

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da escrita e as dificuldades que os alunos apresentam na construção da mesma têm sido tema de inúmeras pesquisas: Bartholomeu; Sisto; Marin (2006); Freitas (2005); Serra e Correa (2005); Costa (2005); Cardoso e Batista (2005); Meireles e Correa (2006); Jardini e Souza (2006) e Cunha e Santos (2006), dentre outros, sem que tenham sido esgotadas todas as questões.

O interesse pelo ensino da escrita cresceu consideravelmente nos últimos anos. Consta em Calkins (2002) que no campo da escrita é possível perceber que algo já está mudando. Por outro lado, estudos internacionais como o *Programme for International Student Assessment* - PISA (2003) mostram o Brasil ocupando uma das últimas posições quando se considera a habilidade de leitura e escrita. Revelam ainda que, dentre quarenta e um países participantes do estudo, o menor índice de evolução quando se compara o desempenho de 2000 com o de 2003 pertence ao Brasil.

Diante desta realidade e considerando o contexto histórico pós-moderno em que nos encontramos, nos propusemos investigar a representação social de escrita de professores da escola pública. Para tal foram entrevistados três professoras do ciclo I do ensino fundamental de escola da região sul da cidade de São Paulo, Brasil.

Entendemos que a relevância do trabalho está no fato de que as representações expressam a maneira como as pessoas sentem, interpretam e percebem o mundo, permitindo-nos compreender algumas das marcas que caracterizam a questão da educação brasileira na sociedade contemporânea. Esta caracterização possibilita vislumbrar perspectivas de novos encaminhamentos e formas de visão sobre os fenômenos sócio-políticos que possam acarretar mudanças qualitativas no processo social.

Para Morin (apud Tavares, 1997, p.119) a representação é uma síntese cognitiva, dotada das qualidades de globalidade, coerência e estabilidade. Cada uma dessas qualidades expressa os aspectos fundamentais da representação para a vida do ser humano, pois permite entender as informações a partir de um contexto mais amplo do habitat social, verificar a coerência ou não das informações disponíveis por ele e explicar o grau de estabilidade do conteúdo do fenômeno que está representando. Essas qualidades demonstram a consciência do mundo para o

indivíduo e permitem que ele possa considerar ou não, o mundo estável, coerente, constante.

Toda representação, conceito ou idéia, pode tornar-se objeto de representação, de conceito e de idéia. O próprio indivíduo pode constituir-se objeto de representação, de idéia e de conceito. Assim, verifica-se que a base para se entender a representação encontra-se no processo de conhecimento que é ao mesmo tempo “biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico”. Morin (apud Tavares, 1997, p. 121). Nesta mesma concepção ser sujeito para ele é: “Situar-se no seu mundo para entendê-lo e entender a si mesmo, operar uma disfunção lógica entre o si e o não si e operar uma auto-afirmação e auto transcendentalização de si”.

Partindo desta definição podemos entender que sujeito é um ser que tem consciência do mundo e do seu eu em um contexto histórico, e por esta razão é capaz de perceber o que é diferente dele e efetivar uma afirmação de si, como também projetar outros níveis de aspirações e perspectivas para ele:

A representação é cognocente, cognoscível, analisável, descritiva por um espírito/sujeito que trocando suas informações com outros espíritos/sujeitos, pode objetivar melhor e enriquecer a sua percepção. Morin (apud TAVARES, 1997, p121)

A partir desta definição entendemos que a representação integra o processo de conhecimento que pode ser alterado em seus elementos, permite fazer análises descritivas dos referentes sociais que são importantes para os indivíduos. Assim, a representação é percebida pelo indivíduo como uma visão objetiva e como uma apropriação pessoal.

Com base nas idéias de Morin (2002a, 2002b, 2002c), é possível compreender que a origem da representação está nos princípios e regras que orientam a construção do conhecimento, princípios e regras que a cultura social imprime e que o próprio indivíduo pode formar a partir de sua experiência. Assim, a “representação é ao mesmo tempo uma construção e uma tradução da realidade” (Morin apud TAVARES, 1997, p.123).

Partindo desta afirmação podemos inferir que a representação é um processo de construção e transformação com a realidade externa.

Essa representação constitui-se na base do processo do conhecimento do homem. Pois, para compreensão do conhecimento humano é necessário verificar as condições bio-psico-sociais. Esse processo de conhecimento do indivíduo tem características específicas, pois para ser entendido deve-se buscar fundamentos em diversas ciências.

Assim, para Morin, a representação como expressão do conhecimento humano precisa ser entendida como resultado da apreensão do indivíduo sobre a realidade. Essa realidade pode ser real ou objetiva também pode ser real ou imaginária. Desta forma aquilo que imaginamos tem por base experiências vivenciadas e se apresenta como algo real para cada ser que percebe determinado fenômeno.

Tavares (1997, p.130) ressalta o pensamento de Morin ao citar a importância e as contribuições das ciências como a química, a física, a biologia, a informática, a filosofia, a psicologia, a sociologia entre outras, no processo de conhecimento do homem e da representação.

Abordamos no primeiro capítulo um breve panorama sobre os estudos realizados sobre a linguagem escrita mostrando a importância e a relevância do tema .

No capítulo II, abordamos os fundamentos teóricos que embasaram nosso trabalho. Iniciamos o capítulo tratando sobre as representações sociais tendo como teórico de base Serge Moscovic, apresentamos suas idéias a respeito da existência e função das representações sociais na vida dos sujeitos. Posteriormente discorreremos sobre a contribuição da Psicopedagogia para a compreensão do sujeito da aprendizagem; contribuições do sócio-interacionismo e da epistemologia genética para o entendimento do processo de construção da escrita e a importância desta na construção do sujeito. Ainda neste capítulo discorreremos a respeito da aprendizagem da escrita na pós-modernidade, contextualizando a pesquisa, mostrando um sujeito que é perpassado e influenciado pelo momento histórico e cultural em que vive; finalizando o capítulo estabelecemos algumas concepções sobre o papel do alfabetizador e a importância de reconhecimento desde por parte do educador e contribuição deste no processo de construção da escrita discente.

No capítulo III apresentamos o universo pesquisado bem como a metodologia empregada para a coleta e análise dos dados. Optamos por trabalhar com a unidade

de análise que trouxesse mais contribuições para alcançarmos os objetivos propostos: os temas.

No capítulo IV, discutimos os resultados encontrados realizando inferências sobre a fala dos sujeitos utilizando os teóricos de bases, já citados, fundamentando nossas convicções e percepções sobre a representação que os professores pesquisados têm de suas escritas e da escrita de seus alunos.

Evidenciamos por meio da fala das professoras pesquisadas a maneira que elas utilizam a escrita para se expressar, como lidam com a escrita e as representações sociais que elas têm da escrita realizando análise dos dados coletados estabelecendo algumas considerações relevantes para a compreensão e análise dos relatos apresentados.

CAPÍTULO I - A ESCRITA COMO UM CAMINHO DE ENCONTRO

1.1. JUSTIFICATIVA PESSOAL

Durante o curso de minha vida sempre utilizei a escrita como forma de expressar meus pensamentos e sentimentos. Ainda quando criança buscava nas agendas e cadernos de anotações de minhas irmãs deixar marcas de minha existência em suas vidas, principalmente nos momentos em que me sentia excluída das suas conversas e brincadeiras.

Gostava de ouvir histórias e escrevê-las de maneira modificada, misturando a minha vida com a dos personagens lidos, imaginando e reescrevendo as histórias.

Quando pré-adolescente, ao contrário das outras meninas que escreviam em diários, possuía cadernos nos quais escrevia letras de música que surgiam em minha mente e em meu coração. Traziam palavras de amor, dúvidas, esperanças, desejos e sonhos, servindo, naquele momento, muito mais para a compreensão de mim mesma do que qualquer outro interesse.

Com o passar dos anos os meus escritos adquiriram cada vez mais importância na minha vida como suporte da aprendizagem dos conteúdos escolares e das experiências de vida.

O interesse pelo tema surgiu na vivência como mãe, das primeiras tentativas de escrita de minha filha mais velha que pareciam expressar mais do que simples rabiscos. Apareciam como tentativa de comunicar seus sentimentos e fazer parte do mundo de livros e escritos, de forma semelhante daquela que eu vivi junto a minhas irmãs.

Calkins (2002, p. 15) em seu livro “A arte de ensinar a escrever”, nos apresenta a idéia de como ensinar a energia para escrever afirmando que “Os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita”.

De acordo com a autora, necessitamos escrever para tornar nossas verdades bonitas, assim como faziam os homens primitivos escrevendo suas histórias nas cavernas. As crianças também deixam suas marcas nas paredes dos banheiros, no verso dos envelopes velhos, no dever de casa de sua irmã mais velha.

Esse último exemplo me lembra um momento especial de minha vida, que tenho arquivado na memória e que considero importante ser registrado.

Estava me preparando para as provas de vestibular e concluindo o 3º ano do Ensino Médio, então chamado de Ensino de Segundo Grau. Tínhamos uma agenda escolar, que devia ser apresentada na entrada da escola e que servia para guardar todos os exercícios e datas escolares, como dias de seminário, de “provão” de “provinhas”, aulas de reforços, etc. Certo dia eu havia esquecido a agenda e por muita insistência minha, uma chamada à diretoria da escola, conseguira entrar e assistir às aulas do período matutino (com dezoito anos de idade estava casada e com uma filha de dois anos de idade). Ao retornar para casa, encontrei minha filha

sentada na área da sacada, com minha agenda entre suas perninhas, realizando alguns de seus primeiros registros.

Aquele momento representou um “flagrante”. Eu acabara de perguntar a todos em casa sobre a localização da agenda, que parecia haver “sumido”. Meu marido ouvira a conversa e foi ver o que a nossa filha estava fazendo. Encontrou-a escrevendo em minha agenda e chamou-me para que visse “algo”. Ao chegar ali a vi toda entretida, “rabiscando” minha agenda.

O fato ficou registrado em nossas memórias. Para mim, ainda que sem saber muito de educação – sendo apenas uma estudante, que optava pelo curso em que aprenderia uma profissão – marcou-me profundamente a sensação que me levou a acreditar que o registro dela naquela agenda em especial (e não em outros blocos de papéis que viviam espalhados pela casa) dizia, ou simplesmente representava, sua necessidade de dizer que, diante de tanta dedicação minha ao estudo, ela existia e estava presente.

Em minha história e na de minha filha sempre esteve presente o fator “estudo”. Por havê-la tido ainda adolescente, desde seus primeiros dias de vida foi preciso que ela entrasse na escola onde eu estudava, para mamar nos intervalos das aulas. Assim, eu poderia concluir o segundo ano do Segundo Grau (Ensino Médio).

No ano seguinte cheguei a matricular-me, mas resolvi abandonar o estudo para acompanhar de perto seu primeiro ano de vida. Foi logo quando retornei os estudos que aconteceu o episódio relatado acima. Nunca parei totalmente de estudar e ver-me sobre livros, correndo para as escolas e universidades. Ler e escrever muito sempre fez parte de nossa rotina.

Ao lembrar-me disso percebo que apesar de minha dedicação aos estudos, ela sempre teve um lugar e espaço especial em minha vida, graças a sua ação inicial “registrada” naquela agenda, que parecia estar dizendo: “eu estou aqui do seu lado e faço parte de sua vida”.

É importante escrever sobre isso porque acredito realmente que desde cedo registramos nossas intenções e sentimentos por meio da “escrita”. Talvez por acreditar nisso é que ela até hoje ainda registra em “cartinhas” os seus sentimentos e pensamentos.

Relaciono também este fato com o já relatado anteriormente de ter escrito nas agendas e cadernos escolares de minhas irmãs mais velhas. Lembro que carregava

dentro de mim a mesma intenção de minha filha. Por ser caçula, quase não me era dada atenção, sendo considerada muito pequena para estar junto de minhas irmãs. Assim, dava um jeitinho de chamar a atenção para mim.

Só que era terrível, porque tinha que me esconder delas quando elas gritavam que se me encontrassem bateriam em mim, pois temiam que a professora fosse “matá-las”, naquela época não se podia rabiscar ou fazer “orelhas” nas folhas nem amassar ou sujá-las. Ficava escondida escutando aquelas palavras e pensando: acabei com a vida da minha irmã, a professora irá matá-la, eu só queria fazer parte da vida dela e coloquei-a em risco.

Depois de choramingar escondida, aparecia de fininho pedindo desculpas e contando para minha mãe o que havia feito. Logo, minhas irmãs diziam que eu era a protegida de minha mãe e por isso ela nunca me batia.

Mamãe sabia do meu sentimento e sabia do problema causado a minha irmã. Acalmava minha irmã dizendo que falaria com a professora e pedindo que eu me desculpasse com a mais velha. Ela respondia: “está desculpada, mas da próxima vez eu te pego, fique longe de mim e de minhas coisas”.

Apesar dos “gritos estridentes” de minhas irmãs naquela época, continuo fazendo meus escritos e registrando sentimentos, pensamentos e idéias.

Para aprender é preciso que antes seja instalado o desejo de busca de si mesmo, de se reconhecer e se compreender. Esse desejo é estabelecido por aquilo que nos afeta, no sentido do que nos perpassa deixando marcas.

Atuando como psicopedagoga tenho acompanhado sujeitos com problemas de aprendizagem da escrita. Como docente de pós-graduação recebo queixas de alunas diante das dificuldades de aprendizagem da escrita de seus alunos e delas mesmas.

Essas experiências me levaram a desenvolver a pesquisa aqui dissertada.

1.2. JUSTIFICATIVA TEÓRICA

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o nome próprio cumpre um importante papel de modelo de escrita. É reconhecido como primeira forma de escrita estável dotada de significação e como protótipo de toda escrita posterior que

desempenhou papel muito importante no desenvolvimento da escrita através da história.

As autoras contam que a fonetização surgiu da necessidade de expressar palavras e sons que não eram possíveis de ser representados e identificados por meio de desenhos ou combinações de desenho. “A necessidade de uma representação adequada para nomes próprios levou finalmente ao desenvolvimento da fonetização”. (GELB apud FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.222)

Consta em Calkins (2002) que no campo da escrita é possível perceber que algo já está mudando. Nos últimos 15 anos, o interesse pelo ensino da escrita cresceu consideravelmente. Tivemos pela primeira vez, estudos importantes sobre como as crianças desenvolvem-se como escritores.

Calkins (2002) afirma que o método de instrução desde o final do século passado, tem sido o de descrever e diferenciar modos de discurso e de mostrar modelos de cada uma dessas modalidades. E se antes o foco estava sobre o produto e não no processo, hoje (principalmente no campo da pesquisa), os professores questionam sobre “Que espécies de processos os escritores interligam?”, ou “O que as crianças fazem quando escrevem e como estes comportamentos alteram-se, na medida em que amadurecem?”.

Tais afirmações mudaram os conceitos e o próprio desenvolvimento da escrita na história da humanidade, porém, guardam ainda funções principais da escrita desde seus primórdios, de registrar os pensamentos e os acontecimentos humanos, a fim de comunicar-se com o outro e ir de encontro consigo mesmo.

Demonstram a importância da escrita no contexto histórico e no desenvolvimento humano e social, assim como a necessidade de considerar a sua função produtora de sentido.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVOS GERAIS

Compreender como a representação social da escrita de professores do ensino fundamental interfere na aprendizagem da escrita de seus alunos.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar a representação social de escrita de professores do ensino fundamental;

Realizar análise dos dados coletados por meio de relatos obtidos das entrevistas realizadas com três professoras do ensino fundamental de Escola Pública da Zona Sul de São Paulo;

Discutir o tema da escrita e sua importância na construção social e na aprendizagem e desenvolvimento humano.

1.4. ESTADO DA QUESTÃO

Recentes pesquisas realizadas sobre a aprendizagem da escrita demonstram a preocupação dos pesquisadores com este tema. Alguns destes estudos abordam aspectos subjetivos da questão.

Bartholomeu; Sisto; Marin (2006) analisaram as relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita de 88 alunos de segunda série do ensino fundamental de uma escola pública, por intermédio do desenho de figura humana e do instrumento “Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita”.

A fundamentação teórica dos resultados encontrados confirmaram que os problemas emocionais mostraram-se associados com os erros na escrita. Durante a pesquisa as crianças com problemas de aprendizagem apresentaram-se ansiosas e com pobre autoconceito, denotando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal-elaborados, com preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez.

Salientaram a necessidade de pensar em iniciativas pedagógicas para um melhor aprendizado da linguagem escrita em sala de aula por parte de crianças com indicativos de problemas emocionais e a necessidade de pesquisas sobre formas de intervir em crianças com vistas a sanar ou pelo menos minimizar tais problemas.

Freitas (2005) realizou pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica com o objetivo de compreender os *sites* construídos por adolescentes, como espaços de leitura/escrita e de subjetivação. A partir da categoria do dialogismo bakhtiniano, buscou compreender como o hipertexto digital favorece o diálogo entre textos e entre pessoas.

Considerando que os adolescentes transitam pelo espaço cibernético, reelaborando vivências próprias de seu cotidiano a partir das práticas discursivas que ali produzem, evidenciou que a tecnologia pode ser pensada como mediadora da construção do conhecimento e de transformações da subjetividade.

Serra e Correa (2005) pesquisaram a relação entre a expectativa materna e o desempenho da criança na alfabetização. Utilizaram questionário do qual constavam sete textos de diferentes momentos da aprendizagem da escrita que foi apresentado a 45 mães que deveriam assinalar como esperavam e como desejavam que seus filhos estivessem escrevendo no meio (julho) e ao final (novembro) do ano letivo. Nestas épocas, foram coletadas amostras da produção escrita das crianças.

Observaram que grande parte das crianças tem mães cujo desejo supera a expectativa que têm quanto à produção escrita da criança e que a maioria das crianças cujo desempenho surpreendeu suas mães foram aquelas cujo desejo e expectativa materna coincidiram. Demonstrou a influência do aspecto desejante na construção da escrita dos sujeitos.

Para outros pesquisadores, a questão objetiva está mais presente em suas indagações.

Costa (2005) ao investigar as mutações do ler e escrever dos textos ciberespaciais, observa que o espaço da internet possui novas formas de escrita e leitura, com características específicas que provocam mutações no/do ler/escrever, as quais escapam à sucessividade canônica das ferramentas ou dos suportes de escrita tradicionais.

Com o objetivo de discutir e analisar essas mutações, em razão da emergência de novos gêneros discursivos e textuais, produtos histórico-sociais construídos no computador, realizou análise focalizando a relação enunciativo-

discursiva da ferramenta, do suporte, dos dispositivos, da materialidade do código, do espaço enunciativo e da arquitetura hipertextual com algumas formas de comunicação (correio eletrônico, fóruns, *chats...*) e com a navegação (produção e compreensão) hipertextual, com base em dois conceitos de gêneros: os discursivos de Bakhtin (1953/1994) e os textuais de Bronckart (1999).

Concluiu que as características lingüístico-discursivas e enunciativas de várias ordens, ligadas à ferramenta, ao suporte e a seus dispositivos, ao modo de comunicação hipertextual e ao espaço enunciativo virtual, levam-nos a apontar o surgimento de novos gêneros e novas estratégias de ler/escrever.

Cardoso e Batista (2005) evidenciaram que as crianças utilizam o seu conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala. O trabalho questiona a interpretação para um tipo de escrita observada entre crianças falantes de línguas como o espanhol e o português - a escrita silábica.

Crianças entre 4 e 5 anos de idade foram solicitadas a escrever pares de palavras começando com a mesma letra e o mesmo som consonantal. Para cada par, o nome ou parte do nome da primeira letra podia ser escutado na pronúncia de uma das palavras, mas não da outra.

Para Ferreira (2004), a produção silábica resulta de uma construção conceitual, mais especificamente da busca pelas crianças de um critério geral que lhes permita controlar as variações no número de letras necessárias para a escrita de palavras diferentes e que, do resultado dessa busca, as crianças propõem que as letras na palavra escrita correspondam a segmentos silábicos na palavra oral, segmentos que, ao contrário dos fonemas, a criança em idade pré-escolar consegue identificar e manipular com facilidade.

Ao contrário de Ferreira (2004), Cardoso e Batista (2005) sugerem que a escrita silábica observada entre crianças falantes de línguas como o espanhol, o italiano e o português resulta da sua compreensão de que as letras representam sons e da sua tentativa de representar os sons que ela é capaz de detectar na pronúncia da palavra. Sugerem ainda que as observações de Ferreira podem ter resultado de erros de medição. Além disso, tendo em vista as limitações na capacidade de processamento de informação da criança pequena, acreditam que seja possível que a primeira manifestação de fonetização da escrita não corresponda à escrita silábica.

Meireles e Correa (2006) realizaram estudo sobre a eficácia da tarefa de erro intencional em prever o desempenho ortográfico de crianças cursando a 2ª e 4ª séries do ensino fundamental.

Três regras ortográficas em Português foram investigadas: uma regra morfossintática (emprego dos sufixos *oso*, *esa* e *eza*) e duas regras de contexto (uso do *R* e do *RR*; nasalização diante de consoantes). Os resultados indicaram que a escolaridade está relacionada tanto ao desempenho ortográfico das crianças quanto à sua competência em transgredir intencionalmente a norma e que a tarefa de erro intencional, por sua vez, é a de fornecer informação sobre o nível de conhecimento ortográfico que as crianças possuem nos contextos ortográficos que estas consideram como problemáticos.

Jardini e Souza (2006) realizaram pesquisa com o objetivo de alfabetizar e/ou reabilitar crianças que apresentavam distúrbios na leitura e escrita, de etiologia variada, com resultados consistentes no curto prazo, num trabalho de parceria entre fonoaudiólogo e psicopedagogo.

A abordagem terapêutica adotada foi a aplicação do método fono-vísuo-articulatório (Método das Boquinhas – Jardini), com duas sessões semanais realizadas pela fonoaudióloga e pela psicopedagoga.

No estudo foram selecionadas 30 crianças, com diagnósticos de dislexia, TDHA, atraso cognitivo leve, limítrofes e psicoses infantis, havendo co-morbidades entre os casos. As crianças variavam entre sete a dez anos de idade, todas com atrasos de pelo menos seis meses na escolaridade regular.

Participaram da pesquisa as crianças, seus pais e professores, que avaliaram-nas por meio do mesmo questionário, no início do tratamento (T0), após 3 meses (T1) e após 6 meses de intervenção (T2), segundo a leitura, interpretação de textos, ditado, cópia da lousa, atenção, concentração e segurança para aprendizagem.

Foram aplicados questionários de múltipla escolha, sendo qualificadas em incapaz, intermediária e capaz para a aprendizagem do quesito avaliado. Nos resultados encontrados houve expressiva evolução em todos os itens avaliados, analisados pelos pais e pelos professores.

Após os três primeiros meses de intervenção as crianças passaram para nível intermediário de aprendizagem e após seis meses apresentaram-se capazes em

cada item avaliado, propiciaram melhor rendimento escolar e benefícios em relação à auto-estima para aprendizagem.

Para Cunha e Santos (2006), pesquisas indicam que muitos universitários não apresentarem a competência desejável em leitura e escrita. Diante desta realidade, realizaram estudo com 134 alunos ingressantes em cursos das áreas de exatas, humanas e biológicas com o objetivo de verificar as relações entre as habilidades de compreensão em leitura e de produção escrita em universitários.

Os autores utilizaram um texto em Cloze para avaliação da compreensão e uma redação dos alunos, para avaliar a correção no uso da ortografia, a concordância verbal e a concordância nominal. Os resultados indicaram que quanto menor a compreensão da leitura maior o número de erros nos tópicos gramaticais, evidenciando uma correlação entre essas habilidades e que o teste de Cloze pode ser instrumento útil para detectar o nível de compreensão dos leitores, trazendo elementos para eventuais programas de intervenção ou para práticas pedagógicas dos docentes que desejem auxiliar o desenvolvimento das capacidades lingüísticas em seus alunos.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao mencionarmos sobre representações sociais pretendemos primeiramente apresentar alguns pontos da teoria das representações sociais elaborada por Serge Moscovici (1976) pondo em evidência sua importância e interferência na vida do sujeito estabelecendo relação com o uso da escrita.

As representações sociais para Moscovici (1976) são verdadeiras entidades que circulam, cruzam e se cristalizam por meio de falas, gestos e encontros em nosso cotidiano, correspondendo ao elemento simbólico que produz e é produzido nas ações humanas. “(...) para o chamado homem moderno a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências”. (MOSCOVICI, 1976, p. 44)

De acordo com Minayo (1994, p. 89) o estudo das representações sociais constitui-se numa área recente de pesquisa dentro das ciências humanas e sociais que tem contribuído nesse processo de alargamento das formas de conhecimento do Homem. Representações Sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Nas ciências sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.

As Representações Sociais expressam a maneira como as pessoas sentem, interpretam e percebem o mundo e permitem entender as marcas que caracterizam cada época histórica de uma determinada sociedade, bem como as suas perspectivas de novos encaminhamentos e formas de visão sobre os fenômenos sócio-políticos que possam acarretar mudanças qualitativas no processo social.

Dessa forma, estudar as Representações Sociais de um determinado segmento social significa verificar quais são os referentes sociais que este grupo assume diante de aspectos destacados da prática da sociedade.

De acordo com Moscovici (2003) o conceito de Representação Social não é fácil de ser apreendido por razões de natureza históricas, sociológicas e psicológicas. As razões históricas se prendem às diferentes concepções que caracterizam a compreensão de cientistas sobre o fenômeno da representação. Quanto às razões de natureza sociológica, busca-se explicar como têm sido assumidas as diferentes concepções dos cientistas em grupos ou comunidades sociais. O aspecto psicológico tem a sua importância, pois permite distinguir como o comportamento do ser humano assumiu e expressou as diferentes concepções de mundo e de prática das relações sociais.

Para Moscovici (2003) as representações sociais constituem na organização psicológica, uma forma de conhecimento próprio e particular de cada sociedade. Essa forma de operar o conhecimento é própria de cada uma das diversas comunidades e assume o caráter de ser irreduzível a qualquer outra.

O estudo de Representações Sociais como preocupação específica, teve a sua origem em Durkheim quando tratou das representações coletivas de valores, crenças, costumes e idéias que caracterizavam diferentes grupos sociais.

As Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos.

Moscovici (1976) partindo da expressão de Durkheim e desenvolvendo estudos no campo psicossocial, iniciou seus trabalhos na Europa, com perspectiva de entender o que levava as pessoas a apresentarem certos comportamentos que evidenciavam determinados entendimentos sobre aspectos da prática social. Representação Social para ele é definida como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. São fenômenos complexos que extrapolam categorias puramente lógicas e invariantes e organizam-se como um saber acerca do real, se estruturando nas relações do homem com este real. Trata-se de um fenômeno dinâmico, pelo qual o homem se apropria de objeto desse real, mediado pelas relações sociais.

Moscovici (2003) apresenta a idéia de representações sociais não apenas como um conceito sobre o tema, mas a considera como um fenômeno. Inicia sua discussão considerando algumas questões sobre o pensamento primitivo, ciência e senso comum.

Para Moscovici (2003, p. 29) o pensamento primitivo está baseado na crença do “poder ilimitado da mente” conformando a realidade, penetrando-a e ativando-a, afim de determinar o curso dos acontecimentos. Neste caso o pensamento é visto como agindo sobre a realidade, o objeto emerge como uma réplica do pensamento, nesse sentido nossos desejos vão se tornando realidade.

O pensamento científico de acordo com Moscovici (2003, p. 29) seria o oposto do pensamento primitivo, pois este está baseado no “poder ilimitado dos objetos”, daí surge a idéia de que o pensamento é que seja uma réplica do objeto e, por assim considerar, o pensar passa a ser transformar a realidade em nossos desejos, despersonalizando-os.

Diante de tais afirmações o autor considera que as duas atitudes são simétricas, no sentido de que elas somente podem ter uma causa na qual estamos

familiarizados, o medo, o medo instintivo do homem de poderes que ele não pode controlar e por isso tenta compensar sua impotência imaginativamente, ou seja, enquanto a mente primitiva se amedronta diante das forças da natureza, a mente científica se amedronta diante do poder do pensamento. As duas representam um aspecto real entre nossos mundos internos e externos que valem a pena ser investigado.

Para Moscovici (2003) a psicologia social como uma manifestação do pensamento científico se ocupa de estudar o sistema cognitivo pressupondo, em primeiro lugar, que os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas, ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos e, em segundo lugar, que o compreender consiste em processar informações.

Dessa forma de pensar presumem que nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, idéias e atribuições são respostas a estímulos do meio ambiente físico em que nós vivemos, sendo que o que nos distingue seria a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente e o que distinguiria o meio ambiente seria sua autonomia, sua independência com respeito a nós ou até mesmo sua indiferença com respeito a nós e nossas necessidades e desejos.

De acordo com Moscovici (2003, p. 30) alguns fatos comuns contradizem esses dois pressupostos.

Primeiro, a observação familiar de que não estamos conscientes de coisas óbvias, como o fato de que não conseguimos ver o que muitas vezes está de baixo dos nossos olhos, como se nossos olhares estivessem eclipsados de tal forma que alguns fatos ou circunstâncias se tornam invisíveis, quando estão bem diante de nossos olhos. Essa invisibilidade não se deve por falta de informação, mas a fragmentação preestabelecida da realidade, de uma classificação das pessoas ou coisas que a compreendem que as fazem visíveis ou invisíveis.

Em segundo lugar, muitas vezes aceitamos fatos sem discuti-los, aqueles que consideramos básicos ao nosso entendimento e comportamento e repentinamente estes se tornam meras ilusões. Isso porque distinguimos as aparências da realidade por meio de alguma noção ou imagem.

Em terceiro lugar, as nossas reações aos acontecimentos e nossas respostas aos estímulos estão relacionadas a uma determinada definição comum a todos os membros de uma comunidade a qual pertencemos. Nos três casos, o que podemos

notar é a intervenção das representações que segundo Moscovici (2003, p. 31) “tanto nos orienta em direção ao que é visível como àquilo a que nós temos de responder, ou que relacionam a aparência à realidade”.

Segundo Moscovici (2003), nós só experienciamos e percebemos um mundo em que num extremo, estamos familiarizados pelas coisas realizados pelos homens, representando outras coisas feitas pelos homens e que, num outro extremo, com substitutos por estímulos que equivale aos originais e naturais, assim como quando necessitamos de outro signo que nos auxiliará a distinguir uma representação da outra ou uma representação do que ela de fato representa. Um signo que nos mostra quando algo é uma representação e quando não é uma representação.

Moscovici (2003) cita que, como pessoas comuns, sem os benefícios oferecidos pela ciência, tendemos a considerar e analisar um mundo de tal forma que nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações impostas aos objetos e as pessoas que lhe dão certa vaguidade e as fazem inacessíveis.

Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós prescrevemos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. (...) são apenas um elemento de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada seqüência. (MOSCOVICI, 2003, p. 33)

Segundo Moscovici (2003), estamos cercados tanto individualmente como coletivamente, por palavras, idéias e imagens que atingem nossas mentes, ouvidos e olhos sem que o saibamos, do mesmo modo em que milhares de mensagens enviadas em ondas eletromagnéticas circulam no ar sem que notemos.

Sendo assim, as representações sociais estão sempre presentes, impermeando nossos pensamentos e nossas atitudes e, portanto, não poderia ser diferente em relação a escrita, já que está se configura na representação simbólica que temos do mundo que nos cerca e em que vivemos. Neste movimento pensamos que a escrita dos professores, assim como de seus alunos são significativamente marcadas pelas representações sociais construídas ao longo da história de vida da sociedade da qual fazem parte.

2.2. A PSICOPEDAGOGIA E SEU OBJETO DE ESTUDO

Bossa (1994) faz referência a vários pensadores para demonstrar a complexidade do termo Psicopedagogia e, conseqüentemente, da dificuldade de determinar o seu objeto de estudo. Considera que a Psicopedagogia não pode ser pensada apenas como uma aplicação da Psicologia à Pedagogia e que ela se distingue em três conotações: uma prática, um campo de investigação e um saber científico.

De acordo com Bossa (1994), a Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, dos problemas de aprendizagem, um território pouco explorado e que vai além dos limites da Psicologia e da Pedagogia. A Psicopedagogia evoluiu para atender a esta demanda, constituindo-se, assim, numa prática, que por se ocupar do problema da aprendizagem se reporta ao processo de aprendizagem buscando entendê-lo e estudando as suas características para tratá-las e preveni-las.

Para Bossa (1994), atualmente a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de processo de aprendizagem que considera a interferência de um aparelho biológico com disposições afetivas e intelectuais que vão interferir na forma de relação do sujeito com o meio; essas disposições são consideradas influenciantes e influenciadas pelas condições sócio-culturais do sujeito e conseqüentemente pelo seu meio. Dessa forma, numa visão mais ampliada do sujeito, a Psicopedagogia considera a aprendizagem um processo complexo, centrado no indivíduo e na sua relação com o meio sócio-cultural.

Scoz et al (1999) consideram que a Psicopedagogia é a área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e deve, numa ação profissional, englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. Desempenha importante papel sobre os problemas reais de aprendizagem, sendo que, ao mesmo tempo em que ela se restringe ao atendimento clínico, vem ampliando e contribuindo também para a diminuição dos problemas de aprendizagem nas escolas e, conseqüentemente, para a redução dos altos índices de fracasso escolar.

Andrade (2002) discorre a respeito do tema num movimento muito mais de reflexão do que uma definição das bases teóricas da Psicopedagogia. Afirma que a tendência do pensamento neopositivista, do mecanicismo, da idéia fragmentada, nos

conduz a uma busca incessante de uma única resposta, de uma única verdade. A Psicopedagogia, no entanto, nos remete a diversidade, ao olhar amplo, ao ver o todo e não só as partes.

Dessa forma, a autora nos convida a ver o invisível e a compreender que embora algo não possa ser visto com clareza e nitidez, ele existe e pode ser acima de tudo sentido, muito mais do que compreendido. Mesmo porque a compreensão aqui tratada depende do ponto de vista, de uma forma de ver tudo em movimento constante e interligado, ultrapassando os conceitos de relações causais e lineares.

Assim pensando a Psicopedagogia, podemos pensar a transgressão da ordem disciplinar para este novo padrão de solidariedade cognitiva que, de acordo com Andrade (2002), se ocupa mais da estrutura do movimento tendente ao equilíbrio a partir do caos, do que da estrutura dos objetos.

Do paradigma do ecodisciplinar evidenciado pela autora, é possível transgredir o conceito de transdisciplinaridade e direcionar a um olhar ampliado e conectado com o mundo e com as diversas disciplinas. Sendo assim, para a autora o status da Psicopedagogia está, não na abolição da idéia de organização, mas na necessidade desta ser concebida e introduzida para englobar as disciplinas parciais, reconhecendo a interligação de todas na construção do todo.

Nesse sentido concordamos com as palavras da referida autora em que “o sujeito da Psicopedagogia, é o sujeito significado pelo ensinante através do conhecimento, não qualquer conhecimento, mas conhecimento produtor de subjetividade” (ANDRADE, 2002, p. 23).

O aprendente visto como um ente de relações, complexo e social que precisa do outro, do ensinante, nos remete à idéia proposta pela autora, em que as partes se conectam e se inter-relacionam para irem além, na dimensão da aprendizagem e da vida.

2.3. APRENDIZAGEM

Em busca de uma definição acerca da palavra aprendizagem encontramos no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), a referência ao ato ou efeito de aprender, sendo que este por sua vez consiste em tomar conhecimento de.

Porém, podemos verificar que para Pain (2002), aprender pode significar muito mais do que os dicionários nos revelam. Constitui-se, acima de tudo, um processo que se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura e que, por sua vez, denomina-se educação.

De acordo com Pain (2002), a Educação possui quatro funções interdependentes: função mantenedora, socializadora, repressora e transformadora.

Exerce a Função Mantenedora ao reproduzir em cada indivíduo o conjunto de normas que regem a ação possível. Assim, garante a continuidade da espécie humana, transmitindo as aquisições culturais de uma civilização.

A Função Socializadora quando através da utilização de utensílios, da linguagem, do habitat, ela transforma o indivíduo em sujeito, ensina as modalidades e a função das ações sociais e culturais regulamentadas pelas normas legais.

Como Função Repressora constitui-se num aparelho educativo e instrumento de controle e reserva cognoscível, tendo como objetivo conservar ou reproduzir as limitações destinadas a cada classe social na realização do projeto socio-econômico, como instância alienante.

E, por último, como Função Transformadora que, ao mobilizar conteúdos emocionais, torna possível a alguns grupos, a ruptura com este sistema, aumentando cada vez mais a consciência e necessidade de mudança, como possibilidade libertadora.

Diante disso, podemos perceber a complexidade da função educativa, que na aprendizagem se dá como instância alienante, mas também como possibilidade libertadora, considerando que se a aprendizagem não é uma estrutura, ela constitui-se, então, num efeito. Portanto, é um lugar de articulações de esquemas que se apresenta em diferentes dimensões: Biológicas do Processo de Aprendizagem, Cognitiva do Processo de Aprendizagem, Social do Processo de Aprendizagem e o Processo de Aprendizagem como Função do Eu.

A dimensão Biológica, de acordo com Pain (2002), consiste naquilo que a herança se inscreve no cérebro, na disponibilidade morfológica de conexões possíveis e na síntese da molécula DNA que aparece programada em alguns reflexos instintivos, que se relaciona simultaneamente à experiência e manipulação

do meio como um aspecto de funcionamento endógeno do sujeito, que tem a ver com a progressiva estruturação das coordenações das ações deste sujeito.

A autora ressalta que as estruturas do conhecimento não possuem caráter inato e sim características específicas de ser construídas, apesar do caráter hereditário da inteligência como aptidão do ser humano.

Considera que, do ponto de vista biológico da epistemologia genética, há uma aprendizagem mais ampla que consiste no desdobramento funcional de uma atividade estruturante que leva à construção definitiva das estruturas operatórias e, que por outro lado, existe uma aprendizagem mais estrita na qual permite o conhecimento das propriedades e das leis dos objetos por assimilação a essas estruturas proporcionando uma organização inteligível do real.

Em Pain (2002) a dimensão Cognitiva do Processo de Aprendizagem se diferencia em três tipos diferentes.

Primeiro, naquela que o sujeito adquire uma nova conduta adaptada a uma situação anteriormente desconhecida e surgida dos sancionamentos trazidos pela experiência aos ensaios e ao erro quando a organização prévia se mostra incompetente ou correta.

Segundo, na aprendizagem de regulação que rege as transformações dos objetos e suas relações mútuas, onde a experiência tem por função confirmar ou corrigir as hipóteses ou antecipações que vão surgindo através da manipulação interna dos objetos.

E terceiro, quando a aprendizagem estrutural está vinculada ao nascimento das estruturas lógicas do pensamento, capaz de organizar uma realidade inteligível e cada vez mais equilibrada, onde a experiência cumpre a função de por em cheque os esquemas anteriormente constituídos que se apresentaram incompetentes para solucionar algumas transformações.

A dimensão Social do Processo de Aprendizagem, para Pain (2002), constitui-se no processo educativo, garantindo a continuidade do processo histórico e a conservação da sociedade como tal.

Para a autora, essa dimensão diz respeito a todos comportamentos direcionados à transmissão da cultura, seja ele pela instituição que se constitui escola ou a família os quais promovem a educação, em que o sujeito histórico exercita, assume e incorpora uma cultura particular ao falar, cumprir, usar utensílios, fabricar e seguir segundo a modalidade própria do grupo o qual pertence.

É dessa maneira, de fazer o que a educação prescreve através da ação desenvolvida e reprimida, que o sujeito incorpora e se sujeita a uma representação de mundo determinada pelo grupo social e transmitida pela educação. O que de acordo com Pain (2002), é sempre transmitida de forma ideológica.

No Processo de Aprendizagem como Função do Eu (yo), onde se evidencia o ego, percebe-se que entre a pulsão e a civilização, vence a civilização e o pensamento associativo que permite resolver a pressão dos impulsos, permitindo interpolar entre a necessidade e o desejo.

Em Pain (2002) o ego(yo) é uma estrutura cujo objetivo é estabelecer contato entre a realidade psíquica e a realidade externa que instituiu uma função alfa capaz de transformar dados sensoriais em elementos utilizáveis para serem pensados, rememorados e sonhados, que se agrupam numa barreira protegendo a emoção da realidade e a realidade da emoção, não permitindo assim intromissões que possam alterar o devaneio ou alterar a compreensão de uma situação precisa.

A aceitação do real diante do prazer é levada mediante a função do ego, pois este é capaz de pensar e adiar o cumprimento de um ato e de antecipar as condições em que este ato seja possível, proporcionando discernimento e a capacidade de perceber o que convém ou não convém, evitando a necessidade de repressão. Dessa forma, a aprendizagem reúne num só processo, a educação e o pensamento e ambos possibilitam a compreensão e o cumprimento do princípio da realidade.

A autora afirma que há de se considerar as condições internas e externas da aprendizagem, sabendo que o sujeito e o objeto não são originalmente separados, mas que se discriminam em virtude da aprendizagem e do exercício no qual o sujeito está inserido. Tal ação se transforma no problema e a aprendizagem consiste na estratégia utilizada para solucioná-lo.

Para o aspecto interno, a aprendizagem é explicada através da construção de um esquema suficiente e sistemático, voltada para o sujeito. No aspecto externo, a aprendizagem está mais voltada aos estímulos e a combinatória das duas condições é que levam a uma definição operacional da aprendizagem por determinar as variáveis pelas quais ela está relacionada.

Para Pain (2002), as condições internas estão inter-relacionadas em três planos: o corpo, a condição cognitiva e a dinâmica de comportamento.

O Corpo consiste na infra-estrutura neurofisiológica que garante condições perfeitas de esquemas e coordenações mediadores da ação. É com o corpo que se aprende e que as condições do mesmo favorecem ou atrasam os processos cognitivos e, em consequência, a aprendizagem.

Pain (2002) considera a condição cognitiva como estrutura capaz de organizar os estímulos e coordenar esquemas nos âmbitos particular, prático, representativo, conceitual e concordante com o nível de equilibração das regulações, descentralizações intuitivas ou operativas lógicas, práticas e formais. A dinâmica do comportamento é a aprendizagem como processo dinâmico, efeito do comportamento daquilo que se conserva de forma mais econômica ou equilibrada para responder a uma situação definida.

2.4. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM PARA VYGOTSKY

A teoria Vygotskiana (1998a) constitui-se num marco do pensamento humano e no processo de ensino aprendizagem. Apresenta um elemento “entre” a figura de mediador do sujeito de aprendizagem e o objeto do conhecimento, num movimento relacional em que se necessita pensar para ir construindo o conhecimento.

Vygotsky (1998a) classifica em três grandes grupos as concepções teóricas que relacionam desenvolvimento e aprendizagem.

Para os teóricos do primeiro grupo “os processos de desenvolvimento infantil não dependem do aprendizado”; para estes o aprendizado é um processo externo, que não influi no processo de desenvolvimento. Para que ocorra aprendizado, primeiramente deverá ter ocorrido o desenvolvimento ou maturação da criança. Acredita-se, então, que o desenvolvimento não é alterado por meio do aprendizado.

Já para o segundo grupo de teorias analisadas por Vygotsky (1998a), “o aprendizado é desenvolvimento”. Ambos os processos caminham juntos, na mesma proporção, sendo inseparáveis e dependentes um do outro. Ocorrem simultaneamente e coincidentemente.

O terceiro grupo de teorias procura superar os extremos das duas primeiras, combinando os dois pontos de vista, considerando que o processo de aprendizado

estimula e leva adiante o processo de desenvolvimento, ampliando o papel do aprendizado no desenvolvimento. Para essa terceira corrente teórica, o desenvolvimento é maior do que o aprendizado; à medida que se adquire o aprendizado, avança-se duas vezes mais no desenvolvimento.

Para este psicólogo Russo existe uma nova abordagem a respeito da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Ele utiliza as análises realizadas pelas principais teorias sobre a questão e formula uma nova teoria visualizando uma análise mais adequada sobre a relação desenvolvimento e aprendizado.

Segundo a formulação teórica do Fundador da Escola Soviética de Psicologia, o aprendizado e o desenvolvimento infantil são inter-relacionados e ocorrem muito antes da criança entrar na escola, desde o seu primeiro dia de vida. Ele considera, porém, diferente o aprendizado que a criança adquire na escola e na vida; na escola se estabelece um tipo muito mais sistematizado de aprendizado e desenvolvimento daquele que a criança estabelece no seu ambiente de vida.

Para dimensionar o aprendizado escolar, o psicólogo e professor sócio-interacionista apresenta um novo conceito: o de zona de desenvolvimento proximal. Aponta para uma relação interativa do processo cognitivo e as denominou de Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Potencial.

Para entender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal se faz necessário distinguir o desenvolvimento em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro se refere à capacidade que a criança possui de realizar certas atividades e resolver problemas sozinha; onde o aprendizado já se consolidou na criança. O segundo se refere às capacidades que a criança tem para resolver problemas e realizar certas atividades, mas com a ajuda e na interação com o outro, seja o professor ou outra criança mais experiente.

Entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, está a zona de desenvolvimento proximal, que se define pelas funções que ainda não amadureceram e estão em processo de maturação. Com a intervenção e na interação do outro, a criança amadurecerá estas funções e alcançará o desenvolvimento real.

A Zona de Desenvolvimento Real diz respeito ao conhecimento que o sujeito da aprendizagem já tem construído; a Zona de Desenvolvimento Potencial configura-se naquele conhecimento que se quer alcançar e a Zona de Desenvolvimento

Proximal se constitui no lugar “entre” em que o sujeito se aproxima do aprender, porém ainda não o faz sozinho, cabendo neste lugar a intervenção do outro, o sujeito da mediação.

Diante desse novo conceito podemos agora compreender a interdependência humana das relações na perpetuação do aprender e o desenvolvimento de sua espécie e do mundo como um todo que constrói e é construído pelos homens.

Considerando a importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor estabelece a noção de que “‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 117)

Portanto, o principal papel do aprendizado é criar a zona de desenvolvimento proximal, despertando assim os processos internos de desenvolvimento da criança.

Para este construtivista o aprendizado não é desenvolvimento, mas estimula e leva ao desenvolvimento. Neste processo dinâmico está significativamente a zona de desenvolvimento proximal.

A idéia que se instala é de um ser no mundo, se relacionando com outros e tudo o que o cerca, tirando dessas relações as diversas aprendizagens necessárias para o seu viver e se desenvolver.

Portanto, com Vygotsky mudam-se os conceitos, o curso do desenvolvimento do pensamento e também as concepções do aprender, exigindo assim o reconhecimento e o estabelecimento do elemento mediador, admitindo que o sujeito é um ente social e que aprende exatamente na relação.

Vygotsky (1998b, p.24) elucida claramente isso, afirmando que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”.

É, considerando estas questões, que Vygotsky (1998b) realizando estudos a respeito da escrita muito contribuiu para esta pesquisa e o entendimento acerca do tema. Para o autor, o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e grande salto no desenvolvimento da pessoa.

Segundo o psicólogo interacionista, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem, em que a capacidade especificamente humana para linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio

comportamento. A linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento.

Para o autor, a linguagem escrita constitui-se num sistema particular de símbolos e signos, um simbolismo de segunda ordem que vai gradualmente tornando-se um simbolismo direto que constituído por um sistema de signos designam os sons e as palavras faladas (signos das relações e entidades reais) e é este domínio na criança que representa um longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas que se constitui tanto de evoluções quanto de involuções e, sendo assim, a história de desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena de descontinuidades.

(...) somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma a outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos (VYGOTSKY, 1998a, p. 141).

Ainda segundo o autor, a primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita, compreender o que leva as crianças a escrever, distinguir qual os pontos importantes nesse desenvolvimento e as grandes mudanças que proporciona ao sujeito.

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano... pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma idéia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a idéia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação (VYGOTSKY et al, 2001, p.99).

De acordo com Vygotsky e seus colaboradores (2001), a habilidade em usar um objeto ou signo, marca ou símbolo, desenvolve-se já bastante tarde na criança no período pré-escolar; antes disso encontra-se num estágio embrionário. Afirmam que como meio de recordar e de registrar, a escrita passa por uma série de estágios

específicos antes de atingir um nível adequado de desenvolvimento que será realizado pela mediação cultural e social.

Neste processo de desenvolvimento da escrita os estágios já desenvolvidos vão sendo descartados em favor de novos estágios. Isso só acontece depois de ter passado pelos estágios em que inventa seus próprios expedientes e quando os sistemas culturais que evoluíram ao longo dos séculos são apreendidos pela criança até chegar ao estágio de desenvolvimento mais avançado e civilizado, característico da atual humanidade.

Os autores fazem um alerta para o fato das crianças não desenvolverem todos aspectos no mesmo ritmo. Neste caso, elas podem "... aprender e inventar formas culturais de enfrentar problemas em uma área, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos quando se trata de outras áreas de atividade". (VYGOTSKY et al, 2001, p.101)

Ressaltam que quando uma criança chega à escola, ela não pode ser considerada como uma tábua rasa, passível de ser moldada pelo professor como ele bem quiser; diferente disso ela já possui marcas das técnicas por ela utilizadas para aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Já estando equipada ela possui suas próprias habilidades culturais, ainda que este equipamento seja arcaico e primitivo; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico e sim pelas próprias tentativas realizadas pela criança.

Psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia (VYGOTSKY et al, 2001, p.102).

Para este psicólogo Bielo-Russo o início dessa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança que correspondem à escrita no ar, e os signos escritos representam simples gestos fixados. Passa posteriormente pelo desenvolvimento do simbolismo no brinquedo, na possibilidade da criança utilizar alguns objetos como brinquedos e executar com eles um gesto representativo, que pode ser compreendido como um sistema complexo de fala através de gestos que adquirem gradualmente um significado. Neste caso a

representação simbólica no brinquedo é essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce que leva à linguagem escrita.

O desenvolvimento do simbolismo no desenho para o autor é outra etapa de desenvolvimento pelo qual a linguagem escrita passa. O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras, para isso a criança deverá descobrir que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. “Foi esta descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 153)

Alerta que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita que embora pareça desconexo, errático e confuso, faz parte de uma linha histórica que conduz às formas dessa linguagem.

Assim, podemos também constatar em Vygotsky et al (2001), que a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em suas mãos e lhe apresenta como formar as letras. O momento em que ela começa a escrever seus primeiros exercícios escolares não corresponde na realidade ao seu primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. A origem deste processo encontra-se ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil.

(...) antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (...) Estas técnicas primitivas, porém, serviram como estágios necessários ao longo do caminho. (VYGOTSKY et al, 2001, p. 144)

Para Vygotsky e seus colaboradores (2001) a melhor maneira de estudar a pré-história da escrita é descrever os estágios observáveis quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitaram passar de um estágio para outro superior.

Consideram que a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente pela mediação e que a condição fundamental para que uma criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, frase ou conceito é quando algum estímulo ou insinuação particular que em si nada tenha a haver com esta idéia ou conceito ou frase é utilizada como um signo auxiliar que leva a criança a recordar a idéia a qual ele se refere.

Assim, o escrever é aqui compreendido como a habilidade para usar alguma insinuação (linha, ponto, mancha) como signo funcional auxiliar, sem que ainda possua qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas sim como uma operação auxiliar. E para que a criança seja capaz de escrever ou anotar algo, duas condições devem ser preenchidas.

Primeira, a relação da criança com as coisas ao seu redor deve ser diferenciada para que tudo o que ela encontre inclua-se em dois grupos: coisas que representam algum interesse para que ela os queira possuir ou os objetos são instrumentos que só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou que servem para alcançar algum objetivo e possuem apenas um significado funcional para ela.

Segunda, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio de subsídios que funcionam como sugestões que ela mesma invoca.

Somente quando as relações da criança com o mundo a sua volta se tornam diferenciadas dessa maneira e que ela já desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que se pode dizer que as formas intelectuais complexas do comportamento humano começaram a se desenvolver.

Sendo assim, num certo estágio de desenvolvimento intelectual, um número de técnicas de organização das operações psicológicas internas são desenvolvidas para tornar sua execução mais eficiente e produtiva e o uso direto dessas técnicas é então substituído por um modo cultural que se utiliza de instrumentos auxiliares. A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos que se constitui no uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos.

Acreditando que a pré-história da escrita só pode ser estudada na criança de forma experimental, Vygotsky et al (2001), no intuito de projetar luz sobre a pré-história da escrita humana, traçou por meio de experimentos o desenvolvimento dos

primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos da criança e do primeiro uso que esta faz de tais linhas para expressar significados.

Para execução desses experimentos determinaram que os sujeitos seriam crianças que ainda não aprenderam a escrever e que seriam postas em situação que se lhes exigiria a utilização de certas operações manuais externas, semelhantes à operação de escrever, para que estas retratassem ou recordassem um objeto. As crianças eram colocadas em alguma situação difícil que lhes forçavam a inventar signos e assim era possível observar os estágios sucessivos pelos quais ela passa a assimilar a técnica da escrita.

Nosso método era, na verdade, muito simples: pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de lembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nós lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou 'escrever' as palavras por nós apresentadas (VYGOTSKY, 2001, p. 147).

Deram às crianças um estratagema com técnicas intrínsecas que elas não estavam familiarizadas e observaram até que ponto as crianças eram capazes de manipulá-lo. O pedaço de papel, o lápis e os rabiscos deixavam de ser um simples objeto de seus interesses ou um brinquedo para se tornarem um instrumento para atingir um fim, no caso, o de recordar um certo número de idéias.

Dessa forma observaram nos experimentos os processos de desenvolvimento da escrita desde seus estágios mais primários, como o ato de escrever de crianças entre quatro a cinco anos de idade, cujo interesse é tão somente em "escrever como os adultos", o que ainda não se constitui num meio para recordar ou para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, como um brinquedo; até o estágio simbólico que a criança já utiliza a escrita como instrumento auxiliar para recordar de sentenças e lhe atribui um significado específico e intencional.

O primeiro estágio é nomeado de pré-escrita ou pré-instrumental e é caracterizado por uma escrita dissociada de seu objetivo imediato. As linhas, marcas ou traçados são usados de forma puramente externa. Aqui a criança não tem

consciência de seu significado funcional como signos auxiliares, apenas tenta reproduzir a escrita adulta com a qual está familiarizada pela imitação exterior e ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória.

Posteriormente, a criança utiliza marcas de uma escrita que ainda não é diferenciada, porém, já a utiliza como primeiro indício de instrumento auxiliar a memória sem que ainda apresente uma resposta coerente ao conteúdo e objetivo a ser alcançado. São consideradas como marcas primitivas que já possuem algum significado, mas que não determina qual seja esse significado; esta é precursora da verdadeira escrita.

No decorrer deste processo foram identificados dois fatores primários que levaram a criança de uma fase não diferenciada a uma diferenciada, o número e a forma. "É possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número e a quantidade" (VYGOTSKY et al, 2001, p.164).

Com a transição para o estágio gráfico primitivo a questão quantidade abre caminho para o uso da produção gráfica como um expediente auxiliar e modifica todo o comportamento da criança que agora torna-se capaz de recordar todas as sentenças e ler a sua própria escrita.

Ao tentar expressar forma, cor e tamanho, a atividade gráfica da criança começa a ter semelhança grosseira com a pictografia primitiva. Neste processo a quantidade e forma distinta levam a criança à pictografia, o desenho transforma-se de uma simples representação para um meio de recordar-se; assim, o intelecto adquire um novo e poderoso instrumento na forma da primeira escrita diferenciada (estágio da escrita pictográfica).

O processo de desenvolvimento da escrita continua, no instante que a escrita pictográfica se torna insuficiente para expressar algo que é difícil para a criança de ser expresso por meio de desenhos ou alguma marca arbitrária que seja difícil de retratar. Ela agora vai utilizar os conceitos da parte pelo todo, já ultrapassou a tendência em retratar um objeto em sua totalidade e está no processo de habilidades psicológicas que desenvolverá a escrita simbólica.

Segue exemplo deste estágio:

Shura N., sete anos e meio, foi instruída a escrever a sentença... "Há 1000 estrelas no céu". Primeiramente desenhou uma linha horizontal (o céu); em seguida desenhou cuidadosamente duas estrelas e parou. O pesquisador:

“Quantas mais você tem de desenhar?” Ela: “Apenas duas. Eu me lembrarei que há 1000” (VYGOTSKY et al 2001, p. 179).

Diferente destes experimentos em que a criança inicialmente não fazia o uso da escrita, foram também observadas crianças que já conheciam e faziam uso dos símbolos alfabéticos e de suas respectivas grafias.

Os resultados revelaram que, embora a criança já tenha adquirido uma habilidade para escrever, não significa necessariamente que a criança compreenda o processo da escrita. Mostraram que a criança de início assimila a experiência escolar de forma puramente externa, sem entender ainda o sentido e o mecanismo do uso de marcas simbólicas.

Concluíram que não é a compreensão que gera o ato, mas é o ato que gera a compreensão e que este freqüentemente precede a compreensão, pois antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita ela já tinha efetuado inúmeras tentativas e técnicas primitivas que representam a pré-história de sua escrita. Considerando que estas técnicas e métodos não se desenvolvem de imediato, seguem uma série de estágios.

(...) à medida que esta transformação ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil... a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos... são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma... o processo crescente de desenvolvimento dialético... após percorrerem longo caminho, acabam por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura. (VYGOTSKY et al, 2001, p. 189)

Podemos, diante de tal conhecimento, perceber não só a importância da compreensão da linguagem escrita para o desenvolvimento pessoal e intelectual humano e sua função essencial de meio de comunicação com o outro, mas também relacionar a influência marcante da história e da cultura social nesse processo. Pode-se, ainda, evidenciar o quanto as teorias Vygotskianas interferem no pensar a escrita e considerar a necessidade primária do ser de se comunicar, se expressar,

recordar-se e se relacionar como sujeito social em busca do encontro com o outro e de si mesmo.

A aprendizagem da língua escrita diante destes conceitos pode agora ser apresentada e tratada de maneira que possamos considerar os diversos elementos que a compõem, assim como o todo.

A visão de mundo que está surgindo a partir da física moderna pode caracterizar-se como orgânica, holística e ecológica. O universo deixa de ser visto como uma máquina composta por uma infinidade de objetos para ser descrito, indivisível, cujas partes estão inter-relacionadas e só pode ser entendidas como modelos de um processo cósmico (Capra in Andrade, 2001, p. 8).

2.5. AS CONTRIBUIÇÕES DE FERREIRO E TEBEROSKY

Como precursoras de Piaget, Ferreiro e Teberosky estavam em busca de compreender um sujeito epistêmico, supondo que ele pudesse estar presente também na aprendizagem da escrita e que para tal era necessário compreender os processos de sua aprendizagem, em especial o da língua escrita a qual sua pesquisa se detinha investigar.

Se, para um marco de referência condutista, os estímulos controlavam as respostas e a aprendizagem em si nada mais era do que a substituição de uma resposta para outra, contam Ferreiro e Teberosky que num marco piagetiano os estímulos não atuam diretamente, mas são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito. Neste ato o sujeito interpreta o estímulo.

Para as autoras, o trabalho de Piaget (1967) apresenta a idéia de que a criança constrói seu pensamento diante da realidade. O que as levou a questionar se seria plausível acreditar que as crianças necessariamente deveriam passar pelos rituais do “ma-me-mi-mo-mu” para enfim aprender a ler, seguindo uma ordem mecânica de correspondência de fonema/grafema para somente então uma compreensão do texto escrito ou a teoria de Piaget (1967) sobre os processos de aquisição de conhecimento não era apenas uma teoria particular das operações

lógico-matemáticas, mas sim, um marco teórico que possibilita a compreensão de qualquer processo de aquisição de conhecimento.

Diante de tal crença, foi possível a Ferreiro e Teberosky introduzir em suas pesquisas, a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente e considerar a noção de associação que permite diante da psicologia genética estabelecer que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos. Afirmando ainda que estes processos podem ajudar, frear, facilitar ou dificultar, porém não podem criar aprendizagem. Considerando que “A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 31).

As autoras, fazendo referência à teoria Piagetiana, consideram importante ressaltar que a compreensão do conhecimento objetivo aparece como uma aquisição que percorre caminhos em direção ao conhecimento, reconhecendo que estes caminhos não são lineares e passam muitas vezes pelo ensaio e pelo erro, que postulam hipóteses e são experimentados, sondados, testados, reformulados e comprovados pela criança.

Cabe aqui ressaltar que esta não seja uma condição de aprendizagem unicamente da criança, mas também de todo sujeito aprendente em que a aprendizagem passa pelo ensaio do erro construtivo em busca do conhecimento do mundo que o cerca e incluído aqui está o aprendizado da língua escrita.

As investigações que Ferreiro e Teberosky realizaram seguiu o objetivo de mostrar a pertinência da teoria de Piaget e os conceitos psicolinguísticos contemporâneos na compreensão da natureza dos processos de aquisição do conhecimento sobre a língua escrita. Situando fora da disputa sobre os métodos de ensino, procurava contribuir com a solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina, na intenção de evitar que o sistema escolar continuasse a produzir futuros analfabetos.

Evidentemente é possível afirmar que muito de suas pesquisas contribuíram para outras, na área de estudo da escrita, no processo de alfabetização e na educação, mas não foi o suficiente para alcançar este último objetivo e, por isso, ainda motiva pesquisadores hoje a realizarem novas pesquisas, e oferecer novas contribuições.

Ferreiro e Teberosky (1999), tiveram como princípios básicos na construção de seus projetos experimentais algumas considerações fundamentais que precisam

ser mencionadas a fim de perceber as idéias que as autoras tinham quando iniciaram o trabalho de pesquisa já referido, tais como:

- A não identificação da leitura como decifrado, acreditando que a leitura não pode ser reduzida somente ao decifrado;
- A não identificação da escrita como cópia de um modelo, pois quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução de traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição oral, desconhece o fato de que escrever é uma tarefa de ordem conceitual que vai além do aspecto perceptivo-motor. Desconsiderando que a escrita não se trata de cópia passiva e sim interpretativa dos modelos de mundo adulto;
- A não identificação de progressos na conceitualização com avanço no decifrado ou na exatidão da cópia, porque se entende a aquisição como produto de uma construção ativa que supõe etapas de estruturação do conhecimento e estudar esses progressos independe dos progressos escolares, pois estes progressos podem coincidir ou não como os avanços escolares.

De um ponto de vista interacionista ... piagetiano ... o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, no qual o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 40)

Para as autoras a criança é uma produtora de textos desde muito pequena, registrando tentativas claras de escrever, diferenciadas das tentativas de desenhar que partem das primeiras garatujas ou ainda antes, por volta de 2 a 3 anos de idade, evidências que podem ser encontradas em uma criança habituada a fazer o uso de papel e lápis já bem cedo.

Afirmam que estas primeiras tentativas podem ser de traçados ondulados e contínuos como se fossem uma série de “emes” em letra cursiva, ou uma série de pequenos círculos ou, ainda, de linhas verticais semelhantes aos traçados de um adulto.

As primeiras tentativas constituem, basicamente, um ato de representar a escrita adulta ainda como cópia do traçado para posteriormente converter num objeto substituto de representação simbólica.

Ao observar como as crianças escrevem sem ajuda escolar, Ferreiro e Teberosky (1999), relatam resultados obtidos com crianças entre 4 a 6 anos e as classificam em cinco níveis.

O primeiro nível, é caracterizado pelo momento em que escrever é reproduzir os traçados da escrita no qual a criança identifica como sua forma básica. Neste momento a escrita ainda não pode funcionar como veículo de transmissão de informação, pois para a criança cada um pode interpretar a sua própria escrita, porém não a do outro. As grafias são variadas e a quantidade de grafias é constante, porém, a leitura do escrito é sempre global, cada letra vale pelo todo.

No nível dois, a criança levanta a hipótese central de que para ler coisas diferentes deve também haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso está na forma dos grafismos, que são mais definidos e mais próximos das letras de base. Porém, conceitualmente a criança continua acreditando na hipótese de que falta certa quantidade mínima e variedade de grafismos para escrever algo.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), este momento é crucial para entender a contribuição que a escrita oferece ao progresso cognitivo. Ao tratar de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e de ordenação. Assim, ao descobrir que duas ordens diferentes do mesmo elemento possam dar lugar a duas totalidades diferentes, provocará enormes conseqüências para o desenvolvimento cognitivo em variados domínios da ação de pensar.

O terceiro nível é caracterizado pela tentativa da criança em dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, levantando a hipótese silábica e se destacando num período de grande importância evolutiva da escrita, apresentando um salto qualitativo a respeito dos níveis procedentes. Ela supera a etapa de correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída e passa agora a estabelecer uma correspondência entre as partes do texto em cada letra e partes da expressão oral no recorte silábico do nome. Pela primeira vez trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da linguagem oral.

O nível quatro representa a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança abandona a hipótese silábica descobrindo a necessidade de fazer uma análise mais profunda e ir além da sílaba, devido ao conflito que a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima propõem. Trata-se de um conflito que a exigência interna provoca diante de uma realidade exterior ao próprio sujeito.

No quinto nível a escrita alfabética alcança o final desta evolução e a criança já ultrapassou a barreira do código e compreende que cada caractere da escrita corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba e realiza uma análise sonora sistemática dos fonemas das palavras que pretende escrever. A criança agora se depara com as dificuldades próprias da ortografia, porém, já compreende o sistema da escrita o que é de fato diferente de dificuldades ortográficas.

A ortografia, conforme as autoras vão se aprendendo ao longo do tempo, considerando ainda que o aprendizado da escrita é um processo contínuo em que o sujeito está num constante aprender.

Esses dados observados e verificados são referentes à pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), realizada com crianças que aprendiam a língua escrita sem ajuda escolar. O resultado desta pesquisa evidencia uma evolução da escrita que segue uma ordenação de etapas de desenvolvimento que a criança constrói na relação com o mundo, com as letras e com o outro.

Foi também realizado por Ferreiro e Teberosky (1999), um estudo longitudinal com 28 crianças da 1ª série escolar durante um ano letivo, tendo estas sido entrevistadas no início, no meio e no final do ano inteiro. Todas freqüentavam uma escola pública de classe baixa e recebiam o mesmo ensino sistemático, com professores que utilizavam o mesmo método e o mesmo texto de leitura.

O estudo tinha como interesse principal estudar de perto a evolução das hipóteses infantis enquanto avançavam o programa escolar. O objetivo era verificar qual era o desenvolvimento da escrita em casos de exposição a procedimentos sistematizados de aprendizagem pelo ambiente escolar e buscar através da confrontação com as duas situações (crianças que escrevem sem ajuda escolar e crianças que escrevem com ajuda escolar) apresentar novas respostas sobre as formas de progresso nos dois casos, considerando o aspecto natural do primeiro caso e a instrução da proposta metodológica no segundo.

Assim, foram divididos em quatro grupos distintos. O primeiro grupo era composto de sete crianças que apresentavam condutas iniciais do tipo 1 e 2 no

início do ano e no meio do ano continuavam com condutas de nível 2, sendo que somente duas crianças avançaram nas condutas intermediárias entre o nível 2 e 3, que é quando estas avançam em direção a hipótese silábica.

A respeito dos níveis referidos é necessário estabelecer que no nível 1 as crianças identificam a escrita com a reprodução dos riscos correspondentes ao tipo de escrita reconhecida como modelo e o que consta nesse caso é que todas as crianças adotaram o modelo proposto pela professora. As características desse modelo eram as letras cursivas e a escolha de palavras “chaves” como “mamãe”, “papai” e “urso”; os resultados nas escritas das crianças seguiram sempre grafias próximas às letras do modelo docente “m” e “p” combinando com todas as vogais que os sujeitos recordavam.

Com efeito, se reconhecemos que escrever supõe certo desenvolvimento da coordenação viso-motora, a hipótese que nós formulamos é a seguinte: se escrever é a reprodução do modelo conhecido e o modelo proposto se reduz a duas consoantes e cinco vogais, que possibilidade tem a criança, cujo contato provém quase exclusivamente da escola, de descobrir os traços pertinentes de cada um dos caracteres gráficos? Trabalhando com “uma letra por vez”, impede-se o sujeito de encontrar as distinções pertinentes entre as letras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 248)

Verificou-se que quando o modelo que a criança segue é tirado do mundo que a rodeia, ela encontra uma maior variedade nas grafias e nas combinações de grafias; quando o modelo se reduz a duas grafias que se repetem, a probabilidade de variações para escrita aparece bem reduzida. Neste caso vale considerar que a letra cursiva utilizada como letra escolar produz um número ainda menor de caracteres diferenciados.

Todos esses dados relatados conferem importância no reconhecimento do sujeito como autor de sua própria aprendizagem da língua escrita, assim como o respeito aos processos cognitivos mentais que a criança desenvolve neste aprendizado e denuncia ainda que a escola que deveria ser um elemento auxiliar neste processo por muitas vezes, ao buscarem metodologias e fórmulas pré-determinadas, vão contra o percurso de aprendizagem da língua escrita, limitando a potencialidade humana de aprender e produzir conhecimento.

2.6. O PAPEL DO ALFABETIZADOR

Partindo dos conceitos apresentados até aqui, não podemos considerar o sujeito alfabetizador como um simples transmissor da palavra escrita, falada e codificada. A figura do alfabetizador deverá ser de mediador desse processo. O alfabetizador, como personagem envolvido neste movimento de ensinar e aprender, que é fundamentalmente social e cultura, deverá estar ligado ao mundo a fim de contextualizar o conhecimento da leitura e da escrita, dando-lhe não só forma, mas também significado.

Saltine (2002) alerta para a necessidade de percepção dos profissionais da educação, de que as soluções dos problemas de educação não estariam na melhoria de salas e laboratórios ou recursos didáticos, mas sim, na visão interna de si mesmo, experimentando desse modo a realidade mais ampla e profunda que existe dentro de si, para poder compreender o outro.

Calkins (2002) cita que ensinar a escrever começa pelo reconhecimento de que cada indivíduo vem com preocupações, idéias, recordações e sentimentos, que tem vidas ricas em sentimentos e que sendo assim, cabe ao professor ouvir e ajudá-los a ouvir histórias, incentivando a ânsia humana de descobrir que suas vidas e pensamentos valem a pena de ser passados para o papel.

Calkins (2002, p.19) afirma que embora bem intencionados, os professores seguem o ensino com seus próprios projetos, algo distanciados e sem conexões com as vidas de seus alunos – como duas engrenagens que correm separadas e não se tocam. Assim, os professores seguem ensinando o que as crianças observam de olhos no vazio e de forma alienada.

Calkins (2002) afirma ainda que para ensinar bem, não necessitamos mais de técnicas, atividades ou novas estratégias, mas precisamos ter senso do que é essencial.

Paulo Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da autonomia” nos alerta para o fato de que ensinar exige bom senso, pois é este que nos possibilita enquanto educadores de exercer a nossa autoridade de professor em sala de aula, como aquele que possui competência para educar, mediante confiança do aluno. E acrescenta:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo, não é sinal de autoritarismo de minha parte. É minha autoridade cumprindo o seu dever. (FREIRE, 1996, p. 67-68)

Morais (1986) discorre da importância de não se fazer absurdas confusões entre autoridade e autoritarismo, o que poderia pôr a perder toda e qualquer relação educativa. Explica: “Se o autoritarismo é algo que procura impor, com uso claro ou velado do poder, a autoridade é algo que se propõe à aceitação de pessoas ou grupos e só tem legitimidade enquanto dura a aceitação”. (MORAIS, 1986, p.12)

Não pretendemos aqui traçar um manual de como ser um bom educador, mas levantar alguns aspectos que consideramos importante ao ensinar ler e escrever, como papel indispensável na ação de alfabetizar. Queremos ressaltar que no nosso entender, o papel do alfabetizador é antes de qualquer coisa, se formar como autoridade aceita pelo aluno, para que esse possa sentir confiança naquele que se propõe a lhe ensinar a ler e escrever, como mediador desse processo de aprendizagem único que lhe permitirá ampliar suas relações sócias e compreender melhor a si, as pessoas e o mundo ao seu redor.

CAPÍTULO III - A PESQUISA

3.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste trabalho foi a da pesquisa-intervenção. Esta prática metodológica caracteriza-se por permitir que se realize uma investigação que “situa o objeto (seja ele da ordem do individual, grupal ou institucional) no campo das produções subjetivas, deslocando o poder/saber de uma lógica cientificista e universalizante para uma lógica transgressiva e criadora”. (CZERMAK e SILVA, 2004, pp. 355-359)

Frente a uma situação instituída através da pesquisa-intervenção, não se busca uma interpretação do que está acontecendo, mais sim, um entendimento da complexidade das dinâmicas subjetivas que estão atuando, bem como das relações institucionais estabelecidas, não se tratando assim, de um objeto de estudo estanque. Isto vem ao encontro da proposta deste trabalho em analisar os fatores promotores e os inibidores de uma prática transdisciplinar considerando o contexto pós-moderno e as bases epistemológicas que definem a atual política de saúde mental brasileira.

Denomina-se pesquisa-intervenção uma vez que, ao mesmo tempo que o pesquisador se interroga sobre o que está cristalizado, sobre o que está encoberto, atua sobre esses acontecimentos buscando produzir novas possibilidades de entendimento e atuação, dando outros sentidos à situação. Busca favorecer a aceitação de vários níveis de realidade, segundo os quais ampliam-se as possibilidades de perceber os fatores atuantes em uma prática transdisciplinar.(CZERMAK e SILVA,2004, pp. 355-359)

Esse recurso metodológico tem como proposta, tanto analisar o que está cristalizado, quanto buscar os possíveis caminhos para uma mudança, através de uma prática criativa. Exige também do pesquisador uma postura criativa e atuante e não meramente interpretativa, pois as situações são suscetíveis a constantes alterações. Envolve autoria e responsabilidade ao propor que o investigador atue junto aos demais atores do contexto, buscando entender como uma situação se estrutura levando em consideração o território no qual ela se instala.

A análise dos dados encontrados foi realizada utilizando procedimentos da análise de conteúdo, levando em consideração as falas dos participantes deste contexto analisado, por entendermos que seriam de grande valor ao nosso entendimento, pois mostram conteúdos de percepções subjetivas de fatos ocorridos na coletividade institucional.

Andrade (2002b, p.83) elucida-nos que “a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos diversificados que se ampliam à compreensão dos fenômenos lingüísticos e comunicações de forma geral”. E acrescenta:

A análise de conteúdo enquanto conjunto de técnicas de pesquisa utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens com a intenção de produzir inferências sobre o produtor da mensagem e sobre as condições de produção, através de uma hermenêutica controlada. (Andrade, 2002b, p.83)

A análise de conteúdo apresenta-se enquanto técnica apropriada de ser utilizada levando-se em consideração a complexidade do objeto de estudo, livre da simplificação e, portanto, analisado segundo suas características próprias e contextualizado no tempo e no espaço. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIAN apud FRANCO, 2005, p. 20).

É do discurso dos agentes do processo que o pesquisador se ocupa. Interessa não só o que se objetivou (discurso) do que era subjetivo (pensamento), mas o que restou e não pode ser dito claramente, mas pode ser percebido enquanto lacunas e fraturas. Neste discurso proferido, ou escondido, o pesquisador situa cada um dos agentes dentro do contexto estudado: suas percepções, suas interferências, suas contradições, enfim, seu movimento, seja este cristalizado ou saudável. Lembramos que uma fala é sempre dita a um outro e, portanto, o pesquisador leva em consideração não só quem diz, como diz e o que diz, mas também quem recebe o dito e como o faz.

A partir da análise de conteúdo, estabelecemos inferências sobre a percepção da realidade de seus autores, através da comparação dos diversos discursos de diferentes autores, relacionando estes dados entre si e à teoria que serve de pano de fundo ao trabalho. (ANDRADE, 2002b, p.84)

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO

A Instituição Escolar está localizada na zona sul de São Paulo, numa área comercial e industrial, com poucas residências e várias escolas públicas muito

próximas. Portanto pouco apresenta de demanda própria (dos moradores do bairro). Oferece vagas para alunos de outras regiões, às vezes distantes e de nível sócio-econômico muito abaixo da média da cidade de São Paulo. Grande número de alunos é filho de trabalhadores informais daquela região. Em 2004 a escola passou a abrigar o curso de formação para professoras da rede que não possuem curso superior.

A clientela escolar é proveniente também de outros bairros da cidade. As razões de procura pela escola devem-se a fatores variados, tais como:

- a busca de escolas centrais por melhor qualidade de ensino e segurança;
- os pais dos alunos trabalham nas regiões centrais e a idéia é a de deixar as crianças na escola no meio do próprio caminho do trabalho;
- localiza-se próximo a diversas creches e centros de juventude onde as crianças permanecem no período oposto ao período escolar até que os pais retornem do trabalho;
- aluno que trabalha e frequenta a escola no período noturno (a escola fica entre o ambiente de trabalho e a residência) e se caracteriza como “escola de passagem”.

As modalidades de ensino estão organizadas em:

- Ensino Fundamental em ciclos e em regime de progressão continuada:
Ciclo I: de 1º. ao 4º. ano
Ciclo II: de 5º. ao 8º. ano
- Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental), organizado em ciclos e em regime de progressão continuada:
Ciclo II: 1º. ao 4º. termo
- Ensino Médio, organizado em série e em regime de progressão regular.
- Ensino Superior – Pedagógico para professor sem curso superior

Quadro 1 – Demanda de alunos e classes de atendimento

CICLO/ANO/TERMO	2007	2007
Fundamental ciclo I	Classes	Alunos
1º. ano	03	75
2º. ano	03	114
3º. ano	03	110
4º. ano	04	140
Fundamental ciclo II	Classes	Alunos
1º. ano	05	174
2º. ano	05	219
3º. ano	05	195
4º. ano	06	162
Fundamental ciclo I e II	Classes	Alunos
TOTAL	29	1189
EJA – ciclo II	Classes	Alunos
1º. termo	04	174
2º. termo	04	219
3º. termo	04	201
4º. termo	06	261
EJA - ciclo II	Classes	Alunos
TOTAL	18	855
Ensino médio	Classes	Alunos
médio	3	114
CICLO/TERMO/ANO	Classes	Alunos
TOTAL GERAL	50	2036

Fonte: Projeto Político Pedagógico/ 2007 da instituição pesquisada

3.3. SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com três professoras que aceitaram colaborar; são de turmas e salas diferentes e ministram aulas no período vespertino do ensino fundamental do ciclo I (de 1º a 4º ano). Foram pesquisadas: uma turma do ciclo I de 1º ano, uma turma do ciclo I de 2º ano e uma turma do ciclo I do 4º ano.

Para a participação na pesquisa, as professoras assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição promotora, que deliberou pela execução deste estudo.

Abaixo apresentamos as características das professoras entrevistadas.

Quadro 2 – Características das professoras entrevistadas

	Profa. Joana¹	Profa. Edna	Profa. Maria Helena
Idade	30	59	55
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de Profissão	10 anos	13 anos	22 anos
Tempo na Escola	6 meses	6 meses	6 meses
Turno	Vespertino	Vespertino	Vespertino
Estado Civil	Solteira	Casada	Viúva
Filhos	-	2	3
Alunos	35	40	45
Série	1 ^a	2 ^a	4 ^a

3.4. COLETA DE DADOS

Foi necessário dedicarmos cerca de seis horas para o agendamento de horário e exposição do projeto de pesquisa para a coordenadora pedagógica da instituição, apresentação de nossa pesquisa a todos os professores da escola em

¹ Nomes fictícios

pauta e coleta de dados do Projeto Político Pedagógico. Realizado em seis visitas à instituição em um período de aproximadamente 45 dias.

Dividimos a coleta de dados em duas etapas.

Na primeira etapa buscamos coletar dados relacionados às professoras realizando entrevistas individuais com duração de 30 a 40 minutos. Entendemos que essa oportunidade poderia proporcionar não só um contato mais próximo, mas um vínculo de empatia que favorecesse um espaço de confiança entre pesquisador/pesquisado.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora. Foram realizadas na própria escola, no local escolhido pelas entrevistadas e no horário em que as pesquisadas não se ocupavam dos alunos.

Em uma segunda etapa buscamos dados que favorecessem a compreensão da representação que essas professoras possuíam dos alunos e de suas escritas.

Para a entrevista foi elaborado um roteiro semi-estruturado para que não perdêssemos o foco das questões principais, entretanto, foi permitido à entrevistada que discorresse sobre outros temas. As questões que compuseram o roteiro da entrevista da primeira fase da primeira etapa foram as seguintes:

1. Qual a sua formação?
2. Qual o uso mais freqüente que você faz da escrita em seu cotidiano?
3. Qual a principal função da escrita?
4. Você tem alguma dificuldade para escrever?
5. A que você atribui as suas dificuldades na língua escrita?
6. Quando você não gosta de escrever?
7. Quando gosta de escrever?

A segunda etapa consistiu na coleta de um texto produzido pelas participantes desta pesquisa e na apresentação de um questionário ambos elaborados sem a presença da pesquisadora. O questionário semi-estruturado contou com as seguintes questões abertas:

1. Quantos alunos há em sua sala: quantos meninos e quantas meninas?
2. Quais os problemas mais comuns que você enfrenta com seus alunos na linguagem escrita?
3. A que você atribui estas dificuldades?

4. Quais as queixas mais freqüentes que eles fazem a respeito da escrita?
5. Você acredita que seja possível fazer algo para mudar esta realidade em sua sala de aula. Justifique-se.
6. Ouvimos alguns chavões como: “aprender tem que ser gostoso”, “ler tem que ser prazeroso e deve ter um sentido para o leitor”. E para escrever o que seria preciso e indispensável no seu ponto de vista?

Para a elaboração do texto foi entregue uma folha às professoras com a seguinte solicitação: “Fazendo o uso da escrita, conte-me um pouco de você construindo um texto no espaço abaixo, colocando sobre suas características mais marcantes, mencionando seus defeitos e qualidades, gostos, vontades, sonhos....”

Foi dado um prazo para que as professoras respondessem ao questionário sem a presença da pesquisadora e posteriormente o devolvessem.

3.4.1. A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Professora Joana – 1^a série

A professora Joana (S1) fez magistério no CEFAM em 1993 e formou-se em Pedagogia em 1998, leciona como professora formalmente efetiva desde 1995, antes de formar-se dava aulas de reforço. Na prefeitura ocupa o cargo de professora efetiva há três anos e atua na primeira série do ensino fundamental Ciclo I.

Uma jovem de 30 anos, com aparência de 25 anos, de pele negra, cabelos firmemente presos, olhos grandes e negros, com um semblante sempre fechado. Ela pouco sorriu e falou sempre seriamente a respeito das perguntas que lhe eram apresentadas.

Olhava ansiosamente para o relógio e se queixava da falta de tempo para fazer o que o exercício da profissão lhe cobrava. Comentou que aquele tempo que reservara para a entrevista ela geralmente ocupava com as atividades escolares de

seus alunos e no preenchimento de relatório e diários de classe que a instituição lhe requeria.

A nossa entrevista foi realizada na sala de aula da professora. Ela chamou a atenção para a falta de manutenção da sala, das cadeiras e da escola como um todo, referindo-se ao descaso dos órgãos públicos e em especial da Prefeitura de São Paulo. Apontou para o piso velho de madeira com estragos grosseiros, as paredes sujas e com a pintura gasta, dizendo: “tenho vergonha de chamar os pais para entrar nesta sala!”. E ainda acrescenta: “Considero que a escola é grande e se tiver zelo e cuidado, recebesse uma pintura...”.

Outro fator que chamou a atenção foi o fato da professora ir logo mencionando que tínhamos apenas 15 minutos e que deveria ser breve aquela entrevista.

Esta foi a professora que menos encontramos na escola, pois a vimos somente por mais duas vezes, sempre correndo. Quando lhe foi entregue o segundo questionário, ela ouviu atentamente, pegou a folha e logo se despediu. Depois, no dia e no horário marcado encontramos para a entrega do material preenchido e só fez uma breve observação: “não repare a ortografia, não pude rever o texto que escrevi”. Demonstrava mais uma vez sua preocupação com a escrita.

Professora Edna – 2ª série

Começamos a nossa entrevista num espaço selecionado pela professora em que dizia ser o seu preferido, ao qual se remetia a um pequeno “oásis” bem dentro da escola e de toda a agitação desta. Dizia que ia sempre ali para fumar e refletir sobre “as coisas”.

A professora parecia descontraída e foi muito receptiva à minha pessoa e também à entrevista. De pele bem branca e olhos esverdeados, a professora foi logo se apresentando e explicando a sua origem alemã.

Cabe aqui ressaltar que, apesar de ter um tom de voz firme ao responder a cada pergunta da entrevista, a professora também possuía uma voz muito baixa e delicada, estava sempre sorridente e se mostrava disposta a responder as questões.

Às vezes olhava para o alto e começava a se lembrar daquilo que ia relatando, às vezes suspirava e sorria novamente, sempre muito gentil e procurando ser agradável, mas recordar-se de sua vida trazia uma mistura de reencontro com desconforto que ela demonstrava nitidamente em seu semblante.

No decorrer da entrevista ela citou por mais de uma vez a dificuldade da mulher em articular a vida profissional à vida familiar, principalmente diante do papel de ser “mãe” que a mulher representa.

Queixou-se do tempo para conseguir executar as necessidades do dia-a-dia e da falta que sente do contato com a “terra”, com a natureza.

Mencionou várias vezes a sua criação rígida, alemã e a figura da mãe, remetendo-se sempre ao passado e a sua infância. Revelou dados importantes sobre a sua relação com a mãe e a aprendizagem, em que o conhecimento das letras e da escrita era basicamente realizado e do poder da figura materna.

Durante a entrevista a professora ia misturando sua experiência pessoal com a experiência vivida com seus alunos em sala de aula, ora da 4ª série, ora da 2ª série, ora da sua infância.

Ao finalizar sorriu e encerrou a entrevista agradecendo pela oportunidade e dizendo que esperava um retorno da pesquisa para aquela escola, e que esperava ter contribuído para o trabalho e que este contribua também para a melhoria da educação.

Professora Maria Helena – 4ª série

A terceira e última professora a ser entrevistada foi à professora da 4ª série. Encontrava-se na sala de professores e foi convidada para realizarmos a entrevista no “oásis” da escola. Ela aceitou e contou que ia sempre ali e que adorava aquele lugar.

A professora Maria Helena é uma senhora de pele clara, cabelos castanhos claro sutilmente cacheados até aos ombros, escolheu o último horário depois do seu expediente de sala de aula para conversar mais calmamente. No horário marcado ela ainda não tinha chegado. Ao chegar foi logo se desculpando pelo atraso e justificando-se.

Foi agradável durante toda a entrevista, mas é uma pessoa que mantém certa distância afetiva das pessoas, tanto da entrevistadora como das outras professoras. Apresentava-se ansiosa para saber sobre o questionário e sempre se preocupava em perguntar se estava respondendo corretamente. Foi acalmada pela entrevistadora que lhe disse que não havia uma resposta certa e sim a verificação de uma realidade diante de tantas outras. Depois disso demonstrou sentir-se mais à vontade e a entrevista correu bem.

O que chamou a atenção durante a entrevista foi seus olhos rasos d'água, quando recordava dos momentos na varanda com seu avô em Portugal, pois sente, realmente, muitas saudades da sua terra de origem. Demonstrou que atrás daquela mulher decidida e determinada, existe uma mulher sensível e emotiva, embora todas as vezes que eu tenha tentado cumprimentá-la com um abraço, ela se esquivasse de qualquer contato físico, aceitando, no máximo, um aperto de mãos.

Sua história de vida mostra como foi educada de forma rígida pela família portuguesa, porém demonstra também ser uma mãe e uma avó afetuosa, a ponto de abrir mão do grande sonho de retornar às origens para ficar em companhia da sua família no Brasil.

3.5. ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos a análise de conteúdo enquanto recurso metodológico, levando em consideração a complexidade do objeto de estudo contextualizado no tempo e no espaço.

A análise de conteúdo apresenta-se enquanto técnica apropriada uma vez que possibilita a análise e interpretação de percepções subjetivas de fatos ocorridos na coletividade institucional.

De acordo com Andrade (2002b, p.83) “a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos diversificados” que contribuem para ampliação da compreensão dos fenômenos lingüísticos e das comunicações que enquanto conjunto de técnicas de pesquisa utiliza-se dos procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens para produzir inferências sobre o produtor da mensagem e sobre as condições de produção que este realiza.

É do relato dos sujeitos da pesquisa que o pesquisador se ocupa. O que interessa é não só o que se objetivou (relato) do que era subjetivo (pensamento) mas o que restou e não pôde ser dito claramente, mas pôde ser compreendido enquanto lacunas e fraturas. Na análise e interpretação destes relatos situaremos o sujeito: suas percepções, suas interferências, suas contradições, enfim, seu movimento, seja este cristalizado ou saudável.

A partir da análise de conteúdo, estabelecemos inferências sobre a percepção da realidade de seus autores, através da comparação dos diversos discursos de diferentes autores, relacionando estes dados entre si e à teoria que serve de pano de fundo ao trabalho. (ANDRADE, 2002b, p.84)

O relato dos sujeitos da pesquisa apresentam-se como eixos norteadores da análise, tendo por base os pressupostos teóricos e epistemológicos da pesquisa. Os recortes desses relatos surgem como vetores para a análise que sustentam a interpretação dos resultados.

O que nos propusemos analisar foi às representações sociais que os sujeitos da pesquisa estabelecem em relação a escrita, tanto pessoal como a de seus alunos.

Para Moscovici (1976) as representações sociais são construídas pelos sujeitos na circulação, cruzamento e cristalização das idéias por meio de uma fala, gesto e encontros em nosso cotidiano, correspondendo ao elemento simbólico que produz e é produzido nas ações humanas.

Souza Neto (2002) nos fala que as vivências do dia-a-dia produzem um tipo de sujeito, perpassando o mundo e por ele crivado, que não pode existir desvinculado do cotidiano ou das relações sociais e nem tampouco sem vontades e sem desejos. Assim, o autor nos traz a referência dos aspectos subjetivos característicos do ser humano, restando por agora apenas reforçar a idéia de como o sujeito, por meio de suas experiências, sentimentos e desejos, busca também na escrita uma forma de se expressar e compreender o mundo e as suas relações neste, assim como tudo aquilo que o cerca.

Nesse sentido, o sujeito não é aquele que se produz a partir de uma criação voluntária, livre de influências externas, ou que é comandado por um movimento externo, mas aquele que interage no cotidiano. A autonomia do sujeito e sua interdependência lhe permitem encontrar e traçar caminhos de emancipação. O que se defende é a existência de um espaço de manobra entre o mundo e o sujeito, no qual ele manifeste seus desejos, suas pulsões e faz previsões e escolhas racionais. As ações do sujeito são encaminhadas dentro desse movimento que joga o indivíduo para o encontro do outro e que lhe propicia condições de autodescoberta. (SOUZA NETO, 2002, p. 77)

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Evidenciamos a fala das professoras indicadores que demonstram como utilizam a escrita para se expressar, como lidam com a escrita e as representações sociais que elas tem da escrita.

Aparecem paralelismos acerca das representações escritas que as professoras fazem das suas experiências com as experiências de escrita dos seus alunos.

Segundo Moscovici (2003) são nossas experiências herdadas geneticamente e culturalmente responsáveis pelas representações e ações que temos sobre os objetos e circunstâncias que estão em nosso redor.

Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós prescrevemos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. (...) são apenas um elemento de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada seqüência. (MOSCOVICI, 2003, p. 33)

A fala da professora Maria Helena demonstra a relação que os sujeitos estabelecem entre suas representações e as experiências vivenciadas num determinado contexto.

Como eu sou de origem portuguesa, como eu estudei lá até o primário da 4ª série, os professores em Portugal exigiam muito que agente escrevesse, fizesse muita redação e então eu vim com aquilo, eu gosto muito de escrever... e na escola sempre a minha nota mais alta era na escrita, nunca na oral” (MH. 4ªsérie)

Para Moscovici (2003) estamos cercados tanto individualmente como coletivamente por palavras, idéias e imagens que atingem nossas mentes, ouvidos e olhos sem que o saibamos, quer sim ou quer não, do mesmo modo em que milhares de mensagens enviadas em ondas eletromagnéticas circulam no ar sem que a notamos.

Em Ferreiro et al (1990, p.9) encontramos a afirmação de que “a prática docente apóia-se em modelos anteriores, na experiência que os professores tiveram quando eles mesmos eram alunos e aprenderem a ler e a escrever” demonstrando a interferência de modelos anteriores de aprendizagem e as representações que os professores carregam consigo no ato de educar.

A professora Edna segue um modelo de aprendizagem da escrita no qual estabelece que quem ensina precisa fazer pelos alunos, no lugar dos alunos. Assim como fizeram a ela e por ela.

(...) minha mãe é quem fazia as minhas redações da escola e aí eu me limitava a decorá-las e aí eu mudava uma coisinha aqui e ali e eu sempre fui ótima aluna em português porque tinha tudo na memória e mamãe escrevia

realmente muito bem. Meu pai não gostava de ler, mas a minha mãe! E eu decorava muito bem, eu tenho nossa! uma facilidade incrível para decorar e até hoje eu ainda tenho. (E. 2ª série)

Fernandez (2001, p. 90) define autoria como “(...) o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção. (...) Um sujeito que não se reconheça autor pouco poderá manter sua autoria”.

Fernandez (2001, p.30) cita que “Para autorizar-nos a ensinar, devemos fazer-nos autores (...), acreditar em nós. Olhar o valor que tem o que fazemos, apropriar-nos da singularidade que possuímos (...), fazer-nos autores de nossos pensamentos”.

Para Fernández (2001) somente quem se posiciona como ensinante poderá aprender e só quem se coloca como aprendente é capaz de ensinar. Consideramos que em relação ao conhecimento, este posicionamento pode ser simultâneo, presente em todos os vínculos, seja entre pais e filhos, amigos, alunos ou professores.

A maneira pela qual a professora Edna foi ensinada se assemelha a sua atuação pedagógica em sala de aula com seus alunos, veja a seguir um trecho de sua fala em momento de entrevista.

Eu é que escrevo! Porque eu já tive problemas de escrita deles igual aquelas crianças de 4ª série que escrevem com aquela letra que ninguém entende.. mas eu acredito que alguém tem que ensinar essas crianças a escreverem. (Edna, 2ª série)

eu tenho que escrever com a minha mão com a minha letra na tarefa deles, eu faço isso todo dia, faço as lições com aquela letra pedagógica, no próprio caderno deles”.(Edna, 2ª série)

A fala da professora demonstra a representação que esta tem de ensinar, como ato de fazer por alguém o que este não é capaz, como forma de controlar e assegurar que a escrita seja traçada de forma correta, de acordo com suas convicções e concepções. Privilegia desta forma muito mais a técnica de cópia e

memorização, do que o aprendizado ativo dos alunos. Em outro trecho de sua fala evidenciamos seus pensamentos a respeito disso:

(...) por exemplo, me caiu agora nas mãos uma poesia assim, dessas engraçadas, como: 'o tatu cavou um buraco com toda gana e quando saiu para respirar já estava em Copacabana', com rimas sempre repetindo o tatu cavou um buraco, umas dez vezes, umas dez estrofes e então isso eu gosto, porque a criança gosta, aí então a criança tem que decorar, eu escrevo na lousa e eles ficam copiando, e aí como eles já sabem de cor eles... pen...sam!!! que já sabem ler e ao mesmo tempo eles estão lendo porque 'o tatu cavou um buraco' aparece umas dez vezes na poesia. (E. 2ª série)

O que discordamos da professora, por considerarmos que, o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem ainda que compreendamos a importância da mediação do professor nesse processo.

Segundo Vygotsky (1998a, p. 117), um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal despertando assim vários processos internos de desenvolvimento, que “são capazes de optar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente”.

Por um lado, somos de fato seres sociais que aprendemos com e pelo outro. Só assim, encontramos sentido em aprender e ensinar.

O conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante (...). São duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa (...). O aprender acontece a partir dessa simultaneidade. (FERNANDÉZ, 2001, P.55)

Por outro lado, pensamos que o aluno aprende a escrever, escrevendo, vivenciando etapas diferentes da escrita, testando, levantando hipóteses, errando, corrigindo-se e elaborando conceitos sobre a mesma.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) “A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”. Para as autoras a compreensão do conhecimento objetivo aparece como uma aquisição que percorre caminhos em direção ao conhecimento, reconhecendo que estes caminhos não são

lineares e passam muitas vezes pelo ensaio e pelo erro, que postulam hipóteses e são experimentados, sondados, testados, reformulados e comprovados pela criança.

Esperamos que ocorra no ensino da linguagem escrita o que Fernandez (2001) considera “autoria de pensamento” – do que o sujeito se reconhece como autor, com possibilidade de criar, produzir, decidir e responsabilizar-se – o que refletirá na base da relação com o mundo que o cerca.

Fernandez (2001) afirma que para aprender o sujeito precisa se colocar nas duas posições de ensinante – aprendente. Precisa conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a “mostrar”, fazendo visível o que conhece. Pois o pensar é um apelo ao outro, no instante que é uma confrontação ao pensamento do outro, um processo intra-subjetivo que acontece na intersubjetividade entre os pares.

Encontramos no conteúdo analisado registro da importância que as professoras atribuem para a escrita e seus conceitos sobre a função que ela exerce na vida do sujeito. As três professoras demonstram a percepção que têm da escrita como produtora de sentido a vida humana.

Joana relata que fazia uso da escrita em momentos em que se compreender como sujeito é realmente difícil e confuso, como é o caso da adolescência e percebe que uma das funções da escrita é comunicar, não somente o que pensa aos outros, mais também comunicar a si mesmo a forma que se percebe o mundo.

... e tinha em uma época diário, tive três diários na adolescência e outro adulta, hoje não tenho mais.... A principal função da escrita é comunicar. É estar mesmo passando uma mensagem, muitas vezes não tem essa idéia, mas a de estar vendo a mensagem. Informar...., uma maneira de perceber o mundo! (J., 1ª série)

A professora Edna nos conta que também utiliza a escrita para compreender seus sentimentos.

Eu faço toda manhã cedo uma meditação espiritual... então eu faço um texto, eu mesmo faço uma oração, uma escrita e depois assim um pequeno resumo do dia anterior e um pequeno planejamento para este dia, eu não consigo viver sem a caneta.(...) principalmente quando tenho problemas. Choro na folha. Faço meu descarrego e leio tudo depois e começo a me responder (E. 2ª. série).

O que nos leva a perceber que a escrita está estreitamente ligada ao sentir-se humano. Ao que ele sente e ao sentido que busca para sua vida.

John Cheever apud (CALKINS, 2002, p. 15) relata a descoberta que fez por meio da escrita, em que nos conta que “Quando comecei a escrever, descobri que este era o melhor modo de tirar algum sentido de minha vida”.

Tal como o autor, a professora Edna realiza por meio da representação escrita uma organização de sua vida externa e interna, numa busca de encontrar sentido para o que acontece no seu dia-a-dia e o que sente.

Fernandez (2001) refere à escrita como um elementíssimo para construção da subjetividade, no momento em que considera que para aprender, necessitamos “relatar a nós mesmos” o que aprendemos – no sentido de fazer visível nosso pensamento, possibilitando um diálogo entre o posicionamento ensinante – aprendente. Este elemento imprescindível ela denomina de “escrever”.

Admite que escrever é uma das melhores formas de ajudar-nos a pensar, considerando que quando escrevemos, vai-se fazendo visível nosso pensamento, como se estabelecêssemos um diálogo entre ensinante e aprendente. Considerando que tal diálogo, nem sempre harmônico, está mais ou menos favorecido pela possibilidade que tenha, e, principalmente, tenha tido a pessoa, quando criança, para julgar em solidão e em companhia de outras.

De forma diferenciada, cada qual relata sua necessidade de expressar na escrita suas experiências do dia-a-dia e seus sentimentos diante dos fatos ocorridos, com o intuito de compreendê-los, estes e a si mesmo dentro de determinado contexto.

Ao questionar as professoras pesquisadas a respeito do que é preciso para aprender escrever percebemos que elas possuem entendimento do que é essencial para escrever, porém, na prática, não o fazem.

Gostar. Para escrever o aluno tem que gostar de escrever o que pensa, o que ouve, o que viu e o que sente. Levá-lo a escrever pequenos bilhetes, textos, cartas. Ter o hábito de escrever seu diário, escrever momentos e datas importantes do seu dia-a-dia, acontecimentos etc...Levá-lo a dar importância a escrita e mostrar-lhe que é através dela que podemos ler e guardar a história de uma pessoa, da família, de um país e do mundo, que é

através da escrita que se passa a história da humanidade através de gerações e do tempo. (M.H. 4ª. série)

A professora Edna afirma a importância do aluno perceber a relação da escrita entre conhecimento e sentimento.

Para escrever, seria necessário, em primeiro lugar, que o aluno conhecesse ou sentisse a utilidade da escrita. A escrita é uma ferramenta do intelecto que registra os pensamentos e os sentimentos. (Edna 2ª. série)

Calkins (2002) alerta que nos esquecemos quão vulneráveis fomos enquanto alunos e somos como pessoas. Protegemo-nos com camadas de uma resignação aborrecida, deixando assim de pensar de forma mais honesta e profunda sobre os motivos pelos quais os estudantes aprenderam a antipatizar com a escrita. Cita que como se isso não bastasse ainda “nós forçamos, empurramos, iludimos, motivamos, estimulamos, trapaceamos, exigimos...” (CALKINS, 2002, p.16). E enfim bloqueamos as razões naturais e permanentes para escrever.

Para escrever é preciso ter um motivo, ou seja, uma função social ou um uso para a escrita. Creio que ninguém gosta de escrever por nada ou por obrigação. Mas, escrever um diário, escrever uma carta para alguém, passar instruções escritas a um amigo, etc, desperta e aguça o desejo de escrever. (J. 1ª. série)

Calkins (2002) denuncia que muitos professores lutam durante anos para motivar seus estudantes para a escrita. Porém “motivar para a escrita” é diferente de ajudá-los a envolverem-se com ela profunda e pessoalmente.

A professora Maria Helena apresenta sua forma de trabalho da escrita com os alunos, confirmando as denúncias de Calkins (2002).

Procuo despertar a vontade de ler, faço com que todos peguem livros na sala de leitura que leiam contos, histórias e depois resumam e falem através

da escrita, o que leram, procurem a idéia principal, do texto e comentem sobre o que leram. (M.H. 4ª. série)

De acordo com a autora quando os estudantes resistem à escrita, os professores por sua vez resistem ao seu ensino. Para ela, isso se deve ao fato de que desviamos, enquanto professores, as razões pelas quais um ser humano escreve e damos ênfase ao desejo de conseguir um novo modo (ou método) dos alunos revisarem seus textos, visando uma correta aplicação de pontuação e letras maiúsculas, ou ainda um modo de aliviar a carga de ensinar a escrever.

Outro exemplo podemos verificar na fala e atuação da professora Maria Helena que prioriza as técnicas ao sentido da escrita.

A leitura. O aluno tem que ler muito e escrever, ter muita interpretação de texto, leitura eu trabalho em cima do texto, tudo o que ensino pra eles é em cima do texto, certo?... a gramática, tudo em cima do texto, e... trabalho muito também com o dicionário, sinônimo, antônimo, eles tem que entender o que eu estou lendo, se eles não entenderem eles tem que procurar saber o significado daquela palavra... e fazer frases com aquela palavra que eles procuraram para ver se eles sabem encaixar aquelas palavras nos dois sentidos, no sentido em que eles acharam no livro, e no sinônimo, né ? (M.H. 4ª série)

Para Calkins (2002) ensinar a escrever começa pelo reconhecimento de que cada indivíduo vem com preocupações, idéias, recordações e sentimentos, que tem vidas ricas em sentimentos. Cabe ao professor ouvir e ajudá-los a ouvir histórias, incentivando a ânsia humana de descobrir que suas vidas e pensamentos valem a pena de ser passados para o papel. Ajudando-os a selecionar seus tópicos, seu gênero e audiência, sempre dentro do contexto do envolvimento pessoal com a escrita.

A escolha do tópico é parte deste processo, mas o principal é que, quando convidamos as crianças para que escolham sua forma, voz, audiência, bem como o seu tema, damos-lhes a posse e a responsabilidade por aquilo que escrevem. Isto transforma a escrita, de uma tarefa designada, em um projeto pessoal. (CALKINS, pp. 18-19).

Para Calkins (2002) quando a escrita torna-se um projeto pessoal, não há necessidade do professor adular, pressionar, seduzir ou motivar. Assim, o ato de ensinar também se transforma. O ensino pode tornar-se profundamente pessoal, a ponto dos professores focalizarem seus interesses em tópicos de interesse dos alunos. Não no comumente encontrado, como nos livros de estudo, no livro-texto ou no currículo elaborado com antecedência.

A criança e o adolescente adoram escrever para as mães e professoras “te amo”, este “te amo” exprime uma porção de coisas mais, as crianças e os adolescentes desconhecem outras formas de expressar sentimentos de afeto, carinho, gratidão, reconhecimento; precisaríamos ensinar-lhes outras frases. No dia das mães, recolhi frases bonitas de músicas em homenagem às mães, tais como: “você é a razão dos meus dias”, “você é feita de amor e esperança”, “você é o tesouro que eu tenho na vida” etc, só para fugir do tão pouco original “te amo”. (E. 2ª série)

A fala da professora Edna apresenta a idéia de que como professora ela utiliza técnicas que selecionam para os alunos o que eles devem considerar interessante. Se perceber que os alunos gostam de dizer “mamãe eu te amo” pensamos que deveria explorar os sentimentos de seus alunos de acordo com o que eles sentem e dão significados, pois desta forma acaba por manipulá-los ao invés de oportunizar momentos de contato com a escrita como representação social dos seus conceitos e pensamentos.

Consta em Calkins (2002, p.19) que embora bem intencionados, os professores seguem o ensino com seus próprios projetos, algo distanciados e sem conexões com as vidas de seus alunos – como duas engrenagens que correm separadas e não se tocam. Assim, os professores seguem ensinando o que as crianças observam de olhos no vazio e de forma alienada.

Faz um alerta para o fato dos professores insistirem em manter a neutralidade emocional no ambiente escolar, como se estivéssemos prevenidos contra emoções, citando que “As aulas, em todos os níveis (...) tendem a não se caracterizar por exuberância, alegria, risadas, elogios e contatos íntimos (...), mas por neutralidade emocional” (CALKINS, 2002, p.21).

O que consiste em grande incoerência pedagógica que, embora podemos encontrar empiricamente essa mentalidade nas escolas brasileiras, desconectando-se da realidade, o professor considera um currículo e desconsidera o sujeito. E não só o sujeito aluno, mas a si mesmo como sujeito completo, com suas próprias características cognitivas, emocionais, sociais e histórico-culturais.

Buscando mais dominar do que proporcionar um encontro da criança com a construção de sua escrita a professora Joana ainda estabelece uma condição para escrever, o ato de ler, como pré-requisito para escrever. Desconsiderando que a criança segue etapas de construção da escrita que antecede o reconhecimento das letras, como no desenho pictográfico e, portanto, inicia a elaboração da escrita bem antes de ser alfabetizada.

Acredito que para “dominar” a língua escrita é preciso se aproximar dos textos escritos por meio da leitura. A leitura vai propiciar um repertório ao aluno, ou seja, uma “intimidade” com a língua escrita. A leitura e a reflexão sobre a língua escrita promove a apropriação desta modalidade linguística. Para escrever convencionalmente e adquirir o domínio da base alfabética é preciso muita leitura.(Joana, 1ª série)

O conceito de domínio em educação parece extrapolar os conteúdos para uma atuação direta sobre os alunos. O que nos remete a questionar sobre o papel do alfabetizador.

Paulo Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da autonomia” nos alerta para o fato de que ensinar exige bom senso, pois é este que nos possibilita, enquanto educadores, de exercer a nossa autoridade de professor em sala de aula, como aquele que possui competência para educar, mediante confiança do aluno.

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo, não é sinal de autoritarismo de minha parte. É minha autoridade cumprindo o seu dever. (FREIRE, 1996, pp. 67-68)

Morais (1986, p. 12) discorre da importância de não se fazer absurdas confusões entre autoridade e autoritarismo, o que poderia pôr a perder toda e qualquer relação educativa. Explica: "Se o autoritarismo é algo que procura *impor*, com uso claro ou velado do poder, a autoridade é algo que se *propõe* à aceitação de pessoas ou grupos e só tem legitimidade enquanto dura a aceitação".

Saltine (2002) cita que o conhecimento só produz mudança na medida em que também é conhecimento afetivo. Para o autor a educação deve possibilitar a estruturação do conhecimento como elo de ligação com o meio, sendo ao mesmo tempo equilibradora das emoções, que leve mais a sublimar do que coagir. Aponta para o fato de que nós educadores parecemos não entender como se dá o desenvolvimento e de como a cognição e a afetividade estão implicadas neste processo, desconsiderando este aspecto fundamental ou achando que nada tem a ver com isso.

Saltine (2002) alerta para a necessidade de percepção dos profissionais da educação, de que as soluções dos problemas de educação não estariam na melhoria de salas e laboratórios ou recursos didáticos, mas sim, na visão interna de si mesmo, experimentando desse modo a realidade mais ampla e profunda que existe dentro de si, para poder compreender o outro.

Para o autor as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdo e técnicas educativas, pois desta forma evitariam a construção demasiada de neuróticos por não entenderem de amor, sonhos, fantasias, símbolos e dores.

A criança só vai poder viajar gostosamente por todas as opções da escrita se ela tiver acesso a palavras, frases, textos com exemplos de beleza ou de argumentação para que ela tenha um repertório. (Edna, 2ª série)

Sendo assim a professora Edna encontra-se numa posição contraditória em que, ora considera a importância da emoção no escrever para a produção de uma escrita significativa, ora enfatiza a necessidade de conhecimento de palavras, textos, em fim de uma seqüência muito mais metodológica e técnica do que a função representativa da linguagem escrita na significação de vida do sujeito.

Calkins (2002) afirma que para ensinar bem não necessitamos mais de técnicas, atividades ou novas estratégias, mas precisamos ter senso do que é essencial.

Referindo-se a escrita, a professora Maria Helena demonstra a grande preocupação com a escrita de seus alunos e o que considera mais importante para eles. Representa uma preocupação social que encontramos nos educadores em relação à escrita correta e ortográfica.

Os alunos escrevem com muito erro de ortografia. Procuram escrever como falam, muitos usam a linguagem que é usada na sua família, muitos com gíria não sabem escrever, trocam letras, não sabem formar frases com sentido completo. (M. H. 4ª série)

Para Calkins (2002) devemos como educadores nos perguntar sempre “O que é essencial?”.

Sob o ponto de vista do autor, o que estou plenamente de acordo, para ensinar a escrever é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que possam compartilhar seus textos com os outros e sejam capazes de se perceberem enquanto autores. E com o que estão interconectadas, considerando que a sensação de autoria vem de uma busca e luta para registrar no papel algo grande e vital, que conseqüentemente impresso, pode atingir os corações e as mentes dos leitores.

Fernandez (2001) alerta para o fato de haver um cuidado em tratar os professores, considerando que o fracasso escolar é na realidade uma reação frente à situação escolar, que engloba a formação do professor. Cabe à psicopedagoga encará-los como sujeitos, que também sofrem e podem por muitas vezes encontrar-se como vítimas desta mesma situação, pois, representamos a cara visível da escola para a criança, o resultado “daquilo” que a escola cria e “transforma” no sujeito.

Segundo a autora, a psicopedagoga deveria estar atenta à angústia da professora, diante de suas possibilidades e suas dificuldades de ensinar. “A intervenção da psicopedagoga deverá partir de seu próprio espaço de autoria de pensamento e estará direcionada a abrir um espaço de autoria na professora”. (FERNANDEZ, 2001, p.38)

Ao perguntar para as professoras se possuíam alguma dificuldade de aprendizagem com a língua escrita, recebemos algumas respostas que representam muitas das dificuldades que os seus próprios alunos têm.

Às vezes, quando eu quero falar alguma coisa eu confundo às vezes as letras... é de infância, viu... isso foi erro da alfabetização porque quando eu quero ler uma palavra com v ou com f eu tenho que ficar pronunciando, porque é automático, e entende, então eu tenho que ler e escrever para ver e não me confundir, uma troca de letras e eu sei que eu tenho essa troca e eu ainda carrego ela ainda, eu fui alfabetizada muito nova, aos cinco anos eu já sabia ler e escrever... (M.H. 4^a série)

A mesma professora ao mencionar as dificuldades mais freqüentes de seus alunos, aponta para problemas de trocas de letras, entre outros. “Procuram escrever como falam, muitos usam a linguagem que é usada na sua família, muitos com gíria não sabem escrever, trocam letras, não sabem formar frases com sentido completo”.

A professora Edna relata sua dificuldade de aprendizagem no período de sua infância com a interferência de sua mãe no processo de escrita, assim como anteriormente demonstrou realizar procedimentos parecidos com seus alunos, como o ato de escrever para eles nos seus cadernos. Agora remete ao passado e a interferência da família na construção da escrita. “Na infância e na adolescência eu tive... timidez e falta de autoconfiança e muito pouco auto-estima e minha mãe é quem fazia as minhas redações da escola e aí eu me limitava a decorá-las”.

E acrescenta:

Precisava de um reforço positivo. Querer agradar o escritor. Eles queriam que eu escrevesse e não o que eu mesmo queria. Eu não tinha nenhum motivo para ser original, sem traquejo com a língua portuguesa, sem autenticidade, me ensinaram só o português correto. (Edna, 2^a série)

A respeito dos alunos queixa-se:

No início do ano, apenas dois meninos e uma menina sabiam ler. Os demais não conheciam as letras do alfabeto, não sabiam escrever a letra cursiva, não tinham motivação qualquer. (...) Os alunos que não aprendem a

ler e a escrever tornam-se mais problemáticos, sua auto-estima diminui, não têm independência (...) Atribuo estas dificuldades à família que, em vez de atuar paralelamente à escola, ensinando uma ou outra letra, não faz mais antagonisa com a escola e com a professora. (Edna, 2^a. série)

A professora Joana relaciona a sua dificuldade com a escrita com a produção de textos e relatórios exigidos no ambiente escolar. “A escrita de relatório para que o outro que leia entenda, é trabalhoso...”

E acrescenta: “O processo de elaboração é doloroso, dá trabalho, seria preciso de um prazo maior para escrever os relatórios”.

Sobre as dificuldades de seus alunos atribui a eles toda responsabilidade.

Alguns alunos não descobriram com quais letras registraram seus escritos. Digamos que a classe tem como característica pouco domínio do sistema de escrita (da língua escrita). Mas por outro lado são capazes de produzir textos orais tendo o “outro” como escriba.(...) Imaturidade (muitos alunos não fizeram o último ano na educação infantil e foram matriculados no primeiro ano). Ao fato de muitos alunos já terem descoberto o que a escrita representa, mas não dominam “o como” ela representa.

Fernandez (2001) também nos fala do conceito de “Derivação – transpasso” que consiste no desvio que a instituição escola, em seu conjunto, faz sobre a pessoa de um indivíduo-aluno “fracassado” quando não pode pensar a si mesmo como ensinante, não assumindo a responsabilidade que lhe compete na produção do fracasso, transferindo-o somente para o aluno, fazendo-o aparecer como portador do problema.

Estabelecendo este conceito o psicopedagogo ou professor situa o sujeito com problema de aprendizagem como “ensinante terrível” e não como representante do conhecimento. “Precisamos sair desse lugar para que possamos ser percebidos como portadores, como representantes do conhecimento, e não como o conhecimento de fato”. (FERNANDEZ, 2001, p.47)

Defendendo um posicionamento de intervenção psicopedagógica clínica a autora destaca que esta se difere de uma reeducação que tende a corrigir ou remediar os fracassos escolares ou problemas de aprendizagem. Encara estes

como um enigma a ser decifrado, que deve ser escutado e não calado. Essa escuta deve atender as múltiplas relações entre aluno, professor, sociedade e meios de comunicação. Como ensinantes, não se dirigir aos conteúdos não-aprendidos ou aos aprendidos, nem operações cognitivas, nem aos condicionantes orgânicos, ou inconscientes, de forma a considerá-los isoladamente. Mas na articulação entre essas diferentes instâncias.

Os dados da pesquisa aqui encontrados e registrados, citados anteriormente, remetem a uma intervenção psicopedagógica, servindo-se de um quadro diagnóstico para a realização de um trabalho de intervenção rumo a uma inter-versão na construção de uma nova resposta frente às questões aqui tratadas, indo ao encontro de um sujeito autor que, pela mediação do outro, constrói a sua história pela e na escrita. Tal como sugere Souza (apud FERNANDEZ, 2001, pp. 51 e 52) em *Aprendência*:

Fazer-se um ser aprendente é estar vivo e aberto ao mundo, nele intervindo a vontade pela confiança exuberante de conhecer o que se oculta e aguarda revelação.

Fazer-se um aprendente é, pelos desafios, reconquistar valores, os bens expropriados de muitos pela voracidade de poucos.

Fazer-se um ser aprendente é transviver do que se aprende, sustentar-se de seus frutos, nomear-se como identidade pessoal na construção do próprio sonho, e universal em suas partições com o sonho de outros.

Fazer-se um ser aprendente é unir a cigarra e a formiga dentro do homem, cantar enquanto se constrói a casa do conhecimento, cimentar-se a realidade com a argila do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a aprender a desalienar-se e desumilhar-se.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a não se excluir dos frutos da árvore da vida, ruminando a própria culpa.

Fazer-se um ser aprendente é ensinar-se a aprender a alegria que salta, brinca e dança de vontade.

Fazer-se um ser aprendente é encher a hora de vida, a vida de sentido, o sentido de palavras e as palavras de alegria, a alegria que é a matéria-prima do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é conhecer os limites e transgredi-los.

Fazer-se um ser aprendente é não esconder o sol dentro da alma, nem a palavra calada.

Para Fernandez (2001), a importância subjetivante da aprendizagem é quando o autor produz não só conhecimento para si, mas transformação nele e naqueles que o cercam, assim como o faz o homem por meio da escrita, como o observado e representado nas figuras das professoras entrevistadas, produzindo o seu próprio sentido de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala das professoras entrevistadas em relação à escrita e a sua produção são contraditórias. Todas sabem e sentem uma forma especial de lidar e de construir a escrita, porém na prática pedagógica se distanciam de suas próprias convicções e sensibilidade. As representações de escrita que foram vivenciadas em suas experiências anteriores e compartilhadas com seus antepassados interferem em seus atos, ainda que considerem a importância de relacionar a escrita com um valor ou significado positivo que produza sentido ao sujeito.

Concluímos que o resultado encontrado em seus alunos em relação à escrita prevalece sobre o processo e sobre o ser humano e sua necessidade de se expressar, especialmente por meio da escrita.

A vida dessas mulheres reflete uma necessidade própria do ser humano em fazer uso da escrita para se reconhecer como ser pensante e autor de seu conhecimento. Assim como um ser que busca por meio da escrita se encontrar e se entender, procura entender sua vida e seus sentimentos, procura informar e informar-se por meio desta e reserva a esta um lugar especial e indispensável ao seu dia-a-dia e em sua vida.

A história de vida das professoras entrevistadas nos levou a compreender a importância do contexto e a situá-lo. Se por um lado era preciso compreender como as professoras pensavam a respeito da escrita e desempenhavam seu trabalho pedagógico, por outro, também era preciso compreender quem eram aquelas pessoas.

Para considerar as relações humanas na aprendizagem, faz-se indispensável conhecer o sujeito, lembrando que o objeto de estudo desta pesquisa foi compreender como a representação social da escrita de professores do ensino fundamental interfere na aprendizagem da escrita de seus alunos.

Diante disso, foi necessário buscar entender o professor, o aluno, o processo de aprendizagem da escrita e a relação dialética entre docente e discente. Perpassando tudo isso está o contexto histórico-sócio-cultural, que como elemento espaço-temporal determina e é determinado pelo homem. Portanto, deve ser

também considerado, estudado e compreendido, já que a intenção de fato era conhecer e interpretar as representações sociais da escrita na relação professor-aluno.

Assim, buscamos compreender cada sujeito dessa história. Da fusão professor-aluno surgiu à necessidade de entender o sujeito humano, não só nas suas relações, mas também em suas emoções, pensamentos, anseios e em sua história de vida. Diante desta realidade, compreender o contexto de onde a pesquisa acontecia foi estritamente necessário.

Percebemos a necessidade de compreender o contexto da escrita ao levantarmos os dados obtidos no Projeto Político Pedagógico da escola entrevistada. Este trazia registrado que a Instituição de Ensino fora construída onde antes se situava a antiga estação ferroviária de Santo Amaro, que ligava aquela região ao centro de São Paulo. Constava mais adiante a observação de que a escola é mencionada pelos professores e alunos como “escola de passagem”, por se encontrar localizada “entre” o ambiente de trabalho e a residência dos pais e daqueles alunos que trabalham.

Morais (1986, p. 22) nos alerta para o fato real de que “As escolas são instituições nascidas de necessidades sociais concretas”.

Neste caso, o contexto aponta para uma das características principais da Instituição, assim como a da sua localização de origem. A história liga a sua função passada, até aos dias de hoje, ou seja, “local de passagem”, de ligação entre aquela região e o centro de São Paulo. Isto demonstra que este contexto há muito condiz com a realidade de vida das pessoas – e agora dos alunos, pais e educadores desta instituição.

Exemplo disso está na fala da professora E., que diz ter optado por aquela instituição de ensino para trabalhar, pela proximidade com sua residência. E acrescenta que sua opção de moradia em Santo Amaro se deu a partir da localização próxima ao centro da cidade.

Podemos então levantar um aspecto contextual que está presente nas nossas escolhas pessoais, familiares e profissionais. A localização e escolha da casa, da escola e do trabalho, como fatores decisivos em nossa vida.

O objetivo de vida humano segue a ordem de atender suas necessidades, relacionando com a possibilidade de alcançá-las e facilitar o dia-a-dia, considerando ainda o fator tempo, como elemento definidor das realizações diárias.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Márcia Siqueira. **Bases epistemológicas da Psicopedagogia: Iniciando a discussão.** Cadernos de Psicopedagogia, 1(1), 4-13. São Paulo: Memnon, 2001.

_____ **A escrita inconsciente e a leitura invisível.** São Paulo: Memnon, 2002.

ANTUNES, Celso. **A inteligência emocional na construção do novo eu.** 11^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

AZEVEDO, Cleomar. **As Emoções no Processo de Alfabetização e a Atuação Docente.** 1^a ed. São Paulo: Vetor, 2003.

BARONE, L.M. C. **Clínica psicanalítica.** Problemas de aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BARTHOLOMEU; SISTO; MARIN. **Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças.** Psicol. estud. , Maringá, v. 11, n. 1, 2006. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 08 Dez 2007.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever:** O desenvolvimento do discurso escrito. Tradução Deise Batista. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

CAPRA, F. **O ponto de mutação.** São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CARDOSO-Martins, Cláudia e BATISTA, Anna Cláudia Eutrópio. **O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita:** Evidência de crianças falantes do português. Psicol. Reflex. Crit. , Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 08 Dez 2007.

CRUZ, Helena Maffei (1998). **Funções da linguagem:** Uma contribuição às terapias construcionistas. Anais do III Congresso Brasileiro de Terapia Familiar. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Terapia Familiar, 1998.

COSTA, Sérgio Roberto. **A construção/apropriação da escrita nas salas de aula da escola fundamental e nas salas de bate-papo na internet.** v. 22, n. 1. São Paulo: Delta, 2005. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 08 Dez 2007.

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. **Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2006. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 08 Dez 2007.

FERNANDÉZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente:** Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **O saber em jogo:** A Psicopedagogia propiciando autoria de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** Trad. Sara Lima e Marisa Paro. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Com todas as letras.** Trad. Maria Lopes Z. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Lichtenstein; Liana Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. (Org). **Os filhos do analfabetismo:** Propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Trad. Maria Luíza Marques Abaurre. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Sites construídos por adolescentes: Novos espaços de leitura/escrita e subjetivação**. Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 65, 2005 World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo>>Acesso em: 10 Dez 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Trad. Maria Elena O. O. Assunção. São Paulo: EDUSC, 2001.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro e SOUZA, Patrícia Thimóteo de. **Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória**. Pró-Fono R. Atual. Cient., Barueri, v. 18, n. 1, 2006 . Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 08 Dez 2007.

MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, linguagem e ideologia**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 09 Dez 2007.

MEIRELES, Elisabel e CORREA, Jane. **A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa**. Estud. psicol., Natal, v. 11, n. 1, 2006 . Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 08 Dez 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D’Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **O método 2: A vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2002c.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais investigações em psicologia social**. São Paulo: Vozes, 2003.

_____. **A representação social da psicanálise**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

ONATÍVIA, Ana Cecília. **Método Integral: um recurso para a aquisição da leitura e da escrita numa criança com dificuldade específicas de aprendizagem**. São Paulo: Memnom, 1998.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Machado. 4a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PASQUARELLI, Maria Luíza Rigo. **Normas para a apresentação de trabalhos acadêmicos**. Osasco : Unifieo, 2006.

PISA. **Profil de performance de élèves en compréhension de l’écrite et en sciences; Apprendre aujourd’hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003**. Disponível na World Wide Web <pisa.oecd.org/document>. Acesso em: 31 Agosto 2005.

REGO, Teresa Cristina . **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RONCCA, Paulo A. C. e TERZI, Cleide do A.. **O pensamento parece uma coisa à toa...Caminhos que ligam o pensar ao conhecimento.** São Paulo: Edesplan, 2001.

SALTINE, Cláudio J. P.. **Afetividade e inteligência: A Emoção na Educação.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SERRA, Maria José de Mesquita e CORREA, Jane. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum;**15(1): 32-45, jan.-abr. 2005. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 08 Dez 2007.

SCOZ, Beatriz et al. **Psicopedagogia Contextualização, Formação e Atuação Profissional.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura.** Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA NETO, João Clemente. **Crianças e adolescentes abandonados: Estratégias de sobrevivência.** 2ª ed. São Paulo: Arte imprensa, 2002.

TAVARES, Otávio A. A. As contribuições de Morin sobre Representação para o Enriquecimento do construto Representação Social. Madeira M. e Carvalho M. (org.). **Educação e Representações Sociais.** 1ª ed. Rio Grande do Norte: UFRN, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins, 1998a.

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

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução. P. M. VILALOBOS. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ANEXOS

1ª Fase – 1ª Etapa

Entrevista por meio de questionário semi-estruturado transcrita na íntegra:

Professora Janete:

Comecei a entrevista perguntando-lhe quanto ao uso mais freqüente que ela faz da escrita em seu cotidiano. Respondeu:

Ela está em tudo quando a voz não alcança... você utiliza a escrita, recado para os alunos e mães; utiliza a escrita. Sempre que não está próximo, bilhetes para alunos em ambiente escolar, recado de geladeira em casa e quando não quer telefonar, os registros escolares que fazem parte da profissão... e tinha em uma época diário, tive três diários na adolescência e outro adulta, hoje não tenho mais.(prof^a. J. 1ª série)

Perguntei porque não fazia mais o uso de diários e ela simplesmente respondeu balançando a cabeça em sinal negativo, “ah, porque não”, como se isso não fizesse mais sentido para ela. (pesquisadora)

Ao questioná-la sobre a função da escrita para si, diz que: (pesquisadora)

A principal função da escrita é comunicar. É estar mesmo passando uma mensagem, muitas vezes não tem essa idéia, mas a de estar vendo a mensagem. Informar...., uma maneira de perceber o mundo!. (prof^a. J. 1ª série)

A respeito de possuir alguma dificuldade com a escrita ela queixa-se da falta de tempo para escrever, principalmente da ortografia, falta de tempo de verificar no dicionário a escrita correta. “A escrita de relatório para que o outro que leia entenda, é trabalhoso...” (prof^a. J. 1ª série)

E acrescenta: “o processo de elaboração é doloroso, dá trabalho, seria preciso de um prazo maior para escrever os relatórios”. (prof^a. J. 1ª série)

Termina a questão dizendo que prefere escrever e passar a limpo, não dando tempo ela tem que entregar assim mesmo, declarando com lamentação.

Questiono a que atribui essa dificuldade. (pesquisadora) “Um repertório para escrever, vai depender da qualidade da escrita, sem um repertório é mais difícil de escrever... e as questões do tempo”. (prof^a. J. 1^a série)

Continua referindo-se às exigências escolares que lhe cobram sem lhe dar um tempo necessário para essa escrita dando exemplos: “Em relatórios, boletins e todas as documentações exigidas pela escola”. (prof^a. J. 1^a série)

Sigo o questionário perguntando quando ela não gosta de escrever e ela responde: (pesquisadora) “Sobre pressão! ti pressiona muito! ... Tem que ter um motivo, quando não ti dá meios para fazer o melhor...”. (prof^a. J. 1^a série)

E ainda responde: “Documentos para ‘gavetas’, ninguém gosta de fazer”. (prof^a. J. 1^a série)

Afirma que gosta de escrever quando tem um motivo. “ ... na faculdade quando era um artigo, resistia, mas quando via pronto, eu gostava do que fiz”. (prof^a. J. 1^a série)

E diz, finalizando a entrevista: “Um motivo e uma função, aí vale a pena!”. (prof^a. J. 1^a série)

Ela mesma encerrou a entrevista, no sentido de me alertar do horário já vencido e do início da sua aula.

Quando a agradei pela entrevista ela me retornou com um sorriso discreto que parecia me agradecer por ouvir o seu pequeno e breve desabafo.

Professora Edith:

Dei início ao questionário perguntando sobre a sua formação:

Minha formação profissional? Curso normal numa escola ainda famosa a Caetano de Campos, aqui em São Paulo ainda era o “must”, filha de imigrantes eu queria ser a melhor, e era por concurso, a escola pública era para poucos, eu fiz era tida como a melhor do Brasil, isso eu me formei em 64 e somente em 85 que fui fazer faculdade e aí eu fui fazer a pedagogia e aí eu já tinha 39 anos na época, aí eu fui fazer à noite era em Moema, os

filhos já estavam criados... eu fazia uma faculdade particular e terminei em 87, a minha filha caçula já tinha 13 anos e aliás a minha filha mais velha já fazia faculdade e aí eu fiquei assim meio preocupada da minha filha já fazer faculdade e eu não, né?. (profª E. 2ª série)

Questionando se antes disso ela já trabalhava, respondeu:

Sim, eu trabalhava, mas não constantemente porque ainda tinha aquela coisa da mulher ter que ficar em casa, de cuidar dos filhos, do tempo antigo em que a mulher tem que ficar só para o lar e aí eu não sabia conciliar isso, fiquei muitos anos assim trabalhando no Estado ou na Prefeitura e sempre que acontecia alguma coisa eu achava que o mais correto era sair e cuidar dos filhos e de casa e dedicar à família. (profª E. 2ª série)

E continuava falando:

... a mulher se sente muito culpada quando trabalha.... e eu tenho uma filha que era um pouco problemática e aí havia psicóloga e precisava de mais atenção e aí eu dei um nó na minha cabeça e larguei tudo para cuidar dela. (profª E. 2ª série)

Pensativa continuou: “Hoje eu não faria nada disso, mas na época eu achei acertável! Naquele momento! hoje eu estaria aposentada, mas naquela época eu achei mais acertável ”. (profª E. 2ª série)

Dando continuidade a entrevista, travei com a professora um diálogo que começou quando perguntei quase que afirmando, na minha conclusão precoce de entrevistadora ansiosa:

- Quando fez a pedagogia você então começou a dar aulas? (pesquisadora)
- Não bem, nada disso. Eu dirigi restaurantes e eu sempre gostei de lugares retirados e aí eu queria aproveitar o meu lado artístico sei lá comercial e depois eu voltei à sala de aula e vi que não era nada disso e fui dar aula mesmo. (profª E. 2ª série)
- Então a sua formação é pedagogia e curso superior normal. E a quanto tempo leciona? (pesquisadora)

- É difícil dizer, eu comecei com 16 anos a substituir professores quando ainda era normalista, então a professora faltava e a diretora me chamava, eu trabalhava com adolescentes, naquela época podia e também logo depois, eu que sou evangélica fiz curso de alfabetização de adultos na igreja e mas depois que eu casei é que comecei a pipocar e ultimamente na prefeitura desde 97... é uns oito anos, é são 8 anos pela prefeitura. Eu trabalhei em colégios particulares em 2 colégios alemães, no Benjamim Constant como professora de alemão e no Porto Seguro quando eu era recém formada, mas aí a minha formação que era moderníssima na época era avançada para o Porto Seguro... na época!... e eu acabei saindo. Porque hoje o Colégio Porto Seguro é super avançado!... mas na época era retrógrado, eu tive “pavor” daquilo, um colégio medíocre!... para mim que era uma alemã meio rebelde e também na época o Estado pagava mais do que no Porto Seguro que era uma escola particular. (profª E. 2ª série)
- Você diz que era uma alemã rebelde, mas você nasceu no Brasil, não é? (pesquisadora)
- É, eu nasci no Brasil mais o alemão era a minha língua materna, em casa se falava alemão até uns 10 anos, então eu escrevo muito bem, redijo alemão, dei aula de alemão”. (profª E. 2ª série)

Ela parou de repente de falar como se não quisesse mais depois de uma enxurrada de informações que parecia ter lhe vindo à tona quase que inusitadamente. Eu, dando continuidade ao questionário segui a entrevista respeitando aquela parada que lhe permitia guardar seus momentos e histórias particulares que por hora ela resistia em revelar-se e que mais tarde pude perceber que ela freqüentemente mostrava-se e escondia-se, como pode-se observar à baixo:

- E há quanto tempo você está nesta instituição? (pesquisadora)
- Nessa aqui também é engraçado entrei em 99, trabalhei um ano, tirei leasing dois anos, voltei em 2001 fui para outra escola porque mudei novamente ‘pro mato, né?’, por causa das raízes, caipira mesmo e depois voltei para cá porque vim morar aqui em Santo Amaro, só este ano, e este ano é que eu peguei firme mesmo. Pretendo me estabilizar. (profª E. 2ª série)

Sobre o uso da escrita em seu cotidiano ela declarou:

- Eu faço toda manhã cedo uma meditação espiritual... então eu faço um texto, eu mesmo faço uma oração, uma escrita e depois assim um pequeno resumo do dia anterior e um

pequeno planejamento para este dia, eu não consigo viver sem a caneta”. (profª E. 2ª série)

Perguntei:

- Um planejamento de vida pessoal ou profissional? (pesquisadora)
- Não, não, um planejamento pessoal do que eu tenho que fazer no dia, se eu hoje vou ao banco ou tenho que ir em algum lugar... se não eu fico perdida. (profª E. 2ª série)

E continuou a falar destemidamente e deslumbrada com o uso que faz da escrita:

- No meu cotidiano, às vezes, eu escrevo crônicas, poesias, cartas, músicas; eu componho músicas, poesias, às vezes faço pequenas traduções pra fora do alemão para o português. (profª E. 2ª série)
- E o trabalho da escola? (pesquisadora)
- O trabalho na escola como a minha classe ainda está se alfabetizando eu procuro mais fazer, eu não escrevo porque é mais uma coisa de sexto-sentido, não de sexto-sentido, quer dizer, não adianta eu fazer um belo planejamento e depois eu não sentir...., por exemplo, me caiu agora nas mãos uma poesia assim, dessas engraçadas, como: ‘o tatu cavou um buraco com toda gana quando saiu para respirar já estava em Copacabana’, com rimas sempre repetindo o tatu cavou um buraco, umas dez vezes, uns dez estrofes e então isso eu gosto, porque a criança gosta, aí então a criança tem que decorar, eu escrevo na lousa e eles ficam copiando, e aí como eles já sabem de cor eles... pen...sam!!! que já sabem ler e ao mesmo tempo eles estão lendo porque ‘o tatu cavou um buraco’ aparece umas dez vezes na poesia. e ai eles vão assimilando e aí eu gosto de dar essas coisas em sala de aula, por exemplo, agora... com essa novela ‘América’ eu costumo chamar eles de ‘peão’ e aí eles adoram, aí eu procuro relacionar, porque como eu podia falar no começo do ano de uma coisa que está na moda agora! E então eu costumo trabalhar com eles essas coisas que estão acontecendo agora. (profª E. 2ª série)
- Então você não costuma fazer um planejamento de aula? (pesquisadora)
- Eu faço. Eu tenho um ‘esquemão’ onde eu anoto o que o pessoal da 1ª série deixou de ensinar, o que parece que quando a criança não quer estudar, não estuda!... então eu

dou muita tarefa para eles, eu dou muitas atividades, eu escrevo muito para eles para que eles aprendam.... antes eles não escreviam.... para resgatar esta parte, eles escrevem bastante e eles gostam. Então, agora que estão fazendo a poesia, eles estão mais acostumados. (profª E. 2ª série)

- E essas tarefas, você que faz, elabora ou são eles? (pesquisadora)
- Eu ainda sou muito tradicional nesse ponto, eu acredito que ainda exista um curriculum estável, eu não acredito no mimiógrafo, eu tenho que escrever com a minha mão com a minha letra na tarefa deles, eu faço isso todo dia, faço as lições com aquela letra pedagógica, no próprio caderno deles. (profª E. 2ª série)
- Então você é quem escreve as lições no caderno deles? (pesquisadora)
- Eu é que escrevo! Porque eu já tive problemas de escrita deles igual aquelas crianças de 4ª série que escrevem com aquela letra que ninguém entende devido a esse construtivismo que ensinam com a letra bastão e acreditam que como 'milagre' a criança vai ter a letra dela, isso é uma coisa que se eu estivesse fazendo uma tese faria desse tema, porque quando você aprende, você aprende também a caligrafia, depois você muda a letra, mas eu acredito que alguém tem que ensinar essas crianças a escreverem. (profª E. 2ª série)

Afirmando a cabeça como se dissesse “É isso aí que eu penso e ponto!”. Dei seqüência à entrevista questionando-a sobre a função da escrita e a professora respondeu:

- Ainda acredito naquela máxima 'escripta manet' do meu professor de francês, eu era estudante da 8ª série e ele dizia: 'nunca escrevam nada!', então ficou uma coisa tão gravada. É um contrato que você escreve, um contrato que você assina ... 'nunca escrevam nada, digam todas as mentiras mas vocês podem se comprometerem com a escrita', assim, ficou uma coisa tão gravada! Assim, muito importante! A escrita é uma coisa muito importante, um contrato que você escreve, você assina, uma carta comprometedora, então neste sentido é mesmo uma coisa muito séria. (profª E. 2ª série)
- Então a função da escrita é? (pesquisadora)
- Uma função de compromisso mesmo... compromisso... é uma prova, ela é uma prova. a escrita é uma prova. (profª E. 2ª série)
- Você possui alguma dificuldade com a escrita? (pesquisadora)

- ...Sim! Na infância e na adolescência eu tive... timidez e falta de autoconfiança e muito pouco auto-estima e minha mãe é quem fazia as minhas redações da escola e aí eu me limitava a decorá-las e aí eu mudava uma coisinha aqui e ali e eu sempre fui ótima aluna em português porque tinha tudo na memória e mamãe escrevia realmente muito bem. Meu pai não gostava de ler, mas a minha mãe! E eu decorava muito bem, eu tenho nossa! uma facilidade incrível para decorar e até hoje eu ainda tenho. (profª E. 2ª série)
- E na escrita? (pesquisadora)
- Agora vai uma maravilha. Bom... sabe quando eu percebi que eu era boa na escrita? ... na faculdade com 39 anos. Eu fui elogiada isso em português, em alemão, só agora em 2000, que trocando correspondências ele elogiou 'Como você escreve, você tem dom para escrever' e até então eu era uma pessoa totalmente insegura. (profª E. 2ª série)
- E o que você acha que mudou isso, você que decorava os textos de sua mãe, o que mudou tudo isso? (pesquisadora)
- No meu caso, quando eu soube o significado de todas as palavras, quando eu comecei a prestar atenção nas diferentes formas de você construir uma frase nas palavras mais bonitas, então eu gosto na 4ª série, sabe aquelas poesias... 'eu vivo pra te amar... sei que vivo porque te amo' então sabe aquelas poesias para adolescentes, eu peço para eles fazerem livros, porque gente! A língua é feita para ser bonita... para falar coisas lindas e então é a idade, na 2ª série não adianta, então eu incentivo muito a falar coisas bonitas... coisas agradáveis. Pego das músicas e dos cartões quando não tenho inspirações, sempre passo caligrafia para eles de ditos populares. Eu vou ler os livrinhos para eles, porque eles não sabiam ler por não terem se esforçado. (profª E. 2ª série)

Eu não sabia ler na 1ª série, porque estudava numa escola mista de português e alemão, decorava a cartilha, mas não sabia, decorava as lições e até os parágrafos. Na 2ª. série, as pessoas que escreviam os livros viviam a realidade que escrevia. Eu jamais poderia ter esta oportunidade, queria aprimorar a língua portuguesa e por ser alemã eu não podia falar o alemão 'chão', brincando com as palavras como no Português se faziam. (profª E. 2ª série)

Ela parava de falar esperando a próxima pergunta e eu seguia o roteiro:

- A que você atribui as suas dificuldades na língua escrita? (pesquisadora)

- A total falta de autoconfiança. Precisava de um reforço positivo. Querer agradecer o escritor. Eles queriam que eu escrevesse e não o que eu mesmo queria. Eu não tinha nenhum motivo para ser original, sem traquejo com a língua portuguesa, sem autenticidade, me ensinaram só o português correto. O Português não foi minha língua materna. O alemão muito rígido...não quis ensinar os meus filhos como a primeira língua materna. (profª E. 2ª série)

Parou e deu um suspiro, me olhou esperando a pergunta seguinte.

- Você não gosta de escrever quando? (pesquisadora)
- Sempre gosto. Não existe. Não gosto de ficar sem escrever. Eu preciso escrever. A escrita é uma muleta para a memória. Não gosto de escrever para a minha filha mais velha, que é muito inteligente e com duas linhas ela responde a sua carta, ela tem um humor e ela é rápida. Sabe não tenho mais paciência para escrever cartas, falo com ela ao telefone mesmo. (profª E. 2ª série)
- E quando você gosta de escrever? (pesquisadora)
- Sempre. Quando estou... principalmente quando tenho problemas. Choro na folha. Faço meu descarrego e leio tudo depois e começo a me responder. (profª E. 2ª série)

Professora Maria Helena:

Iniciei a entrevista questionando sobre sua formação:

- Sua formação profissional? (pesquisadora)
- Eu tenho faculdade de pedagogia, fiz português até o 3º ano e desisti, depois fiz faculdade de pedagogia". (profª M.H. 4ª série)
- A série que atualmente leciona? (pesquisadora)
- A 4ª série B. (profª M.H. 4ª série)
- Idade? (pesquisadora)

- Entre 9 a 12 anos. (profª M.H. 4ª série)
- Desculpe, perguntei a sua idade professora. (pesquisadora)
- Ah, (entre risos) pensei que era dos alunos. Tenho 55. (profª M.H. 4ª série)
- Quanto tempo leciona? (pesquisadora)
- Quanto tempo leciono? Quando eu me formei naquela época existia admissão mas como eu fui a caçula, naquele tempo meu pai não me queria ver trabalhando e então depois eu casei e comecei a trabalhar, daí desde 1983, eu tenho 22 anos de prefeitura. (profª M.H. 4ª série)
- Há quanto tempo leciona nesta instituição? (pesquisadora)
- Na Prefeitura? (profª M.H. 4ª série)
- Não, nesta Instituição aqui. (pesquisadora)
- No Lineu este ano aqui. Eu trabalhei no Ensino durante 7 anos e depois eu trabalhei, ah eu não sei, só sei que eu trabalhei somente em 3 escolas durante estes 22 anos. (profª M.H. 4ª série)
- Por qual motivo você veio para cá, para esta Instituição? (pesquisadora)
- Porque é mais perto da Av. Adolfo Pinheiro, eu moro pertinho daqui, na São Benedito. (profª M.H. 4ª série)
- Qual o uso mais freqüente que você faz da escrita em seu cotidiano? (pesquisadora)
- A leitura. O aluno tem que ler muito e escrever, ter muita interpretação de texto, leitura eu trabalho em cima do texto, tudo o que ensino pra eles é em cima do texto, certo?... a gramática, tudo em cima do texto, e... trabalho muito também com o dicionário, sinônimo, antônimo, eles tem que entender o que eu estou lendo, se eles não entenderem eles tem que procurar saber o significado daquela palavra... e fazer frases com aquela palavra que eles procuraram para ver se eles sabem encaixar aquelas palavras nos dois sentidos, no sentido em que eles acharam no livro, e no sinônimo, né ? (profª M.H. 4ª série)
- E você, o uso da escrita para você? (pesquisadora)

- Olha eu gosto muito de ler e gosto muito de escrever, antes eu anotava tudo o que acontecia na minha vida e depois eu chorava (risos)... e aí eu parei de uns tempos para cá eu parei (risos), eu parei... e eu sei me expressar muito melhor escrevendo do que falando, talvez por causa das minhas origens, né? (profª M.H. 4ª série)
- Quais são suas origens? (pesquisadora)
- Como eu sou de origem portuguesa, como eu estudei lá até o primário da 4ª série, os professores em Portugal exigiam muito que agente escrevesse, fizesse muita redação e então eu vim com aquilo, eu gosto muito de escrever... e na escola sempre a minha nota mais alta era na escrita, nunca na oral. (profª M.H. 4ª série)
- E qual a função da escrita para você? (pesquisadora)
- Acho que a função da escrita é um modo das pessoas se comunicarem, de falar, elas se comunicam porque elas podem escrever tudo, o que ela acha, o que ela pensa, o que ela fala, o que ela conversa e... acho que é importante na vida da pessoa, é através da escrita que a gente guarda na história... a vida das pessoas, acho que através da escrita que é por onde você conhece a história. (profª M.H. 4ª série)
- Você possui alguma dificuldade na escrita? (pesquisadora)
- Acredito que sim. Eu às vezes, é que, porque eu fiquei muito tempo ensinando a primeira série, então na primeira série você parece que fica assim meia, assim bitolada, você não lê, não procura as coisas, assim você vai só se dedicar aquela série, com a alfabetização e você deixa de procurar mais leituras, mais ricas pra você, né? Você perguntou se eu possuo alguma dificuldade com a escrita? (profª M.H. 4ª série)
- É. Se você possui alguma dificuldade na escrita. (pesquisadora)
- Às vezes, quando eu quero falar alguma coisa eu confundo às vezes as letras... é de infância, viu... isso foi erro da alfabetização porque quando eu quero ler uma palavra com v ou com f eu tenho que ficar pronunciando, porque é automático, e entende, então eu tenho que ler e escrever para ver e não me confundir, uma troca de letras e eu sei que eu tenho essa troca e eu ainda carrego ela ainda, eu fui alfabetizada muito nova, aos cinco anos eu já sabia ler e escrever... e então agora nem tanto, mas a algum tempo atrás eu ficava lendo inverno - inferno - inverno - inferno eu ficava... e eu peguei uma moda assim de dizer “v” de “vento” e “f” de “feio (risos). (profª M.H. 4ª série)
- Então a Sexta pergunta é... a que você atribui essa dificuldade? (pesquisadora)

- Acho que foi na minha alfabetização. (profª M.H. 4ª série)

- Por ser precoce? (pesquisadora)

- Eu acho que sim, e... eu não sei, não sei porque tive esse problema, eu não sei porque, mais demorou muito tempo para eu tirar isso, quer dizer às vezes eu erro um pronome, um verbo, talvez porque, como eu falo muito rápido, eu acho que eu quero escrever também rápido, eu tenho que corrigi tudo aquilo que eu falei, você entende? Eu acho que é ansiedade, eu sou muito ansiosa, é! (profª M.H. 4ª série)

- Você não gosta de escrever quando? (pesquisadora)

- Eu não sei, eu gosto de escrever, tinha nota sempre mais alta na escrita, tanto na escola quanto na faculdade, eu era boa na escrita, então não sei, eu gosto da escrita, tanto é que eu tenho problema de síndrome do 'túnel carpiano' de tanto escrever. É uma dor que adormece nos dedos, isso daqui tudo (mostra e esfrega a mão e o pulso) no pulso, uma dor que adormece e dói, pela escrita. Eu agora com este problema eu não escrevo mais eu procuro escrever menos, numa reunião a pessoa fala e eu escrevo e anoto tudo, se eu for num supermercado eu anoto tudo, se eu for numa reunião eu anoto tudo e eu gosto de escrever... e eu tenho uma frustração, que eu queria ser escritora, mas não dá mais tempo. Eu gosto de escrever em todos os momentos, mas agora eu não estou escrevendo quando eu estou triste, porque antes eu escrevia quando eu estava triste agora eu não escrevo mais, se não choro.... nunca.... eu gosto de escrever para as pessoas, bilhetinhos, eu escrevo pro meu filho bilhetinhos e deixo em baixo do travesseiro, no caderno, no dia do aniversário eu escrevo, gosto de escrever.... cartas, eu gosto de escrever, me correspondo muito com um amigo meu de Portugal ele escreve um português completamente diferente do nosso as vezes eu tenho que ficar pensando o que é isso... uma vez eu precisei de ir olhando ao dicionário... (profª M.H. 4ª série)

A professora continuou a sua fala esquecendo-se na pergunta central, viajando no tempo começou a recordar-se e emocionar-se com as lembranças que ali vinham em sua mente.

Eu me lembro de Portugal de que por eu ser a mais nova eles não me deixavam brincar, e eu ficava na janela olhando e aquilo me deixava muito triste... e no inverno eu sentava na lareira e conversava com meu avô e ele me tomava a tabuada e como ele era carinhoso eu fico com uma saudade... e meu castigo era fazer 'triângulozinhos' de tricô e a minha mãe montava uma colcha de tricô para dar pros pobres e cerzir meias, por causa daquele inverno muito forte eu cerzia naquele suporte de madeira, eu sei cizir meias. Foi quando eu vim para o

Brasil com 9 anos foi legal eu gostei, mas eu sinto saudades de lá, tanto é que quando eu volto é muito triste e eu quero sempre ficar. (profª M.H. 4ª série)

Estendi nossa conversa perguntando porque não ficava em Portugal já que este parecia ser seu grande desejo e ela respondeu rapidamente:

Porque tenho uma vida aqui, tenho 3 filhos que já sou avó, meus filhos estão casados, tenho netos... e ir pra lá e deixar a vida aqui, agente tem que sofrer... . (profª M.H. 4ª série)

Construção de Texto – 1ª Fase – 2ª etapa

Foi dado um prazo para que as professoras os elaborassem e os entregassem posteriormente.

Professora Joana:

Sou uma pessoa séria, comprometida com as minhas responsabilidades. Exigente. Dedicada. Esforçada, sempre tive que batalhar para ver meus objetivos serem alcançados.

Gosto de trabalhar na área da educação (principalmente com a educação especial na área da surdez) e também gosto dos domingos com a família depois de uma semana cansativa.

A ansiedade me atrapalha, me faz “cobrar” muito de mim mesma na mesma proporção que exijo o melhor do outro.

Talvez uma das minhas características mais marcantes seja o fato de não desistir do que quero ou do objetivo que me proponho atingir.

Vontades... voltar para a UNESP-MARÍLIA fazer “mestrado” e num futuro quem sabe ser professora na Universidade onde fiz a graduação.

Sonhos... para este ano?

Ver todos os meus alunos do 1º ano lendo e escrevendo antes de acabar o ano.

Cursar a pós-graduação em Psicopedagogia no próximo semestre.

Viajar nos feriados, conhecer pessoas com idéias diferentes da minha.

Professora Edna:

Olá, eu sou apenas mais uma professora. Mais uma pessoa que se dedica à educação à alfabetização e tudo que envolve o desenvolvimento das gerações.

Eu sou uma pessoa bastante persistente e paciente, embora às vezes sinto-me um pouco frágil.

Eu sou uma sonhadora, uma idealista. É tão difícil ser assim, quando há tantos apelos para a parte material.

É assustador como crianças estão crescendo totalmente largadas à mercê das piores influências possíveis.

Mesmo assim sou uma louca que acredita na educação, na recuperação destas crianças.

Além dessas características estou encontrando uma certa dificuldade em definir minhas qualidades e os meus defeitos.

Os motivos disso são as diversas vivências, experiências, decepções e reviravoltas na minha vida pessoal em função das quais muita coisa veio se modificando na minha personalidade.

E isso faz parte da vida: somos seres que conseguimos mudar, adaptar-se, restringir suas expectativas, conhecer melhor as próprias limitações.

Mais ou menos sou assim: aprendendo, aprendendo e aprendendo a compreender os outros, sejam alunos, colegas, familiares; aprendendo a exigir menos e a ser feliz com as vitórias das pequenas batalhas diárias, não se deixando abater pelos “nãos” que existem no caminho.

Professora Maria Helena:

Nasci em Portugal na cidade de Coimbra, vim para o Brasil com 10 anos, já tendo completado o 4º ano primário.

Fui educada nos costumes e valores portugueses. Uma educação muito enraizada e cheia de exigências da raça.

Sou naturalizada Brasileira, estudei e cresci no Brasil.

Sou uma pessoa muito exigente e cobradora de mim mesma, autoritária, um pouco do caráter e também da educação.

Defeitos tenho, não consigo ser pontual nos meus horários, pois eu me cobro mais volte, um pouco pessimista, este defeito consegui melhorar bastante e outros...

Tenho qualidades mais não gosto de falar muito delas. Sou carinhosa, amiga e brincalhona.

Meu sonho é voltar a morar em Portugal depois de aposentada, não sei se realizarei esse sonho, pois, amo meus filhos e netos.

Não tenho muito para contar, sou normal, como os outros com qualidades e defeitos, gostos e sonhos como um ser comum.

Agradeço a Deus pelo que eu sou e pelo o que tenho, pois sou feliz na vida, pela maravilhosa família que tenho, pois foi através deles que sou o que sou.

2ª Fase - Entrevista

Questionários de entrevista entregues às professoras para serem respondidos por meio da escrita.

Professora Janete 1ª série:

1ª. pergunta:

P.: Quantos alunos há em sua sala: quantos meninos e quantas meninas ?

R.: 35 alunos, sendo 18 meninos e 17 meninas.

2ª. pergunta:

P.: Quais os problemas mais comuns que você enfrenta com seus alunos na linguagem escrita ?

R.: Alguns alunos não descobriram com quais letras registraram seus escritos. Digamos que a classe tem como característica pouco domínio do sistema de escrita (da língua escrita). Mas por outro lado são capazes de produzir textos orais tendo o “outro” como escriba.

3ª. pergunta:

P.: A que você atribui estas dificuldades?

R.: Imaturidade (muitos alunos não fizeram o último ano na educação infantil e foram matriculados no primeiro ano). Ao fato de muitos alunos já terem descoberto o que a escrita representa, mas não dominam “o como” ela representa.

4ª. pergunta:

P.: Quais as queixas mais freqüentes que eles fazem a respeito da escrita?

R.: “Professora eu não sei ler, posso ler do meu jeito”. “não sei escrever, posso escrever do jeito que eu sei”?

5ª. pergunta:

P.: Você acredita que seja possível fazer algo para mudar esta realidade em sua sala de aula. Justifique-se.

R.: Acredito que para “dominar” a língua escrita é preciso se aproximar dos textos escritos por meio da leitura. A leitura vai propiciar um repertório ao aluno, ou seja, uma “intimidade” com a língua escrita. A leitura e a reflexão sobre a língua escrita promove a apropriação desta modalidade linguística. Para escrever convencionalmente e adquirir o domínio da base alfabética é preciso muita leitura. Tenho procurado investir neste ponto, procuram do texto pelo quais os alunos se interessam (poemas, parlendas, cantigas infantis), com estes textos sistematizamos as reflexões sobre a escrita. Lemos também outros textos diversos trazidos pelo próprios alunos (a maioria são contos clássicos).

6ª. pergunta:

P.: Ouvimos alguns chavões como: “aprender tem que ser gostoso”, “ler tem que ser prazeroso e deve Ter um sentido para o leitor”. E para escrever o que seria preciso e indispensável no seu ponto de vista ?

R.: Para escrever é preciso ter um motivo, ou seja, uma função social ou um uso para a escrita. Creio que ninguém gosta de escrever por nada ou por obrigação. Mas, escrever um diário, escrever uma carta para alguém, passas instruções escrita a um amigo, etc, desperta e aguça o desejo de escrever.

Professora Edith- 2ª série

1ª. pergunta:

P.: Quantos alunos tem em sua sala: quantos meninos e quantas meninas ?

R.: Um total de 40 alunos, sendo 15 meninas e 25 meninos.

2ª. pergunta:

P.: Quais os problemas mais comuns que você enfrenta com seus alunos na linguagem escrita ?

R.: No início do ano, apenas 2 meninos e 1 menina sabiam ler. Os demais não conheciam as letras do alfabeto, não sabiam escrever a letra cursiva, não tinham motivação qualquer.

3ª. pergunta:

P.: A que você atribui estas dificuldades?

R.: Atribuo estas dificuldades à família que, em vez de atuar paralelamente à escola, ensinando uma ou outra letra, não faz mas antagoniza com a escola e com a professora. Em segundo lugar, à própria escola que não elogia nem valoriza pequenos avanços da criança e critica, por sua vez, a família.

4ª. pergunta:

P.: Quais as queixas mais frequentes que eles fazem a respeito da escrita?

R.: Eles afirmam que não sabem ler nem escrever e ponto final. Mas, ao mesmo tempo gostam de fazer os exercícios. É um paradoxo.

5ª. pergunta:

P.: Você acredita que seja possível fazer algo para mudar esta realidade em sua sala de aula. Justifique-se.

R.: Claro que podemos fazer, não somente algo, mas quase tudo. Teríamos que ter um objetivo comum: os pais e os professores deveriam desejar e agir no sentido de que primeiramente, todos os alunos fossem alfabetizados. Os alunos que não aprendem a ler e a escrever tornam-se mais problemáticos, sua auto-estima diminui, não têm independência e constituem um grande problema na escola, quando crianças e adolescentes; toda a sociedade precisa envolver-se na questão da alfabetização. As crianças precisam ser elogiadas quando progredem e incentivadas a aprimorarem-se cada vez mais.

6ª. pergunta:

P.: Ouvimos alguns chavões como: “aprender tem que ser gostoso”, “ler tem que ser prazeroso e deve ter um sentido para o leitor”. E para escrever o que seria preciso e indispensável no seu ponto de vista?

R.: Para escrever, seria necessário, em primeiro lugar, que o aluno conhecesse ou sentisse a utilidade da escrita.

A escrita é uma ferramenta do intelecto que registra os pensamentos e os sentimentos.

A criança e o adolescente adoram escrever para as mães e professoras “te amo”, este “te amo” exprime uma porção de coisas mas, as crianças e os adolescentes desconhecem outras formas de expressar sentimentos de afeto, carinho, gratidão, reconhecimento; precisaríamos ensinar-lhes outras frases. No dia das mães, recolhi frases bonitas de músicas em homenagem às mães, tais como: “você é a razão dos meus dias”, “você é feita de amor e esperança”, “você é o tesouro que eu tenho na vida” etc, só para fugir do tão pouco original “te amo”.

A criança só vai poder viajar gostosamente por todas as opções da escrita se ela tiver acesso a palavras, frases, textos com exemplos de beleza ou de argumentação para que ela tenha um repertório.

É como aprender a andar de patins: no começo precisa-se de um muro para aprender a equilibrar-se. Assim, para que a criança, o adolescente e até mesmo o adulto possa sentir-se bem à vontade na escrita, é preciso que antes ele tenha se escorado em algum lugar.

Adquirindo segurança, sendo lido, ouvido, apreciado, o pequenino escritor irá verificar que escrever pode tornar-se até mesmo algo fascinante.

Professora M.H. – 4ª série

1ª. pergunta:

P.: Quantos alunos tem em sua sala: quantos meninos e quantas meninas?

R.: Tenho na sala de aula, total de 45 alunos. Meninas..... e meninos..... . (a professora esqueceu de escrever a quantidade, para verificar o número corretamente posteriormente)

2ª. pergunta:

P.: Quais os problemas mais comuns que você enfrenta com seus alunos na linguagem escrita ?

R.: Os alunos escrevem com muito erro de ortografia. Procuram escrever como falam, muitos usam a linguagem que é usada na sua família, muitos com gíria não sabem escrever, trocam letras, não sabem formar frases com sentido completo.

3ª. pergunta:

P.: A que você atribui estas dificuldades?

R.: Vem com diversos problemas de outras séries, problemas de alfabetização muitos ainda continuam com esses problemas, mesmo sendo alfabetizados agora na 4ª. série, tem reforço depois da aula e também frequentam a “Sape”, essas dificuldades são também de razão familiar, social e individual e pedagógica. Tem um vocabulário muito restrito, não conseguem passar para a escrita o que pensam.

4ª. pergunta:

P.: Quais as queixas mais frequentes que eles fazem a respeito da escrita?

R.: Não gostam, porque tem dificuldade de passar o que pensam para a frase, para um texto. Preferem fazer cópia. Quando proponho fazer um pequeno texto sobre qualquer tema, logo perguntam se cinco linhas está bom, pois escrever mais começam a repetir o mesmo assunto.

5ª. pergunta:

P.: Você acredita que seja possível fazer algo para mudar esta realidade em sua sala de aula. Justifique-se.

R.: Acredito que vou mudar mas pouco, pois não têm muito interesse para a escrita poucos gostam de ler e através da leitura diversificada é que o aluno começa a mostrar interesse e vontade de escrever. Procuro despertar a vontade de ler, faço com que todos peguem livros na sala de leitura que leiam contos, histórias e depois resumam e falem através da escrita, o que leram, procurem a idéia principal, do texto e comentem sobre o que leram. Mando procurar notícias, as que mais despertou e tiveram interesse e escrever sobre o assunto. Ler pequenos textos, poesias, notícias, receitas e bulas, escreverem, isto é, transmito que tudo o que vemos, sentimos pode ser escrito. Fazer textos coletivos, em dupla e depois comentar sobre eles.

6ª. pergunta:

P.: Ouvimos alguns chavões como: “aprender tem que ser gostoso”, “ler tem que ser prazeroso e deve ter um sentido para o leitor”. E para escrever o que seria preciso e indispensável no seu ponto de vista?

R.: Gostar, para escrever o aluno tem que gostar de escrever o que pensa, o que ouvir, o que viu e o que sente. Esse gostar tem que ser despertado no primeiro ano da escrita, isto é desde o momento que ele mostra interesse ao pegar um livro e que gostou e quer falar sobre o que leu e gostou. Ao alfabetizar uma criança quando ela começa a ler, devem também começar a escrever. Levá-lo a escrever pequenos bilhetes, textos, cartas.

Ter o hábito de escrever seu diário, escrever momentos e datas importantes do seu dia-a-dia, acontecimentos etc...Levá-lo a dar importância a escrita e mostrar-lhe que através dela que podemos reler e guardar a história de uma pessoa, da família, de um país e do mundo, que através da escrita que se passa a história da humanidade através de gerações e do tempo.