

4 EMERGÊNCIA DOS SUJEITOS NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Uma forma de entrar em relação com os outros homens é pelo viés da comunicação, por isso, pela sua função, isso é um processo de educação.

LEONTIEV

Os melhores pensadores da humanidade sonharam com essas pessoas e as esperaram. ‘Eu sei – disse um dos heróis de nosso grande escritor e humanista Gorki – que então não será a simples existência, mas o serviço ao homem, cuja imagem se elevará ao mais alto: para os homens livres, todas as alturas serão acessíveis. Então se viverá em liberdade e os melhores serão aqueles que com mais força abraçarem o mundo, aqueles que mais profundamente o amarem; os melhores serão os mais livres e neles haverá mais beleza. Grandes serão as pessoas desta vida...!’

LEONTIEV

As concepções teóricas [...] são apenas a expressão geral das relações efetivas de uma luta de classes que existe, de um movimento histórico que se processa diante de nossos olhos.

MARX & ENGELS

4.1 Objetivos do experimento, metodologia, sujeitos e local

O objeto da tese, enquanto preocupação central, é buscar indícios ou elementos que balizem o tipo de atividade de aprendizagem na qual o indivíduo precisa estar envolvido para emergir como sujeito, especificamente, sujeito-docente, de alguma forma, para que também possa se apropriar, enquanto profissão, do perfil de professor, e enquanto homem, do homem-sujeito, homem pleno no sentido do gênero humano. Em última instância, o nosso objeto de análise é a emergência do sujeito na atividade de ensino, que é, por sua vez, a unidade básica de formação.

Nesse sentido, sabe-se que não é qualquer atividade de ensino e aprendizagem que propicia aos indivíduos despertarem do “sono da razão”, ou melhor, nem toda atividade favorece aos indivíduos para que se tornem sujeitos capazes de planejar as próprias ações, executá-las com intencionalidade, deter clareza (esclarecimento, consciência) das consequências do agir pedagógico, dentre outras qualidades que se espera de um profissional docente. Em alguns autores, a exemplo dos autores da Escola de Vigotski, dentre outros (Rego, Severino, Piaget, Libâneo, Duarte, Rossi, Fullat, Kilpatrick), encontram-se duras

críticas às formas de ensino chamadas tradicionais. Dentre esses citados, encontram-se argumentos explicitamente favoráveis àquilo que no Brasil se chama de Escola Nova (Kilpatrick, Piaget, Dewey) e contra (Duarte, Libâneo etc.).

Sabendo-se das várias críticas e participando do Clube de Matemática, inclusive, alguns semestres antes daquele da pesquisa, se entendeu que neste lugar havia uma atividade de formação pedagógica afinada com os pressupostos, fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. No meandro das críticas postas às diferentes concepções pedagógicas se compreende que esta é uma das teorias promissoras, que pode apontar caminhos para formar o sujeito que se deseja e cujas características foram delineadas no capítulo 2. Portanto, uma vez que existia uma atividade formativa, deliberadamente, segundo a concepção histórico-cultural, foi que se optou por realizar ou acompanhar o Clube de Matemática no sentido de um experimento formativo.

O que é mais relevante, para o objeto de pesquisa, é o processo de aprendizagem do aluno (estagiário) dado pela sua atividade, isto é, os indícios que podem se tornar explícitos no artifício pelo qual o estagiário se apropria de um modo geral de conduzir o aprendizado do aluno. O estagiário (aprendiz de professor) passa a ter consciência da atividade à qual ele submeteu seu aluno e o porquê dessa atividade. Nesse caso, ele inseriu o aluno numa atividade de circo, mas que, por si só, não seria o bastante para o aluno aprender matemática. De fato, do que ele toma consciência, no processo de planejamento, é de que precisa interferir na atividade do aluno – que em vista de ser uma atividade de circo é uma atividade com sentido, para o aluno – para fazer a mediação com o conhecimento matemático, isto é, com a cultura sistematizada. Precisa-se dizer que, a despeito do sentido imediato dos alunos para com o circo, enquanto atividade lúdica, ela não pode ter como referência apenas esse aspecto imediato, sob o risco de se tornar apenas algo que se faz com menor esforço, é agradável, é legal etc. O problema (nosso para com o estagiário e do estagiário para com o aluno) de referência é como fazer com que o aluno atingisse um nível qualitativamente superior. E isso por meio do ensino organizado. Porque a alusão que se faz não se deve à relação entre o circo e a matemática, que tem uma consequência imediata para com os alunos, mas ao fato de que a atividade do circo deveria ser uma atividade de ensino organizada, conter um modo de ação geral.

No experimento, o próprio estagiário está submetido a uma intencionalidade (esta desconhecida, aparentemente, pois é a intencionalidade do professor educador, daqueles que organizaram a atividade de estágio), que é atuar com intenção no processo de ensino, isto é, conduzir um processo intencional de colocar seus alunos numa atividade com sentido e,

também, que possibilite aprender significados. Reitero, em última instância, trata-se do aluno que precisa se apropriar da cultura, no sentido do conhecimento sistematizado, cujo processo é sempre mediado. E, também, ao mesmo tempo, se trata de um processo no qual o estagiário precisa lançar mão de alguma concepção pedagógica para, por sua vez, poder ensinar numa direção determinada, isto é, intencionalmente.

Se no capítulo anterior, a tentativa é de perceber as atividades nas quais os indivíduos estão inseridos e que delimitam, forjam as concepções de homem e de mundo, em seguida, guiando o processo pedagógico de ensino e aprendizagem, aqui, no percurso da formação do indivíduo, parece ser a atividade orientada, intencional, isto é, a Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 1996, 2004; MOURA et al., 2010) que possibilita a mudança de concepção e de prática de ensino nos sujeitos estagiários. Mais do que isso, essas atividades dão possibilidade dos aprendizes se ajustarem a uma determinada concepção de homem, sujeito, portanto, balizada pelas concepções dos autores da Escola de Vigotski, em especial, Leontiev.

O que está em jogo é a formação do estagiário enquanto sujeito que será professor (docente), e parece não haver dúvida de que, ao ingressar num curso universitário, o “aprendiz de professor” deve se apropriar de uma base teórico-metodológica que permita o desenvolvimento daqueles saberes e aptidões que constituem a especificidade do seu trabalho. Os últimos estudos, com base na Teoria Histórico-Cultural, nas atividades cotidianas das escolas (ARAÚJO, 2003; ASBAHR, 2005), no Clube de Matemática (CEDRO, 2004; LOPES, 2004), e em organização de grupos de professores (MORETTI, 2007; BARROS, 2007) apontam claramente que o professor tem sim um espaço de atuação importantíssimo no interior das escolas podendo modificar, ou no mínimo, fazer muita diferença no processo de formação da personalidade dos educandos, dentre outras características. Isso significa poder fazer frente aos mecanismos de desigualdade, de exclusão, de medicalização do ensino etc. Contudo, isso somente parece ser possível se esse profissional que se forma tenha uma noção clara das possibilidades de intervenção e contribuição, dada pelo desempenho docente, na formação dos educandos, principalmente, uma noção clara de homem, ou mais especificamente, *do que é o homem: sujeito de uma atividade*.

Uma das preocupações, portanto, é se após longos anos de estudos, os alunos ingressantes num curso superior de pedagogia, ou licenciatura, adquiriram a base teórico-metodológica necessária para o desempenho da atividade docente; de outra forma, se adquiriram consciência de uma concepção de homem suficiente para trabalhar com o processo educativo. Isto quer dizer, se o processo educativo tem papel preponderante – enquanto realização de um bom ensino – ou se, como afirmam algumas correntes de pensamento,

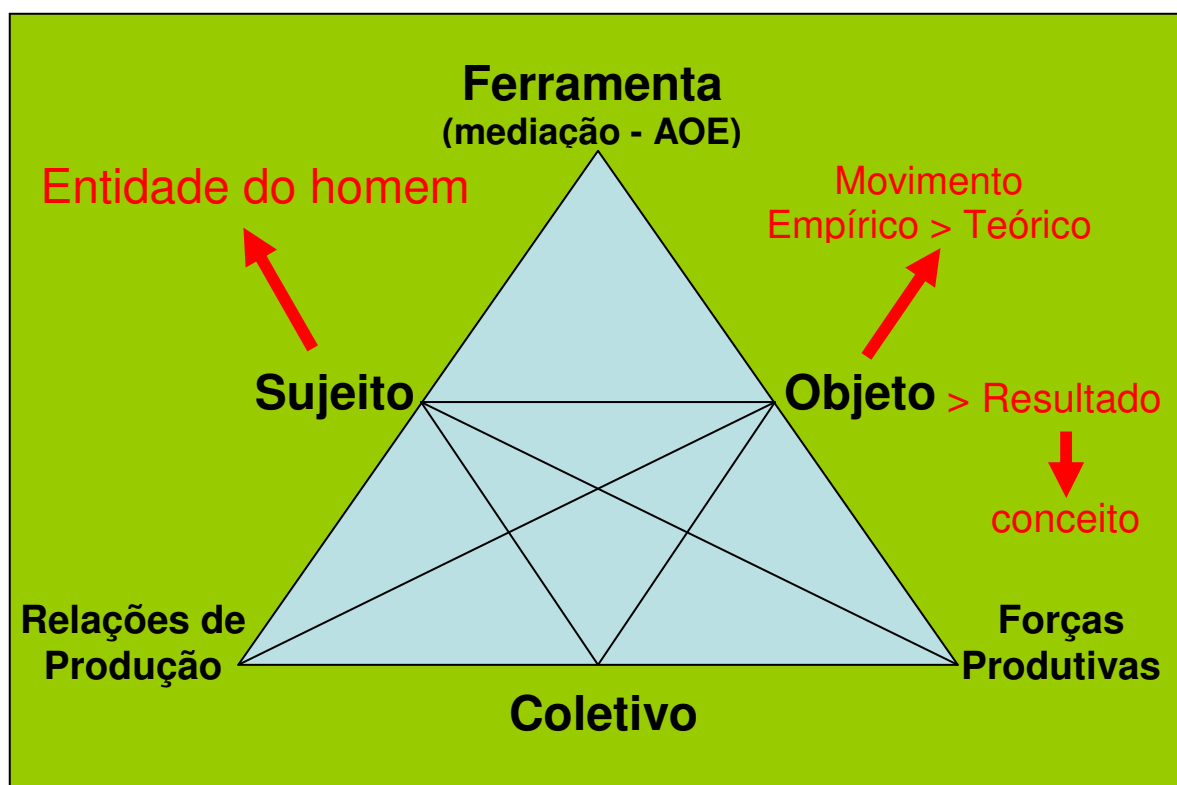
somos sujeitos dirigidos por nossa bagagem genética. O problema parece estar, por exemplo, quando consensualmente se afirma que a educação pode “moldar” a personalidade dos educandos, formar valores, etc., mas, contrariamente, numa situação cotidiana, se encaminha o educando com problemas de falta de atenção (hiperatividade) para um profissional da área médica que, ao fim, o trata com um “calmante” (tecnicamente, com ritalina). Isto é, se depara com uma concepção de educação que depende, principalmente, dos mecanismos biológicos e não mais psíquico-sociais. Ou seja, não se atenta para o fato de que isto é um problema histórico-cultural de um sistema social (neoliberal, capitalista) específico.

Nessa dimensão, o experimento pedagógico de formação se insere, enquanto pesquisa, na alçada do GEPAPE (Grupo de Estudos e Pesquisa da Atividade Pedagógica), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A tese, a partir desses pressupostos teóricos, em sua parte empírico-experimental, está organizada com foco, primeiramente, na observação de “alunos estagiários” e num apanhado de dados (anotações do pesquisador e filmagem) que possam mostrar os indícios da emergência do sujeito na atividade pedagógica prática (o estágio). Enquanto concepção, se entende que sujeito e objeto formam um todo dialético, de certa forma indissociável, o que significa dizer que se rompe com a dicotomia entre sujeito e objeto e, por tal, se aproxima da concepção de Leontiev (Escola de Vigotski) no sentido de que o objeto pensado e falado é fruto, dentre outras coisas, da atividade humana; de outra forma, é a interiorização de uma ação. Leontiev (1978a), nessa prerrogativa, afirma que as ideias expressas são comportamentos em miniatura. Como primeira hipótese, pode-se dizer, então, que, a partir daquilo que o indivíduo “fala” (diz), é possível saber qual sua concepção de mundo e, ainda, qual a sua “orientação para a ação”. Isso permite dizer, por fim, que as falas dos sujeitos são indicadores fundamentais da prática da atividade docente, se é um indivíduo (passivo) ou sujeito (ativo). Parafraseando a perspectiva de Sá (1995, p. 23) “são uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos no quadro da vida cotidiana”. Ou, parafraseando o que disse o formulador da teoria das representações sociais, as ideias expressas “[...] definem simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam e o significado das respostas a dar-lhes” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

O delineamento do problema central, ao se tratar teoricamente, é, então, entender e saber, precisamente, quais os indícios que se pode apanhar que demonstrem que o indivíduo estagiário saia da condição de passividade para a condição de sujeito (ativo) e tome consciência do papel do sujeito (professor) na sua atividade (ensino-aprendizagem) com o

objeto (estudante, que também é sujeito), em outras palavras, indícios que mostrem que o estagiário assuma-se como sujeito na medida em que compreende o papel do professor no sistema de aprendizagem, conforme a figura abaixo:



**Figura 1 – Sistema de Aprendizagem
(Educação Formal > Comunidade de Aprendizagem)**

O esquema apresentado é emprestado de Engeström (1987), ao ampliar a representação original do sistema de atividade – o esquema inicial, de Vigotski, era triangular. O objetivo do autor foi ampliar o sistema interpretado como nível micro, para o macro, no qual se inclui explicitamente a coletividade e/ou a comunidade, bem como, no sentido sociológico, regras e a própria divisão do trabalho, conforme figura abaixo:

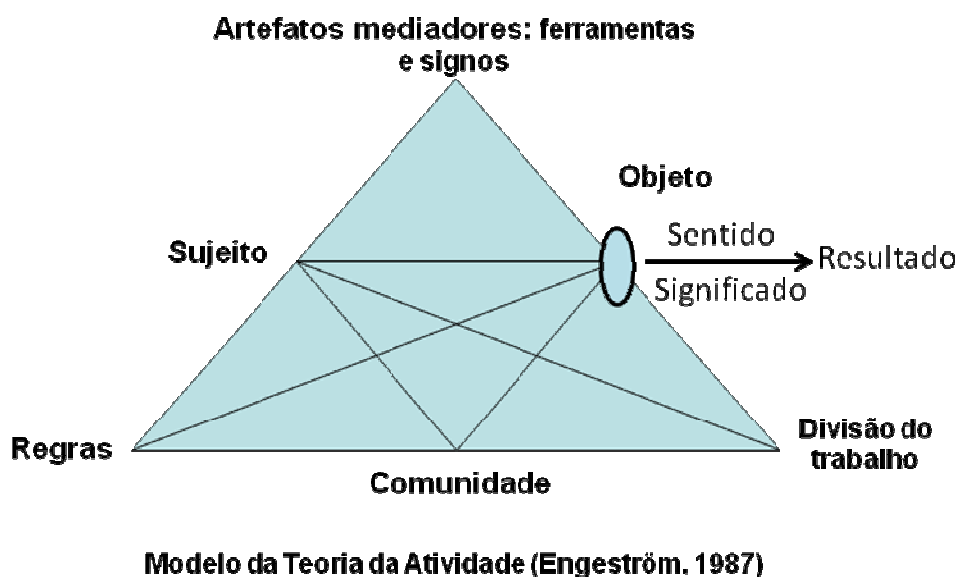


Figura 2 – Modelo da Teoria da Atividade

Ao adaptar tal sistema para demonstrar a nossa problemática, manteve-se o sistema originário no qual aparece o sujeito em relação com o objeto mediado pelas ferramentas. Contudo, se destaca que esse sujeito é alguém que no sentido ontológico já possui uma identidade de homem (no sentido do gênero humano). O objeto, por sua vez, é o indivíduo que, para se apropriar da condição de humano, necessita fazer o movimento do pensamento empírico para teórico, inclusive, guiar as suas ações de forma conceitual, isto é, tomar consciência. Esse processo, entretanto, é conduzido em explícita relação com a atividade orientadora de ensino, que é a nossa ferramenta (o experimento formativo).

Outro detalhe, não menos importante, é a substituição das regras, no quadro original, por relações de produção e, ainda, a substituição da divisão do trabalho por forças produtivas. O intuito é se afinar, uma vez mais, com as teses do método do materialismo dialético em que se lê:

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política [educação, inclusive], e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual (MARX, 1978, p. 29).

A ênfase está nas relações que são estabelecidas entre as diversas instâncias que compõem a produção da vida, isto é, a formação de sujeitos (humanos). Está explícito,

também, que o processo de tornar-se sujeito excede os limites estabelecidos pela instituição escolar. No entanto, na pesquisa empírico-experimental realizada foi nomeadamente difícil explicitar evidências sobre as relações de produção e mapear as forças de produção. Por tal, o recorte ficou no sentido do estagiário (objeto) que, ao se apropriar do pensamento teórico, toma consciência de que a atividade pedagógica precisa ser planejada, intencional etc.; ele se torna, nesse processo, sujeito. As mediações principais são dadas tanto pela atividade orientadora do ensino quanto pelo coletivo – o professor orientador do Clube de Matemática e pesquisadores auxiliares, além dos próprios colegas estagiários.

Por isso, o que faz parte desse sistema, também, é uma concepção de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que não será explorada aqui em maiores detalhes, mas que é definida a partir de uma concepção de homem e, portanto, de sujeito, que pode intervir na formação do estudante e, assim, modificar, por exemplo, suas concepções (visão) de mundo, representada pela passagem do pensamento empírico ao teórico, bem como pela possibilidade de tomada de consciência (explicitada no capítulo inicial). A atividade orientadora de ensino (AOE) foi elaborada por Manoel Oriosvaldo de Moura, inicialmente, em 1996 e reafirmada em outros escritos. Diz Moura (2001, p. 155):

A atividade, na interpretação que fazemos desse conceito desenvolvido por Leontiev (1986), é fruto de uma necessidade que, para se realizar estabelece objetivos, desencadeia ações, elege instrumentos e, por fim, avalia se chegou a resultados adequados ao que era desejado. A atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc.). E por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende.

A AOE, nessa perspectiva, representa uma atividade que os alunos, ao realizarem-na, se apropriem daquelas capacidades do gênero humano, historicamente produzidas, e que se encontram objetivadas nos produtos da cultura ou fenômenos sociais. Essa formação permite não apenas a formação de determinados comportamentos, mas a formação de determinadas formas de pensamento, especificamente, formação do pensamento teórico em detrimento do pensamento empírico. A estrutura de tal atividade é composta pela necessidade de ensinar que se faz presente nos elementos constituintes da situação desencadeadora da aprendizagem, de tal modo que as informações e crenças acerca de um objeto de ensino sofrem uma “descontextualização” para que se forme um todo organizado e coerente. Nesse mesmo processo, um elemento é o de planejamento, esquematização dos elementos para que formem um todo estruturado a fim de que a materialização da aprendizagem seja conquistada. É o

momento em que os conceitos e as concepções se tornam concretas, reais, e a atividade desencadeada possibilita aos participantes se apropriarem desses produtos culturais.

Intrínseco a isso estão, portanto, as ações e os procedimentos metodológicos, ou então, os instrumentos auxiliares de ensino. As ações referem-se aos modos ou procedimentos pelos quais se pode organizar o conhecimento para que esse seja apropriado pelos estudantes. Os procedimentos metodológicos referem-se aos recursos didáticos, por exemplo, o jogo, a história virtual do conceito, ou situações emergentes do cotidiano. No nosso caso, a necessidade estabelecida foi ensinar algum conteúdo matemático aos alunos provenientes da Escola de Aplicação e o instrumento pedagógico auxiliar foi a atividade de circo. As ações estavam direcionadas de duas formas: a aprendizagem de conteúdos matemáticos como a geometria e medições, bem como a aprendizagem de alguns movimentos circenses de acordo com as personagens que os executam.

Ao que cabe disso, na resolução das hipóteses da tese, em sua parte específica (empírico-experimental) se dá, portanto, quando o estagiário, ao passar de indivíduo (passivo) para sujeito (ativo), se dá conta de que é possível ensinar matemática, por exemplo, em uma atividade, cujo pano de fundo é uma atividade circense (“O Circo”)¹. Para esclarecer esse processo, é mister retomar o conceito de homem atrelado ao de atividade e, ainda, a atividade pedagógica como um sistema de atividades (sistema de aprendizagem, conforme figura 1). Não seria possível passar por esse processo, nesse aspecto, sem explicitar a participação do sujeito nesse sistema de atividades. A possibilidade disso está dada, ainda, quando se tem como referencial o professor enquanto sujeito, pois na atividade pedagógica ele tem certa intencionalidade, carregada de motivos, dentre outras emoções. Percebe-se, então, que estar inserido num sistema geral de aprendizagem produz uma concepção de homem que o leva (o estagiário) à consciência de sua intencionalidade no processo de atividade pedagógica. Isso, por sua vez, lhe possibilita chegar a constituir-se como sujeito-professor, enquanto realiza uma atividade pedagógica intencionada. Em alguns momentos até ocorre uma tênue semelhança com as mudanças pedagógicas ocorridas no decorrer da história, processo filogenético.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, toma-se como objeto não o indivíduo empírico, como sempre ocorreu nas mais diversas correntes psicológicas e filosóficas, mas o indivíduo concreto. “O empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois

¹ Esta referência está dada nas gravações de áudio, no período das reuniões coletivas, bem como em alguns apontamentos, menos explícitos, no relatório.

nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram” (SAVIANI apud DUARTE, 2004, p. 44). Já o concreto é a síntese destas múltiplas relações e determinações, síntese de relações sociais.

Assim, uma ciência da subjetividade humana, isto é, a ciência dos indivíduos como sujeitos singulares, para reconstruir a teia de relações que caracteriza o seu objeto, terá que partir do empírico, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, em nossa intuição. Nesse momento, o complexo da subjetividade nos aparecerá como um “todo caótico”. Procedendo a sua análise, isto é, recorrendo à abstração, chegaremos a enunciar as suas características básicas na forma de categorias simples e gerais, a partir das quais reconstruiremos a síntese de relações que define o indivíduo que será entendido, agora, não mais de modo caótico, de forma sincrética, mas como uma rica totalidade de relações e de determinações numerosas (SAVIANI apud DUARTE, 2004, p. 45).

Nesse sentido, os sujeitos concretos (observados em experimento) são estudantes de um curso de graduação em pedagogia, de uma universidade pública. Os sujeitos são escolhidos, em vista da possibilidade de se fazer gravações e filmagens em local, isto é, num ambiente em que no percurso de sua realização haja momentos claros de planejamento, intencionalidade, atividade organizada, até um agir diferenciado ao que se tem comumente; nesse caso, uma discussão coletiva, que vai desde o planejamento das atividades, passa pela execução e culmina com a avaliação cotidiana das mesmas. Algumas das questões-problema, acima expostas, surgem não somente enquanto antecipação da realização da pesquisa, mas, também, como parte de uma análise das gravações efetivadas em vídeo, nos módulos de aulas (momentos coletivos de formação e planejamento que aconteceram no decorrer de um semestre), em que os graduandos, na função de estagiários (sujeitos-professores, nesse caso), ministraram no Clube de Matemática da Universidade de São Paulo (USP).

O Clube de Matemática da Universidade de São Paulo surgiu em 1998, na Faculdade de Educação, sob a coordenação do Prof. Manoel Oriosvaldo de Moura. A ideia geral do projeto é proporcionar aos alunos do primeiro ao quinto ano outra perspectiva de aprendizado; neste caso, mostrar que o conhecimento matemático é possível de ser apropriado por meio de um processo prazeroso, ou melhor, lúdico. Essas atividades são (e na ocasião da pesquisa, foram), realizadas sempre às terças-feiras, na sala 8, do Bloco B, da Faculdade de Educação, onde é a sede do Laboratório. Neste espaço, está aberta a possibilidade de estágio para os alunos de graduação da respectiva faculdade, bem como para os alunos do IME (Instituto de Matemática e Estatística), também da USP. Os alunos estagiários, por sua vez, formam agrupamentos de três até seis indivíduos e atuam com dezesseis alunos, em média, em cada turma. Os trabalhos acontecem em encontros semanais de quatro horas no percurso de um semestre e tem inicialmente um dia ou dois de preparação, planejamento. Em seguida, nove

encontros semanais divididos em três módulos de atividade, sendo que esses módulos são intercalados, por mais um encontro, via de regra, para avaliação e planejamento. O dia de atividade tem uma primeira hora de encontro dos estagiários para arrumação do espaço, salas de aula; em seguida, umas duas horas para desenvolverem a atividade do dia; após isso, mais uma hora de encontro coletivo para discussão das atividades do dia; finalizando, uma breve avaliação coletiva. Cabe salientar que em todo o processo coletivo se faz presente o coordenador do projeto, para que sejam dados os devidos encaminhamentos, e, ainda, para conduzir as discussões, que, no mais das vezes, são momentos de formação coletiva, uma vez que se analisa o aprendizado das crianças, as atividades que “deram certo”, e outras questões.

Nos momentos coletivos, o professor coordenador do Clube de Matemática, sujeito com determinada intencionalidade, de imediato, ao apresentar o Clube e ao dar os devidos encaminhamentos, tanto aos pesquisadores universitários (geralmente orientandos de pós-graduação, minha condição, se fazem presentes para colaborar na coordenação do grupo de estagiários ou coletar dados de pesquisa) quanto aos estagiários, enfatiza a possibilidade de que é possível aprender matemática de outra forma, isto é, de uma forma lúdica, prazerosa. Para isso, orienta que o que se precisa fazer é ter, num primeiro momento, certa *intencionalidade* ao estar agindo e, em seguida, um *planejamento* que dê conta de atividades que coloquem as crianças numa atividade lúdica que dê conta de inserir, por sua vez, no decurso de sua realização, conteúdos matemáticos. A análise desses episódios escolares, ocorridos em sala de aula, tem por base, ainda, o fato de que os professores-estagiários são alunos de graduação que estão em processo formativo, se apropriando de concepções (no sentido teórico e prático) de como desenvolverem atividades de ensino e aprendizagem num futuro próximo, como especialistas em educação.

O experimento, o qual se analisa, fez parte de uma parceria com outra colega, em uma investigação que resultou em sua dissertação de mestrado (NASCIMENTO, 2010), inclusive, por isso, alguns dados aparecem partilhados, ou podem aparecer de forma semelhante em ambos os textos. Estes dois pesquisadores (um de mestrado e outro de doutorado – eu, Algacir), acompanharam o experimento de forma a obter dados para os respectivos projetos. Os estagiários, em número de três, estavam cursando pedagogia na respectiva universidade (Universidade de São Paulo – USP), sendo que um deles estava no último semestre e os outros dois, no terceiro semestre. Estes, por seu turno, acompanhavam quatorze crianças que vieram participar do Clube de Matemática, todas oriundas da Escola de Aplicação (extensão da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). O grupo de crianças, se for tomado como referência o ensino fundamental de nove anos, corresponde ao quarto ano.

O foco do experimento, ou melhor, da condução da atividade pelos estagiários para com as crianças, foi aquilo que se mencionou, ou seja, o planejamento e a necessidade de que as atividades práticas fossem prazerosas e envolventes, no sentido da participação das crianças. Para o planejamento foram considerados como indispensáveis, de modo especial, o cuidado para com a organização da atividade, o que inclui a didática no sentido de questões como o tempo da atividade, e outras mais complexas, como o que as crianças iriam aprender em relação ao conteúdo da mesma. Ao se optar pelo Circo, por indução dos pesquisadores, uma vez que o objetivo era coletar dados de análise, a preocupação também esteve voltada para se entender como funciona um “Circo”, como poderia acontecer uma atividade de ensino e aprendizagem que envolvesse a estrutura da arte circense, bem como aquilo que poderia se propor para as crianças. Isso transparece, por exemplo, na introdução do relatório feito pelos estagiários:

Pretendemos proporcionar às crianças atividades prazerosas, que as incentivem a participar física, artística e intelectualmente de todas as atividades, relacionadas à elaboração do espetáculo. Como professores em formação, percebemos nossa responsabilidade sobre as crianças que conosco estão, além de valorizarmos a oportunidade de aprendizagem do exercício da profissão, a partir da necessidade do planejamento, ação e avaliação, mediados pelo ensino-aprendizagem do conhecimento específico nas e pelas relações humanas (RELATÓRIO, 2010, p. 4).

Outra motivação que se tem a respeito do problema de pesquisa, enquanto especificidade do pesquisador, é como esta atividade pode dar conta de “formar” os sujeitos estagiários, uma vez que temos como fundamento as concepções da Escola de Vigotski, em especial, as de Leontiev da Teoria da Atividade. É, em última instância, a partir desse pretexto que se resolve organizar a investigação, tendo por base o estudo de episódios, que possam elucidar como a *Atividade* e a inserção dos indivíduos em determinada atividade pode ser formativa no sentido de fazer com que esse estagiário possa emergir como um sujeito, ao mesmo tempo em que se molde nele determinada concepção de homem, de mundo, especificamente, relacionadas ao processo pedagógico. Embora toda a delimitação exposta, buscar-se-á em outros momentos da aula dados que possam, por ventura, confirmar as hipóteses levantadas.

O objetivo em apresentar essas questões é colocar um nexos entre aquilo que é o *discurso* inicial do professor em formação e o processo histórico pelo qual pode ocorrer a formação do sujeito no sentido do gênero humano, no âmbito da educação, ou seja,

considerando que a educação é parte da superestrutura (Althusser), esta condicionada pelas relações de produção, relações materiais da vida real, em última instância, pelo trabalho, como a atividade de ensino² deve ser estruturada para propiciar a formação do sujeito? Quais elementos são determinantes nesse processo?

4.2 Tornar-se sujeito no sistema de aprendizagem

No permanente desenvolvimento educacional, no qual se mesclam as necessidades sociais, refletir sobre o desenvolvimento do psiquismo tendo como suporte a ideia de educação do pensamento (pensamento teórico, consciência de classe) parece ser o melhor modo de possibilitar aos indivíduos que se apropriem das capacidades humanas já alcançadas no processo de desenvolvimento histórico-cultural humano. É na atividade educativa concreta, no experimento pedagógico, que ocorre a objetivação dos temas içados anteriormente. Essa objetivação, contudo, ocorre na proporção em que o sujeito capta a verdade sobre a realidade, domina-a, quando se apropria das conquistas históricas do desenvolvimento “para si”. E esta é a função peculiar da educação: transmitir, para as novas gerações, as conquistas históricas e os avanços culturais conquistados pelas gerações precedentes. De outra forma,

[...] os progressos do desenvolvimento histórico das capacidades humanas não se dão simplesmente ao homem pelos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual, senão que se encontram apenas nestes fenômenos. Para possuir estes avanços, para convertê-los em capacidades próprias, em “órgãos de sua individualidade”, a criança, o homem, deve entrar em relação com o mundo circundante por meio de outras pessoas, quer dizer, em relação com elas. Neste processo, a criança, o homem, aprende a atuar adequadamente. Deste modo, esse processo é por sua função um processo de educação (LEONTIEV, 1969, p. 28).

Isso serve de base para o movimento histórico, uma vez que, caso as gerações futuras não se apropriem das conquistas precedentes, corre-se o risco de uma estagnação da história, ou mesmo, a necessidade das gerações seguintes terem de refazer novamente a história, o que seria, no mínimo, inútil. “A base da cultura é a habilidade de acumular conhecimentos, recebendo-os das gerações anteriores e passando-os para a próxima, de modo que cada nova

² Considera-se a atividade de ensino como parte das atividades de um modo geral que, por sua vez, são parte da atividade social que liga os diversos membros da coletividade entre si que é, exatamente, o processo de trabalho.

geração não tenha que reinventar a escova de dente, a roda e o cálculo integral” (CAVALLI-SFORZA; CAVALLI-SFORZA, 2001, p. 275). Ao contrário, a apropriação ativa da cultura transforma-se num aspecto fundamental do desenvolvimento. E essa apropriação somente acontece quando o indivíduo está em atividade. Para Leontiev, a concepção do desenvolvimento não pode se limitar ao papel relativo dos fatores endógenos e exógenos e, tampouco, a um simples processo de adaptação ao mundo. Por isso, usa o conceito de apropriação para caracterizar a forma especificamente humana de desenvolvimento.

O processo de apropriação é muito diferente. É um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKI et al., 2003, p. 65).

Cabe destacar que “as práticas educativas, formais e informais são meios sociais para organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento mental da criança” (DAVIDOV; ZINCHENKO, 2005, p. 160), ou seja, a educação tem a importante função de promover, se corretamente organizada, o desenvolvimento intelectual da criança, o desenvolvimento das características históricas (sociais) que não podem desenvolver-se naturalmente, a formação dos comportamentos tipicamente culturais. Nesse sentido, o professor tem um papel central no desenvolvimento do educando: “é onipotente em sua influência indireta, através do meio social” (VIGOTSKI, 2001c, p. 76).

O professor deve sempre vislumbrar, com base no materialismo dialético, o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, a constante superação do pensamento empírico. Essa superação, contudo, não acontece por meio de um ensino esvaziado de conteúdos, tampouco, quando ao aluno se apresentam situações complexas, abstratas que são esvaziadas de material concreto, ou seja, somente é possível desenvolver a capacidade de pensamento teórico quando o indivíduo estiver em uma atividade produtiva social, seja ela teórica ou prática.

O saber escolar está fundamentado e, ao mesmo tempo, é o saber acadêmico, científico e teórico. A educação visa, conforme as teses da Escola de Vigotski, superar as limitações do conhecimento cotidiano e empírico. O conhecimento e o saber escolar, nesse caso, podem ser adquiridos de maneira discursiva lógico-verbal. Segundo Galperin (DAVIDOV, SHUARE, 1985), o desenvolvimento intelectual não acontece espontaneamente, por isso é imperioso que

haja uma relação entre a teoria e a prática. Ao se tomar apenas uma ação conceitual, no sentido abstrato, tem-se um processo de memorização apenas, pois os mesmos (os conceitos) apresentados de forma dissociada dos fatos subjagam o discente apenas à condição de observador – o grande problema do ensino tradicional: aluno passivo. Complementando, ter-se-ia apenas um ensino teórico cujo pressuposto é transmissão do conteúdo pautado no conceito em si mesmo.

O ideal que se persegue, em alguma medida, é aquilo que o autor aponta como ação mental, pois somente esta consegue superar a dicotomia entre o pensamento em si mesmo (teoria) e a ação (prática). Isso se obtém porque a ação mental refere-se a uma prática guiada por um conceito mental (DAVIDOV, SHUARE, 1985, p. 126). A ação mental indica, de outra forma, uma ação material, objetiva, influenciada por conceitos mentais. Com isso se tem uma situação final que é o pensamento sobre a ação. Nesse ínterim, ainda, Galperin (DAVIDOV, SHUARE, 1985, p. 127) apresenta os componentes da ação que são a orientação (“compreensão”) e a execução (“capacidade”). Esta depende das habilidades do indivíduo e das condições materiais que são relativas ao problema. Aquela é relativa à inteligência do sujeito e dos tipos de conceitos que estão à disposição do mesmo.

Na dinâmica do experimento, dentre outras preocupações, tinha-se a de que o mesmo não fosse uma atividade esvaziada de conteúdo, por isso a necessidade de inserir conteúdo matemático. Por outro lado, precisaria ser uma atividade que proporcionasse um fazer em que os indivíduos não obtivessem o conteúdo de forma maçante, de forma abstrata. É quando entra o papel do lúdico, na atividade pedagógica. No experimento, é o ponto no qual se utiliza de uma atividade de circo para propiciar o aprendizado de conteúdos matemáticos, ou ainda, para o desenvolvimento do sentido estético, conforme o problema da colega de pesquisa (NASCIMENTO, 2010).

Em tal processo, algumas questões estão subjacentes e julgam-se importantes para o entendimento dessa relação que se trava em sala de aula, ou seja, uma relação entre professor (o coordenador do Clube de Matemática e os pesquisadores) e aluno (estagiário) que, no entanto, não se limita a isso, pois, a partir do pressuposto de investigar a emergência do sujeito-docente é necessário considerar: a) aquilo que o professor representa para o estagiário que, por seu turno, vai atuar em sala de aula enquanto portador de uma determinada cultura e, ao mesmo tempo em que está submetido a uma intencionalidade, deve também ter a sua

intencionalidade “aplicada” ao trabalho³ educativo;⁴ b) o modo pelo qual o significado e/ou sentido podem ser transmitidos, de alguma forma, o conceito de que o processo de educação não se reduz ao ensino, ou seja, a premissa de Vigotski segundo a qual os indivíduos na condição de educando, ao entrarem num sistema de aprendizado, são portadores de *conceitos espontâneos* e o ensino formal é o que proporciona a apropriação dos *conceitos científicos*, ou, conforme outros autores da Escola de Vigotski (Davidov, Galperin, Zinchenko etc.), proporciona a apropriação de um modo geral de ação; c) a possibilidade de intercâmbio entre aluno e professor, ou entre os indivíduos de modo geral, que se dá por meio da linguagem⁵ – pode-se dizer que há uma ligação direta entre a linguagem e a atividade de trabalho, de tal maneira que aquela (externa e interna) é o reflexo consciente da realidade e, ao mesmo tempo, a “objetivação” da realidade –, considerando que a inter-relação entre as consciências ocorre por meio do signo;⁶ d) a condição social da qual o estagiário está imbuído, ou seja, aquilo que é motivo pelo qual ele se submete ao processo de ensino, pretensamente, o problema de se o educando frequenta a aula por vontade de se apropriar do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade ou, por uma necessidade estabelecida, a partir de uma conjuntura social estruturada – exigência do processo de graduação em licenciaturas, que é o nosso caso; por fim, e) a própria organização da atividade pedagógica que possibilita a tomada de consciência dos aspectos importantes na condução da mesma.

³ Não será demais lembrar que há uma diferença entre aquilo que se considera trabalho (*work*) e aquilo que é um atividade (*labour*). A atividade visa à satisfação de uma necessidade imediata, enquanto o trabalho é uma atividade mediada por outros indivíduos ou pela sociedade e seu produto é sempre uma objetivação. Há que se considerar ainda a diferenciação com outras formas de trabalho como, por exemplo, o “trabalho improdutivo”, o trabalho intelectual, etc.

⁴ Segundo Saviani (1991, p. 21), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo”.

⁵ “No homem, a linguagem designa coisas ou ações, propriedades, relações, etc., e desta forma transmite uma informação objetiva, elaborando-a.” (LURIA, 2001, p. 25).

⁶ Aqui adotamos uma posição diferente dos pesquisadores cartesianos que separam o significado do signo, ou seja, para estes o significado pertence ao “reino das ideias”, ideias puras (Kant), e o signo é o componente material que serve apenas para passar (transportar) os conteúdos do espírito de uma mente para a outra, uma vez que (ainda?) não é possível a comunicação direta entre as partes. Nesse sentido, assume-se a compreensão de que a consciência é determinada pela vida real (como trabalham e produzem materialmente) das pessoas, de outra forma, o ser humano, numa acepção mais aristotélica, é o que é por ser resultado da vida em sociedade (na pólis) e do uso de instrumentos necessários para viver nela. A linguagem opera como “consciência prática” (Marx), enquanto processa a comunicação entre os indivíduos da coletividade oriunda dos processos de produção. “A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens” (MARX; ENGELS, 2002, p. 18). Por isso, a consciência se faz existir e está encarnada dos mesmos signos que possibilitam viver e ser partes dum coletivo (pólis). Nesse sentido, os signos têm um duplo papel: servem para comunicar e para pensar.

No rol da discussão, se faz necessário diferenciar, uma vez mais, aquilo que se entende por *sentido* daquilo que se entende por *significado*, a fim de averiguar-se o efeito, internamente, de um discurso nos indivíduos. Ou melhor, pergunta-se, o discurso ao qual o nosso estagiário, nos vários momentos de formação, está submetido interfere na forma de “criação” de sentidos ou de significados do agir pedagógico no próprio estagiário? Para Vigotski (2001a, p. 333-336), ao tratar da palavra, especificamente da semântica da linguagem interna, o sentido e o significado podem ser distinguidos enquanto 1) o sentido da palavra prevalece sobre seu significado; disto deriva duas outras características que se referem ao processo de união, combinação e fusão das palavras: 2) a aglutinação como procedimento de união de palavras e 3) os sentidos das palavras são mais amplos que seus significados, pois se fundem e se unem de maneira diversa dos significados.

Para fazer a referida distinção, Vigotski se baseia nos estudos do psicólogo francês Pauhan, o qual aponta que o sentido da palavra é a soma de todas as ocorrências (fatos) psicológicas que acontecem em nossa consciência, que tem como pressuposto a palavra. Dessa forma, “o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferenciadas. O significado é somente uma dessas zonas de sentido, a mais estável, coerente e precisa” (VIGOTSKI, 2001a, p. 333). O sentido, parece, vai se reconfigurando em cada novo contexto que a palavra for inserida, enquanto o significado da palavra tem maior estabilidade nos diferentes contextos. Em Luria, por significado entende-se “o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. [...] é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas*” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 45). Já o sentido pode ser entendido como “o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 45), embora não seja a definição mais precisa e adequada, ou seja, que reflete o real processo de formação do sentido.

Nos estudos de linguística, ao menos os clássicos, essa distinção nem sempre aparecia e em muitas situações o sentido e o significado eram tomados como sinônimos. Atualmente a linguística tem prestado mais atenção a essa diferenciação e, não somente faz a distinção entre significado e sentido, mas também tem feito, cada vez mais, a opção de estudar o sentido e permanecer, com os seus objetos de estudo voltados para o sentido. A justificativa é que o sentido possibilita averiguar o processo linguístico, especificamente no trabalho semântico com a palavra, em uma base dinâmica ampla, em seu processo real e vivo de

desenvolvimento. Nesse caso, é como se o estudo do objeto se realizasse considerando as relações que o indivíduo têm com esse reflexo da realidade generalizado (que é o significado); em última instância, não se fixa apenas na assimilação de um sistema já elaborado e historicamente constituído de significados, embora mais estáveis.

Leontiev, ao analisar a consciência, entendendo esta, copiosamente, como reflexo do mundo correlacionado com as relações vitais do sujeito, sua existência real, ressalta que, para se entender a mesma (consciência), faz-se necessário percebê-la nesta relação (*consciência como relação*) com toda a vida do indivíduo. Pelo fato do conceito de relação ser muito amplo (ao menos em psicologia), toma-o próximo ao conceito de sentido e o distingue do de significado. A partir de então procede à devida distinção e define significado como

[...] generalização da realidade que se cristalizou, que se fixou em seu veículo sensorial, de modo geral numa palavra ou numa combinação de palavras. É a forma ideal, espiritual, em que se cristaliza a experiência social, a prática social da humanidade. O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, tudo isto são sistemas de significados. Por consequência, o significado pertence, em primeiro lugar, ao mundo dos fenômenos objetivo-históricos ideais (LEONTIEV, 1978b, p. 213).

Por isso que o significado possibilita a assimilação pelo indivíduo daquilo que a humanidade já constituiu. O significado é algo particular (objeto particular) tomado como universal (em sua universalidade). Por exemplo, se tomarmos um objeto particular como a cadeira, tem-se em sua universalidade que é um objeto com, geralmente, quatro pés, com assento e encosto. Reiterando, o significado é essa universalidade do objeto particular (sua essência, no aspecto filosófico). Contudo, aquilo que esse significado passa a ser para mim ou para minha personalidade faz parte do sentido.

O sentido, por sua vez, se tomado a partir dessa relação do indivíduo concreto, em suas relações reais com o mundo que o rodeia, em sua vida mesma de relações concretas com o mundo, refletirá essas relações implícitas na consciência do homem. Dessa forma, o sentido não é criado pelo significado e nem está dado de forma potencial neste, mas é concebido e gerado na vida real.

O sentido consciente, psicologicamente concreto, é criado pela relação objetiva, que se reflete na mente do homem, daquilo que o impulsiona a atuar com aquilo para o qual está orientada sua ação como resultado imediato desta. De outro modo, o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação. Somente é preciso destacar que se deve compreender o motivo não como uma vivência da necessidade em si, mas como o objetivo no qual esta necessidade se encontra a si mesma em condições dadas, na qual é objetivada e, por isso, orientadora da atividade a um resultado determinado. O sentido é sempre o sentido de algo. Não existe o sentido “puro” (LEONTIEV, 1978b, p. 215).

Disso é possível inferir que, conforme o próprio Leontiev deixa implícito na sequência, o sentido e o significado, na subjetividade, compartilham de um mesmo conteúdo vivencial. Tal conjuntura, nem sempre bem entendida, leva – e levou psicólogos e linguistas – à confusão de que o sentido seria o significado ligado ao contexto ou circunstâncias que o envolvem. “Por definição, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada um e, da estrutura interna da personalidade” (VIGOTSKI, 2001a, p. 334). Para melhor compreender essa questão é importante ter em mente a distinção, já esboçada, na qual Vigotski aponta o processo de união, combinação e fusão das palavras.

Essa distinção, quando do uso corriqueiro da linguagem, fica implícita e nem sempre se pode perceber. Ela se torna evidente, no entanto, quando se procede a uma análise psicológica na qual está em jogo a apropriação das palavras pelo indivíduo. Em referência ao significado, no processo de união de palavras, mais propriamente de *aglutinação*, verifica-se que duas palavras se fundem originando outra (palavra ou vocábulo) com maior complexidade, ou seja, “o significado da nova palavra expressa não somente um conceito mais complexo, mas também as ideias elementares incluídas nesse novo conceito” (VIGOTSKI, 2001a, p. 335). Isso vem acompanhado, por vezes, de reduções fonéticas, perda de acento de um dos vocábulos, ou simplesmente se comporta como uma única palavra, como por exemplo: *água + ardente = aguardente; vinho + agre = vinagre*. Existem ainda alguns processos semelhantes em línguas aglutinantes – nesse caso, o alemão, o turco e outras –, cujas palavras são formadas a partir de alguma raiz somada a alguns afixos que definem as relações gramaticais e/ou categorias.

Por sua vez, o sentido possui regras de união e fusão diferenciadas.

Os sentidos de diferentes palavras se influenciam entre si como se se vertessem uns nos outros, como se o sentido de uma palavra estivesse contido no da outra ou o modificasse. [...] é fácil observar fenômenos análogos na linguagem literária. Uma palavra usada repetidas vezes no decorrer de um livro ou um poema, absorve as distintas unidades de sentido contidas na obra e adquire um sentido equivalente, de certo modo, ao da obra mesma (VIGOTSKI, 2001a, p. 336).

Parece que o sentido vai condensando muitos significados, algo que é possível perceber em relação à linguagem interna. Não são raras as vezes em que se usa uma série de outras palavras com o intuito de explicar algo que queremos dizer, quase como se fosse uma tentativa de proceder, analiticamente, com o intento de desvelar todas as palavras que se condensam em uma única. Aqui cabe o exemplo da corda, mencionado pelo Luria, ou seja, “é fácil compreender que a palavra ‘corda’, para o sujeito que deseja empacotar sua compra, possui um determinado sentido e para o sujeito que caiu em um fosso e quer sair, outro, é um

instrumento de salvação” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 46). Ainda pode-se recorrer, conforme aponta Leontiev, aos casos em que o sentido e o significado não coincidem como, por exemplo, a morte:

Posso compreender com profundidade, amplamente e perfeitamente o que é a morte, compreender que é inevitável para o homem, estar plenamente convencido de que para mim, pessoalmente, é inevitável; posso, por último, conhecer em detalhe a natureza biológica deste processo. Dito de outro modo, posso possuir amplamente o conhecimento e o significado correspondentes. Mas, sem dúvida, que distinto pode ser para mim esse significado. Com respeito a mim mesmo compreender a inevitabilidade da morte pode, de certo modo, não ter sentido: não faz parte da minha vida, na realidade não a modifica para nada, nem em um ápice, nem por um só instante. Inclusive no começo de sua vida, o homem, de modo geral, se comporta verdadeiramente como se sua vida fosse durar toda uma eternidade. Mas tão logo algo muda em sua vida, ou talvez esta chega perto do fim, e esse mesmo homem calcula agora os anos, e até os meses que lhe sobram para viver, se apressa em levar até o fim o cumprimento de alguns de seus propósitos e renuncia por inteiro a outros. Pode-se dizer que sua consciência da morte se tornou diferente. Mas mudou e se incrementou o seu conhecimento, somente se tornou diferente em sua consciência o próprio conceito, o significado da morte? Não. O que mudou para o homem foi seu sentido (LEONTIEV, 1978b, p. 216).

Cabe destacar nesse ponto, então, que o sentido está intimamente ligado com os motivos da atividade, o que, por sua vez, tem uma ligação direta com as relações concretas, reais, que o homem tem com o mundo que o cerca. De outra forma, pode-se afirmar, não é possível criar sentidos apartados das relações sociais, dos diversos aspectos da vida: trabalho, estudo, entre outros.

4.3 Análise geral e sínteses possíveis para a emergência do sujeito

Para a transcrição dos dados tomou-se, por sustentáculo, os pressupostos expostos por Carvalho,⁷ a fim de que seja possível interpretar, com o máximo de fidelidade, os fenômenos (fala, escrita, gestões e ações) ocorridos na sala de aula, bem como a possibilidade de que o leitor deste texto tenha acesso, de alguma forma, aos dados que foram objeto de estudo. Ou ainda, “detalhes de linguagem ou mesmo a coerência entre a linguagem oral e gestual podem passar despercebidos numa análise direta de áudio ou do vídeo, ficando mais claras nas transcrições” (SANTOS; GRECA, 2006, p. 35).

Os dados apresentados aqui são episódios que fazem parte e foram recortados de três módulos de aulas, incluindo três aulas em cada módulo, porém, assegura-se, foram repetitivos

⁷ Outros detalhes importantes estão disponíveis em Santos e Greca (2006), livro no qual se encontra o texto de Carvalho.

no decorrer das mesmas. O conceito de episódio, incluindo o sentido de unidades de análise que se citou a partir de Vigotski, pode ser tomado de Moura (2004, p. 276):

Os episódios poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem *cenários* que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo.

A opção por estes episódios se deu em vista do objeto de estudo não ser comparativo, por tal não há necessidade, ao menos por ora, de analisar diferenças nos episódios (não repetição de episódios). Um segundo critério de escolha reflete a busca por aqueles episódios em que o objeto que se queria investigar aparecia de forma mais clara e íntegra. Por fim, episódios que facilitaram a transcrição por possuírem uma qualidade de som e imagem mais adequada, afinal, isso pode garantir maior objetividade no processo, uma vez que transcrever sons não audíveis, por exemplo, podem ser apenas suposições ou frutos da imaginação do observador.

Episódio não representa, ainda, apenas um dado bruto, mas uma primeira elaboração do dado, uma vez que para a escolha e o recorte do mesmo há uma intenção de que ele represente algo valioso para o processo de análise. De alguma forma, o episódio também representa uma primeira organização dos dados brutos, uma vez que eles não estão prontos pelo simples ato da transcrição.

Posto isso, se apresenta, na sequência, os principais sinais utilizados na transcrição e que fazem parte de regras, mais ou menos consensuais entre os pesquisadores de diferentes áreas:

- 1- Para marcar qualquer tipo de pausa deve-se empregar reticências no lugar dos sinais típicos da língua escrita, como ponto final, vírgula, ponto de exclamação, dois pontos e ponto-e-vírgula. O único sinal de pontuação a ser mantido é o ponto de interrogação;
- 2- () para hipóteses do que se ouviu;
- 3- (()) para inserção de comentários do pesquisador;
- 4- :: para indicar prolongamento de vogal ou consoante. Por exemplo “éh::”;
- 5- / para indicar truncamento de palavras. Por exemplo: “o pro/ ... o procedimento”;
- 6- - para silabação. Por exemplo: “di-la-ta-ção”;
- 7- _ para quebras na sequência temática com inserção de comentários;
- 8- Letras maiúsculas para entonação enfática;
- 9- Para turnos superpostos (falas sobrepostas) utilizamos deslocamento (____) e colchetes ([]) no caso de falas simultâneas;
- 10 - Para representar simultaneidade das diversas linguagens, por exemplo, oral e gestual, deve-se alterar a formatação da fonte utilizando letras em negrito, itálico ou sublinhado (SANTOS; GRECA, 2006, p. 36).

Conhecidos e memorizados, esses sinais conduzem as transcrições esquematizadas em três colunas, sendo que na primeira apresentam-se os donos da fala (professor [P], estagiário [E], aluno [A]), na segunda, a parte verbal e, na terceira, ação e gestos. Veja um breve exemplo:

	VERBAL	AÇÃO/GESTOS
PC	Queria saber mais como é que... que... está o planejamento de cada grupo... acho que é muito interessante néh::... semana passada... tivemos dois grupos que não estavam... não estavam... e::ra o segundo ano e o primeiro... então vamos começar por vocês, primeiro e segundo...	Começa caminhando na parte da frente da sala de aula, depois volta-se para os alunos e para a esquerda; durante todo tempo gesticula com as mãos.

Figura 3: Exemplo de Transcrição de Dados

Esse e outros episódios, que se delimitam no processo de ensino e aprendizagem observados, servem, primeiro, como guia para o teste das hipóteses, problemas levantados, relativos à emergência do sujeito na atividade pedagógica. Nesse sentido, há uma concepção teórica sobre sujeito que vai aos poucos se apropriando da cultura produzida pela humanidade, no percurso do desenvolvimento histórico humano e que acontece, sem dúvida na atividade de ensino. Ora, a apropriação de tal cultura é sempre um processo mediado que acontece, num âmbito maior, no processo de trabalho (social, humano). Dentro do processo de trabalho, encontram-se estruturas menores, nas quais os indivíduos estão inseridos, que chamamos de atividade e, dentro do rol de atividades, uma atividade por excelência, o processo de ensino e aprendizagem, que é nosso objeto de estudo. Nesse aspecto, os dados empíricos servem para testar as hipóteses, como complemento argumentativo.

De outra forma, contudo, concomitantemente, há o processo inverso, ou seja, a partir dos dados, surgem questões, inusitadas, que precisam ser respondidas, ou abarcadas no desenvolvimento teórico interpretativo, ou seja, é o momento em que a teoria cede ao empírico, é o momento em que o empírico, a experiência, as necessidades, ou a atividade mesmo, exige uma reformulação e um pensamento teórico de outro nível, mais abstrato, elaborado, uma lente mais forte, para perceber as sutilezas que conduzem o processo de formação e transformação do indivíduo, em atividade de aprendizagem, para um sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Evidentemente, os indivíduos analisados são *personas*, isto é, indivíduos que possuem vínculos com o meio (mundo objetal, social e pessoas) sendo que estes carregam características formadas ao longo do desenvolvimento ontológico de cada um, ou seja, são as diversas características pessoais (naturais, psicológicas e culturais) que orientam a ação cotidiana de cada um. São jovens que tiveram uma passagem pelo processo de formação, inclusive, no ensino superior, pois já cursaram três semestres, ou mais, no caso de quem está no fim do curso de graduação. Não se pode considerar, por isso, apenas como indivíduos.

Considera-se, ainda, a falta de condições de investigar a vida pessoal, no sentido da formação, seus memoriais etc. Portanto, interessa apenas os itens que apareceram no percurso do experimento que possam elucidar alguma modificação na forma como pensavam, ou forma como guiavam as ações “de professor”, quando em estágio. Nessa perspectiva, procura-se, no percurso do experimento, aqueles elementos que justifiquem a própria posição dos mesmos no relatório final (2010), a saber:

A apresentação certamente surpreendeu a todos nós que percebemos o produto do nosso trabalho nesses meses. A cada encontro percebíamos o desenvolvimento das crianças, que se envolviam cada vez mais, levando seus trabalhos a sério, permitindo-se brincar, experimentar, além de exercitar a colaboração no grupo.

O que seriam esses elementos surpreendentes? Será que eles significaram alguma mudança conceitual, desde a apropriação da cultura, de um modo geral de agir, até a possibilidade de se tornarem realmente sujeitos, no sentido da criação, planejamento de outras atividades, autonomia, emancipação etc.? Nas análises minuciosas, parte a parte, daquilo que foi escrito, no sentido dos relatórios, pelos próprios estagiários, bem como em nossas anotações, a dúvida parece persistir, pois, queira ou não, esses fatores, elementos que são buscados não estão dados em momentos precisos, ou episódios delimitados. Na maioria dos casos, os mesmos aparecem como resultado de um conjunto de ações, ou do momento em que se refazem as mesmas ações.

Outro detalhe é que a proposta de análise inclui, conforme a parte teórica, as concepções dialéticas provenientes dos estudos de Marx e Engels, bem como dos demais seguidores, autores marxistas, como os da Escola de Vigotski (Vigotski, Leontiev, Luria, Davidov etc.). Por isso a busca explícita por unidades conceituais que façam referência à consciência, ou conscientização, formação do pensamento teórico, em detrimento do pensamento empírico, à intencionalidade no agir, o que significa capacidade de guiar ou gerir a própria conduta, às motivações para a ação e atividades de ensino e aprendizagem.

De posse desses e outros elementos norteadores, bem como das gravações em vídeo, dos apontamentos que realizamos e do relatório dos estagiários, é que se fez a transcrição dos dados, nesse caso, de forma parcial, isto é, apenas daquelas cenas que incluem situações

pertinentes ao objeto de análise. A partir do quadro abaixo, por exemplo, é possível se ter uma noção de como foi o desenvolvimento geral da atividade no Clube de Matemática e da atividade circense, quando os estagiários passam a trabalhar com os alunos. O quadro está apresentado de forma resumida:

AULA 1 (Sem alunos)	- apresentação do Clube de Matemática e estrutura das atividades a serem desenvolvidas aos estagiários. (Anotações por escrito do pesquisador)
AULA 2 (Sem alunos)	- planejamento das aulas e das atividades pelos estagiários. Pesquisa de forma individual em textos, na biblioteca, na internet e outras fontes, tanto em relação ao circo quanto em relação aos conteúdos matemáticos. (Anotações por escrito do pesquisador)
AULA 3	- introdução ao tema de trabalho do semestre (a elaboração de um espetáculo de circo para os pais e as outras crianças do Clube) - levantamento de ideias sobre os elementos necessários para se criar um espetáculo; conteúdo geométrico - sessão de vídeo (análise inicial dos elementos de um espetáculo)
AULA 4	- sobre os conceitos de circo (função social) e introdução aos tipos de cenas (intencionalidades); conteúdo geométrico (áreas, volume, formas etc.)
AULA 5	- criação de cenas (de acordo com uma intencionalidade) com caixas construídas de papel, o que também faz parte do conteúdo matemático - vivência dos movimentos de alguns personagens
AULA 6 (Sem alunos)	- avaliação e planejamento somente para os estagiários (anotações por escrito do pesquisador)
AULA 7	- estudo dos elementos necessários para criar uma cena de circo e seus conceitos - divisão dos personagens para o espetáculo - elaboração dos planejamentos
AULA 8	- socialização dos planejamentos, em que se retoma o trabalho com ângulos de visão e outros - ensaios nos subgrupos
AULA 9	- primeira apresentação geral (ensaio geral)
AULA 10 (Sem alunos)	- avaliação e planejamento somente para os estagiários (anotações por escrito do pesquisador)
AULA 11	- avaliação das cenas e confecção de materiais para a apresentação
AULA 12	- ensaios nos grupos - ensaio geral e avaliação (trabalhos com as operações presentes nas medições)
AULA 13	- ensaio geral e avaliação
AULA 14	- ensaio geral e avaliação (não está gravado)
Espectáculo	- apresentação para pais, educadores, estagiários e alunos do Clube de Matemática.

Figura 4: Tabela sobre o desenvolvimento de atividades no Clube de Matemática

A minha participação, enquanto pesquisador, esteve restrita a alguns momentos específicos, sem muita atuação. Num primeiro, compartilhei o espaço de planejamento, coletivo, o encontro que foi nomeado de “Aula Sem Alunos”, com modestas sugestões que poderiam me auxiliar no apanhado de dados, ou na forma de questionamento aos participantes para explicitar dúvidas que surgiram e, por ventura, pudessem ser pertinentes ao processo de pesquisa que estava realizando. Num segundo momento, enquanto os estagiários estavam atuando em sala de aula, participei apenas no sentido de ser aquele sujeito observador e que, na ocasião, desempenhava o papel de ficar de posse da filmadora; o intuito era aproximar ou se distanciar para captar o som, direcioná-la para captar o movimento, ou concentrar a atenção naquilo que poderia ser a parte principal da vivência dos estagiários naquele momento. Por fim, no terceiro momento, na discussão coletiva após as aulas, novamente estive na condição de observador, sem muitas interferências, com a finalidade de gravar e anotar as falas dos estagiários.

No momento seguinte, ao revisar os dados apanhados (escritos e gravados), alguns conceitos que expusemos como características do indivíduo que se torna sujeito aparecem como condicionantes desse processo. Nem tudo se consegue captar desse fenômeno e, ainda, boa parte daquilo que se capta fica oculto, isto é, exige que se proceda a uma abstração por meio da revisão reiterada das cenas e observações. A partir desse processo, alguns indícios nos aparecem para mostrar como o sujeito conscientiza algumas características importantes para essa condição.

A primeira qualidade a ficar explícita é a do *planejamento*. Essa é uma das características essencialmente humanas e também um elemento do ser sujeito na atividade. Basta lembrar, para tal, as teses de Marx em que um humano se distingue de um animal pelo motivo de que enquanto este executa uma ação programada geneticamente, o homem antecipa suas ações estudando-as em sua mente, isto é, planeja. Isto dá ao homem a possibilidade de prever, se antecipar a todos os eventos naturais; por exemplo, ao sair de manhã, o indivíduo pode levar um guarda-chuva, embora tenha sol, se a previsão for de chuva no momento do retorno à tarde.

O planejamento da atividade pedagógica não acontece de qualquer forma, mas tendo-se em vista um processo complexo que envolve a organização do ensino. Nesse sentido, aparecem os elementos que precisam ser ensinados, como os conteúdos, os questionamentos de como devem ser ensinados, isto é, o procedimento didático, bem como, inclusive, o momento da avaliação, em que pese a necessidade de replanejar. Pressupõe-se que isso mobiliza o indivíduo e o coloca em atividade, não necessariamente uma atividade específica,

como a de estudo ou de aprendizagem, mas está mobilizado para agir. O que fez com que se dispusesse para esta forma de atividade foi a necessidade social. Para os estagiários, o que os mobiliza é de imediato a exigência do curso de pedagogia, ou outros de licenciatura, cujo pressuposto é o ensino da matemática. Ora, para quem conhece a atividade circense, não será demais retomar o que se entende por Circo, mas estará num segundo plano. O que mais mobilizou, nesse caso, o sujeito que conhecia tal atividade, foi a procura por encontrar, na atividade circense, a matemática. Em contrapartida, o movimento daqueles que não conheciam a atividade circense parece ter sido mais enfático, de modo especial, na procura por compreender o que seria uma atividade circense.

Veja-se que para agir, em qualquer circunstância, parece se requerer uma atividade de conhecimento mínimo para se dominar os instrumentos daquela atividade. Afinal, como ensinar a outro aquilo que não se sabe o que é e, tampouco, se domina? Algumas ações – por sugestão de quem estava no trabalho como orientador, ou por iniciativa própria – foram se suma importância. Isso é demonstrado de modo negativo quando os estagiários questionam, logo de início: “*Mas onde vamos encontrar isso*”, ao se referirem a algum material didático que servisse de auxílio. Os estagiários, nesse momento, abrem “as portas” para que sejam conduzidos no percurso da atividade de ensinar. Entretanto, não se quer “pegar pela mão” e os conduzir. Ao contrário, a intenção do coordenador é colocá-los em atividade para que possam se tornar sujeitos com autonomia. Assim, está aberta uma possibilidade para a intervenção e o direcionamento dos estagiários, em que se mostra o caminho que eles precisam seguir, ou seja, o modo de se organizar uma atividade de ensino lúdica.⁸ Um indício importante, nesse percurso, é a orientação para a leitura de alguns textos específicos da área de matemática e da didática que se utiliza, ou melhor, textos que tem por base a AOE (Atividade Orientadora de Ensino). Esse direcionamento intencional, por parte da coordenação, é o elemento que norteia a percepção dos estagiários em relação à atividade de ensino e aprendizagem, incluindo a própria possibilidade destes desenvolverem sua consciência.

O planejamento, apesar de estar posto na ordem geral como o momento primeiro, continuou a ser elemento importante no percurso das demais aulas, inclusive, nos momentos iniciais antes da aula propriamente dita em que aparecem, por exemplo, as dúvidas cotidianas sobre a possibilidade de ir ao banheiro, de como solicitar silêncio e assim por diante. No quadro abaixo se pode perceber esse detalhe:

⁸ Pode-se dizer que isso funciona como um modelo, pois o coordenador e pesquisadores mencionam que se inicia com uma apresentação, uma atividade que deve ter uma duração determinada, uma vez que o tempo é delimitado, bem como, para se sentirem seguros, uma atividade extra, caso sobre tempo e este não seja desperdiçado.

	VERBAL	AÇÃO/GESTOS
E1	Éh::... Ir ao banheiro depois, durante:: no final::	Sentada olhando para o pesquisador que está em pé.
P1	Não... acho que tem que tentar aguentar... vê... Aí a gente tem que tentar fazer o uso do bom senso... Ih::... se precisar vai um de cada vez...	Em pé, olhando para a estagiária e voltando-se para o quadro.
E1	Ah:: sim::...	Tocando no chão...
P1	Ah... Por exemplo, pod/ pode fazer um combinado deh::... Disso que você falou de fala::... deh::... A gente mesmo néh::... quando precisava de silêncio... em vez de ficar pedindo, levanta a mão ((faz sinal indicativo com a mão para si)) e pede para se acalma ((faz sinal de sobe e desce com a palma da mão))... se acalmarem...	Se dirigindo, alguns passos na direção da estagiária.

Figura 5: Episódio de Planejamento

Isso é um indício, dentre outros, da forma pela qual as relações sociais com aquele que “sabe mais”, ou simplesmente com o outro, direciona o modo de agir, ser e estar no mundo. Não se detecta no estagiário nenhuma forma de pensamento que sai da condição empírica para a teórica, mas já serve de elemento para um modo geral de ação no percurso do desempenho da atividade pedagógica de ensino. Em outras palavras, ser sujeito, ser docente, exige do indivíduo uma postura adequada para o momento, de modo especial, na direção de como se trata o outro que não é um simples objeto, mas um indivíduo com necessidades básicas (fisiológicas), contudo, com capacidade já de exercer certo controle sobre as mesmas, um controle que é limitado pelas regras histórico-culturais.

Na perspectiva do planejamento, outra referência importante é a ideia de projeto mostrada por Boutinet (2002). Em tempos de cultura tecnológica avançada, virtual, diferente da tradicional, há uma preocupação crescente em superar os valores herdados do passado – a cultura tradicional procurava integrar o indivíduo ao grupo conservando os valores. Nesse caso, o tempo futuro parece predominar carregando, a partir do conceito de projeto, uma característica de antecipação e regulação das ações. Está implicada, nesse processo, uma

abordagem antropológica que é a relação do projeto em si com o modo como os indivíduos ou grupos de uma determinada cultura vivem o momento. Trazendo essa concepção para a atividade de ensino e aprendizagem, vê-se no caráter de planejamento, além duma característica de ordem humana, uma antecipação temporal e espacial no sentido de o indivíduo poder gerir mudanças orientadas, intencionais, em um meio que é complexo, turbulento. Um meio que para alguns, quiçá, seja para ser conservado, mas para outros, transformado.

É para esse processo de conscientização e de tornar-se sujeito que outros elementos precisam ser considerados, pois são parte integrante do sujeito, ou seja, a emergência do sujeito acontece a partir de um conjunto de características e não de uma especificamente. **Uma segunda qualidade**, então, decorrente desta primeira, é aquilo que se pode chamar de *intencionalidade* da ação. Em conjunto com a primeira, é um fator preponderante na atuação, pois exige clareza do caminho que se quer seguir, a direção da ação. De algum modo, atua como uma espécie de predição ou explicação. Porém não se trata de expressões de crença, desejo, esperança ou pressentimento. A propriedade pressuposta da intencionalidade é a racionalidade. O comportamento animal também pode ser antecipado, assim como o de qualquer outra máquina, mas ele não é intencional. O do animal está pautado em seus atributos genéticos herdados, e a máquina em sua programação.

Na perspectiva do pensamento, a base empírica permite que se façam algumas predições ou explicações, como é o caso de quando se encontram alguns objetos na natureza e se diz que é um ferro. Mas somente o pensamento teórico, conceitual, se revela verdadeiramente intencional, pois com base nele se abstraem regras, normas lógicas, que estão para além da composição constituinte dos objetos. São elementos qualitativos que recobrem os quantitativos. São visões de mundo que se desmistificam e ganham racionalidade, isto é, evidências sem crenças. O mundo como ele é.

A atividade pedagógica exige do professor a necessidade de “intervir”, não apenas de acompanhar, de estar junto. Mas precisa ser alguém atuante. Veja um episódio no qual os alunos estavam desenhando em papel cartolina figuras geométricas que iriam ser recortadas e montadas:

	VERBAL	AÇÃO/GESTOS
A1	A gente pode fazer uma estrela?... Sabe fazer uma estrelah::... Assim::... ((sinalizando com a mão))	Aluno de joelhos olhando para a atividade que estava desenvolvendo.
E2	Hum::... uma estrela em::... em:: ((gesticulando))	Sentada ao chão, próxima dos alunos.
P1	Tridimensional	Observando a estagiária em conversa com aluno.
E2	Tridimensional... eh::... aí:: a gente chama de poliedro... Assim ((movendo as mãos em forma de círculo)) uma figura de muitos lados...	Olhando para o aluno e explicando.

Figura 6: Episódio de Intervenção do Estagiário

Nesse momento percebe-se que a estagiária já estava de posse de um determinado conhecimento, embora ainda lhe faltasse algum vocabulário, falta de vivência com o conteúdo, ou pela tensão do momento não lhe aparecia na memória o conceito de “tridimensional”. Uma vez auxiliada pela pesquisadora, pode prosseguir com certa tranquilidade em seu raciocínio. Na verdade, o que se torna evidenciado como elemento constituinte do sujeito é a intencionalidade que começa a despontar, ou seja, o indício de emergência do sujeito que orienta a ação é dado no momento em que o estagiário, ao ser questionado como se faz uma estrela tridimensional, conduz o pensamento do educando para, aluno, para o objetivo da atividade, fazer figuras geométricas. Mais do que isso, auxilia o mesmo para que, aos poucos, passe a ter um pensamento conceitual, futuramente teórico, uma vez que dá nome para a figura (poliedro), embora a aproxime de um sentido mais comum: “*uma figura de muitos lados*”.

Esse momento pode ser entendido, dentre outras coisas, como uma aproximação que a estagiária faz em relação à linguagem do aluno para com a linguagem científica, acadêmica. De alguma forma, uma aproximação entre o sentido e o significado. Naturalmente, os alunos possuem conceitos espontâneos, aprendidos de modo não formal que, ao entrarem para o ambiente escolar, passam a ser substituídos em forma e em qualidade pelos conceitos científicos.

O movimento seguinte revela uma **terceira qualidade**, que é a *apropriação dos conceitos*. Ora, uma coisa é o domínio, quando se faz uso de algo. Outra, bem diferente, é quando, além de utilizar, se manipula. O primeiro momento pode ser apenas de imitação, embora seja um indicativo importante pelo qual surgem aquelas capacidades que são específicas do ser humano, como indica Vigotski

[...] o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança. O desenvolvimento decorrente da instrução é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da instrução [aprendizagem] é a possibilidade de que a colaboração eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da instrução [aprendizagem] para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo de zona de desenvolvimento próximo. A imitação, se interpretada em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da instrução [aprendizagem] sobre o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001a, p. 241).

Isso fica evidente quando, em certos momentos, um dos estagiários revela: “*nossa, como tem matemática no circo ... ah:: antes eu não pensava que era assim*” (gravação de áudio – momento de avaliação). Na fala do estagiário, parece que neste ponto se torna clara a referência que ele faz ao fato de que os alunos, estando preocupados com o circo, que é exatamente a atividade à qual eles estão inseridos, começam, ou precisam, aos poucos irem aprendendo a, por exemplo, medir o palco, se apropriarem de outros conceitos.

	VERBAL	AÇÃO/GESTOS
E1	Olhando os desenhos de vocês, o queh:: ... eu percebi::... as vezes... a gente tinha umah::... ah vocês marcaram a mesma medida... vocês tinham a mesma medida... vocês pensaram poxah::... vamo marcar do palco... ah, ah::... distância do palco até a cadeira pra ver quanto tem eh:: ... vão caber... vai caber a plate/ a plateia e tudo mais...	Saindo do círculo, em que todos estavam sentados ao chão, em direção ao quadro negro. Em seguida começa a desenhar.
A1	O que é isso?...	Enquanto isso, alguns alunos se agitavam, sussurravam.
E3	Lá fora, lembra disso...	Estagiária conversando com um aluno em particular.
E1	Só que algumas medidas estavam soltas no papel... Entãoh::... a gente que não tinha feito... nem sempre conseguia reconhecer de onde::... de onde vocês tinham medido... Não dava pra saber se vocês tinham medido do banco::... até a pontinha do palco...	Apontando para o quadro negro e olhando para os alunos. Em seguida faz gestos com as mãos.
A3	A gente mediu isso?... ((sussurros...))	Olhando para o quadro negro.
E1	Então::... mas vocês mediram nos grupos... diferentes::... lugares no chão...	Se direcionando para os alunos.

Figura 7: Episódio sobre medições

A aprendizagem do conteúdo matemático, nesse caso, está inserida, em última instância, no interior da atividade do circo. Mais do que isso, o próprio estagiário parece que vai percebendo que por meio dessa atividade de ensino é possível ensinar matemática. A aprendizagem se consegue, pode-se inferir, após a negociação ou luta constante que se trava entre as diferentes linguagens e percepções do estagiário para com o seu aluno. O que motivou a atividade, inicialmente, no caso dos alunos cuidados pelos estagiários, não foi, ao que parece, a motivação do conteúdo matemático, a importância do aprendizado da matemática. Ao contrário, o aluno estava inserido numa atividade mais ampla, de circo, e a aprendizagem, a necessidade de medir o palco para ver a possibilidade de caber a plateia é que motiva o aprendizado.

Em decorrência disso, pode-se apontar, inclusive, uma **quarta qualidade**, que é a tomada de *consciência*.

Ainda cabe discutir algo também relevante, que é a organização do ensino de um modo geral, isto é, uma forma geral de ensinar que foi apropriada ou serve como experiência cotidiana a ser realizada. “*Nossah::... como me ajudou, pude pensar várias experiências lá... que a gente tinha feito aqui*” (Conversa informal, em momento posterior com a estagiária do Clube que foi, também, fazer estágio no exterior).

Quando se fala em emergência do sujeito, se pensa nesse sujeito com autonomia para guiar sua conduta. Isso foi revelado de forma flagrante pelo sujeito pesquisador, ao propor a atividade circense que, posteriormente, seria objeto de análise. De certa forma, os estagiários, entretanto, receberam isso de uma forma fulgurante, pois poderia significar menos trabalho para o planejamento ou algo parecido. Contudo, logo em seguida, há uma preocupação com a atividade, pois como iriam fazer sem os conhecimentos necessários, básicos? Isso os mobilizou a procurar tais complementos em momentos posteriores. Mas o que se quer ressaltar, nesse momento, é que ao se analisar as duas primeiras aulas, em relação com as duas últimas, há uma diferença notável no modo de agir dos mesmos.

Esta diferença pode ser percebida, dentre outras coisas, pelo número de vezes que os estagiários utilizaram manifestações de ordem para acomodar os alunos, para deixá-los tranquilos para desenvolverem a atividade e assim por diante. As expressões para as quais esteve-se atento são, por exemplo: “*Fique quieto::*”; “*Olha::... não é assim que se faz...*”; “*Oh::... Presta atenção...*”; “*Vai para o seu lugar ‘Fulano’*”; “*Oh::... olha onde está o palco?*”, dentre outras similares. Evidente que, num primeiro momento, o ambiente era estranho e isso pode ser um abrandamento ou motivação pelo qual no começo se utilizavam expressões de ordem e mais ao final não. Mas, deve-se considerar que a diferença entre as mesmas é exorbitante, isto é, contam-se mais de 43 repetições de ordem, na primeira aula e 41 na segunda aula. Em contrapartida, vê-se um número bem inferior nas últimas duas aulas, isto é, 12 na penúltima e, 8 na última. Como adendo, poder-se-ia analisar a apresentação do circo para os pais, na qual, mais uma vez, o ambiente parece ser estranho e, porque não, uma repetição da tensão das primeiras aulas, dos primeiros dias. O grupo de alunos e estagiários, no sentido da coletividade, estava melhor entrosado, harmonizado; no entanto, a presença de pessoas alheias à aula, como pais, outros colegas etc., deixa o ambiente mais tenso.

Apesar disso, as repetições de palavras de ordem continuam em baixa, ou melhor, bastava alguém auxiliar, indicar o possível caminho que se havia ensinado, que facilmente os alunos davam conta de acertar o “caminho”. Isso significou, de forma indireta, facilidade para

os estagiários coordenarem as atividades, por isso a redução do uso das expressões de ordem. Mas, atribui-se a isso outro fator, que é a preparação dos mesmos (estagiários). Eles já estavam de posse do conteúdo, haviam planejado as aulas e a atividade circense, bem como realizado alguns ensaios.

Salienta-se outro indício do sujeito que, também, é um elemento didático: a possibilidade de antes de cada nova aula retomar as atividades que foram realizadas nas aulas anteriores. Isso significa no teor da pesquisa ter se apropriado de um modo geral de ação na atividade de ensino e aprendizagem em duas dimensões: a primeira como resgate do conteúdo para que o prosseguimento do mesmo se torne coeso e coerente; a segunda como uma forma de desenvolver a memória, provocar nos alunos a possibilidade de terem uma memória lógica, voluntária, que possa ser invocada assim que desejarem. Veja o exemplo:

	VERBAL	AÇÃO/GESTOS
E1	Agora que já passou uma semaninha... vocês lembram queh:: a gente fez::... Uh:: a última coisa que a gente fez a semana passada...	Todos sentados em círculo; estagiária olhando para os alunos e fazendo um sinal de círculo no chão.
A1	Mediu oh:: ((sussurros...))	Mexendo no colega ao lado.
E1	A gente foi lá fora...	
A1, A2...	Oh palco...	Alunos entreolhando-se.
E1	Ih:: quandoh::... quando vocês estiveram lá, qual foi a primeira coisa que vocês foram medir:: pra tentar:: ... tentah desenhar.	Olhando para todos e gesticulando.
A1, A2...	((Sussurros inaudíveis))...	Alunos sentados, mas conversando com o colega ao lado.
E2	Xih::...	Tocando em um dos alunos...
E1	Levanta... levanta a mão...	Apontando para o aluno em frente.
A3	O palco? Pedaco de palco... néh::...	Olhando para a estagiária.
E1	O palco!	

A3	Vamo precisar muito de pedaço de palco...	Certo tom de seriedade por parte dos estagiários.
A4	A gente vai precisar de madeira?	
A5	Assim oh:: ... pode ser assim oh::... todo mundo usa todo o palco... Aih::... vai indo... vai indo:: ...	Gesticulando.

Figura 8: Episódio de desenvolvimento de Funções Psíquicas

De posse disso, faltava apenas a finalização, isto é, a apresentação final.

Isso é o que pode revelar, ao fim e ao cabo, um sujeito que emergiu, ou seja, um “sujeito” que foi alterado no processo de condução do estágio, pois retomando o final em relação ao começo, percebe-se um sujeito de posse de conhecimentos, de um modo geral de agir, que o deixa mais tranquilo, menos tenso, tomando o processo de ensino e aprendizagem com mais naturalidade, no sentido do seu desenvolvimento, pois agora compreende e tem experiência de como acontece o processo de um modo geral.