram o contexto escolar também constitui mediação dessas relações. Não obstante, provavelmente os significados produzidos em torno da sua representação como líder de atividades da Igreja podem contribuir com a busca de orientações que as mães fazem em relação ao professor, tomando-o como conselheiro, “*amigo, um psicólogo*”.

Quando se refere à escola onde trabalha atualmente, Príncipezinho afirma que a relação de amizade permanece:

Às vezes a gente conversa, pega telefone. As mães, quase todas, já ficam naquela intimidade. Então, assim, **se elas criam intimidade com o professor é porque elas confiam, elas gostam né**. Então elas se consideram, **se sentem seguras que os filhos delas estão com um professor bom, um professor legal** (EN).

Nesse trecho narrativo o professor destaca a conversa mais próxima que há entre ele e as mães dos/as alunos/as como demonstração da confiança que há nessas relações.

Marchesi (2008) nos recorda que a confiança está baseada no diálogo, na negociação e isso, entre outras mediações, afasta a suspeita de falta de profissionalismo na prática do/a professor/a. No trecho narrativo abordado, apreendemos que o professor significa a confiança das mães também como evidência de que elas gostam do trabalho que ele desenvolve: “*elas gostam né*”.

Compreendemos que as relações de amizade e de confiança que Príncipezinho desenvolve, sobretudo, com as mães dos/as alunos/as são mediadas não apenas pelas condições subjetivas envolvidas em tais relações, mas também pelas condições sociais e históricas que constroem papéis sociais atribuídos diferentemente a homens e mulheres. O fato de a mulher ser considerada a principal responsável pelos assuntos domésticos e pela educação dos/as filhos/as consiste em uma das determinações dessa situação na qual nosso interlocutor se refere constantemente às mães dos/as alunos/as para se referir à relação que ele estabelece com as famílias dos mesmos.

O indicador seguinte é **O professor busca fazer amizade e ganhar a confiança dos/as alunos/as**. Nele, articulamos pré-indicadores que reforçam a amizade e a confiança como sentimentos determinantes das relações que Príncipezinho mantém com os demais sujeitos do processo ensino aprendizagem, especialmente com os/as alunos/as. A esse respeito, vejamos um trecho da narrativa do nosso interlocutor:

Assim, **na minha prática eu procuro ser muito dinâmico**. [...] Mas **eu já sou muito extrovertido**, eu gosto de dançar, eu gosto de cantar, eu abraço, a gente deita, senta no chão, faz tudo. **Então minha prática é essa, é procurar mais que os alunos aprendam, mas brincando e gostando também do professor. Por que eu prefiro que eles gostem primeiro de mim? Porque eu conquisto. Se eu não conquistá-los eu não vou conseguir atingir meu objetivo que é ensiná-los né** (EN).

Príncipezinho revela que ele se comporta de maneira extrovertida e dinâmica para conquistar seus/suas alunos/as. Nesse caso, ações que incluem dançar, cantar, abraçar, entre outras, ocorrem com duplo objetivo: que os alunos aprendam brincando e que gostem do professor. Mas para nosso interlocutor, a necessidade de que os/as alunos/as gostem dele vem em primeiro lugar: **“Por que prefiro que eles gostem primeiro de mim?”**. Sua justificativa para isso é que sem conquistar os/as alunos/as ele dificilmente alcançará o seu objetivo que é ensinar-lhes.

Essas significações produzidas pelo professor acerca da sua relação com os/as alunos/as não emergem apenas da sua atual experiência. No período da primeira entrevista, em 2010, nosso interlocutor já defendia que seu trabalho estava assentado na amizade que ele mantém com os/as alunos/as. Naquela oportunidade, ele compartilhou conosco uma vivência na qual a gestora de uma escola chamou-lhe a atenção por acreditar que esse tipo de relação po-

deria desorientar sua prática no que tange aos objetivos do ensino. Príncipezinho relata:

Uma vez fui até chamado atenção pela diretora porque ela disse que eu dava muito amor aos meus alunos. Porque ela achava que eu dava muito amor e poderia atrapalhar na educação deles. Tipo assim, porque você vai dar mais amor, brinca demais, aquela coisa toda, depois pode o conteúdo não ser adquirido. Só que é assim, eu sempre analisei até hoje, que **eu trabalho com a amizade, aí eu conquisto o bom desempenho no currículo.** Porque se eu não partir desse gosto, do gostar dos meus alunos, eu não vou ser professor, pra mim que nisso junta uma coisa com a outra. **Se só tem o lado de dar o conteúdo, é tradicional e eu não sou tradicional. Antes de conhecer essa parte mais teórica eu já trabalhava, hoje conhecendo, mais ainda** (ESE).

No trecho acima fica claro que a gestora da instituição onde nosso interlocutor trabalhava considerou, em algum momento, que o tipo de relação estabelecida entre ele e os/as alunos/as poderia limitar a aprendizagem dos/as mesmos/as, que estaria assentada, sobretudo, na apropriação dos conteúdos escolares. Para rebater essa colocação, Príncipezinho esclarece que é exatamente por meio do carinho que tem com os/as alunos/as que ele consegue atingir bom desempenho no trabalho com o currículo da escola.

Sousa (2011) verificou em sua pesquisa que, de fato, cantar, brincar, contar histórias constituem as estratégias que o professor emprega para se aproximar das crianças e ganhar a sua confiança. De acordo com Príncipezinho, tal como ele já havia revelado quando ainda era estudante de Pedagogia, a sua relação com os/as alunos/as está baseada na amizade:

Então, a relação assim entre professor e aluno é no geral, não tem assim o “escolhido”, é no geral. No que abraça um, abraça outro. A gente também chama a atenção. Mas é assim... Às vezes tu **foge do profissional e termina sendo mais amigo, entre o professor e aluno mais amizade** (EN).

Aprendemos que a necessidade de estabelecer amizade com os/as alunos/as ainda predomina na sua atividade, pois esse trecho narrativo revela o sentido de que ele é amigo de todos/as os/as alunos/as sem distinção. Em sua pesquisa com diários de professores, Zabalza (2004) verificou que alguns docentes partem do entendimento de que o trabalho com crianças pequenas supõe o envolvimento de carinho, afeto e proximidade com as crianças para que a aula transcorra bem. Compreendemos, assim, que Príncipezinho com-

partilha desse entendimento, uma vez que ele significa essa relação de amizade como possibilidade de alcançar os objetivos da sua atividade.

As significações produzidas por Príncipezinho acerca da atividade que ele desenvolve na sala de aula são fortemente mediadas pelas relações de amizade que ele mantém com seus/suas alunos/as. Os sentidos desvelados nos pré-indicadores revelam os modos de pensar, sentir e agir do professor que se comporta como amigo das crianças. Além disso, para ele, essas relações são condição necessária para o alcance do objetivo da sua atividade.

Tendo completado 10 anos de experiência na docência e fazendo referência às colocações anteriores, Príncipezinho reforça:

Eu me sinto realizado como professor e como eu ensinei, a minha prática tá dando certo (EN).

Diante dos resultados alcançados com o seu trabalho, nosso interlocutor demonstra que se sente realizado na profissão. Para Rubinstein (1977), determinada pelo modo como se desenrola objetivamente, a atividade gera no sujeito emoção positiva ou negativa, isto é, sentimento de prazer ou desprazer. O sentir-se realizado que Príncipezinho demonstra é manifestação emocional positiva determinada pelo resultado da sua atividade, ou seja, pela efetivação dos objetivos que ele se propõe a alcançar por meio da docência. Entendemos que a felicidade de Príncipezinho é mediada tanto pelos resultados que ele tem alcançado com seus/suas alunos/as quanto pela relação de amizade e de confiança que ele mantém com os/as mesmos/as e suas famílias.

Na interpretação desse núcleo, apreendemos significações reveladoras das relações que o professor estabelece com os/as sujeitos da comunidade escolar. Inferimos que o fato de Príncipezinho ser uma pessoa engajada em atividades voluntárias junto à comunidade consiste em uma das determinações objetivas que reforçam sua aceitação por parte dos/as alunos/as e suas famílias. Além disso, suas relações com as mães e com os/as alunos/as não se limitam a essa aceitação, mas alcançam níveis de envolvimento afetivo mais próximos por meio da amizade e da confiança.

Considerações finais

Apreendemos algumas zonas de sentido que são constituídas e ao mesmo tempo constituem a subjetividade do professor Príncipezinho. As zonas

de sentido revelam que a amizade e a confiança que predominam nas relações de Príncipezinho com as famílias e os/as alunos/as lhe possibilitam alcançar os objetivos que ele se propõe alcançar em sua atividade.

Além disso, as relações próximas que ele mantém com familiares e alunos/as a fim de atingir esse objetivo determinam seu modo de pensar, sentir e agir na profissão. Muitas vezes, Príncipezinho expressa que se comporta como amigo desses sujeitos, como alguém que conquistou sua confiança. Além disso, as mães sentem-se à vontade para pedir a ele conselhos sobre o modo como lidar com situações do seu cotidiano.

Portanto, podemos afirmar que as personagens que expressam parcialmente a identidade de Príncipezinho são a de professor amigo e professor conselheiro, que se articulam nas maneiras como ele se relaciona, especialmente com as mães e com os/as alunos/as.

Essas personagens expressam apenas parcialmente a identidade de Príncipezinho que se constitui dialeticamente por meio de várias personagens, mas ao mesmo tempo não se resume a nenhuma delas. Assim, por meio dessas personagens, o professor se envolve emocionalmente de maneira muito forte com os sujeitos da comunidade escolar, considerando o amor dos/as alunos/as como recompensa do engajamento no trabalho que realiza. Essa recompensa se sobrepõe a condições objetivas de realização da sua atividade, inclusive sobre o retorno financeiro.

A discussão que parte da categoria historicidade nos possibilitou compreender a valorização da amizade e da confiança como mediações do movimento de constituição do ser Príncipezinho. Assinalamos também a contribuição da categoria mediação que nos possibilitou essa aproximação ao movimento dialético no qual se constitui a identidade de Príncipezinho como sujeito afetivamente envolvido com a docência. Não obstante, pela mediação, nos aproximamos do entendimento acerca das determinações do seu modo de pensar, sentir e agir como professor. Assim, as categorias da Psicologia Sócio-Histórica nos possibilitam apreender as mediações e as determinações desse movimento que o professor homem percorre na sua trajetória singular.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicolo-**

gia, Ciências e profissão. São Paulo, ano 29, n. 2, p. 222-245, 2006.

ARAÚJO, Lucélia C.; CUNHA, R. C. O outro lado da moeda da feminização do magistério. In: Simpósio de Produção Científica, 10.; Seminário de Iniciação Científica da UESPI, 9., 2010, Teresina. **Os desafios da pesquisa no Piauí.** Teresina: Editora da UESPI, 2010. v. 1.

_____. Os homens na docência e a feminização do magistério. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Formação docente e sustentabilidade: uma olhar transdisciplinar.** Curitiba: Editora da PUCPR, 2013.

BATISTA, Anália; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, 1999.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina:** um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. Identidade. In: LANE, Silvia T.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (et al.). **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-51.

GRAUPE, Mareli Eliane. Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistério alemão pode ser uma solução? **Revista Espaço Acadêmico,** ano VIII, n. 86, jul. 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-111.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, Maria Arlete Barros. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade.** 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Bendito é o fruto entre as mulheres: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da região norte de Minas Gerais.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG.** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RUBINSTEIN, Sergey. **Princípios de psicologia geral.** 2. ed. Tradução de Jaime Carvalho Coelho. Lisboa: Estampa, 1977.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?** dois estudos de caso em representações sociais. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

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

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DESENVOLVENDO O MÉTODO DE PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Sílvia Maria Costa Barbosa

Na realização de uma pesquisa o método é uma das questões mais relevantes. É a luz da base teórico-metodológica escolhida que se constitui as normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de informações, da realidade pesquisada.

Discutiremos neste artigo o método de investigação que emergiu do projeto “Trabalho docente e desenvolvimento profissional: estudo sobre a dimensão subjetiva das formas de enfrentamento às dificuldades vividas por professores do ensino fundamental em sala de aula”. Nosso objetivo foi identificar e apreender os sentidos e significados produzidos pela professora de uma escola pública acerca da sua atividade pedagógica, tendo como foco as estratégias de ensino para enfrentar as dificuldades vivenciadas durante as aulas. A discussão incide na seguinte questão: quais os sentidos e significados atribuídos pela professora acerca da sua atividade pedagógica, tendo como foco as estratégias de ensino utilizadas durante as aulas para enfrentar as dificuldades vivenciadas durante as aulas?

Os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçaram essa pesquisa advêm da Psicologia Sócio-Histórica, a qual se sustenta na matriz filosófica do materialismo histórico e dialético. Para análise da realidade investigada, adotamos os três princípios teórico-metodológicos que compõem a base da abordagem de análise das funções psicológicas superiores apresentadas por Vigotski (1998).

O primeiro princípio afirma que os fenômenos humanos devem ser es-

tudados em processo de transformação e mudanças. Nessa perspectiva, o pesquisador deve focar sua atenção no processo em observação e não no produto. Assim, as mediações fazem parte do processo constitutivo do objeto estudado.

O segundo princípio indica que a simples descrição dos fatos não desvela as relações dinâmica-causais, reais, subjacentes aos fenômenos. A esse respeito Vigotski (1998) alerta que não devemos nos contentar somente com a descrição da experiência imediata, pois é necessário ir além da aparência, procurando compreender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento. É necessário compreendermos que nessa abordagem teórico-metodológica Vigotski (1998) procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos, ao invés de analisar as suas características evidentes. Vigotski (1998, p. 71) exemplifica esse princípio: “uma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próximo dos peixes do que dos mamíferos; mas, quanto à sua natureza biológica está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que de uma barracuda ou de um tubarão”.

O terceiro princípio básico da abordagem Sócio-Histórica - o problema do comportamento fossilizado - explica a posição de Vigotski segundo a qual estudar algo historicamente implica estudá-lo no processo de mudança, significa “descobrir sua natureza, sua essência uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1998, p. 86). Ou seja, um ponto nuclear desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Portanto, a investigação deve ser capaz de captar elementos que possam tornar possível a compreensão do sujeito da investigação nesse processo. Para tanto é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento, pois focalizar o processo de realização de uma tarefa pode levar à descoberta das estruturas internas de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Sendo assim, faz-se necessário que o pesquisador rompa com o paradigma da aparência, do perceptível do objeto estudado e busque conhecer em profundidade a sua essência, sua origem. Vigotski (2001) observa que é importante ver o outro lado da lua, pois somente a aparência não condiz com a realidade.

O sujeito por ser criativo, produtor e transformador vai se desenvolvendo ao longo da sua vida, na relação com o outro, por meio dos instrumentos sociais e culturais disponíveis na sociedade, através das mediações entre

o mundo objetivo e subjetivo, apreendendo assim a realidade para transformá-la. Com essa posição, adentramos na escola para produzir informações via conversas e diálogos que se constituíram nas relações estabelecidas com o corpo de funcionários que compõem a instituição escolar na qual realizamos a investigação empírica.

Assumimos a ideia que o pesquisador deve desenvolver diálogos com os sujeitos ativos, participantes que constroem suas ideias e desenvolvem suas reflexões ao serem abordados pelo pesquisador. Adotamos tal posicionamento a respeito do que é pesquisar, por entendermos que esse processo implica na reflexão permanente, tanto por parte do pesquisador quanto do sujeito pesquisado, resultando em transformações de ambos.

Situando a realidade a ser estudada

Escolhemos uma escola onde o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID/UERN atua desde o ano de 2012, para fazermos a apresentação do nosso projeto de pesquisa com seus objetivos e procedimentos de produção de informações. Para tanto solicitamos a direção um espaço para conversarmos com todas as professoras, coordenação pedagógica e direção da escola. A receptividade ao projeto foi boa e tivemos a adesão de duas professoras do turno matutino, tais professoras supervisoras atuam no PIBID/UERN até hoje.

Feita as devidas explicações a respeito da pesquisa, as duas professoras, Luciane e Tatiane, (nomes fictícios) justificaram quererem participar da pesquisa, pois “precisavam estudar, aprender, trocar e crescer”. Elas se mostraram interessadas em participar de um estudo com estas proposições, no qual poderiam refletir sobre sua atividade pedagógica através do seu olhar sobre a sua imagem, como também o olhar de outro sujeito, ou seja, a pesquisadora, quando da realização da Autoconfrontação Simples (ACS).

Mas apesar de ambas se mostrarem disponíveis no processo de informações obtidas, durante a realização das ACS, percebemos o quanto seria difícil trabalharmos com a professora Tatiana que apresentava dificuldades em dialogar sobre as suas atividades e procurava fugir das questões formuladas. Para o uso da técnica de ACS entendemos que o sujeito tem que ter desejo, se sentir a vontade para falar sobre as suas atividades projetadas através de sua imagem na tela, objetivando a realização da reflexão sobre a sua prática em sala de

aula. É mister elucidar que a sua participação é de suma importância para o processo e sem o seu empenho durante a participação, não há como fazer ACS, uma vez que para isso é necessário a reflexão, análise, sugestões, dúvidas e questionamentos do sujeito sobre sua atuação. Para este trabalho utilizamos os depoimentos, disponibilidade para prestar informações a respeito da sua atividade docente.

Procedimentos utilizados para a produção de informações

Para alcançar o objetivo desta pesquisa utilizamos vários procedimentos que possibilitaram gerar informações de qualidade para compreender o movimento do sujeito da pesquisa. Isso permitiu o diálogo entre a professora e a pesquisadora sobre como a docente enfrenta suas dificuldades em sala de aula. Segundo González Rey (1999, p. 89) é necessário “una organización propia, donde los participantes se convierten en sujetos activos...” Para tanto, fizemos uso de: entrevista, vídeogravação e Autoconfrontação Simples (ACS). Consideramos, na escolha dos procedimentos e na forma de utilizá-los a necessária coerência proposta pela abordagem teórico-metodológica adotada.

Nessa abordagem teórico-metodológica o pesquisador ao adentrar no campo de pesquisa, não ingressa como um sujeito neutro, frio, distante da realidade investigada. Segundo Barbosa (2006) é necessário estabelecer com clareza, desde o início, que a pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta e que os sujeitos jamais serão incomodados ou prejudicados nos seus afazeres cotidianos e nas suas relações. Por isso, é necessário que o pesquisador saiba transitar no campo de pesquisa, evitando aborrecimentos desnecessários. **Não adianta querer impor um trabalho do qual o sujeito não queira participar, pois essa participação demanda paciência, cautela, responsabilidade, honestidade e capacidade de persuasão.**

Com a determinação de produzirmos informações, realizamos em primeiro lugar as entrevistas por entendermos que elas possibilitam o contato direto com o sujeito-alvo. Tal instrumento nos permitiu um primeiro contato com a professora, fornecendo-nos material relevante para nos apoiar nas discussões nos momentos das autoconfrontações simples. Em seguida, adentramos na sala de aula e realizamos as filmagens da atuação da professora. Em seguida discutimos a vídeogravação e a Autoconfrontação Simples e sua utilização para o processo de formação do professor.

Entrevista

Elegemos a entrevista semi-estruturada por ser aberta e flexível e por se constituir em um instrumento que possibilita produzir informações tanto a respeito da história de vida da professora pesquisada, quanto a respeito da sua atuação em sala de aula.

A nossa atenção voltou-se sempre aos acontecimentos, fatos, entrefalas e entretextos. De acordo com Aguiar (2001a, p. 134), “A fala do sujeito histórico expressa muito mais do que uma resposta ao estímulo apresentado, ou, de outra forma, ela revela uma construção do sujeito, uma construção que é histórica [...]”, sendo portando, a entrevista, um instrumento fundamental para apreensão da realidade.

Elaboramos um roteiro semi-estruturado para conduzir os diálogos, haja vista ser um procedimento cujo objetivo está explícito, projetado, guiado por uma problemática e por questões de alguma forma já estão organizadas. Assim, elaboramos um roteiro flexível, no qual a informação inesperada pode ser incluída e explorada.

No processo da entrevista, é necessário que o pesquisador esteja atento às palavras, frases e que volte a ela tantas vezes quantas forem necessárias para esclarecimentos e questionamentos. Esse é o momento para refletir e complementar informações inerentes ao objetivo da investigação.

A entrevista é concebida por Aguiar e Ozella (2013, p. 308) “como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os seus sentidos e significados”. Utilizamos também princípios da entrevista reflexiva, de Szymanski (2011), que nos orienta a refletir continuamente e acuradamente sobre as falas durante o processo ocorrido.

A entrevista reflexiva como instrumento de construção de informações nas pesquisas qualitativas tem sido utilizada “como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados e padronizados” (SZYMANSKI, 2011, p. 10). Conforme a autora, a entrevista feita face a face, “é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Desse modo, adotamos a entrevista semiestruturada e reflexiva por per-

mitir a discussão e reflexão das aulas da professora focando nas suas dificuldades e como ela buscava estratégias para superar tais dificuldades.

A produção das vídeo-gravações como instrumento de registros da atividade docente

O vídeo é como um espelho que devolve sua imagem invertida. O fato do sujeito se observar, escutar sua voz, perceber seus gestos, atitudes, postura, a maneira de atuar e ser quando do desenvolvimento das suas atividades, faz muito provavelmente, que as imagens provoquem reflexões e mudanças na sua atuação.

A vídeo-gravação provoca no sujeito a contemplação e a reflexão sobre a sua própria atuação. Nesse processo, é provável que o sujeito perceba aspectos que passaram despercebidos. Por isso, Sadalla e Larocca (2004) enfatizam que a vídeo-gravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-receptíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta. Não há como colocar o sujeito frente a frente consigo mesmo sem esse recurso. É necessário reconhecer que esse procedimento de filmagem do sujeito na atividade docente demanda tempo, atenção de quem filma, paciência, já que, algumas vezes, por motivos alheios à vontade do pesquisador, esse procedimento pode ser adiado para outro dia. A paciência é um dos requisitos essenciais para o êxito esperado, pois esse processo não pode ser efetivado de maneira aligeirada.

A imagem refletida do sujeito pesquisado: Autoconfrontação Simples

A realização das sessões de autoconfrontações simples possibilita que as atividades efetivadas e filmadas sejam discutidas e refletidas pelo sujeito ao assisti-las em uma tela de televisão; é a interação entre o sujeito, a imagem e o pesquisador. Para Aguiar e Davis (2008) a discussão na ACS focaliza as expressões de dois sujeitos: a) o professor ao se olhar nos episódios selecionados, fala sobre o que fez e o que poderia (ou não) ter realizado; e, b) o pesquisador querendo se assegurar da compreensão dos comentários do docente, faz suposição sobre eles. Assim, o professor explica o que ele pretende com as atividades selecionadas para a discussão. Nessa perspectiva, nas autoconfrontações simples, criam-se possibilidades de gestar mudanças na sua forma de atuar como professora, conforme discussão em seguida.

Para realização das sessões de autoconfrontação simples foi fundamental a explicação de como seria as ACS e da importância de sua adesão para esse procedimento. Sem a sua adesão e participação não há como realizá-la tendo em vista que ela é marcada por reflexões, análises, sugestões, dúvidas, questionamentos, no qual o sujeito pesquisado será o personagem central.

A ACS se caracteriza fundamentalmente como uma “atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador” (CLOT, 2006a, p.135). Este participa com perguntas e questionamentos.

Ao descrever sua atividade para o pesquisador, o sujeito, mediado pelo recurso da sua imagem, atravessa crises e é implicado a pensar sobre suas ações, sobre o que pode ser possível e o que parece impossível em sua atividade. Mas ele não é implicado apenas pela filmagem, mas também, pelo pesquisador, que ao participar desse processo com perguntas e questionamentos, tecendo conjecturas acerca dos comentários do sujeito, oxigeniza o processo de reflexão deste e, ao mesmo tempo, se apropria das possibilidades de suas mudanças gestadas por esse processo.

O Processo da Realização das Autoconfrontação Simples (ACS)

O nosso caminho para realização das Autoconfrontações Simples (ACS) se deu da seguinte maneira: após analisarmos as vídeografações, por várias vezes, entregamos os DVD's, à professora para que ela assistisse e começasse se auto-observar. Isso possibilitou diálogos mais proveitosos nas sessões de ACS. Ela se mostrou curiosidade em saber como dava aulas e como seriam as nossas conversas a partir dos vídeos.

Durante as sessões ACS a professora se mostrou a vontade e discutiu os episódios selecionados, algumas vezes com surpresas quanto ao seu posicionamento perante os alunos, outras vezes concordando com as atitudes pomadas.

Durante o procedimento das sessões de ACS, tornou-se evidente, em diversos momentos, o engendramento de inúmeras modificações no sujeito que, ao olhar sua própria imagem na atividade, deixa de ser “observado” para ser “observador” da sua própria atividade. Constatamos que ao assistir à atividade vídeogravada, a professora conseguiu identificar situações que poderiam ter sido melhor conduzidas por ela e já apresentou soluções procurando melhorá-las. Isso foi acentuado na seguinte fala da professora: *procuro pesquisar atividades que os alunos gostam, não fácil, mas sei mais ou menos que interessam,*

e chamem atenção dos alunos. A professora percebeu durante o processo nas ACS, que o desenvolvimento da aula poderia ter sido melhor. Vou melhorar não faço mais atividades que eles não gostem.

Segundo Clot (2006a, p.136), na AC “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens”. É desse modo que, quando toma a atividade realizada como objeto de análise, a AC tem o potencial de evidenciar características da atividade que, no momento de sua execução, passam despercebidas.

O processo de produção de informações teve um clima de sinceridade, respeito e confiança, possibilitando, assim, discussões bastante proveitosas e sem nenhum constrangimento. Desse modo, estabelecemos diálogos abertos, francos e sem subterfúgios no decorrer das ACS.

O processo de análise das informações

Em consonância com as discussões expostas no decorrer desse trabalho, a análise tem como foco inicial a realidade empírica referente à fala da professora, obtida através das entrevistas, das conversas informais, das vídeo-gravações, das ACS sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, vislumbrando apreender a palavra com significado e, deste modo, nos aproximar das zonas de sentidos. Vale salientar que todo o material da pesquisa foi filmado e transcrito, esse processo se constituiu de várias leituras “flutuantes” para que pudéssemos nos familiarizar com o material, visando uma melhor apropriação do seu conteúdo, conforme orientam Aguiar e Ozella (2006).

A opção para análise das informações baseia-se na proposta de Aguiar e Ozella (2006); Aguiar (2009), tendo em vista a organização dos núcleos de significação. A construção desse procedimento se desvenda através de três momentos: os pré-indicadores, os indicadores e os núcleos de significação.

Os pré-indicadores são destacados através de várias leituras flutuantes a partir das transcrições das entrevistas recorrentes e das ACS. A realização de tais leituras possibilitou o destaque de palavras, frases carregadas de conteúdos e temas relevantes para o objetivo da pesquisa. Chamamos esse trabalho de garimpagem, haja vista possibilitar a apreensão, por parte do pesquisador, de palavras, frases com significados para compreensão da professora. Por isso, é importante ir além da aparência, perceber aquilo que não está exposto clara-

mente e que muitas vezes o sujeito não se dá conta.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), os pré-indicadores são em grande número, em geral, compondo um quadro amplo de possibilidades para a organização dos indicadores. Os autores afirmam que “um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (2006, p. 11). Observam, ainda que a organização dos pré-indicadores, para que resultem nos indicadores, deve ter como critérios a “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição”.

Quanto à organização dos indicadores segundo Aguiar e Ozella (2008) é um processo de aglutinação de pré-indicadores, no qual há uma junção de conteúdos temáticos, sendo que os temas, quando organizados, possibilitam uma melhor percepção dos fatos e suas contradições.

A terceira etapa constitui-se na organização dos núcleos de significação.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios – é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilita ir além do aparente e considerar tanto as contradições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR E OZELLA, 2006 p. 12-13).

Nessa perspectiva, cada núcleo de significação busca revelar o sujeito na sua totalidade, no seu movimento, de forma não fragmentada. Ao trabalharmos com a proposta de Clot (2006a) e agregarmos outros elementos da perspectiva sócio-histórica, admitimos que a análise deva ser adequada ao tipo de informação que se tem e ao tipo de realidade que se apresenta.

Ao eleger uma estratégia como autoconfrontação simples tem-se a clareza da complexidade de informações que podem surgir. Temos que considerar que ACS provoca intencionalmente movimentos no sujeito, tendo o potencial de gerar informações carregadas, provavelmente, de momentos de transformações, impasses, dilemas que ainda não se configuraram numa contradição efetiva, mas que podem ou não caminhar na direção da contradição e, assim, de sua superação. Dito isto, é fundamental que os procedimentos de análise devem estar atentos para captar o processo que, de certa forma, foi provocado.

Nessa perspectiva, a análise dos núcleos de significação se efetiva, segundo Aguiar e Ozella, (2006 p. 13) “por um processo intra-núcleos avançando

para uma articulação inter-núcleos. Em geral esse procedimento identificará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”. É necessário o pesquisador levar em consideração os aspectos referentes ao contexto social, político, econômico e cultural, de onde foram produzidas as informações. Somente assim, é avançará na compreensão dos sentidos. Todo esse esforço para apreensão do movimento, da historicidade, das contradições da análise, avança na apreensão das zonas de sentidos (AGUIAR, 2006b).

É mister destacar que a análise, tendo como sustentáculo teórico o materialismo dialético, considera que a realidade está sempre em movimento, que não podemos entender uma parte sem olhá-la à luz da totalidade. Nessa perspectiva, não devemos fazer uma análise fragmentada das informações.

Para uma melhor compreensão desse processo, apresentaremos e discutiremos sucintamente um núcleo de significação, cujo nome aglutina e revela zonas de sentidos da professora.

Atividade docente: as dificuldades advindas do fazer na sala de aula

Esse núcleo é abalizado pelas incertezas e dificuldades vividas pela professora acerca das atividades em sala de aula, mas também aponta caminhos de superação. Segundo ela enfatiza as dificuldades vivenciadas em decorrência familiar

Na sala de aula mesmo é a falta de limite por alguns alunos e essa questão decorre da maioria dos pais deixar a responsabilidade maior pra escola, não só do ensinar, mais assim do educar, de por limites em casa pode tudo e quando chega aqui não, a gente é que tem que trabalhar, além da linguagem escrita, valores, eu acho mais difícil esta forma, na escola trabalha de um jeito, e em casa é outro. [...] nossa clientela aqui, é muito difícil, nem todos, vivem com os pais, alguns são o tio, avô, avó, parentes ou mesmo, até com vizinho.

É difícil, mas a gente tenta na medida do possível, a começar pelas atividades na sala de aula, não tem como você trabalhar mais a questão do conscientizar, trabalhar mesmo os valores, a gente tem projetos na escola, pra ver se eles tem pelo menos aquela consciência, do respeito, a começar a responsabilidades que eles tem que vim a escola. A gente tenta ajudar, também temos um projeto, um projeto que trabalhamos

com muita palestra aqui na escola, com os pais, com alunos, trabalha juntamente com o professor, um dia pra cada sala de aula, tem parceria com a escola, então a gente monta assim palestra, oficina pra ver se supera esse lado. Agora com ajuda do PIBID/UERN, melhorou muito com atividades diferenciadas, as coisas que a gente planeja, ajuda muito a superar essas dificuldades.

A fala da professora demonstra uma preocupação com o processo ensino-aprendizagem, como também o reconhecimento da responsabilidade com aprendizagem do aluno na escola. Apesar de relatar que os pais não ajudam na educação escolar ela procura trabalhar com projetos que envolvam não só os alunos, mas também o responsável por ele, objetivando o interesse em querer estudar. Destacou a importância do PIBID/UERN como aliado para planejamento e efetivação de atividades criativas que despertem no aluno o gosto pela aprendizagem.

Ela tem consciência acerca do seu papel na construção do saber escolar junto aos alunos que frequentam esse espaço educacional. E completou: “Essa clientela deste bairro é muito difícil. Os alunos precisam muito da gente professores e por isso procuro dar o melhor e me esforço muito, não é fácil”. Essa fala evidencia “o momento específico do sujeito” (AGUIAR e outros, 2009, p. 63), ou seja, elementos de sentidos que, no caso, parecem ser essenciais à maneira de significar as dificuldades e também o respeito pelo o aluno. Por isso podemos deduzir que a expressão “procuro ser uma boa professora e contribuir, não é fácil, mas tento não ser pessimista, gosto deles e quero o melhor para eles”. Na a professora expressa o respeito e carinho, deixando transparecer elementos de sentidos constituídos pela vivência afetiva e cognitiva na sala de aula.

Ao longo das discussões a professora revela que já ensinou numa escola particular por muito tempo, mas que ensinar na escola pública se constitui num desafio constante a cada dia. Aponta vários problemas que podem levar a criança não ter sucesso na escola e que se constituem em dificuldades, como por exemplo: adaptação a rede escolar, a maneira como a professora conduz as aulas, direção de escolas sem a devida preparação para assumir, família desestruturada, sem limites, sem condições básicas, doenças na família, criminalidade familiar, pais que não se interessam pelos seus filhos e não acreditam que eles possam aprender, e tantos outros problemas que poderíamos listar que repercutem negativamente no desenvolvimento da criança na escola.

As informações sucintas nesse núcleo de significação expressam conteúdos relevantes sobre o fazer da professora durante as atividades pedagógicas. Foi possível perceber qualidades e dificuldades da professora tais como: o esforço, a dedicação, a responsabilidade, o compromisso, o respeito pelo o aluno, dentre outros.

Os resultados apontaram para várias dificuldades, mas, também apontaram para estratégias de superação dessas dificuldades. A nossa conclusão está na direção que a professora da nossa pesquisa não se acomodou diante dos conflitos vividos na sala de aula, ao contrário, ela sempre busca de novas estratégias diante de cada questão levantada. Uma das contribuições deste trabalho está não diretamente na visibilidade/simplificação dos resultados empíricos alcançados, mas na potencialidade das explicações inferidas/interpretadas acerca dos elementos de mediação que constituem o trabalho docente.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria J (coord.). **Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor**. Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD, edital 01/ 2007.

AGUIAR, Wanda Maria J. e OZELLA, Sergio. **Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos**. Psicologia – Ciência e Profissão. 2006, ano 26, Número 2, São Paulo.

CLOT, Yves. **Psicologia do Trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CLOT, Yves; FAÏTA, Dael; FERNANDEZ, Gabriel e SCHELLER, Livia. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique l’activité. In: **Education Permanente**, n 146/ 2001. Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001. P. 17-25.

DAVIS, Claudia L. F.; AGUIAR, Wanda M. J. **Atividade docente: uma análise das trans-formações** do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. (Artigo no prelo) 2009.

SADALLA, A. M. F. A; LAROCCA, P. **Autoscopia: um procedimento de**

pesquisa e de formação profissional reflexiva na educação e na pesquisa. FE-USP-SP, v. 30, n.3, p. 419 - 433, 2004.

SZYMANSKI, Heloísa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em educação.** Mimeo, 2011.

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

_____. **A Construção do Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOBRE OS AUTORES

ELIANA DE SOUZA ALENCAR MARQUES

Doutora em Educação – UFPI. Mestre em Educação – UFPI. Graduada em Pedagogia - UFPI. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - CCE/DMTE/UFPI. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia – CCE/CCP/UFPI. Coordenadora Pedagógica do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – MEC/SECADI. Membro de Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7684570998057850>.

Teresina - Piauí-Brasil. E-mail: esalencar123@gmail.com

FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO

Mestre em Educação (UFPI), Licenciado em História (UESPI). Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC). Licenciado em Pedagogia – ISEPRO, Professor de História da Rede Privada e Substituto do Curso de História da UFPI. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>. Parnaíba - Piauí- Brasil, E-mail: chiquinho-phb@gmail.com

LUCÉLIA COSTA ARAÚJO

Mestre em Educação – UFPI. Especialista em Psicopedagogia - FAP/Parnaíba. Licenciada em Pedagogia - FAP/Parnaíba. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. Email: lu.celiacosta@hotmail.com.

Telefone: 86 9987-7874 Rua Santa Luzia, 3031, Ilhotas, Teresina, PI

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8696092307751577>

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Doutora em Educação – PUC-SP, Mestre em Psicologia da Educação – PUC-SP, Graduada em Filosofia, Professora do PPGED/UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação-CCE/UFPI, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica-NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/546824490010550>. Teresina - Piauí - Brasil, E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br

SILVIA MARIA COSTA BARBOSA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1982), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2006) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, é membro do Grupo de Pesquisas em Formação e Profissionalização do Professor. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, autoconfrontação, mediação, atividade docente, subjetividade.

E-mail: silviacostab@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8430035884569094>

Realizar pesquisas não constitui tarefa fácil. Requer envolvimento, dedicação, comprometimento ético e político, rigor, criatividade e, acima de tudo, o insaciável desejo de conhecer a verdade. Com esse espírito, muitos pesquisadores têm se aventurado em produzir conhecimentos sobre a realidade, mesmo quando esta constitui suas atividades profissionais, como é o caso da grande maioria dos pesquisadores que investigam a educação. É o caso dessa obra. Estão aqui reunidos resultados do esforço coletivo empreendido por pesquisadores que, ao viverem a educação em sua totalidade, alimentam-se do desejo insaciável de compreendê-la.

As produções apresentadas nessa coletânea resultam de pesquisas já concluídas de mestres e doutores que, fundamentados em categorias e procedimentos teórico-metodológicos filiados à Psicologia Sócio-Histórica, fundamentam pesquisas e produção do conhecimento em educação a fim desvelar as condições necessárias à constituição de práticas educativas e

Eliana de Souza Alencar Marques
Francisco Antonio Machado Araujo
Maria Vilani Cosme de Carvalho

