

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

Alessandra Domingos Corrêa Gideoni

**TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA EM RELAÇÃO À APROPRIAÇÃO
DA ESCRITA: o que ela não pode saber?**

Belo Horizonte
2015

Alessandra Domingos Corrêa Gideoni

**TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA EM RELAÇÃO À APROPRIAÇÃO
DA ESCRITA: o que ela não pode saber?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Co-orientadora: Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves

**Belo Horizonte
2015**

G453t Gideoni, Alessandra Domingos Corrêa, 1985-
T Trajetória de uma criança em relação à apropriação da escrita : o que ela não pode saber? / Alessandra Domingos Corrêa Gideoni. - Belo Horizonte, 2015. 225 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.
Co-orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.
Bibliografia: f. 198-203.
Anexos: f. 204-216.
Apêndices: f. 217-225.

CDD- 370.15

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada, **Trajetória de uma criança em relação à apropriação da escrita: o que ela não pode saber?**, de autoria de **Alessandra Domingos Corrêa Gideoni**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
Orientadora – FaE/UFMG

Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves
Co-orientadora – FaE/UFMG

Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken
Membro Externo ao Programa – DPSIC/UFSJ

Profa. Dra. Ana Lydia B. Santiago
Membro Interno ao Programa – FaE/UFMG

Profa. Dra. Margareth Diniz - UFOP
Suplente Externo ao Programa – UFOP

Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart
Suplente Interno ao Programa – UFMG

Belo Horizonte, 13 de Março, de 2015.

*Dedico este trabalho
aos que foram e aos que serão
meus alunos no Colégio Logosófico.*

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Mafá, agradeço pela dedicação, pela paciência que teve comigo durante a execução deste trabalho e pelo exemplo de consagração à educação, que me encanta!

À minha também querida coorientadora, Vanessa, que prestou inúmeras contribuições por meio de diálogos, leitura criteriosa e seu jeitinho carinhoso de ser.

Aos participantes da pesquisa, em especial a Samuel e sua mãe, que me deram a oportunidade de realizar este estudo, que para mim foi muito significativo.

Ao meu querido marido, Fred, que cultivou a constância, a tolerância e a paciência em seu carinho e atenção comigo, mesmo quando eu tinha que me ausentar de casa por vários dias devido às viagens para BH.

À minha família, pais, irmãos e vovó Teresa, que sempre me apoiaram em todas as decisões que fiz até hoje e por me darem o exemplo do que é o cultivo da vontade de fazer o bem à humanidade.

A Luciana Prazeres, também participante da pesquisa, mas amiga do coração primeiramente. Além de me ensinar um pouco mais sobre o que é ser professora, me apoiou em vários momentos que precisei, com suas conversas, casos, caronas e, claro, com seus lanchinhos deliciosos e arrumadinhos em nossas reuniões do grupo de pesquisa. A você sou eternamente grata!

A Luciana Oliveira e Isabela, minhas queridas amigas, que, seja por *Skype*, telefone, viagens a congressos ou em qualquer momento possível, me apoiaram com suas experiências, palavras engraçadas e confortantes. Quando meu ânimo decaía, vocês me incentivaram a seguir adiante. Vocês são muito especiais para mim!

A Maíra, parceira e participante da pesquisa, que durante este processo contribuiu muito com seus conhecimentos em nossas reuniões do GEPSA e com sua pesquisa de mestrado, me inspirando em alguns momentos da escrita. Obrigada por toda a colaboração que me ofereceu!

A Rita, alegre e super astral, companheira do GEPSA, que nos anima sempre com seu sorriso e boa disposição!

A todos os integrantes do GEPSA, que através dos diálogos e discussões me proporcionaram superar meus conhecimentos.

A meus sogros, que também me receberam com carinho em sua casa, e me levaram sempre com boa disposição ao aeroporto diversas vezes neste período. Muito obrigada!

Ao Colégio Logosófico, que me propiciou o gosto e a vontade por querer ser professora! Senti muito a falta de estar com meus alunos em seu ambiente durante este tempo, querida Escola! Agradeço também a minhas companheiras de profissão, neste ambiente com as quais aprendo a ser uma professora cada dia melhor através de seus exemplos e condutas.

Aos professores da banca, por contribuírem com a conclusão desta pesquisa.

A Patrícia, pela atenção, dedicação e excelente trabalho de revisão que realiza. Pude aprender muito com suas correções. Espero que nosso vínculo se fortaleça ainda mais após este contato!

Ao Rômulo, pela formatação e finalização deste trabalho, muito obrigada.

Ao CNPq, pelo financiamento desta pesquisa, possibilitando assim a dedicação exclusiva ao Curso de Mestrado.

Conseguir que as próximas gerações sejam mais felizes que a nossa, será o maior prêmio a que se possa aspirar. Não haverá valor comparável ao cumprimento dessa grande missão, que consiste em preparar para a humanidade futura um mundo melhor.

PECOTCHE, 2011, p. 253

RESUMO

O que levou Samuel a se apropriar da escrita? Que fatores influenciaram esse processo? Essas e outras questões fazem parte desta pesquisa, que teve como objetivo compreender a trajetória escolar de uma criança de uma escola pública federal de Belo Horizonte, Minas Gerais, ao longo de seu ciclo de alfabetização, no período de 2006 a 2008. A perspectiva teórico-metodológica adotada teve como base os fundamentos ontológicos e epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural em diálogo com a Etnografia Interacional. Para esta investigação, também propusemos um diálogo com a Psicanálise, a fim de elucidar novos componentes que se fizeram presentes no percurso da pesquisa, que contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com os envolvidos na trajetória escolar de Samuel, bem como com a análise de artefatos e notas de campo. Elegemos os eventos mais significativos dessa trajetória para evidenciar os aspectos da subjetividade do aluno que interferiram em seu processo de apropriação da escrita, ora se expressando como alguém que não-sabe, ora como alguém que sabe ou que pode saber, ora demonstrando vergonha, ora se envolvendo nas atividades de sala de aula, ora se colocando à margem dessas atividades, ora não se lembrando de fatos ocorridos e ora se recordando de alguns deles. Isso nos leva a considerar que as trajetórias escolares não estão prontas, mas são construídas pelos sujeitos e suas subjetividades. Ressaltamos a importância que as atividades-guia cumprem no processo de instrução e desenvolvimento mental e cultural dos alunos, pois elas possibilitam zonas de desenvolvimento iminentes que podem permitir a eles se apropriarem da linguagem escrita e não apenas de um código a ser decifrado. Dessa forma, consideramos que essa apropriação da escrita por Samuel se deu por movimentos de avanços e retrocessos, idas e vindas: em escritas ao mesmo tempo silábicas, pré-silábicas e alfabéticas. Contrastamos os cenários dos jogos que despertam o desejo de Samuel com o cenário de sua sala de aula atual, de 2014, e encontramos uma possível explicação para seu rótulo de preguiçoso e desinteressado, presente nos discursos de seus familiares, professores e médicos. Como resultados, argumentamos que trajetórias escolares não previstas pela escola devem sempre ser vistas sob diferentes facetas, não podendo ser adequadamente explicadas ou concebidas por um único ponto de vista. Portanto, problematizamos o discurso médico que, ganhando força no cenário atual da educação, concebe essas trajetórias escolares como prontas e ossificadas em diagnósticos como ‘dislexia’. A análise da trajetória de Samuel nos permitiu identificar que ele apresenta um sintoma que o impede de se satisfazer com sua aprendizagem. Sintoma que lhe causa sofrimento, por ter “alguma coisa presa na garganta”, que o impede de dizer, de saber sobre si mesmo e sobre os conteúdos escolares de acordo com as convenções sociais. Por fim, buscando indicar outro caminho possível—que não seja o da patologização e medicalização—, propomos a continuidade desta investigação, tendo como ponto de partida a pergunta: *o que Samuel não pode saber?*

Palavras-chave: Trajetória escolar. Apropriação da escrita. Psicologia Histórico-Cultural. Etnografia Interacional. Subjetividade.

ABSTRACT

What factors facilitated and influenced Samuel's writing acquisition process? These and other questions are part of this research project, which aimed to understand the school trajectory of a child from a public school in Belo Horizonte, Minas Gerais, throughout his literacy cycle, from 2006 to 2008. The theoretical-methodological perspective adopted was based on the ontological and epistemological foundations of Historical-Cultural Psychology in dialogue with Interactional Ethnography. For this research, we also propose a dialogue with psychoanalysis, in order to elucidate new components that were present in the course of the research, which included conducting semi-structured interviews with those involved in the school life of Samuel, as well as, the analysis of artefacts and field notes. We have chosen the most significant events of this trajectory to highlight aspects of the subjectivity of the student which influenced the process of writing acquisition. Thus is portrayed a picture of a student who sometimes behaved as one who does not know, or as someone who knows or can know. At other times the student showed shame, engaged or disengaged in classroom activities placing himself at the margins of these activities, sometimes not remembering the facts and at other times recalling some of them. This leads us to consider that a school history is not readymade, but is constructed by the subjects and their subjectivities. We stress the importance of guide activities which comply with the process of cultural and mental instruction and the development of students as these enable imminent development zones that can allow them to acquire the written language as something which is more than just a code to be deciphered. Thus, we consider that Samuel's writing acquisition was determined by movements of advances and retreats at the same time syllabic, pre-syllabic and alphabetic. We contrasted the games scenarios that motivated Samuel with the scenario of his current classroom starting in 2014 and found a possible explanation for the 'lazy' and 'disinterested' label present in his family, teachers' and doctor's discourse. As a result, we argue that learning paths not provided by the school should always be seen from different angles and that such paths cannot be adequately explained or designed solely from a single point of view. Therefore, we question the medical discourse that has been gaining force in the current education scenario, which conceives of these learning paths as ready and ossified in diagnoses such as 'dyslexia'. Samuel's trajectory allowed us to identify the fact that it presents an element that prevented him from being satisfied with his own learning. This element that caused suffering and was analogous to having "something stuck in the throat", prevented him from talking and knowing about himself and his school subjects according to social conventions. Finally, in the search for another possible way that is not marked by the pathological and medical, we propose the continuation of this research, which should take as its point of departure the question: *what Samuel cannot know?*

Keywords: School trajectory. Writing acquisition. Historical-Cultural Psychology. Interactional Ethnography. Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Exemplo da decomposição da atividade-guia até a um subevento	77
FIGURA 2 – Aula de GTD - Grupo de Trabalho Diferenciado	82
FIGURA 3 – Layout da sala de aula das crianças	84
FIGURA 4 – Momento da chegada	92
FIGURA 5 – Escrita da rotina no quadro	93
FIGURA 6 – Livro de Português	94
FIGURA 7 – Arquivo Poético	95
FIGURA 8 – Atividade de Escrita em folha xerocada	96
FIGURA 9 – Biblioteca da escola	99
FIGURA 10 – Roda de História	100
FIGURA 11 – Biblioteca de sala	101
FIGURA 12 – Hora do Brinquedo	102
FIGURA 13 – Roda de Conversa	104
FIGURA 14 – Construção da atividade-guia ‘Arquivo Poético’ em ciclo de atividades ...	111
FIGURA 15 – Construção da atividade-guia ‘Escrita’ em ciclo de atividades	120
FIGURA 16 – Marcelo ajudando Samuel na cruzadinha junto com a professora	132
FIGURA 17 – Cruzadinha feita por Samuel com ajuda da professora e colegas	135
FIGURA 18 – Kelisson ajudando Samuel	136
FIGURA 19 – Professora ajudando Samuel	136
FIGURA 20 – Maíra ajudando Samuel	136
FIGURA 21 – Professora e colegas	136
FIGURA 22 – Profa. ajudando Samuel	136
FIGURA 23 – Heitor ajudando Samuel	136
FIGURA 24 – Construção da atividade-guia de escrita em ciclo de atividades	137
FIGURA 25 – Escrita do ditado de Samuel	141
FIGURA 26 – Continuação da escrita do ditado de Samuel	142
FIGURA 27 – Continuação da escrita do ditado de Samuel	142
FIGURA 28 – Escrita de Samuel	148
FIGURA 29 – Escrita de Mariana	149
FIGURA 30 – Construção da atividade-guia ‘Produção de Texto’	150

FIGURA 31 – Atividade realizada por Samuel na disciplina de Ciências Naturais no 7o ano	162
FIGURA 32 – Relatório de avaliação de Samuel referente à primeira etapa de 2014 do 7o ano	165
FIGURA 33 – Tirinha da Mafalda	166
FIGURA 34 – Relatório Médico	169
FIGURA 35 – Cruzadinha e desenho	182
FIGURA 36 – Desenho de Samuel	182
FIGURA 37 – Relatório de avaliação de Samuel na disciplina de Educação Física	184
FIGURA 38 – Samuel	187

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Sinais utilizados nas transcrições	78
QUADRO 2 –	Presença da escrita na sala de aula de Samuel (2006 a 2008)	107
QUADRO 3 –	Sequência Interacional 001-084 – Subevento ‘Recitação do poema: As Borboletas’ – Data: 11/4/2006	112
QUADRO 4 –	Sequência Interacional 001-035 – Introdução do evento de intervenção da professora no exercício ‘Cruzadinha’ de Samuel – Data: 28/6/2007	121
QUADRO 5 –	Sequência interacional 001-031 – Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007.....	122
QUADRO 6 –	Sequência interacional 001-031 – Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007.....	125
QUADRO 7 –	Sequência interacional 001-017 – Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007.....	127
QUADRO 8 –	Sequência interacional 001-097 – Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007.....	128
QUADRO 9 –	Sequência interacional 001-038 – Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007.....	133
QUADRO 10 –	Sequência interacional 001-045 – Evento ‘Ditado de Palavras’ – Data: 10/8/2007	138
QUADRO 11 –	Transcrição da escrita de Samuel no ‘Ditado de Palavras’.....	141
QUADRO 12 –	Continuação da transcrição da escrita de Samuel no ‘Ditado de Palavras’	142
QUADRO 13 –	Continuação da transcrição da escrita de Samuel no ‘Ditado de Palavras’	143
QUADRO 14 –	Sequência interacional 001-011 – Continuidade do evento ‘Ditado de Palavras’ – Data: 10/8/2007.....	146
QUADRO 15 –	Reprodução da reescrita de uma parte do texto de Samuel com ajuda de Maíra.....	151
QUADRO 16 –	Sequência Interacional 001-048 – Evento ‘Reescrita de texto com ajuda de Maíra’ – Data: 09/12/2008.....	151
QUADRO 17 –	Sequência Interacional 034-048 – Continuidade do evento ‘Reescrita de texto com ajuda de Maíra’ – Data: 09/12/2008	152
QUADRO 18 –	Sequência Interacional 049-128 Continuidade do evento ‘Reescrita de texto com ajuda de Maíra’ – Data: 09/12/2008	153

QUADRO 19 – Sequência Interacional 138-154 Continuidade do evento ‘Reescrita de texto com ajuda de Maíra’ – Data: 09/12/2008	156
QUADRO 20 – Relatório de avaliação de Samuel na disciplina de Língua Portuguesa.....	158
QUADRO 21 – Transcrição da atividade de Samuel na disciplina Ciências Naturais no 7º ano – Questões	162
QUADRO 22 – Transcrição da atividade de Samuel na disciplina Ciências Naturais no 7º ano – Respostas.....	163
QUADRO 23 – Sequência Interacional 001-015 – Samuel justificando seu esquecimento do livro para a aula – Data: 15/9/2006	176

LISTA DE SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Ceale – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
- Cenex – Centro de Extensão
- COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
- CP – Centro Pedagógico
- CV – Consoante/Vogal
- DCM – Disfunção Cerebral Mínima
- EUA – Estados Unidos da América
- FaE – Faculdade de Educação
- FHA – Fundação Helena Antipoff
- GEPSA – Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
- GT – Grupo de Trabalho
- GTA – *Grand Theft Auto*
- GTD – Grupo de Trabalho Diferenciado
- GTI – Grupo de Trabalho Individual
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LAPED – Laboratório de Psicologia e Educação – Helena Antipoff
- MEC – Ministério da Educação
- NAIP – Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica
- PACTO – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PROEF – Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos 2º Segmento
- QI – Quociente de Inteligência
- SAS – Setor de Apoio à Saúde
- SBCDG – *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (Grupo de Discussão da Sala de Aula de Santa Bárbara)
- SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

USP – Universidade de São Paulo

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO OBJETO DE PESQUISA	18
2 DELIMITANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	
3 BREVE HISTÓRICO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR	32
3.1 O fracasso escolar	32
3.2 Teoria organicista	35
3.3 Teoria cognitivista	41
3.4 Teoria dos transtornos afetivos da personalidade	45
3.5 Teoria do <i>handicap</i> sociocultural	52
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	58
4.1 Etnografia Interacional	58
4.2 Sociolinguística Interacional	59
4.3 Antropologia Cognitiva	61
4.4 Análise Crítica do Discurso	61
4.5 As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	62
4.6 Vigotski e a escrita	65
4.7 O desenho da pesquisa	71
4.8 Procedimentos de análise dos dados	72
5 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA	80
5.1 A escola de Samuel	80
5.2 A sala de aula de Samuel	83
5.3 A professora – sua trajetória profissional e sua prática	84
5.4 O padrão cultural da sala de aula de Samuel	91
6 A TRAJETÓRIA DE SAMUEL	107
6.1 Samuel	107
6.2 A presença da escrita na sala de aula de Samuel	108
6.3 O que Samuel não pode saber?	110
6.4 Samuel e a escrita no ciclo de alfabetização	119

6.5 Samuel em seu processo de apropriação da escrita em 2014	157
6.6 Um possível caminho... ..	164
6.7 Mãe, chega aqui!	175
6.8 Samuel: o menino que aprende	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	198
ANEXO A – Tabela 1 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, total e analfabetas, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e o sexo - 2012-2013	204
ANEXO B – Tabela 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e o sexo - 2012-2013.....	206
ANEXO C – Relatórios neuropsicológico e fonaudiológico	208
APÊNDICE A – Termo de consentimento do aluno	217
APÊNDICE B – Termo de consentimento da professora	219
APÊNDICE C – Termo de concordância dos pais	221
APÊNDICE D – Termo de concordância da instituição	222
APÊNDICE E – Termo de concordância do professor/professora	223
APÊNDICE F – Pesquisa videogame	224

1 INTRODUÇÃO – DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO OBJETO DE PESQUISA

O objetivo deste trabalho foi investigar a trajetória de uma criança ao longo do ciclo de alfabetização, focalizando seu processo de aprendizado da escrita no contexto escolar.

O trabalho se insere na linha de pesquisa de Psicologia e Psicanálise da Educação, do curso de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, e conta com a colaboração das discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA), do qual faço parte, que está ligado ao Laboratório de Psicologia e Educação (LAPED), todos vinculados à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Foi nessa faculdade que cursei a Graduação em Pedagogia e será com base nessa experiência que relatarei como se deu meu percurso como pedagoga e como surgiu meu interesse pelo tema de pesquisa que aqui apresento. Desde 2007, quando ingressei no curso, iniciei minha prática docente como professora assistente de uma escola particular. Escola essa muito querida, por fazer brotar em mim o grande anelo de querer ser professora e poder, nessa profissão e quando consciente de meu papel, transformar vidas, e assim, transformar a humanidade, o mundo. Recordo-me de, quando levada pelas mãos de meu pai, para o pátio central que nela havia, ouvi-lo pronunciar: “Nossa, essa mangueira ainda continua aqui”. Naquele momento senti uma alegria por ir estudar na escola que meu pai também estudou. Aquele lugar já parecia fazer parte da minha história desde aquele instante. E, naquele mesmo ano, fui alfabetizada por duas professoras muito afetuosas, de quem hoje tenho a honra de ser colega de profissão. Uma delas que ainda continua na mesma escola, mas atualmente como coordenadora pedagógica do Ensino Médio.

Nesse período inicial de docência, fui professora alfabetizadora de crianças de 5 e 6 anos de idade. Desde então, meu interesse se voltou para a área de alfabetização e letramento, mais especificamente para a compreensão de como as crianças aprendiam a ler e escrever. Essa experiência proporcionou-me os primeiros contatos com a sala de aula e me propiciou observar como cada aluno se apropriava da escrita através dos métodos utilizados pela professora regente. Acompanhei processos de sucesso e de fracasso escolar e desenvolvi uma grande curiosidade e interesse sobre esse tema também. Destaco, em particular, um aluno, que, apesar de ser alfabetizado, escrevia seu nome com as letras ora trocadas, ora fora de ordem, ora faltando algumas delas. Perguntava-me o porquê de a escrita de seu próprio nome ser feita daquela forma. O que essa criança enfrentava dentro de si mesma ao escrevê-

lo? Ao mesmo tempo que suscitou em mim dúvidas e interesses, esta experiência também foi uma oportunidade para rever minha prática como alfabetizadora e indagar sobre os métodos de alfabetização e seus usos com os alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem.

Na graduação, tive a disciplina de Psicologia da Educação I lecionada pela professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes¹ e percebi que conseguia relacionar as leituras indicadas por ela com a prática escolar e meu objeto de interesse. Essa disciplina também me despertou para outra questão muito instigante, que é a de que, enquanto pedagogos, temos que nos perguntar não só *como* as crianças aprendem a ler e a escrever, mas *o que as leva* a ler e a escrever. Nessa perspectiva de análise, temos a oportunidade de investigar, enquanto profissionais da educação, um pouco mais sobre a formação histórico-cultural de nossos alunos e conseguir tornar esse aprendizado mais significativo para elas. Ao longo desta dissertação, pretendo demonstrar como essa questão não só contribuiu, mas foi fundamental para guiar as análises do tema em estudo.

Durante minha formação no curso de Pedagogia, já querendo aprofundar nos estudos sobre o processo de aprendizado da apropriação da escrita pelas crianças, fui, durante os anos de 2009 a 2010, assistente de pesquisa, sendo o presente projeto um desdobramento da pesquisa em que trabalhei como Bolsista de Iniciação Científica. Tal pesquisa é intitulada “Incluindo diferentes alunos na sala de aula de alfabetização de jovens e adultos e crianças: semelhanças e diferenças” e iniciou-se em 2005 sob a coordenação da professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes. Tinha como objetivos procurar compreender como, para que, com quem, quando, sob quais condições, com que resultados se ensina a língua escrita para crianças e adultos; contrastar as práticas de alfabetização entre duas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos, bem como discutir a inclusão/exclusão nesse contexto. O banco de dados dessa pesquisa é composto pelas filmagens das aulas de português lecionadas durante o ciclo de alfabetização, de duração de três anos, da sala de aula de crianças de seis anos e da sala de jovens e adultos, durante os anos de 2006 a 2008. Em 2009, como assistente nesse projeto, dei continuidade às transcrições das aulas e às construções dos mapas de eventos de todas as aulas que já estavam sendo realizados pela bolsista anterior.

¹ Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e coordenadora o Grupo de Pesquisas e Estudos de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA), vinculado ao Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff da FaE/UFMG (LAPED) e à Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG. Também coordena o Doutorado Latinoamericano do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG - gestão 2014-2016.

Ao assistir aos vídeos da sala de aula de crianças² e fazer a transcrição das sequências interacionais, chamou-me a atenção o fato de um dos alunos ter chegado ao final do 1º ciclo sem ler fluentemente e sem escrever com autonomia. Percebi que a trajetória desse aluno, doravante nomeado como Samuel,³ era similar à de muitas outras crianças que, em contextos escolares, não correspondem às expectativas do currículo, da escola e da professora, sendo, portanto, incluídos muitas vezes na categoria de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou retidos em determinado ano.

Ao realizar o estágio obrigatório pela faculdade, no final do curso, optei por fazê-lo nessa mesma escola da pesquisa em que eu era assistente, com o objetivo de aproximar-me mais daqueles sujeitos que até então eram vistos por mim somente por meio dos vídeos. Solicitei à coordenação do ciclo, portanto, acompanhar a mesma sala de aula das filmagens da pesquisa já mencionada. Era o ano de 2011, e as crianças já estavam maiores, com 11 anos de idade, no final do 2º ciclo. Pude, durante o semestre, acompanhá-los um pouco mais, constatar muitos aspectos que já observara nos vídeos e me surpreender com outros, como, por exemplo, um dos alunos que havia se sobressaído nas aulas de alfabetização do 1º ciclo e que agora passava por dificuldades de interpretação em algumas atividades. Mas, o que mais me incomodou foi o fato de Samuel não fazer mais parte dessa turma, da qual participou nos 3 anos do ciclo de alfabetização, por ter sido retido ao final dele; a turma prosseguiu sem ele.

Comecei a me questionar frente a essa situação: Como foi a trajetória desse aluno ao longo do ciclo de alfabetização no que concerne ao aprendizado da escrita? Por que não aprendeu a ler fluentemente e a escrever com autonomia nesse período? Que oportunidades foram criadas para o aprendizado da língua escrita e como Samuel participava delas? O que ele aprendeu durante esse período escolar? Que interações sociais mais favoreceram seu aprendizado? O que contou como escrita em sua sala de aula e como Samuel participava dessa prática?

A busca por responder às perguntas apresentadas se torna a questão central desta pesquisa. Temos como pressuposto de que, ao respondê-las, os resultados poderão nos proporcionar uma análise da trajetória de Samuel, trazendo muitas reflexões e novas diretrizes sobre a apropriação da escrita em contextos escolares, bem como para a orientação de políticas públicas sobre alfabetização e letramento, mais especificamente para o processo de apropriação da escrita nas oportunidades de aprendizado criadas em sala de aula por alunos e

² A referida sala de aula se insere em uma escola pública do Ensino Fundamental. A admissão de seus alunos é feita por sorteio, o que resulta em grande diversidade social, econômica e de experiências educacionais prévias entre os alunos.

³ Samuel é o nome fictício que usarei para o aluno do caso em estudo.

professores. Mas, certamente, esperamos também que, em se tratando de uma investigação dessa natureza, possamos ao final do trabalho ter outras perguntas, que poderão nos levar para outros horizontes de estudos e análises, pois acreditamos que o campo da educação é um espaço de constante indagação, estudo e intervenções.

O desenvolvimento desta pesquisa teve como perspectiva teórico-metodológica a abordagem da Etnografia Interacional, proposta pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula de *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG) e do Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA), cujas discussões através das trocas e debates colaboraram muito para o enriquecimento desta pesquisa, sem falar do vínculo afetivo que se formou pela amizade do grupo que influencia, de forma especial, a produção deste trabalho.

Com base no texto de Gomes *et al.* (2012), “Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência teórico-metodológica”, no qual as autoras buscam identificar e relacionar as afinidades e as divergências dos pressupostos teórico-metodológicos dessas duas perspectivas, é que vamos pensar a trajetória de Samuel como singular e coletiva ao mesmo tempo. Buscaremos, em nossas análises, articular o macro com o micro, pois é nessa relação entre parte e todo que a construção de significados se constitui como essencial para os processos de aprendizagem, nos possibilitando entender as salas de aulas como culturas.

Gomes *et al.*, baseando-se em Gee e Green (1998), afirmam que:

A combinação da análise do discurso com abordagens etnográficas permite-nos investigar sobre: como os processos educacionais e práticas são construídos através do tempo pelos membros da sala; como estudantes aprendem, resistem, ou falham em aprender os conteúdos acadêmicos por meio destes processos e práticas; e como os processos discursivos e práticas formatam o que se produz de significação acerca do fazer, saber e ser, nos e por meio dos eventos em salas e outros espaços educacionais. Essa combinação da análise do discurso com a etnografia pode também nos levar a entender uma determinada lógica de investigação que influencia a forma em que a aprendizagem poderá ser estudada, as questões que podem ser formuladas, as decisões e procedimentos de pesquisa usados, e a forma de apresentar e representar os resultados (GOMES *et al.*, 2012, p. 8).

De acordo com Castanheira (2004), a Etnografia Interacional tem a preocupação de compreender tanto os aspectos coletivos quanto os individuais das salas de aulas. Esse trabalho pretende, portanto, colaborar com possíveis respostas a perguntas que se apresentam no atual cenário da educação, principalmente no contexto do sucesso/fracasso escolar.

A pesquisa da qual esta dissertação se desdobra já foi base para o estudo realizado na dissertação de mestrado da pesquisadora Patrícia Vargas, defendida em 2010, tendo como

título “Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades”. Também foi base para a dissertação de mestrado da pesquisadora Maíra Tomayno de Melo Dias, defendida em 2011, que abordou o tema “O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”. Essa mesma pesquisadora continuou seus estudos com base nesse material empírico, no doutorado, em andamento, com o tema “Práticas sociais de leitura de crianças e jovens e adultos: contrastes em foco”. A pesquisa original, de 2006 a 2008, também tem sido base de estudos no doutorado, em andamento, da pesquisadora Luciana Prazeres Silva, cujo tema analisado é “Mediações simbólicas em práticas sociais de escrita de crianças em alfabetização”.

Portanto, o meu trabalho também irá dialogar com alguns dados da pesquisa da Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes, principalmente na contextualização da escola, da sala de aula, na descrição, análise e interpretação das interações sociais entre Samuel e a professora e seus colegas e os significados de sua não aprendizagem da escrita, nos 3 primeiros anos do ciclo de alfabetização.

Esta dissertação está organizada em capítulos que passo a descrever sinteticamente.

Nesta Introdução, realizamos uma exposição sobre o problema de pesquisa, buscando ressaltar sua relevância acadêmica para o campo da educação e dialogar com outras pesquisas afins. No capítulo 2, estabelecemos um diálogo com outras pesquisas do campo investigado. No capítulo 3, fazemos uma discussão sobre o fracasso escolar buscando fazer uma retrospectiva crítica de como ele foi utilizado para justificar alunos em situação de fracasso nas escolas, e, ainda, fazemos um convite à Psicanálise para nos ajudar a compreender nosso objeto com elementos de seu campo de estudos. No capítulo 4, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos, demonstrando a lógica de investigação adotada na realização da pesquisa, que se baseia em um diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia Interacional, e também apresentamos o desenho deste estudo. No capítulo 5, contextualizamos a escola, a professora e o padrão cultural da sala de aula e a participação de Samuel em algumas dessas interações. No capítulo 6, analisamos as interações discursivas ocorridas entre os participantes, focalizando as interações de Samuel com os colegas e dele com a professora na produção da escrita em sala, fazendo uma correlação desse material empírico com as entrevistas realizadas com a professora do ciclo de alfabetização, com Samuel, sua mãe, a pesquisadora Maíra, a coordenadora, a monitora e o professor de Educação Física que acompanharam Samuel durante o ano de 2014.

Ao final da dissertação, expomos nossas considerações finais, com o objetivo de responder às questões ora propostas nesta pesquisa sobre a trajetória desse aluno em seu processo de apropriação da escrita, e de alinhar as discussões tecidas nos diferentes capítulos, buscando alternativas para dar continuidade à compreensão da trajetória de Samuel em seu processo de apropriação da escrita.

2 DELIMITANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa buscou investigar a trajetória de uma criança ao longo do ciclo de alfabetização no que concerne ao aprendizado da escrita, com os objetivos de: identificar e analisar as oportunidades de aprendizagem construídas pelos alunos e professora no contexto da sala de aula, analisar as formas de participação dessa criança e conhecer seu ponto de vista e de sua professora na atualidade sobre a sua trajetória nos três anos do ciclo de alfabetização.

Para situarmos a pesquisa no campo educacional, realizamos uma revisão de literatura para abordarmos, de forma geral, os estudos que vêm sendo realizados sobre o assunto.

A fim de estabelecermos um diálogo com essas pesquisas e diferenciá-las da nossa, fizemos uma busca nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Os trabalhos acadêmicos foram selecionados pelas palavras-chave que mais se relacionam à questão central do problema que ora investigamos: aprendizagem/apropriação da escrita, fracasso escolar, trajetória escolar e alfabetização. Também filtramos as pesquisas por ano, selecionando aquelas publicadas a partir de 2009, a fim de obtermos dados mais atuais do que vem sendo feito e estudado no contexto educacional. Priorizamos ainda aquelas que tivessem mais afinidade com a nossa abordagem teórico-metodológica ou que estivessem diretamente relacionadas à análise do fracasso escolar como processo ou trajetória escolar.

Após submetermos as pesquisas a esses critérios, das escolhidas analisamos a metodologia utilizada pelos autores, os instrumentos de coleta de dados e seus resultados. Por meio dessa análise, estabelecemos o diálogo almejado com o objetivo de confrontar seus resultados com os da nossa pesquisa.

Objetivando expor essas pesquisas, faremos uma descrição sucinta do objetivo geral de cada uma delas e de seus principais apontamentos para o contexto educacional, bem como apontaremos sua conexão com a presente pesquisa.

No trabalho de Davis e Franco (2011), realizado na Universidade de Campinas/SP e intitulado “Autoestima: gênese e constituição de um atributo construído socialmente”, as autoras investigam os elementos constitutivos da construção social da autoestima no processo ensino-aprendizagem de alunos que viveram histórias de fracasso na escola, tendo como referencial a teoria sócio-histórica.⁴ Segundo elas, essa teoria parte da ideia de que:

⁴ A teoria de Vigotski também é conhecida por alguns teóricos como sociocultural e histórico-cultural. Nós adotamos a nomenclatura de histórico-cultural por pensarmos que é central na obra de Vigotski reconhecer que o

Desde seu nascimento, o homem se encontra cercado por atribuições de valores positivos e negativos. Autoestima é, então, vista enquanto uma valoração que o sujeito faz acerca do que acredita ser, uma apreensão construída nas relações que ele mantém com o mundo físico e social. Dessa forma, a autoestima não é natural, dada ou inata ao homem: ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais se significam as situações vividas ao longo da vida. Pode ser, assim, predominantemente positiva ou negativa (DAVIS; FRANCO, 2011, p. 101).

Em suas conclusões, formuladas a partir dos relatos de estudantes, elas reconhecem que a escola ocupa um lugar central na formação da consciência e, conseqüentemente, da autoestima de seus participantes. As relações que o sujeito estabelece nela são fundamentais para sua formação enquanto sujeito social e cultural. Portanto, deve-se sempre lutar por uma escola melhor: que tenha princípios de solidariedade e identidade de classe, para assim oferecer uma experiência mais positiva aos alunos.

Apesar de não ter como foco a escrita, essa pesquisa contribui para a compreensão da trajetória escolar como aquela percorrida por um sujeito que aprende não somente a escrita, mas que se forma para além dela. Ao adotar a abordagem teórico-metodológica, utilizada para compreender a formação da autoestima e da consciência de dois alunos com histórico de fracasso escolar, essa pesquisa se aproxima da nossa.

Outro trabalho com o qual estabelecemos um diálogo é um artigo de Silveira (2012), denominado “A percepção de uma adolescente multirrepetente sobre sua trajetória escolar”. Nele, a autora entrevista uma aluna de 14 anos de idade que repetiu vários anos na escola e não se apropriou da leitura e da escrita em condições de usá-las em seu cotidiano.

Ao entrevistá-la sobre seu tempo na escola, a aluna se mostra confusa, pois em sua trajetória houve muitas mudanças de cidade e matrículas em diversas escolas diferentes, não se podendo divisar, de acordo com a análise de seu histórico escolar, quando exatamente ela iniciou no ensino fundamental. Segundo a própria criança, ela iniciou sua trajetória nesse nível de ensino aos 10 anos.

Não concordamos com a autora quando esta faz alguns questionamentos sobre essa confusão da criança por não se lembrar de sua idade e série durante todo seu percurso escolar. Afinal de contas, essa não é uma preocupação que uma criança dessa idade possui ou deveria possuir, mais ainda por ela ter tido uma trajetória, como já dito, marcada por diversas mudanças, além de problemas familiares e psicológicos, que acabaram lhe provocando

convulsões. Portanto, no nosso entendimento, os questionamentos sobre o que se quer investigar deveriam ser de outra ordem e não somente os que a autora aponta:

Percebe-se que Maria possui uma fragilidade no entendimento referente aos conceitos de tempo e de espaço e na relação entre os dois no que diz respeito a sua trajetória escolar. Podemos nos questionar, será que houve ensinamentos relacionados aos conceitos de tempo e espaço durante sua trajetória escolar? De que forma foram trabalhados? Será que é Maria que não os compreende ou não lhes foi assegurada a aprendizagem dos mesmos? (SILVEIRA, 2012, p. 8)

Já que a autora se propõe a fazer uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski (2007), suas perguntas devem ser direcionadas para o porquê Maria não compreende, ou por que ela não consegue estabelecer uma relação de tempo com sua trajetória; enfim, tais perguntas devem se dirigir ao processo de produção da não aprendizagem. Não estaria nessa relação a resposta que poderia ser dada até mesmo para a sua não aprendizagem?

Segundo Smolka:

Não estamos preocupados com uma cronologia das idéias sobre memória. Procuramos entender as condições, os modos de produção e as práticas que envolvem motivos e formas de lembrar e esquecer, maneiras de contar, de fazer e registrar histórias (SMOLKA, 2000, p. 168).

Em nossa pesquisa, pretendemos dar este foco: o que leva alguém a aprender ou a não aprender algo.

Em sua pesquisa de doutorado, intitulada “O aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e a escrita: investigando sujeitos e contextos”, defendida na PUC/SP em 2011, Pereira investiga o sujeito que se esconde por trás das estatísticas que denunciam o fracasso do aluno e da escola pública brasileira, a fim de compreender como ele lida com a escola e o saber.

Nesse trabalho, o autor aplicou questionários aos professores e diretores de uma escola pública de um bairro popular, sendo que a maioria deles reconheceu a grande dificuldade que a escola tem de lidar com alunos em situação de fracasso escolar. Pereira também realizou três avaliações diagnósticas em 21 alunos de 5^a a 8^a séries, a fim de avaliar suas competências leitoras e escritoras. Porém, a pesquisa privilegiou uma investigação maior no processo escolar de dois alunos, estigmatizados como alunos ‘fracos’.

Segundo Pereira (2011), esses sujeitos não estão mobilizados para o saber, não estão pautados por conquistas futuras que a escola promete oferecer; eles entendem a escola ou os estudos como algo passageiro, que deve ser cumprido e vencido em razão da coerção social e legal. Um deles nem mesmo pensa no futuro escolar (Ensino Médio e Superior), e o outro, por sua vez, embora mencione o plano de até fazer uma faculdade (talvez por expectativa da família), trata esse futuro como algo muito distante das metas que tem para seu futuro próximo, que é começar a trabalhar. Muito embora pais e familiares revelem em seus discursos que acreditam na importância dos estudos para um futuro promissor, todavia os fatos que vão compondo a vida escolar de seus filhos não confirmam isso.

Os dois alunos, portanto, são exemplos de uma exclusão interna da escola e a abandonam pouco a pouco à medida que apresentam total falta de mobilização com o saber e vontade de aprender. Essa pesquisa se relaciona bastante com a nossa, porquanto também nos questionamos sobre os sentidos e significados que Samuel, o aluno selecionado para a pesquisa, atribuía à escola e sua trajetória. Sua mãe afirmou na pesquisa que ele apresenta uma desmotivação grande para aprender os conteúdos escolares, característica reiterada pela professora e pela pesquisadora em entrevista. Portanto, o que está por trás dessa apatia e desmotivação para o estudo? Sabemos que, se investigarmos cada ser que apresenta histórico de fracasso escolar, podemos encontrar tanto “causas comuns”, que entendemos ser aquelas ligadas às dificuldades do sistema educacional de uma forma geral (gestão de escola, formação de professor, relação professor-aluno, currículos inadequados, metodologias que não atingem a todos os alunos, etc.), mas também em todos eles iremos nos deparar com o que é singular e particular de cada sujeito, e isso é sempre fonte de grandes descobertas e novos desafios para a educação e a sociedade.

Em artigo publicado na “Educar em Revista”,⁵ Mattos (2012) discute a relação entre a inclusão/exclusão e a afetividade. No trabalho, denominado “Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares”, a autora aponta alguns fatores essenciais para que a aprendizagem e o ensino ocorram.

Mattos utiliza da abordagem de Freire (2005, p. 29), que compreende que “não há educação sem amor” e “quem não ama não compreende o próximo”, o que justifica a busca da inclusão pela afetividade no cotidiano escolar. Portanto, a afetividade precisa estar presente em todos os momentos na sala de aula para efetivar a inclusão em educação.

⁵ Apesar de não termos feito essa busca nos portais da CAPES e SCIELO, consideramos o tema dessa pesquisa relevante para dialogar com a nossa.

Em Mattos (2008a, p. 177), tem-se que “a afetividade pode traduzir-se por afeição a alguém, de simpatia, de amizade que faz um relacionamento ter cumplicidade. É a sensação psíquica de bem-estar com o outro, com a propensão de ser impressionado pelo outro”. Chama-se essa simpatia de empatia, que é fonte fundamental para o ensino e a aprendizagem, pois a pessoa é colocada no lugar do outro tornando-se, assim, capaz de entender seus sentimentos.

Para a autora, introduzir a afetividade e a felicidade, no sentido de centrar-se na humanização, é essencial no combate à exclusão tanto social como escolar na sociedade.

Sirino (2009), em sua tese de doutorado “Processos de Exclusão Intra-Escolar: os alunos que passam sem saber”, busca investigar um fenômeno bastante observado nas escolas: a existência de um grande contingente de alunos que permanece na escola, mas não tem seu aprendizado garantido. São alunos que passaram a ser denominados “os que passam sem saber”, tornando imprescindível o questionamento dos mecanismos intraescolares produtores e mantenedores do fracasso e da exclusão escolar.

Sirino realizou, durante um ano, uma pesquisa etnográfica de observação em uma escola e constatou que:

Na sua essência, a escola continua desinteressante e desestimulante, mantendo inalterada a sua dinâmica. Na sala de aula, predominam práticas de ensino tradicionais, calcadas na cópia, na repetição e memorização. A aprendizagem é vista como resultado de um processo linear e cumulativo de conteúdos escolares, os quais são adquiridos pela repetição escrita de exercícios e atividades. A inadequação das práticas desenvolvidas e os tipos de relações estabelecidas fazem com que o processo educacional seja conturbado, gerando obstáculos à aprendizagem do aluno e à prática do professor. Nesse processo, a presença de instruções e intervenções inadequadas, além da ausência de interlocução, marcam a relação professor-aluno, prejudicando a relação do aluno com o conhecimento. Consequentemente, este aluno pode estabelecer uma relação aversiva com os conteúdos escolares, dificultando ainda mais o seu processo de aprendizagem. A sua reação, entretanto, é interpretada como resultado da falta de esforço pessoal e do seu desinteresse pela escola. Este aluno sofrerá duplamente os processos de exclusão escolar, na medida em que, ao longo do processo escolar, a sua condição de aluno que não sabe/não aprende, vai sendo continuamente exposta, aprofundando as diferenças entre o bom e o mau aluno, entre quem sabe e quem não sabe. (SIRINO, 2009, p. 151)

Durante nosso trabalho, demonstraremos como Samuel, no discurso de seus professores, também é visto como alguém que não se mobiliza frente ao saber e não faz

esforço o suficiente para aprender os conteúdos. Dessa forma, evidenciamos como esse discurso influencia na subjetividade e identidade que ele adota nesse contexto. Na nossa pesquisa, consideramos que Samuel, apesar de ainda não ter adquirido uma autonomia na escrita e encontrar-se hoje no sétimo ano, sabe algo sim. Ao ver sua escrita em uma atividade atual solicitada por sua professora, observamos que ele é alfabetizado, ainda que com pequenos erros ortográficos, mas possui uma grande dificuldade de desenvolver suas ideias ao escrever. Portanto, queremos investigar o porquê dessa dificuldade. Será que Samuel “não sabe” mesmo?

Realizamos também uma busca no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nas 32a, 33a, 34a 35a e 36a reuniões, nos Grupos de Trabalho (GT) GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita), GT 13 (Educação Fundamental), GT 20 (Psicologia da Educação), com o intuito de selecionar trabalhos cujo título ou palavras-chave contivessem os termos alfabetização, aprendizado/apropriação da escrita e fracasso escolar.

Nessas reuniões, realizadas entre 2009 e 2013, foram encontrados somente dois no GT 10 e apenas sobre alfabetização.

Fritzen e Silveira (2009), em “Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças”, buscaram dar voz às crianças através de suas narrativas para saberem: de que forma elas percebem seu processo de alfabetização com letramento, quais estratégias adotam ou produzem para aprender a ler e escrever na escola e para além dela, como elas veem a escola e como lidam com a linguagem escrita. A metodologia utilizada se denomina “espaço de narrativa”, tendo a pesquisa contado com a participação de 21 crianças do primeiro ano da educação básica do Ensino Fundamental.

Em seu referencial teórico, os autores citam Zaccur (2001), que nos convida a refletir com que meios, modos e sentidos a alfabetização se concretiza. A autora pressupõe que cada um de nós é um ser em construção e o processo de aprendizagem se constitui num movimento em espiral que se realimenta na dinamicidade de interações e iterações. Zaccur também faz um questionamento interessante sobre o tema: por que não pensar que cada criança estaria não apenas se alfabetizando, mas também se alfabetizando ao se apropriar da escrita como linguagem sua? Segundo ela, permitir à criança alfabetizar é proporcionar-lhe a sua forma própria de lidar com a linguagem e de atribuir significados, é realizar a sua experiência pessoal, única e intransferível numa escola que consinta aos seus sujeitos a oportunidade de poder brincar com um código que é arbitrário.

Fritzen e Silveira (2009) ressaltam a importância que devemos dar às duas modalidades, oral e escrita, sem preferência de uma forma a outra, para que a criança possa usufruir de ambas. Segundo eles, precisamos ouvir mais as crianças nos seus experimentos com a linguagem, desfrutando com elas o prazer de reconstituir, compreender, registrar e partilhar suas experiências. Isso vai também possibilitar que ela adquira autoconfiança e vá, gradativamente, extinguindo seus temores. Em nossa pesquisa, também discutimos as formas que a professora utiliza para a alfabetização dos alunos, pois entendemos que essas formas também estão envolvidas nas histórias de sucesso/fracasso escolar.

Porto e Peres (2011), em “Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?”, também investigam práticas de alfabetização através da percepção das crianças. Em seu artigo, analisam cadernos escolares de crianças de 1ª série, com o objetivo de apreender concepções e práticas de alfabetização. Foram analisados 49 cadernos dos anos de 1990 e 2000. No refinamento metodológico, as autoras optaram por problematizar especificamente três cadernos, por considerá-los “exemplares” e indicadores de concepções e práticas alfabetizadoras diferentes para um mesmo período, o do “pós-revolução conceitual”.

As autoras constataram que pelo menos três diferentes perspectivas de alfabetização vigoram nas salas de aula em que os cadernos foram utilizados: numa primeira perspectiva, consistem num trabalho cuja base é o “método silábico”, na sua forma mais estrita; numa segunda, denominada por elas de “intermediária”, representa a “ruptura” com a tradição silábica, mas não a abandona totalmente; e numa terceira, como processo de “alfabetização através de textos”. Através do contraste que as autoras fazem em relação às formas e métodos de alfabetizar, também nos propusemos a verificar qual(is) dela(s) Luciana, a professora de Samuel, adotava em sala de aula. Sendo assim, também verificamos não somente como o caderno era utilizado em sala de aula, mas todos os suportes de escrita que fizeram parte do ciclo de alfabetização.

Diante do diálogo estabelecido com as pesquisas acima citadas e brevemente expostas, foi possível perceber que o trabalho com a linguagem escrita e a alfabetização é permeado de tensões e contradições, contudo essas tensões e contradições proporcionam aos pesquisadores

motivos para a compreensão e o entendimento sobre as práticas de ensino da escrita e do sujeito que dela deve se apropriar.⁶

Como podemos perceber, o processo de ensino e aprendizagem envolve não apenas fatores cognitivos, mas também a subjetividade, o desejo e a significação que o sujeito faz do que aprende para sua formação enquanto ser social. Esse processo é feito de idas e vindas, de retrocessos e avanços, de sucesso e de fracasso escolares.

O desafio da pesquisa que ora apresentamos consiste em contribuir para se pensar a apropriação da escrita como algo que demanda muito mais do que a aquisição da aprendizagem da língua escrita, senão o envolvimento da subjetividade do sujeito no processo de compreensão da linguagem escrita.

Após as considerações realizadas neste capítulo e com a proposta de investigar o processo de aprendizagem da escrita por uma criança que não se apropriou desse conhecimento com autonomia, é que pensamos ser necessário e oportuno dialogarmos com outras pesquisas e campos do conhecimento que tratam sobre o tema do sucesso e do fracasso escolar. Sendo assim, nossa proposta também consiste em elucidar alguns aspectos que possam fazer a diferença na trajetória de algumas crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem da escrita.

No próximo capítulo apresentaremos algumas concepções sobre o fracasso escolar e seu debate atual nas pesquisas em educação, a fim de compreendermos um pouco mais sobre os fatores que interferem no processo de aprendizagem da escrita de muitos estudantes e, em particular, de Samuel, nosso principal interlocutor.

⁶ O conceito de apropriação toma como referência a perspectiva da psicologia histórico-cultural, que o compreende como o processo através do qual o indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento e de forma ativa, internaliza as práticas culturais historicamente construídas pela humanidade (LEONTIEV, 1978).

3 BREVE HISTÓRICO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Como já mencionado anteriormente, este trabalho se situa na linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa linha investe em estudos sobre temáticas relacionadas ao sucesso, fracasso e inclusão escolar, à subjetividade nos vínculos educativos, dentre outras áreas correlatas. Nossa pesquisa se situa na interface entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicanálise. Nesse sentido é que também buscamos, em alguns dos estudos que estão sendo realizados por essa linha de pesquisa, contribuições para o entendimento dos processos psicossociais, de desenvolvimento e aprendizagem na educação.

Neste capítulo, desenvolveremos o tema do fracasso escolar fazendo uma descrição histórica do mesmo, a fim de identificar as causas das dificuldades de aprendizagem. Também incluiremos debates atuais em pesquisas sobre o processo de aquisição da escrita com o objetivo de compreender um pouco mais sobre o objeto de estudo. Além disso, demonstraremos como a nossa investigação inicial para o problema de pesquisa encontrou, durante o seu percurso, um espaço propício para se fazer um convite à Psicanálise para nos auxiliar com outros elementos para o entendimento da relação subjetiva que Samuel, sujeito de nossa pesquisa, enfrentava com a aprendizagem da escrita.

Nesse sentido, não propomos a sobreposição da psicanálise sobre os pressupostos teórico-metodológicos que adotamos, tampouco o inverso, mas procuramos evidenciar como as duas teorias – a abordagem histórico-cultural e a psicanálise – nos ajudam, com diferentes suportes, a compreender alguns aspectos do nosso objeto de estudo.

Neste capítulo vamos discutir como várias facetas do conhecimento são demandadas para entender a complexidade do tema.

3.1 O fracasso escolar

Pesquisas que abordam o fracasso escolar são desenvolvidas no campo da educação há algum tempo. Isso se deve às preocupações dessa área do conhecimento com a aprendizagem – principalmente da língua escrita – e suas consequências, que às vezes podem se manifestar em rótulos estigmatizadores, na patologização, na repetência e até mesmo na evasão escolar.

Em larga escala, temos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que se fundamenta em um sistema de pesquisas por amostra de domicílios. Esse

levantamento estatístico, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas e demográficas, umas de caráter permanente nas pesquisas, como as características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação, e outras com periodicidade variável, como as características sobre migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, segurança alimentar e outros temas que são incluídos no sistema de acordo com as necessidades de informação para o País (IBGE, 2014). Através da PNAD, podemos, portanto, verificar que a alfabetização se constitui ainda como um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro.

Segundo o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e 2013, podemos confirmar que o número total de pessoas analfabetas vem decaindo muito lentamente de um ano para o outro no Brasil, apesar de inúmeros estudos já feitos sobre a alfabetização, o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem (ANEXO A). Em 2012, de um total de 171.036.000 pessoas, 13.649.000 eram analfabetas.⁷ Em 2013, de um total de 173.133.000 pessoas, 13.618.000 eram analfabetas. A PNAD também divulga a taxa de analfabetismo para os anos de 2012 e 2013, que correspondem, respectivamente, a 8,0% e 7,9% (ANEXO B).

Os dados revelam que o sistema educacional não tem conseguido um resultado satisfatório na alfabetização desses alunos. Conclui-se que não há uma concepção clara para compreender o baixo rendimento escolar detectado nem uma solução para solucionar o problema, apesar das políticas públicas que vêm sendo implementadas para combater essa realidade. Um exemplo de implementação recente de política pública relacionada à alfabetização em âmbito nacional consiste no lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO), que é:

[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (MEC, 2011).

Esta pesquisa busca analisar a trajetória de Samuel, aluno de uma escola pública federal, em sua singularidade no percurso de aprender a escrever o português. Para isso procuramos compreender quais dimensões da cultura da sala de aula e a subjetividade dos atores envolvidos estão imersas nesse processo. Se, por um lado, o fracasso escolar foi considerado o mal do século passado, no campo educacional, esta pesquisa se insere na busca,

⁷ De acordo com a amostra, considerou-se alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse.

junto a tantos outros pesquisadores do tema (GOMES, 1995; GRIFFO, 1996; PATTO *et al.*, 2004; SILVA, 1990; SENA, 1990), pelo novo olhar que queremos conferir ao fracasso escolar no século XXI: o olhar da possibilidade, que permite construir uma nova história e que tem como objetivo a erradicação do fracasso escolar no Brasil.

Diante da atualidade dessa temática, realizamos uma revisão de literatura e selecionamos algumas pesquisas publicadas, como teses, dissertações, livros e artigos, que procuram investigar as causas desse problema que há décadas vem sendo um dos centros do debate no campo da educação no Brasil.

Em sua dissertação, “Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de “maus” e de “bons” alunos e suas representações”, Gomes (1995), preocupada com os rótulos que os ‘maus’ alunos (geralmente aqueles oriundos de camadas pobres da população) recebem da sociedade, busca investigar quem é, de fato, a criança concreta que existe por detrás do aluno idealizado pela escola. A autora nos convida a pensar em exclusões no plural, uma vez que a vida social e escolar não é homogênea, mas complexa, heterogênea, plural. Não cabe a expressão ‘fracasso escolar’ ou ‘exclusão’ a partir de uma visão estereotipada do sujeito, pois cada um vivencia esse processo de uma forma particular, por ter seus próprios sentimentos, sua forma de pensar e lidar nas relações sociais que pertencem e constroem.

Essa pesquisa dialoga bastante com a dissertação de Griffó (1996), “Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz”. Griffó também se preocupou em estudar a perspectiva do aluno considerado, pela escola, portador de dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da linguagem escrita. Da mesma forma Patto *et al.* (2004), ao fazerem uma retrospectiva histórica em seu estudo sobre o estado da arte de pesquisas relacionadas com fracasso escolar entre os anos de 1991 a 2002 no Brasil, demonstram, dentre outros resultados, a permanência e a ocorrência de rupturas teórico-metodológicas que algumas pesquisas realizadas percorreram na produção de saber da área. As autoras identificam as abordagens que eram utilizadas nas pesquisas educacionais, durante o período mencionado, para a justificativa do fracasso escolar. É com base nessas pesquisas e em outros estudos com o mesmo enfoque que faremos esta discussão.

Gomes (1995) relata que, no final dos anos 70, surge uma preocupação especial em investigar “quem é o aluno da escola pública”, e apresenta como uma possível causa para essa preocupação o acréscimo de uma clientela, que a escola passou a atender nessa época: alunos oriundos das camadas populares que, supostamente, colocaram a escola diante dos problemas atribuídos aos modos de vida dessa população.

Segundo a autora, Barreto (1975, 1981); Tenca (1982); Speller e Barbosa (1983); Feldens, Ott e Moraes (1983); Mariz (1985); Almeida (1988) e Andrade (1990); citados por Gomes (1995), são exemplos de autores que se detiveram em estudos sobre o fenômeno acima mencionado. Ao longo do tempo, novos estudos, com novos enfoques sobre as causas do fracasso escolar se fizeram presentes nessa discussão.

A definição dos termos que envolvem esses estudos, todavia, não é simples de ser discutida. Como demonstra Griffo (1996), foram encontradas muitas imprecisões, incoerências e contradições em vários trabalhos que tratavam sobre o fracasso escolar, principalmente em relação aos conceitos de alfabetização, de aluno portador de problema de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem. Em muitos deles, também se pode verificar que o autor, muitas vezes, era incoerente com os conceitos que abordava e com seu próprio referencial teórico.

Portanto, a necessidade de entendermos com mais precisão esses conceitos e debatê-los é imprescindível para analisarmos cada caso que se apresenta diante dessa temática, para não incorrerem em contradições ou injustiças com o(s) sujeito(s) em questão. Por isso, vamos fazer uma discussão crítica das abordagens pelas quais tentou-se explicar as causas do fracasso escolar desde o final do século XIX até nossos dias.

Historicamente, o fracasso escolar era visto e explicado de diversas formas e sob diferentes pontos de vista, seja pela ótica da medicina, da psicologia cognitiva, da psicanálise e também da linguística, da sociologia e da filosofia. As teorias que cada campo utilizou para a explicação desse fenômeno são classificadas em abordagens teóricas, a saber: organicista, cognitivista, a dos transtornos afetivos da personalidade e a do *handicap* social.

3.2 Teoria organicista

A abordagem organicista foi a primeira aproximação teórica do tema com o objetivo de explicar o fracasso escolar. No final do século XIX, na França, várias teorias médicas e biológicas surgiram para explicar os então chamados distúrbios de aprendizagem, com base nos diagnósticos realizados por médicos clínicos, como oftalmologistas, higienistas e, em especial, neurologistas.

Rego (1987), citado por Gomes (1995), relata que os médicos higienistas passaram a ocupar a posição de autoridade mais competente, no final do século XIX e início do século XX, na prescrição de normas racionais de conduta e medidas preventivas, pessoais e coletivas para a formação da nova família e do futuro cidadão. Assim, surge o médico

sanitarista, que vai exercer forte influência nas escolas, principalmente na pública, onde as crianças das camadas populares estão presentes.

Essa teoria não considerava a dimensão social e os aspectos pedagógicos envolvidos. Dessa forma, o sucesso escolar estava ligado aos alunos saudáveis e com boa higienização. Como a causa da dificuldade era supostamente localizada no cérebro, toda e qualquer dificuldade era reduzida aos fatores biológico e patogênico, uma vez que o discurso no qual essa abordagem se baseava era originário da medicina.

Surge, no início do século XX, a rotulação de ‘disléticos’, caracterizados como vítimas de um transtorno de origem neurológica e hereditária. Segundo Gomes (1995), o termo “dislexia” chegou a ser considerado sinônimo de dificuldade de aprendizagem, tamanha foi sua propagação em publicações nos EUA, ganhando força no Brasil na década de 70, quando se adotou uma postura fortemente organicista frente aos problemas de aprendizado da leitura e da escrita.

Baseando-se em Fijalkow (1989), Gomes (1995) cita três teorias originadas da abordagem organicista, que defendem que as dificuldades de leitura e escrita são adquiridas: 1^a) Teoria da Lesão Cerebral; 2^a) Teoria da Lesão Cerebral Mínima; 3^a) Teoria dos Antecedentes pré-natais, perinatais e neonatais.

Para a Teoria da Lesão Cerebral, o centro da leitura está no cérebro. Segundo Gomes (1995), poucos aderiram a essa concepção. Griffó (1996) destaca que, mesmo utilizando de vários métodos de investigações, os estudiosos não identificaram qualquer tipo de lesão nos sujeitos diagnosticados; mesmo assim, os sintomas continuaram os mesmos e com caráter de manifestações clínicas, permanecendo a explicação orgânica como o princípio causador da dificuldade.

A Teoria da Lesão Cerebral Mínima atribui as causas dos problemas do aluno ao nascimento prematuro, à falta de maturidade, às dificuldades do parto ou às doenças na infância. Os sintomas diagnosticados em crianças portadoras da Disfunção Cerebral Mínima (DCM) são hiperatividade, deficiências perceptivo-motoras, defeitos de coordenação, desordens da memória, atenção e pensamento, incluindo a dislexia.

Um dos dados que a pesquisa de Gomes (1995, p. 36) aponta é que, “dos 30% a 40% de escolares diagnosticados com DCM, passou-se a uma cifra de 1% a 3% que realmente apresentava uma disfunção, segundo o médico neurologista Dr. Saul Cypel”.

Já em relação à terceira teoria organicista –Teoria dos Antecedentes pré-natais, perinatais e neonatais –, sabe-se que a maior parte da população que enfrenta problemas no parto concentra-se nas camadas populares da sociedade, o que passou a conferir um fator

social ao problema da dificuldade de aprendizagem, além do neurológico. De acordo com Gomes (2005), pesquisas que apontam essa causa para o fracasso escolar são questionadas quanto à imprecisão, fidelidade e validade de seus resultados, pois, segundo alguns estudos, há pouca diferença na aprendizagem da leitura e da escrita entre grupos com antecedentes e sem antecedentes pré-natais, perinatais e neonatais.

A abordagem organicista defende o inatismo com o objetivo de atribuir uma origem genética para os problemas escolares do aprendiz. Uma outra vertente, dentro dessa mesma abordagem, pressupõe que as origens das dificuldades escolares estão na não maturação do sistema nervoso central, tendo como principais defensores, segundo Gomes (1995), Ajuriaguerra (1966) e Claiborne (1906).

Com a tradução para o português de “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, de Louis Althusser, em 1974, no Brasil, uma ruptura começa a ocorrer nas pesquisas educacionais, a partir da década de 1980. Essa obra trouxe como contribuição a possibilidade de uma compreensão da escola como instituição social, que só pode ser entendida se remetida à estrutura da sociedade que a inclui (PATTO *et al.*, 2004). O “fracasso escolar” foi ressignificado. De fracasso dos alunos na escola, esse fenômeno passa a ser compreendido como produção da escola. Nesse sentido, uma série de pesquisas contra a medicalização do fracasso escolar passam a ser desenvolvidas.

Segundo Patto *et al.* (2004), referindo-se à década de 1980, nas pesquisas educacionais no Brasil:

Um conjunto de pesquisas realizadas na Fundação Carlos Chagas caminhou na contra-mão da medicalização do fracasso escolar e voltou-se à investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças, em busca de mecanismos escolares de seletividade social, privilegiando o exame de aspectos estruturais e funcionais da escola e dos órgãos que a planejam (PATTO *et al.*, 2004, p. 57).

Portanto, houve um momento em que se começou a questionar a justificativa do fracasso escolar como consequência de alguma patologia sofrida pelo aluno, fosse inata ou adquirida. Essas pesquisas começaram a colocar em suas discussões a responsabilidade do sistema social vigente e da instituição escolar nela inserida.

Porém, Patto *et al.* (2004) nos advertem que, apesar dessa ruptura, algumas pesquisas demonstraram certa dificuldade de realizar essa discussão considerando a complexidade do tema. As discussões ainda ocorriam de maneira muito superficial e apresentando contradições na forma de analisar o objeto de estudo com base na teoria que

propunham. Por outro lado, essas pesquisas conseguiram obter certo avanço com a introdução de aspectos da etnografia nos procedimentos das pesquisas, pois, graças ao emprego de técnicas dessa ciência, era possível mapear com mais precisão a forma como as macroestruturas sociais era construídas no cotidiano das relações intraescolares (PATTO *et al.*, 2004, p. 57).

Porém, Griffó (1996), ao fazer um levantamento das terminologias utilizadas em pesquisas para representar o aprendiz com problemas de aprendizagem, constata:

Longe de ser superada, a abordagem organicista mantém adeptos na literatura que abordam o tema bem como no meio escolar. Assim, mesmo sendo questionados e criticados por outras vertentes de análise, os processos de patologização e biologização dos problemas de aprendizagem se destacam na explicação do quadro de fracasso escolar do ensino público no Brasil (GRIFFO, 1996, p. 19).

Novamente Patto *et al.* (2004), ao fazerem o levantamento de um total de 73 pesquisas, dentre elas teses e dissertações da Faculdade de Psicologia da USP, defendidas no período de 1991 a 2002, revelam que as teorias que culpabilizam o aluno ou tratam a causa do fracasso escolar isoladamente das variáveis de seu contexto macrosocial, reaparecem e se baseiam nos mesmos pressupostos das abordagens organicistas, cognitivas e do *handicap* social.

Duas das categorias que as autoras utilizam para classificar a concepção do fracasso escolar nesse período são denominadas “Distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem” e “Remediação do fracasso escolar”. Muitos dos estudos analisados por Patto *et al.* atribuíam a responsabilidade do fracasso em fatores neurológicos, cognitivos e psicomotores.

Patto *et al.* (2004) também confirmaram a existência de pesquisas nessa mesma época, 1991 a 2002, que, apesar de criticarem as concepções psicologizantes ou medicalizantes do fracasso escolar, quando se referem à necessidade de compreender as origens e significados da “queixa escolar”, acabam por retornar ao reducionismo, ao restringirem-se à avaliação da criança e à intervenção nela feita. Essas pesquisas, portanto, concebem o fracasso escolar por uma única variável, mas pela falta de capacidade profissional, inadequação dos métodos utilizados pelo ensino e pela precária oferta de qualidade da formação docente.

Apesar das críticas, a patologização e a medicalização na educação retornaram ao debate atual, reafirmando por sua vez o encontro da medicina com a educação. A demanda crescente em consultórios clínicos (pediatras, neurologistas, psicólogos e psiquiatras) aponta

para uma retomada desse processo na área da educação. Vários trabalhos estão sendo desenvolvidos no esforço de se fazer uma crítica a essa concepção reducionista para o fracasso escolar e de propor intervenções nesses contextos sociais.

Estudos como o de Santiago e Campos (2011),⁸ realizados por programas de pós-graduação em Psicologia, demonstram como o discurso médico é utilizado para classificar os alunos que fogem aos padrões comportamentais da escola. Analogamente ao carimbo de DCM, exemplificado por Gomes (1995), que cerca de 40% dos escolares recebiam na década de 1970 para classificar os alunos com inabilidade motora, que demonstram inquietação ou que não acompanham a expectativa do professor; nos tempos atuais o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) encontrou no discurso pedagógico um forte campo para seu diagnóstico.

No artigo “A criança com TDAH na representação dos professores”, Mesquita e Campos (2011), utilizando-se do conceito de representações sociais de Moscovici, demonstram que o emprego frequente do termo TDAH é bastante maleável, designando os comportamentos dos alunos que se desviam do padrão esperado.

Segundo a pesquisa realizada pelas autoras, que contou com a participação de 90 professores da Rede Municipal da cidade de Divinópolis-MG, esse termo era utilizado para classificar dos “agitados” e “quietos”, aos “muito inteligentes”, aos “pouco dotados”, aos “passivos” e aos “ativos”, aos “hiperconcentrados” e aos “distráidos”, aos “indisciplinados” e aos “apáticos”, justificando, assim, sua intensa propagação no discurso dos professores.

Esse estudo concluiu que o TDAH era utilizado mais para nomear tipos de comportamentos dos alunos desviantes da norma comportamental do que para designar uma patologia. Os professores utilizam o termo e se descomprometem com seu papel ativo no processo educacional, permanecendo, portanto, passivos e esperando que a solução do problema venha de outro campo do conhecimento, a medicina.

Sendo assim, essa pesquisa foi importante para promover uma reflexão no corpo docente sobre o uso que esta fazia dessa terminologia para classificar seus alunos. Nesse sentido, a pesquisa propiciou que os professores retomassem seu papel de educadores e se envolvessem com esses problemas escolares, construindo novas possibilidades de criação para um projeto educacional para esses alunos e não delegando sua responsabilidade às

⁸ Este estudo refere-se à uma coletânea de artigos compilados em um livro intitulado “Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: Pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade” (SANTIAGO; CAMPOS, 2011).

esferas extraescolares, nesse caso, do fortalecimento da medicalização e patologização e do discurso médico para o campo educacional.

Segundo Meira (2012), para Welch, Schwartz e Woloshin (2008), a medicalização da vida cotidiana, capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios do sono e depressão), vem provocando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos. Os autores citados por ele advertem ainda que essa “epidemia” de diagnósticos produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários. Tal situação é altamente vantajosa para a indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando lugar central na economia capitalista.

Concordamos com Meira (2012) quando afirma que:

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2012, p. 2).

Laia (2013) destaca em seu estudo que a professora de Pediatria da Universidade de Campinas, fundadora do Fórum de Medicalização de Educação e da Sociedade, Maria Aparecida Affonso Moysés, considera estranho o modo como a clínica médica aborda o TDAH. Segundo ela, na clínica médica, é a partir da doença que se procura o remédio. No caso do TDAH, surgiu inicialmente o remédio e em função deste a proposição para o transtorno. Sendo assim, cabe-nos questionar a forma como têm sido tratados os diagnósticos de TDAH nas escolas. Santiago e Mezêncio (2013) afirmam que “A psicanálise do hiperativo e do desatento... com Lacan” é um exemplo de pesquisa atual que aborda essa temática através de um debate que procura sustentar a defesa da não medicalização desses sujeitos considerados vítimas desse transtorno.

Diante da análise dos estudos que se utilizam da teoria organicista e de suas vertentes, temos como pressuposto que os conhecimentos advindos de outros campos do conhecimento podem e devem dialogar com a educação. Porém, o que combatemos é a visão reducionista das teorias que justificam o fracasso escolar e a isenção de uma análise e discussão ampla de seu fenômeno, centrando sua causa apenas no aluno. A abordagem organicista, portanto, traz muitas consequências prejudiciais aos alunos. Além de prescrever um rótulo, encaminha tais alunos para medicação, em muitos casos desnecessária, pois muitas vezes a perspectiva de solução se encontra na própria relação intraescolar. Essas teorias não

buscam analisar o que a subjetividade do sujeito que fracassa tem a nos dizer sobre seu problema, nem dão voz às suas famílias, que são consideradas incapazes de promover uma mudança nesse processo.

A seguir, passaremos à discussão de outra teoria, que busca superar esta, mas que na prática mantém muito da mesma lógica: a de culpabilizar os alunos como responsáveis por seu próprio fracasso.

3.3 Teoria cognitivista

A segunda abordagem que busca justificar o fracasso escolar é denominada de cognitivista ou instrumental. Surge na França, nos EUA e na Grã-Bretanha logo após a Segunda Guerra Mundial. Essa abordagem tenta promover uma ruptura na abordagem organicista, que diagnosticava como dislexia todo e qualquer problema que o aluno apresentasse e que era considerado como dificuldade de aprendizagem, mas ainda dá continuidade a alguns determinismos biológicos nos alunos, tal como fazem os organicistas. A principal diferença entre elas é que a causa dos problemas de aprendizagem desloca-se do cerebral para o psíquico.

Vernon (1977), citado por Gomes (1995), afirma que os teóricos da abordagem cognitivista classificaram quatro tipos de déficits em relação aos processos psicológicos: memória, linguagem, pensamento e percepção. Para os cognitivistas, qualquer alteração que fosse sinônimo de imprecisão desses fatores psicológicos era considerada um déficit psicológico. Surgem, portanto, os rótulos de desmemoriados, desatentos, imaturos para alfabetização, etc.

Referindo-se a uma publicação na França na década de 50 dedicada à explicação das dificuldades de leitura e escrita, Fijalkow (1989), citado por Gomes (1995), menciona seus principais autores e as relações conceituais que estabeleciam para o entendimento do fenômeno:

1. Borel-Maisonny (1951) – pressupõe que a dislexia e a disortografia são decorrentes de perturbações de articulação, transtornos perceptivos, visuais, auditivos e na linguagem. A dislexia, portanto, resulta de vários transtornos na percepção do indivíduo;
2. Galifret-Granjon (1951) – tem como pressuposto que a estruturação espacial, problemas de lateralidade e motricidade manual ocasionam problemas na leitura;
3. Stambak (1951, 1960, 1966) – investiga a ritmicalidade relacionada à dimensão temporal;

4. Binet e Simon (1954) – avaliam, através de testes, a idade ideal das crianças para sua inserção na aprendizagem da leitura e escrita pelo resultado do teste de QI. Quanto maior o QI, mais chance de êxito e rendimento a criança terá em sua aprendizagem. A correlação entre leitura e idade mental foi disseminada no campo educacional na época do lançamento da obra.

Portanto, longe de se estabelecer um distanciamento da abordagem organicista, os cognitivistas legitimam desigualdades e diferenças pela mensuração de aptidões intelectuais, de prontidão para a aprendizagem, de inteligência ou QI e, por conseguinte, reiteram que residem nos indivíduos as causas de suas dificuldades (SOARES, 1993).

Uma das consequências pedagógicas dessa teoria apontadas por Gomes (1995) é a de que:

O psicólogo passa a ocupar o lugar do médico e é a ele que são levadas as crianças com problemas na leitura e na escrita para serem diagnosticados. Seu papel, então, é responder às demandas das escolas e dos pais e mostrar nas crianças as suas dificuldades através de instrumentos de medida que são os testes. Testes que, de acordo com Tort (1976), não passam de exercícios escolares que são antes de tudo, provas de submissão intelectual e docilidade escolar e social (GOMES, 1995, p. 45).

Tort (1976) também afirma que os testes podem favorecer ou beneficiar a criança de acordo com a classe social (SILVA, 2008). Sendo assim, surgiram as escolas para os mais avançados e as escolas especiais para aqueles que possuíam algum tipo de dificuldade. Santiago (2005) afirma que o tratamento que atualmente é dado à problemática das dificuldades de aprendizagem tem como base, em muitos casos, esses instrumentos (os testes) para detectar o sujeito débil. Para ela, esse é o terreno que durante muito tempo prevaleceu, dificultando o acesso do sujeito à clínica psicanalítica.

Anteriormente, quando o fracasso escolar ainda não possuía essa configuração terminológica, os alunos que tinham algum tipo de dificuldade eram considerados ‘zonzos’, ‘preguiçosos’ ou ‘maus alunos’. Agora, marcados pelo diagnóstico das patologias psíquicas e mentais advindo do discurso científico, os alunos passam a ser identificados por novos significantes no grupo a que pertencem, sendo denominados de disléxicos, disortográficos, portadores de discalculias etc. (SANTIAGO, 2005). Portanto, longe de apresentar uma solução para o problema, os testes acabam segregando ainda mais esses alunos e não promovendo sua inclusão no grupo.

O período preparatório para a alfabetização tornou-se, nessa época, uma prática dos pedagogos: a de aplicarem vários exercícios de ritmo, de orientação espacial e temporal,

de discriminação auditiva e visual, que eram considerados pré-requisitos para se aprender a ler e a escrever (GOMES, 1995). Segundo Cordié (1996), essa visão baseia-se no princípio do indivíduo visto como um “mosaico de funções das quais seria conveniente restaurar a que se encontra deficiente” (p. 44).

De acordo com Moll (1996), Vigotski desenvolveu o conceito de zonas de desenvolvimento real e proximal devido às preocupações que o autor tinha com os testes de QI, considerando-os diagnósticos estáticos, fossilizados. Vigotski estava interessado em ver o desenvolvimento em movimento em sua construção histórica e cultural. Segundo ele:

A zona de desenvolvimento proximal⁹ pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VIGOTSKI, 1991, p. 58).

Griffo (1996) relata que, após as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em 1984, na área da alfabetização, houve uma vertente dos cognitivistas que rompeu com a teoria organicista, por não considerar os problemas de aprendizagem exclusivamente de ordem orgânica ou intelectual. Porém, ela destaca que:

Este rompimento não significou, no entanto, que o foco das responsabilidades pelo fracasso escolar deslocara-se do aluno para o plano social, pois o aluno passa a fracassar por não ser considerado capaz de fazer transposições no nível simbólico (GRIFFO, 1996, p. 28).

Muda-se portanto, o tipo de problema, mas permanece seu portador.

Segundo Patto (1997), citada por Andrada (2005) em seu artigo “Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar”, no início do curso de Psicologia nas universidades, as disciplinas ofertadas examinavam os problemas escolares partindo de especialidades como psicologia do desenvolvimento infantil, do excepcional, psicologia diferencial, da aprendizagem, os testes e as medidas. Assim, havia a centralização dos problemas de aprendizagem no aluno e a concretização da existência de uma norma, de um padrão de aprendizagem e desenvolvimento considerado normal, adequado e esperado. Seria, então, essa a ordem da moderna ciência da psicologia: excluir para adaptar às categorias universais (ANDRADA, 2005, p. 197).

⁹ Trataremos com mais propriedade desse conceito no capítulo 4, quando apresentamos nossos pressupostos teórico-metodológicos.

Entretanto, nesse artigo, a autora propõe um novo paradigma para a psicologia escolar, pois, segundo ela, a psicologia educacional de hoje ainda se encontra em crise:

Pode-se citar como fatores desta crise, em primeiro lugar, a demanda que é enorme. Há muitos alunos desviantes, não adaptados ao objetivo final da escola: socializar conhecimento científico elaborado historicamente. Em segundo lugar, a visão de muitos dos profissionais da educação ainda está pautada no paradigma de normalidade x anormalidade, onde se espera um padrão de comportamento e de atitudes que conduzem ao sucesso escolar (ANDRADA, 2005, p. 197).

A autora propõe, portanto, um paradigma que considera a integração família-comunidade-escola, focalizada na promoção do desenvolvimento integral do ser, que possa analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão nesse contexto, a fim de auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais.

Uma vivência relatada no artigo “Retorno a um passado recente: o Projeto Sala de Recursos e o atendimento a crianças especiais”, por Vieira (2011), demonstra a construção de um novo olhar para os alunos que, na escola, eram inicialmente considerados alunos ‘especiais’ pelos professores, sendo direcionados para um tratamento especial para seu problema. Esse projeto foi desenvolvido pelos psicólogos que atuavam na então Divisão de Psicologia Edouard Claparède, da Fundação Helena Antipoff (FHA), hoje denominada Clínica de Psicologia Edouard Claparède, fundada pela russa Helena Antipoff, em 1955.

Segundo Vieira (2011), o projeto Sala de Recursos adotou uma perspectiva integradora, focalizando a não aprendizagem de forma mais abrangente e socializadora, durando quase toda a década de 1980. Para os psicólogos que atuavam no projeto, se determinado aluno não estava aprendendo, esse problema não poderia ser só dele, por isso, buscava-se uma parceria que formava um círculo entre a criança, família, escola e comunidade.

Como podemos observar, as duas abordagens até agora apresentadas partem da premissa do aluno como portador e culpado pelo seu próprio fracasso. Seja:

[...] por um fator inato ao indivíduo, que já nasce com essa responsabilidade em seu cérebro, e portanto não é capaz de aprender nas condições escolares consideradas adequadamente oferecidas. Ou então, essa culpa reside em sua falta de maturidade que significa a ausência ou baixa qualidade/quantidade de características imprescindíveis para o sucesso na aprendizagem aliados à ideia de que o processo de aquisição da escrita é feito através de situações de treino de habilidades pré-definidas, ou seja, de forma mecanizada (GRIFFO, 1996, p. 40).

No próximo subtópico, passaremos a outra abordagem, que também incorre em alguns determinismos, mas aponta como causa do fracasso outras questões, diferentes das até agora apresentadas, que focalizam exclusivamente o cérebro e o psíquico do sujeito.

3.4 Teoria dos transtornos afetivos da personalidade

Para a abordagem dos transtornos afetivos da personalidade, as dificuldades são resultantes de alguma experiência emocional ou afetiva vivida pela criança. É necessário, portanto, buscar em seu meio social familiar a causa e explicação de seu comportamento ou dificuldade apresentada. Nesse contexto, as relações travadas pela criança tanto na escola quanto na família são relevantes para o estudo dos comportamentos apresentados pelos alunos. Essa explicação busca raízes na psicanálise, que hoje nos fornece vários estudos sobre como se tratam os problemas de aprendizagem de leitura e escrita como sintomas. Sintoma que é para seus estudiosos uma forma de linguagem que a criança encontra para mostrar suas dificuldades afetivas.

Segundo Gomes (1995), para alguns psicanalistas, a dislexia é um sintoma neurótico ou psicótico. Ao entendê-la dessa forma, essa abordagem acaba caindo no mesmo determinismo das abordagens organicista e cognitivista, pois desconsidera a análise dos processos de construção da leitura e da escrita e não relaciona aspectos pedagógicos e a subjetividade dos alunos.

Além de propor uma análise inversa de causalidade, pensando-se nos transtornos afetivos como consequência de suas dificuldades, Griffó (1996) afirma que seria pertinente, então, que:

Os estudiosos e defensores desta perspectiva realizassem a distinção entre os sintomas que representam uma mensagem da criança e do seu campo afetivo e os sintomas que não o expressam (GRIFFO, 1996, p. 29).

Dessa forma, em vez de ser reducionista, essa teoria ampliaria todo o ângulo de análise para as dificuldades dos alunos. Segundo a autora, contribuindo com as teorias anteriores, essa abordagem veio culminar no que Patto (1990) denominou “psicologização do fracasso escolar”.

Entretanto Fijalkow (1989), citado por Gomes (1995), destaca que, apesar disso, uma vantagem dessa abordagem seria a construção de um olhar mais voltado para o meio

social da criança e a investigação de como seus pais reagem às dificuldades da criança, bem como a reação de seus professores frente a ela.

Patto *et al.* (2004) também encontraram nas pesquisas de 1991 a 2002 uma vertente que culpabilizava as dificuldades dos alunos em situações de fracasso escolar por problemas emocionais, classificadas por ela como ‘problema psíquico’.

Segundo Patto *et al.* (2004), as características decorrentes desse transtornos seriam:

Organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar (PATTO *et. al.*, 2004, p. 10).

Predomina, portanto, nessas pesquisas, uma concepção de escola como lugar harmônico em que o potencial de cada um encontra condições ideais para se desenvolver. A criança é que deve desenvolver suas capacidades para lidar com uma realidade inquestionável.

Uma vez que as dificuldades são originárias das relações familiares dos alunos, as escolas são isentas de suas responsabilidades nesse processo e ainda, com a entrada da Psicologia Clínica nas escolas, tornou-se frequente a prática de submissão a diagnósticos e patologização dessas crianças, consideradas como ‘crianças-problema’ pelo discurso pedagógico.

Segundo Gomes (1995), Lajonquière (1992) fez uma leitura da Psicanálise que não levaria à patologização. Para ele, os erros da criança são sintomas que nada têm de arbitrários. E é nessa perspectiva que vamos dialogar com algumas pesquisas educacionais de base psicanalítica atuais, que, além de considerarem o aspecto pedagógico envolvido, investem na concepção de sintoma como linguagem manifesta pela criança e que, por conseguinte, resulta em suas dificuldades de aprendizagem.

Cordié (1996), em sua obra “Os atrasados não existem – psicanálise de crianças com fracasso escolar”, afirma que nunca há uma causa única para o fracasso escolar. Segundo ela, várias causas se mesclam e interferem ocasionando, em alguns casos, a impossibilidade de sair do ciclo vicioso que esse processo provoca.

Para essa autora, o malogro escolar é uma tese complexa, cujas múltiplas causas estão ligadas à própria estrutura do sujeito, ou dependem dos acontecimentos. O fato de as causas se imbricarem dificulta a compreensão do fenômeno. O resultado disso é que cada

sujeito projeta seus fantasmas e inventa remédios para o novo flagelo social: “É culpa... do governo, da sociedade, da Educação Nacional, dos pais...”, “é preciso apenas... rever a pedagogia, aumentar as verbas”, etc. (CORDIÉ, 1996, p. 11).

Referindo-se ao século XX, Cordié (1996) afirma que cada época produz suas patologias. A autora revela o que o impacto do desenvolvimento da ciência nas doenças e nas neuroses ocasionou. Assim como a evolução da medicina modificou a sintomatologia das neuroses, a transformação rápida do mundo do trabalho tornou as sociedades industrializadas cada vez mais tecnicizadas e fez nascer uma nova patologia, que no campo educacional se denominou como o fracasso escolar.

Dentre suas contribuições, Cordié (1996, p. 33) explica que o aluno considerado fracassado pode assumir duas diferentes posturas frente às primeiras dificuldades: *não fica passivo* – para compensar seu fracasso, se faz notar pelos colegas por outros meios que não os escolares, por exemplo, se fazendo de palhaço na sala de aula. Seu comportamento passa a ser considerado desviante e acentua-se a rejeição de colegas e professores. A outra postura é a da *aceitação de seu fracasso* – a criança assume uma postura passiva e masoquista ao ser considerada débil. Apresenta, a partir de então, uma indiferença e imobilismo quanto à aprendizagem; habitua-se com seu fracasso, chegando a se satisfazer com ele, sendo difícil sair dessa situação.

Em nossa pesquisa, identificamos a segunda postura como a posição que Samuel mais ocupou em sala de aula. Apesar de percebermos que, em alguns momentos ao longo do ciclo de alfabetização, ele se mostrou mais ativo em conversas com colegas e brincadeiras durante a aula, predominou a postura passiva diante de sua aprendizagem. Sua professora do ciclo de alfabetização relata¹⁰ que:

[...], e aí essa coisa que eu te disse assim.../ Samuel é um menino muito bonzinho.../ eu acho que o fato dele ser muito bonzinho, quietinho.../ atrapalhou o Samuel assim.../ atrapalhou que EU VISSE o Samuel.../ entendeu?/ atrapalhou que eu percebesse que ele PRECISAVA de ser cutucado (Entrevista com Luciana, 29/5/2014).

Em sua fala, nota-se que a professora atualmente entende que o comportamento de Samuel na época dificultou sua percepção de que ele precisava ser ouvido e notado por seu silêncio. Porém, também se observa que ela não estabelece uma relação entre esse

¹⁰ Na página 78 desta dissertação, apresentamos um quadro (QUADRO 1) contendo os sinais que utilizamos para a marcação do discurso nas sequências discursivas.

comportamento e o sintoma que seu aluno apresentou para manifestar um impasse na relação com a aprendizagem da escrita.

Outra fala que nos aponta que Samuel adotou essa postura é a de sua mãe na entrevista:

AQUI: eu vou te ser sincera.../ na escola nunca me chamaram pra reclamar que ele tava fazendo bagunça era só devido à leitura e escrita.../ é devido à aprendizagem MESMO (Entrevista com a Mãe de Samuel, 24/5/2014).

Para a mãe, o fato de não ter sido convocada pela escola para falar do comportamento de seu filho de forma negativa é motivo de orgulho e satisfação. Ela sente-se confortada em saber que a educação que oferece, pautada por valores e princípios que considera importantes, corresponde às expectativas dos professores, da escola e dela mesma. Ela também não identifica que essa não convocação pode estar diretamente relacionada às dificuldades de aprendizagem que Samuel vive.

Portanto, essa maneira passiva que alguns alunos adotam para se manifestarem diante de seu impasse torna-os muitas vezes invisíveis dentro de sala de aula. O professor, em meio a todo o processo pedagógico que requer tantas outras demandas, encontra, de fato, certa dificuldade para notar que aquela(s) criança(s) necessita(m) de uma atenção mais individual, de uma intervenção específica em seu processo de alfabetização, que talvez nem seja de ordem apenas pedagógica, mas subjetiva. Isso não significa que o professor esteja isento de sua responsabilidade nesse processo, pois muitos desconhecem que essa conduta é exatamente a forma que as crianças encontram para expressarem suas dificuldades de aprendizagem.

Couto (2012), baseando-se em Lacan, explica que o sintoma, diferentemente do discurso médico, que o interpreta como sinal de uma patologia, é considerado na psicanálise como uma solução encontrada pelo sujeito diante de suas situações de impasse.

O professor, portanto, ainda que não saiba exatamente como agir diante do problema apresentado pelo aluno, deve estar em alerta ao notar esse tipo de comportamento e solicitar ajuda para o encaminhamento desses sujeitos, pois, se não atendidas a tempo, as consequências dessas dificuldades para a criança podem, com o tempo, trazer muitos problemas para além de seu processo de aquisição da leitura e escrita.

Em seu diálogo com a educação, Santiago (2005) propõe a desconstrução da psicologização do fracasso escolar através das contribuições da psicanálise de orientação lacaniana. A autora discute, em seu livro “A inibição intelectual na Psicanálise”, as formas sintomáticas que decorrem da relação do sujeito com o saber, demonstrando também como as

dificuldades de aprendizagem, ao serem submetidas ao discurso científico, sempre prescrevem um déficit em seus diagnósticos para o aluno avaliado (SANTIAGO, 2005).

Atualmente, segundo a autora, ainda é feito o teste de QI, que estabelece o quociente intelectual, criado por Alfred Binet, para designar o desenvolvimento esperado por um sujeito considerado normal. Esse tipo de avaliação parte do pressuposto de um sujeito ideal, universal e abstrato para determinar o que seria desejável no desenvolvimento de toda criança, desconsiderando o que é da dimensão do subjetivo no sintoma que a criança apresenta. Para Santiago (2005), este é justamente o desafio que a psicanálise busca superar: verificar o que é da ordem do subjetivo no sintoma que a criança apresenta. Segundo ela, Melanie Klein, em 1930, foi a pioneira no tratamento clínico na esfera da atividade intelectual com crianças.

Para evitar o processo de avaliação por testes, que acaba muitas vezes na patologização, Santiago propõe um procedimento que abarca duas dimensões para o diagnóstico que supera a concepção surgida inicialmente por essa abordagem: uma de ordem pedagógico e outra de ordem clínica. Assim, propõe o diagnóstico clínico-pedagógico que tem por objetivo “identificar o estatuto da dificuldade em duas esferas distintas: uma conceitual-pedagógica e outra relativa à economia subjetiva do aluno” (SANTIAGO, 2005, p. 29). Aqui, busca-se analisar tantos fatores de ordem da aquisição da leitura e escrita quanto da subjetividade da criança.

Santiago (2005) ressalta ainda a importância de o pesquisador desocupar seu lugar de mestre e colocar-se em posição do não saber frente à criança, atitude que propicia escutar o que a própria criança tem a dizer sobre si mesma e sua dificuldade, dando voz a esse sujeito, muitas vezes silenciado em si mesmo.

Esse recurso de escutar o que a criança tem a dizer sobre si mesma é fundamental para extrair de seu próprio discurso elementos de sua subjetividade e inconsciente, para, assim, utilizá-los numa intervenção reeducativa particular em sua inibição intelectual. Busca-se, portanto, esclarecer a trajetória intelectual da criança até o ponto de seu impasse, considerando que apenas ela é quem tem algo a dizer sobre sua dificuldade (SANTIAGO, 2011).

Segundo Silva (2009) em sua pesquisa sobre a escrita do nome próprio por uma criança, à medida que esta desenvolvia as atividades de leitura e escrita propostas e apresentava erros, era convidada a falar sobre suas dificuldades, o que possibilitou a localização de impasses, favorecendo uma maior compreensão do que ela necessitava para sua superação. A autora afirma ser possível observar que, quando o impasse é de ordem

pedagógica, basta a orientação conceitual ou a informação para que a criança o supere. Se, ao contrário, mesmo diante da informação conceitual, a criança persiste no erro, isso pode ser indicativo de manifestação sintomática.

Segundo Silva (2009), o diagnóstico clínico-pedagógico exerce uma função clínica, ao possibilitar que a criança fale sobre seu sintoma. Entretanto, quem o aplica, sempre que necessário, deve nomear o impasse e dar informações que ajudem a criança a se (re)posicionar diante dele, sem, no entanto, realizar qualquer tipo de interpretação clínica (SILVA, 2009, p. 26).

Referindo-se às intervenções nas escolas através da conversação, entende Santiago (2011, p. 99):

O interesse do resultado desse trabalho, portanto, tem sido o estabelecimento da distinção entre o que é clínico e o que é pedagógico na esfera do fracasso escolar, o que sem dúvida contribui para a redução dos encaminhamentos de escolares com problemas de aprendizagem para as áreas da saúde e saúde mental.

Em nossa pesquisa, não utilizamos nenhuma dessas práticas de intervenção, mas temos como um dos objetivos da pesquisa conhecer o ponto de vista de Samuel sobre seu processo de aprendizagem da escrita. O que ele diz sobre o que ele não pode saber? A fim de obter essa resposta, realizamos uma entrevista semiestruturada com Samuel, na qual, além de mostrarmos vídeos de sua sala de aula e sua participação nela, fizemos a ele perguntas e questionamentos sobre esse percurso. Em suas respostas, identificamos um elemento subjetivo presente em quase todas elas: ‘Eu não lembro. Eu não sei’.

O trecho da entrevista abaixo retrata a mesma resposta que foi dada 21 vezes às 25 perguntas que fizemos com relação ao ciclo de alfabetização.

Pesquisadora: Que que cê lembra assim que.../ ela fa.../ quê que tinha na sala de aula em relação a algumas atividades de escrita:/ cê lembra de alguma coisa?/

Samuel: Na verdade lembro nada do meu passado...

Pesquisadora: É? E por que cê não lembra que cê acha assim que cê não lembra das coisas.

Samuel: (risos) Ai ai.../ não sei.../

Pesquisadora: Cê acha que é algo que é difícil de às vezes ficar lembrando?/

Samuel: Ah umas coisas eu lembro.../ eu lembro que um amigo meu também morreu.../ (Trecho de entrevista realizada com Samuel no dia 12/5/2014).

Samuel expressa que não consegue guardar nenhuma lembrança ou memória de seu passado com a aprendizagem. O que pudemos identificar é que sua memória escolar é calcada em sua própria dificuldade. Talvez ele prefira ‘esquecer’, ou fazer de conta que tudo o que vivenciou na escola, em relação à aprendizagem, não é possível de ser lembrado. Seria dolorido demais recordar esse passado? Mas, mesmo assim, esse passado ainda é presente, algo com o qual convive todos os dias até hoje. Nessa mesma entrevista, encontramos vários elementos sobre sua trajetória escolar, inclusive tomamos conhecimento de que ele ainda encontra muitos impasses para aprender, o que nos impulsionou a ampliar nossa investigação para o diálogo com a psicanálise.

No trecho da entrevista transcrito acima, pode-se perceber que Samuel não externalizou nenhum fato ou lembrança marcante em relação à escrita. Mas, em sua fala, ele menciona uma lembrança afetiva que o marcou naqueles anos: a perda de um amigo. Esse colega não chegou a participar das filmagens da pesquisa, pois entrou em processo de tratamento de um câncer terminal logo no início das aulas. Portanto, cabe-nos a seguinte reflexão: por que ele consegue se lembrar dessa perda afetiva que o marcou e consegue externalizá-la? Por que ele não consegue se lembrar de sua trajetória escolar?

Segundo Smolka (2000), a possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também um modo de dar certa organização e estabilidade às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas. Será que Samuel ‘prefere’ ter as lembranças de sua trajetória escolar em forma de uma memória confusa e instável? Seria difícil estabelecer um sentido para os fatos que ocorreram nesse processo? Qual e como seria a forma mais oportuna para que Samuel pudesse se abrir e falar de sua própria dificuldade? Seria possível desvendar seu impasse de falar de sua trajetória? Estaríamos diante de um sintoma de inibição intelectual? (SANTIAGO, 2005).

Partindo do conceito de inibição intelectual, na perspectiva que Santiago (2005) propõe, ou seja, de verificar se o discurso analítico é capaz de revelar algo diferente do discurso científico, é que também abrimos a possibilidade de contribuição da psicanálise para o impasse de Samuel na aprendizagem escolar.

Segundo esta mesma autora, Freud se apropriou do termo inibição – originário inicialmente da fisiologia e caracterizado como um movimento involuntário de impedimento motor para o funcionamento de determinado dispositivo – e o considerou como um mecanismo de parada, bloqueio ou freada. Porém, a diferença reside no fato de que, no psíquico, trata-se de um mecanismo acionado pelo próprio sujeito, indicando uma dimensão ativa desse processo.

Couto (2012), baseando-se em Santiago (2005), argumenta que a inibição pode surgir como um dique, uma força psíquica que se constitui como um obstáculo à pulsão. Trata-se, portanto, de uma função econômica decisiva para a atividade intelectual do sujeito, que visa evitar o desprazer que lhe provoca um profundo mal-estar, vale destacar que a inibição intelectual é um processo psíquico que é ativado inconscientemente pelo sujeito. Ela afirma que esse é um dos paradoxos introduzidos pela inibição: o sujeito encontra-se impedido de realizar o movimento do trabalho intelectual que lhe traria satisfação, entretanto essa mesma renúncia ao trabalho intelectual se constitui como um novo modo de satisfação. Vejamos a fala da monitora sobre Samuel:

Monitora: Eu enxergo ele como aluno TÍMIDO.../ É ESFORÇADO.../Assim ele QUER APRENDER.../ Ele sabe que ele tem alguma dificuldade/ Ele não sabe o que que é.../ Ele sabe que tem alguma dificuldade / Ele QUER...mudar isso.../ Mas... /às vezes dá impressão de que ele tem MEDO.../ do que as pessoas vão pensar dele... (Trechos de entrevista realizada com a monitora de ciências do 3^o ciclo no dia 18/9/2014).

De acordo com a fala da monitora, Samuel sabe que possui uma dificuldade, tenta se esforçar para mudar esse quadro, porém, além de não conseguir, tem medo do julgamento que as pessoas farão sobre ele. Sendo assim, de onde vem esse medo? Quem são essas pessoas que lhe provocam receio? São apenas seus professores? Se o convidarmos para falar sobre seu medo e seu impasse na aprendizagem, ele nos revelaria outra resposta além de seu diagnóstico recente de disléxico?¹¹ Portanto, é a partir da contribuição da psicanálise, dialogando com o conceito de inibição intelectual, que vamos procurar compreender mais a trajetória de Samuel no processo de aprendizagem da escrita.

Dando continuidade ao nosso processo de investigação sobre as explicações para o fenômeno do fracasso escolar, passaremos agora à discussão de outra abordagem que também influencia até os dias atuais a explicação desse fenômeno.

3.5 Teoria do *handicap* sociocultural

Concebida pela psicologia educacional norte-americana nas décadas de 1960 e 1970, a abordagem do *handicap* sociocultural, também conhecida como teoria da carência cultural, causou forte impacto nos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem.

Segundo Griffó (1996, p. 31):

¹¹ Samuel foi diagnosticado por relatório médico realizado em outubro de 2014, que constatou seu quadro de dislexia associada a possível transtorno do déficit de atenção.

[...] para essa concepção, o aluno que fracassa na escola é tido como deficiente cultural e linguístico. A causa do fracasso está ligada ao contexto sociocultural em que o aluno vive. Essa perspectiva, utilizando-se de conceitos originados da Antropologia Cultural, aponta como causas do fracasso escolar a deficiência na alimentação, na habitação, nos bens materiais. A criança sendo privada desses elementos teria como consequência a deficiência em fatores cognitivos, impossibilitando o sucesso na aprendizagem (GRIFFO, 1996, p. 31).

Essa abordagem cria, portanto, “estigmas para as crianças, principalmente para as negras e/ou pobres, que possuem alguma dificuldade e para seu meio social considerado como ‘inferiores’, ‘rudes’, ‘primitivos’, ‘atrasados’, principalmente no que se refere à linguagem” (GOMES, 2005, p. 51).

Ainda segundo Gomes (1995), a teoria do *handicap* sociocultural tem como uma de suas consequências pedagógicas nos meios escolares tanto uma atitude de:

Passividade ou de resignação frente aos fatores julgados fora de seu alcance de resolver – déficits familiares; quanto atitudes de militância política, pois os problemas colocados só podem ser resolvidos pelas transformações sociais e políticas (GOMES, 1995, p. 55).

Outra consequência dessa abordagem também seria a criação de programas compensatórios, que têm como característica básica o objetivo de suprir culturalmente a criança do que lhe faltou em seu meio familiar e social. Para as pesquisas que adotam essa vertente de análise do fracasso, a pobreza é sinônimo de impedimento intelectual (GOMES, 1995).

Couto (2012), baseando-se em Nogueira (2005), relata que, nos anos 1970, as pesquisas na área da sociologia se viram dominadas pelo paradigma da reprodução, inspiradas nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1975). Os sociólogos postulavam que a transmissão pela família de uma herança material e simbólica seria determinante para os resultados escolares de seus membros. Logo, influenciadas pela teoria do capital cultural, essas pesquisas consideravam que famílias mais favorecidas com bens culturais e/ou materiais seriam as mais beneficiadas nesse processo. Nessa tradição de pesquisa, os comportamentos internos das famílias não eram investigados, mas inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares. Dispensava-se, assim, a observação dos processos cotidianos das famílias.

Realizamos um levantamento de algumas pesquisas recentes que se contrapõem à teoria do *handicap* sociocultural. Buscamos descrever, de forma sucinta, os aspectos mais

relevantes dessas pesquisas em sua dimensão teórica para apresentarmos como vêm sendo debatidos na atualidade.

Patto *et al.* (2004) apontam para o surgimento, mesmo que pouco significativo em quantidade, na década de 1970, de algumas pesquisas que combatem essa teoria e também levantam questionamentos às escolas:

A novidade maior na segunda metade daquela década ficou por conta de pesquisas qualitativas voltadas para o interior da instituição escolar: a burocratização e sua influência sobre a qualidade do trabalho docente; a distância entre a cultura escolar e a cultura popular nos termos do pressuposto da carência cultural; a inadequação do material didático; a discriminação das diferenças no interior das escolas, sobretudo nas classes especiais (PATTO *et al.*, 2004, p. 6).

Ao fazerem o levantamento de bibliografias dos anos 1991 a 2002, Patto *et al.* (2004) as categorizaram em vertentes que viam o fracasso escolar pela via excludente da escola ou que o concebiam como uma questão política. Observaram que as pesquisas deram um avanço na concepção do fracasso escolar, pois passaram a questionar as abordagens que o justificavam enquanto causa orgânica ou adquirida e, além disso, passaram a questionar a escola, que está inserida em uma sociedade política e estratificada em classes sociais. Segundo as autoras, essas categorias abstratas são ressignificadas e entendidas não mais como fenômeno individual, sintoma de conflitos intrapsíquicos, ou como expressão reativa da resistência a práticas escolares inadequadas, mas em sua positividade, como expressão do conflito de classes no interior da escola.

Soares (2000) também realiza um estudo de destaque, em que descreve a teoria do déficit linguístico, que, apesar do nome, é baseada nos mesmos princípios da teoria do *handicap* sociocultural ou carência cultural, e também se confunde com princípios da teoria cognitivista. A autora apresenta um estudo mais detalhado sobre esse tema em seu livro “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, publicado em 1986. Ela argumenta que:

[...] a teoria da deficiência cultural pressupõe que as crianças das camadas populares, além de se comunicarem mais através de recursos não-verbais do que verbais, chegavam à escola com uma linguagem deficiente: vocabulário pobre com sintaxe confusa e inadequada, apresentando erros de concordância, regência e pronúncia. Esse suposto déficit linguístico estaria diretamente relacionado com a incapacidade intelectual e cognitiva da criança e seu precário meio familiar de origem (SOARES, 1986, p. 21).

Ainda segundo Soares (2000):

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre os grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva à dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (SOARES, 2000, p. 19).

Soares (2000) e Patto (1997) fazem uma crítica severa aos programas compensatórios, já mencionados na abordagem cognitivista e que se originaram também da teoria do *handicap* sociocultural. Nesses programas eram ofertadas atividades que estimulavam o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança para que ela pudesse desenvolver o raciocínio, adquirir capacidade de atenção, concentração e ampliação de seu repertório vocabular. Patto (1997) afirma que, por se dirigirem a seus destinatários como fracassados ou menos aptos à aprendizagem escolar, esses programas já nasceram fadados ao fracasso.

Couto (2012) também reitera que o discurso corrente de família desestruturada adotado pela educação, psicologia e sociologia faz parte da apropriação científica desses campos e é resultado da teoria da carência cultural, que predominou no Brasil na década de 1970, ressaltando que, ainda que pesquisas recentes denunciem os equívocos desse discurso, ele ainda persiste no interior das escolas.

Operando na contramão dessa teoria de família idealizada e ambientalista que concebe a criança exclusivamente na condição de mero objeto do Outro, vítima de suas condições familiares, é que a abordagem clínica vai se debater. Couto (2012), baseando-se em Lacan (1996), aponta que:

Há alguma coisa que sempre faz sintoma na estrutura familiar, e toda estrutura familiar inclui um sintoma, independentemente de seu tipo de organização e a despeito dos conflitos vividos por seus membros (COUTO, 2012, p. 163).

Lahire (1997), por sua vez, também desconstruindo essa visão da carência cultural, realiza um estudo nas classes populares da França, para tentar compreender as diferenças e consonâncias entre as estruturas familiares e o universo escolar de algumas crianças desse meio social. O que o move a fazer essa investigação são as seguintes perguntas: ‘Que diferenças internas presentes nos meios populares podem explicar as variações de aproveitamento escolar em crianças de series iniciais? Como justificar o fato de alguns alunos fadados ao fracasso ocuparem os primeiros lugares nas classificações escolares?’

Nesse sentido, entendemos que cada sujeito tem uma história e uma trajetória de vida e que, apesar de ter sua dimensão social, possui a sua forma particular de lidar com o acesso ao mundo da escrita. Portanto, as crianças consideradas portadoras de dificuldades de aprendizagem e condenadas ao fracasso escolar não se originam apenas de sociedades desprovidas de condições socioeconômicas favoráveis, elas também podem se originar dos meios privilegiados, como constata Lahire (1997).

Em outro artigo, Carvalho (2004) propõe a investigação das causas para o fracasso escolar de estudantes negros e do sexo masculino nas interações entre professor(a) e aluno(a), levando-se em consideração que essas relações são sempre perpassadas por desigualdades sociais, raciais, de classe e gênero. Carvalho (2004) propõe essa discussão questionando também os critérios de avaliação que as escolas retornam às crianças e suas famílias através de conceitos como ‘fraco’ e ‘insuficiente’. Afirma a autora:

Não se trata, nesse caso, de discutir se meninos ou meninas, negros ou brancos são mais aptos, mais rápidos ou mais afeitos à aprendizagem escolar em geral ou a alguma aprendizagem específica. Aqui, o foco estará sobre os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas – e, dentre eles, um maior número de meninos negros que brancos – a obter notas baixas ou conceitos negativos, e a ser indicados para atividades de recuperação. O que pode – ou não – estar relacionado a sua efetiva aprendizagem e a eventuais dificuldades frente ao conhecimento e ao mesmo tempo pode – ou não – ser refletido tanto nas taxas de evasão escolar e defasagem entre série e idade, quanto nos resultados em testes padronizados (CARVALHO, 2004, p. 251).

Kalmus (2010), ao discutir um dos tópicos de sua tese sobre ‘os processos de exclusão branca’, classifica alguns alunos em uma categoria em que não são:

[...] nem ‘evadidos’ nem ‘reprovados’ (como tradicionalmente eram designados os alunos fracassados) esses estudantes permanecem no sistema escolar, percorrem suas séries e graduações, obtêm seus diplomas, mas nem por isso deixam a condição de subalternidade (KALMUS, 2010, p. 23).

Esses alunos estão integrados à escola, porém a frequentam sem um sentido e sem outro objetivo senão a própria escolarização. Não veem a escola como algo que venha dar um significado relevante para suas vidas, uma possibilidade de ascensão social, ou até mesmo uma perspectiva de emprego.

Esse fenômeno é fruto de uma conquista no acesso e permanência na escola, mas que não contou com a mesma democratização na qualidade e/ou modernidade das práticas pedagógicas. Muitas delas ainda são construídas em velhas concepções que colaboram para reforçar e reproduzir preconceitos em relação ao ensino, aprendizagem e sujeito que a ela é

delegado para formar. Algumas escolas ainda oferecem aulas baseadas em metodologias e materiais didáticos que não condizem com a realidade dos alunos e acabam sendo desestimulantes para eles ocasionando, por sua vez, a evasão.

Muitos alunos também desistem de cursar o ensino superior, abandonando mais uma vez a instituição de ensino e a possibilidade de conquistarem um grau mais elevado de escolarização. Segundo Kalmus (2010), esse problema é fruto da escola da educação básica, que possui um ensino descontextualizado e, às vezes, muito distante das exigências necessárias para o mercado de trabalho ou para o ingresso no ensino superior.

Várias pesquisas, nas últimas décadas, se comprometeram a identificar o fracasso escolar como interligado não apenas a um fator, mas o discutem em uma perspectiva dialética relacionando fatores internos e outros externos à escola, ou seja, buscam discuti-lo sob a lógica do ‘e’ e não do ‘ou’. Exemplos de pesquisas como essas podem ser verificadas nos trabalhos utilizados neste capítulo e ainda nos de Castanheira (1991), Gomes e Sena (2001) e Resende (1994). Todos apontam para a necessidade de se trabalhar com as possibilidades dos sujeitos em situação de fracasso e na reavaliação das práticas pedagógicas.

Portanto, apostamos também na parceria entre família, escola e criança, para que, assim, todos os atores envolvidos no cenário escolar possam ter voz e força no processo de escolarização de cada criança. Esta precisa ser ouvida e atendida em suas necessidades não apenas na apropriação de conteúdos legitimados pelo sistema educacional, mas em sua subjetividade, desejo e vontade.

E é por isso que também lançamos o olhar do ‘sucesso’ para Samuel. Se em sala de aula torna-se difícil sua expressividade e espontaneidade, em outros contextos da escola sua participação e envolvimento nas atividades propostas foram visíveis e reconhecidas por outros professores. Este é o contraste que pretendemos estabelecer no capítulo 5.

Queremos, portanto, por meio das discussões teórico-metodológicas e questionamentos deste trabalho, abrir a possibilidade de mais um caminho para Samuel em seu processo de aprendizagem, no desenvolvimento de sua autonomia, assim como contribuir com o olhar que busca tornar visível o sucesso de sujeitos com trajetórias escolares similares à dele. Sujeitos confinados ao silêncio de suas potencialidades devido também ao contexto político, social e econômico em que a escola, vem, historicamente, se construindo.

No capítulo seguinte daremos continuidade a esta pesquisa com mais discussões sobre nossa abordagem teórico-metodológica.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos a lógica de investigação que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, que buscou promover um diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia Interacional. Essas duas abordagens possuem afinidades no que diz respeito aos conceitos sobre a perspectiva holística de análise, linguagem, aprendizagem e cultura, que nos ajudam a realizar pesquisas etnográficas em salas de aulas.

Abordaremos a seguir os pressupostos teórico-metodológicos adotados e o processo de análise do material empírico.

4.1 Etnografia Interacional

Essa lógica de investigação tem como objetivo analisar a vida da sala de aula com base em alguns pressupostos teórico-metodológicos da Etnografia da Educação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA, 2004; CASTANHEIRA *et al.*, 2001).

Tal abordagem se constitui como uma lógica de investigação capaz de nos propiciar o entendimento de como as oportunidades de aprendizagem da escrita são construídas em sala de aula por meio das interações sociais e como os atores que estão inseridos nesse contexto utilizam essas oportunidades de maneiras particulares para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a sala de aula é vista como uma cultura local, socialmente construída pelos participantes mediante as interações que estabelecem, evidenciando as ações e princípios que regem seus comportamentos nesse contexto. Longe de ser algo estático ou já definido, a cultura se (re)constrói, se mantém e se transforma a todo momento pelas ações dos sujeitos de determinado grupo social. Nesse caso, a sala de aula funciona como lugar de produção de cultura por meio das interações professor-aluno e aluno-aluno. O etnógrafo busca ‘revelar’ o sentido e significado construídos por meio da linguagem a partir do ponto de vista dos membros do grupo, em busca de uma perspectiva *êmica*.¹² De acordo com Castanheira (2004):

Ao adotar essa visão da sala de aula como cultura, o etnógrafo procura entender as ações, os conhecimentos e os objetos culturais que os “membros de um grupo

¹² As origens de *êmico* e *ético* vêm, respectivamente, dos termos fonêmico e fonético – o que é significativo na linguagem para o falante (*êmico*) e o que são descrições externas (*ético*) (PIKE, 1954).

precisam usar, produzir, prever e interpretar para participar em sua vida diária (CASTANHEIRA, 2004, p.46).

Para a busca dessa compreensão, a Etnografia Interacional baseia-se no uso de três pilares essenciais para sua fundamentação: a Sociolinguística Interacional, a Análise Crítica do Discurso e Antropologia Cognitiva (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2002), que passaremos a descrever sucintamente.¹³

4.2 Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional tem como objetivo analisar como os participantes de um grupo fazem uso da linguagem para aprender, se comunicar e como se posicionam frente às atividades cotidianas da sala de aula.

Ainda de acordo com Castanheira (2004), é fundamental que se analise como os participantes sinalizam e interpretam sentidos e significados em situação de comunicação e como instrumento de aprendizagem em uma sala de aula:

Lin (1993) explica que a utilização dessa abordagem permite que a relação entre a língua em uso e a vida da sala de aula seja estudada por duas perspectivas analíticas complementares. Na primeira, a *língua* é vista como um processo de interação que depende dos repertórios linguísticos que os membros trazem para sala de aula. (...) Geralmente se descreve essa perspectiva como referente ao estudo da língua *na* sala de aula. Na segunda perspectiva, conceitua-se língua como um sistema de discurso e ações sociais constituída por meio das ações e interações entre professores e alunos, que por sua vez, levam à construção da língua *da* sala de aula (*apud* CASTANHEIRA, 2004, p. 47).

Ao escolher focalizar um estudo na aquisição da escrita, há que se analisar o que conta como escrita na sala de aula, como, quando, onde e sob quais condições essa atividade acontece, quem participa e que funções ela cumpre nos processos discursivos por meio dos quais são criadas as oportunidades de aprendizagem.

Os sociolinguistas descrevem as diferenças nos modos de as pessoas fazerem uso da linguagem em relação não somente à gramática, mas também quanto à pronúncia, vocabulário e às diferentes maneiras que as pessoas utilizam para dizerem a mesma coisa. A Sociolinguística Interacional se conecta com várias abordagens da interação do discurso e está sempre analisando essas variações no discurso (CAMERON, 2001, p.106).

¹³ Para saber mais sobre a etnografia interacional, sugerimos a leitura do livro “Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula”, de autoria de Maria Lúcia Castanheira (2004).

John Gumperz (1982) denomina esses traços identificados na linguagem como sendo *pistas de contextualização*, que podem ser: verbais (entonação, pausas, cortes de fala) e não verbais (gestos, expressões faciais, mímica); assim como as pistas coverbais (prosódia), e até mesmo as maneiras diferentes de dizer a mesma coisa. Segundo ele, quem as utiliza raramente tem consciência delas no discurso e quase nunca elas são comentadas diretamente pelos usuários. Mas, para que sejam analisadas, o autor ressalta a importância de levar em consideração seus usos em relação a um fenômeno ou prática, ou seja, dentro de um contexto e não de forma abstrata.

Um exemplo de análise realizada por essa abordagem é apresentado por Cameron (2001). Nele, é possível verificar a importância dessas variações no discurso em um momento em que as pessoas envolvidas não estão sendo compreendidas, mas não sabem o porquê disso, pois não identificam o fator que as leva à incompreensão. O contexto da citação abaixo refere-se a um local de trabalho onde a equipe de trabalhadores são, em sua maioria, asiáticos e os fregueses que costumam almoçar nesse local são trabalhadores brancos:

Um freguês que escolheu carne foi atendido por um funcionário da cafeteria que expressou a palavra *molho de carne*, pronunciando a palavra com queda na entonação. A função desta expressão foi de perguntar se o freguês queria molho de carne, mas não foi ouvido como um oferecimento ou pergunta. Ao contrário, soou como uma afirmativa: “isto é molho de carne” ou “estou lhe dando molho de carne” – o que é visto como rude e desnecessário, uma vez que os fregueses podem ver por eles mesmos o que é e decidir por eles mesmos se querem (CAMERON, 2001, p. 109, tradução nossa).¹⁴

Nesse exemplo, duas pessoas estão atuando dentro de dois sistemas culturais diferentes, o que a Sociolinguística Interacional denomina ‘comunicação intercultural’. O que queremos ressaltar aqui é como essa perspectiva de análise do discurso pensa e reflete sistematicamente sobre as normas e convenções dos usos da língua nas interações. Não apenas o que é dito é importante. Os gestos, os modos e os comportamentos dos falantes e ouvintes também são fundamentais nessa análise.

Tendo em vista essa abordagem, nossa pesquisa buscou identificar, através da linguagem em uso, de que forma Samuel participava das oportunidades de aprendizagem da escrita em sua sala de aula e como essas oportunidades eram criadas nas interações professor-aluno e aluno-aluno.

¹⁴ No original: “A customer who had chosen meat was addressed by a cafeteria worker who uttered the word *gravy*, pronouncing the word with falling intonation. The function of this utterance was to ask whether the customer wanted gravy, but it was not heard as an offer or a question. Rather it sounded like an assertion: ‘this is gravy’ or ‘I’m giving you gravy’ – which seemed rude and unnecessary, since customer could see for themselves what it was and decide themselves whether they wanted any”.

4.3 Antropologia Cognitiva

Essa abordagem compreende a cultura como algo em constante processo de construção e reconstrução na sala de aula pelos participantes (GEERTZ, 1973; 1983).

Segundo Castanheira (2007, p. 44), “Os participantes de um grupo utilizam seus conhecimentos desse sistema de significados para interpretar, tomar decisões e agir na vida diária”.

Dessa forma, a cultura é vista como um sistema dinâmico e compartilhado pelos membros do grupo, já que ela é reconstruída socialmente, de acordo com os significados que cada grupo atribui a determinado objeto ou conceito. Com isso, podemos concluir que as pessoas de um certo grupo colaboram, através das interações sociais dentro de um determinado contexto, para o processo de formação da cultura.

Sendo assim, nos questionamos sobre o lugar que Samuel ‘escolheu’ ocupar enquanto membro dessa sala de aula, como seus colegas e professora o viam como membro do grupo e como ele via a si mesmo nesse contexto.

Durante o estudo, buscamos identificar através do comportamento e das interações estabelecidas entre o grupo o que contava como escrita e como os membros se posicionavam frente a essa prática, especialmente Samuel.

4.4 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso, perspectiva analítica que provém de uma visão de linguagem como prática social, será fundamental na presente pesquisa. Essa abordagem nos possibilita compreender as relações complexas e dinâmicas do discurso, das práticas sociais e da aprendizagem por meio da investigação da atividade discursiva na sala de aula.

A análise crítica do discurso, por sua vez, permite analisar como as escolhas discursivas feitas pelos estudantes podem dar forma às características do grupo e serem modeladas por essas mesmas características (GOMES; DIAS; GREGÓRIO, 2011).

Nosso estudo buscou compreender como a trajetória de Samuel foi sendo construída pelas práticas interacionais com o grupo e com a escrita através do tempo; como ele se apropriou dessa capacidade por meio dessas práticas; e como as práticas e as escolhas discursivas produzem o que conta como aprendizagem e participação nos eventos dessa sala de aula.

4.5 As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Segundo Vigotski (1989), o aprendizado da linguagem escrita se dá muito antes do ingresso da criança à instituição escolar. As crianças já sabem o idioma pátrio falado (no nosso caso, o português) e utilizam suas regras culturalmente, embora não sejam conscientes de seu mecanismo na escrita.

Quando uma criança é matriculada em uma escola, uma das primeiras expectativas geradas nos pais e professores é que ela aprenda a ler e escrever. A alfabetização e letramento são uma das tarefas principais da escola junto a essa criança que inicia seus estudos escolares. Porém, o que muitos não sabem é que dominar os instrumentos da alfabetização exige muitas habilidades e capacidades referentes à linguagem, que antes não eram necessárias para o desenvolvimento da criança, ou pelo menos não tinham o objetivo e caráter de escolarização. Partimos do pressuposto de que o sujeito é social e singular (VIGOTSKI, 1989; 1931/1995; 1934/1993) e, portanto, a aprendizagem da escrita, objeto de nossa pesquisa, torna-se diferenciada para cada pessoa, embora ela aconteça coletiva e socialmente. Essas capacidades e habilidades são diferenciadas para cada ser, não havendo uma uniformidade em relação ao tempo exato em que se aprende a ler e escrever. Existem, entretanto, os tempos escolares construídos historicamente, em que há uma expectativa de que essa aprendizagem ocorra em determinado período de tempo e em etapa do desenvolvimento da criança.

Para compreender a trajetória de Samuel quanto ao aprendizado da escrita no 1º ciclo do Ensino Fundamental, é importante esclarecer o que entendemos por desenvolvimento e aprendizagem. O primeiro se caracteriza como sendo um processo mediado social e culturalmente, que ocorre tanto individual quanto coletivamente, com possíveis componentes de caráter universal. Esses componentes possuem elementos que são unidos à especificidade cultural dos diferentes grupos e contextos em que o desenvolvimento ocorre (COLL, 1999, p. 58). É importante ressaltar que o desenvolvimento ocorre sob uma perspectiva interna, individual, e também sob uma perspectiva externa, social. Ou seja, as interações sociais que o ser estabelece são fundamentais para seu desenvolvimento. Já o termo aprendizagem é tido como um processo mediado, individual e coletivo, que faz despertar processos internos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989; 1931/1995).

A Psicologia Histórico-Cultural pressupõe que o psiquismo humano encontra na mediação semiótica um elemento fundamental para seu desenvolvimento. Segundo Pino (2000):

Num sentido amplo, mediação é toda intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação. Neste trabalho, o termo mediação é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham na relação entre os indivíduos e destes com seu meio (PINO, 2000, p. 663).

Quem poderia então fazer o papel de mediador semiótico nas relações estabelecidas em sala de aula? O mediador é a linguagem, que pode ser a do professor, ou também estar presente nas oportunidades criadas por ele nas atividades propostas, bem como a linguagem dos colegas, ou qualquer outro membro ou objeto que venha a fazer parte do contexto dessa sala de aula. Todos podem fazer despertar processos internos de desenvolvimento para a aquisição da escrita (VIGOSTSKI, 1989; 1931/1995). Sendo assim, para se analisar o que conta como escrita na sala de aula, há que se eleger a linguagem em uso, como o meio e o espaço para se compreender como a posição dos alunos como escritores se dá frente às oportunidades de aprendizagem construídas pela professora e pelos próprios alunos.

Para entendermos como funcionam esses processos internos de desenvolvimento, recorreremos à explicação dada por Vigotski (1989 *apud* GOMES; MONTEIRO, 2005) para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que doravante nomearemos como Zona de Desenvolvimento Iminente. Segundo Prestes¹⁵ (2010), esta pode ser entendida como a distância entre o que o aluno pode aprender sozinho e o que ele necessita de ajuda do professor ou de outros colegas para avançar no seu desenvolvimento. Portanto,

[...] esta zona de desenvolvimento pressupõe compartilhamento de saberes e ações para que os alunos aprendam e se desenvolvam como sujeitos sociais. Mais do que um suporte, a Zona de Desenvolvimento Iminente é uma possibilidade de construção compartilhada de conhecimento (GOMES, 2005, p. 16).

Prestes afirma que:

A zona *blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.

[...] A zona *blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (PRESTES, 2010, p. 379).

¹⁵ Zoia Ribeiro Prestes (2010), ao fazer uma releitura das obras de Vigotski em sua tese de doutorado, discute sobre as traduções da obra do autor no Brasil e suas implicações para o meio educacional e defende o uso da palavra iminente no lugar de proximal para melhor indicar esse processo.

Segundo a autora, a característica essencial da Zona de Desenvolvimento Iminente é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

São nas interações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-objeto que serão possíveis o compartilhamento de saberes e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Dessa forma, é imprescindível a mediação de outros participantes, mais experientes ou não, para fazer despertar processos internos de desenvolvimento para a construção de oportunidades de aprendizagens da escrita na sala de aula.

Segundo Moll (1996), a partir de uma perspectiva vigotskiana, o papel principal do processo de escolarização é a construção de um contexto social que oferece a oportunidade do domínio e o manejo consciente dos usos dos instrumentos culturais, ou seja, que possibilita a formação das funções psicológicas superiores nos sujeitos nessa interação.

Sendo assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente nos leva a considerar que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, o que propicia aos estudantes se guiarem para o que ainda não são capazes de fazer, promovendo avanços e impulsionando ao que é desafiador. Dessa forma, os processos mentais em fase de maturação servirão de base para novas aprendizagens, novos saberes.

O professor, de fato, possui a maior tarefa e objetivo de ensinar os alunos, mas os outros, os colegas, também podem participar nesse processo e se fazerem de professor numa sala de aula. As relações interativas estabelecidas nesse contexto são dinâmicas, vivas e também contraditórias. Mesmo com papéis bem definidos, professores e alunos não estão restritos e condicionados a eles, pois nessas relações estão sendo compartilhadas histórias de vida, culturas e vivências. Por esse ponto de vista, acreditamos que na sala de aula as perspectivas de desenvolvimento são inúmeras e diversas para todos os sujeitos que dela fazem parte. Nessa perspectiva, os processos psicológicos não são dados e, sim, construídos na rede de interação humana e por ela.

Para compreendermos melhor o papel de mediador semiótico, acima mencionado, passamos para o próximo tópico, em que discutiremos sobre o papel da escrita, objeto de nosso estudo.

4.6 Vigotski e a escrita

Para aprofundarmos na compreensão da apropriação da escrita e identificar as finalidades que ela cumpre, é importante entendermos como ela surge historicamente no desenvolvimento cultural do homem primitivo. Antes disso, é necessário apresentar alguns conceitos essenciais da Psicologia Histórico-Cultural, fundada no materialismo histórico e dialético.

Vigotski (1989; 1931/1995) explica que o nascimento biológico não garante a condição humana. Segundo Pino (2000), para tornar-se um ser “humano”, a criança terá de “reconstituir” nela, não simplesmente reproduzir, o que já é aquisição da espécie. Portanto, a criança deve, em um processo de interação social, dominar os processos superiores, especificamente humanos, já constituídos na história da sociedade.

De acordo com Vigotski e Luria (1931/1996), a história da escrita pode ser entendida como a história de como o homem aprendeu a controlar sua memória, em outros termos, a fazer um uso diferente da mesma.

Até então, o homem primitivo vinha sendo dominado por sua memória natural/biológica, cuja capacidade de reprodução de imagens, discursos, ou da realidade chegou a ser muito maior que a nossa na atualidade. Entretanto, o desenvolvimento histórico da memória começa quando o homem, pela primeira vez, deixa de usar a memória natural/biológica e passa a utilizar pistas como signos e símbolos, que lhe revelam e lembram figuras complexas inteiras, dominando assim uma força, que em princípio era biológica. Com a intervenção do signo, um terceiro ‘elemento’ nessa interação, é que se tornou possível o domínio da memória pelo homem.

A escrita cumpre exatamente esse papel: um desses meios auxiliares, com a ajuda dos quais o homem começa a controlar sua própria memória. Ela é um suporte poderoso da memória. Outro exemplo de uso de signos para auxiliar na memória são os nós de que fazemos uso para recordarmos algo, ou realizar uma tarefa; sua função é semelhante aos nós da sociedade primitiva para a contagem de animais em rebanhos, ou para a transmissão de recados, por exemplo.

Da mesma forma, quando a criança consegue fazer uso de um instrumento externo para auxiliar seu processo de memorização interna, ela está se apropriando de formas culturais de uso dessa função psicológica, tornando-a similar à do adulto.

Segundo Pino (1995, p. 2):

Das produções humanas, a mais importante de todas (pelo papel que desempenha na constituição e na evolução social e cultural dos homens) é, sem dúvida alguma, a invenção de sistemas de signos. Trata-se de produções altamente inventivas que, através de processos de substituição ou representacionais, permitem ao homem conferir ao real outra forma de existência: a simbólica.

Em um de seus experimentos, Vigotski e Luria (1931/1996) pediam para que uma criança pequena se lembrasse de um certo número de frases que excedia muito sua capacidade natural/biológica de memória. Aos poucos, eles perceberam que as crianças pequenas (4 a 6 anos) não eram capazes de memorizar com a ajuda de algumas marcas em papéis, como: rabiscos e desenhos, porém, mais tarde esses mesmos rabiscos e desenhos se tornaram símbolos auxiliares das memórias das crianças maiores (7 anos em diante), ainda que não soubessem escrever.

Segundo Vigotski (1991, p. 51),

[...] acreditamos estar certos ao considerar esse estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita. Gradualmente, as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos, traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos.

Segundo o autor, a criança precisa aprender que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala.

Na escola, as crianças têm a oportunidade de darem um salto na transformação da memória mediada com o aprendizado da escrita. À medida que aprendem a fazer uso dela para se lembrarem de algo, como uma lista de compras, um bilhete, o uso da agenda, mapas, siglas etc., vão fazendo o uso eficiente desses meios e ampliando e diversificando sua compreensão do mundo e de si mesmos.

Vigotski (1931/1995) chama a atenção para a relação do método de investigação e o objeto em estudo; em outras palavras, não é qualquer método que podemos utilizar para investigar qualquer objeto, ambos devem ter relação para que haja uma coerência no que se quer investigar. Tendo em conta a natureza de nosso objeto, é importante compreendê-lo não como resultado, resposta ou produto de algum estímulo, como fariam outras correntes psicológicas, mas como um processo de construção social e apropriação dos indivíduos da cultura ao longo da história social da humanidade.

Feitas essas considerações, passamos a discutir as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1989) com a teoria da psicogênese da leitura e escrita. Para as autoras, o processo de construção da escrita perpassa diferentes hipóteses e níveis cognitivos elaborados pela criança: pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos. Para esclarecer esse processo, iremos descrevê-los sinteticamente.

A criança que se encontra na fase pré-silábica começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos. Percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre. Não reconhece o valor sonoro convencional. Exemplo de escrita da palavra nessa fase: ‘MOCHILA’ ⇒ *OMIAIA / BOIAR*.

Na fase silábica, a criança sente-se confiante porque descobre que pode escrever com lógica. Pensa que cada letra vale uma sílaba, mas não necessariamente as letras já têm seu valor sonoro convencional. Exemplo de escrita da palavra ‘MOCHILA’ nessa fase: *MRL / UIA / OIO / OIA*.

Já na fase silábica-alfabética, a criança começa a perceber que o esquema “uma letra para cada sílaba” nem sempre funciona. Descobre que uma sílaba pode ser escrita por mais de uma letra e começa a escrever algumas sílabas completas e outras incompletas. Exemplo de escrita da palavra ‘MOCHILA’ nessa fase: *MUXLA / MOLLA / OXLA*.

Por fim, na fase alfabética, a criança chega à compreensão do sistema de escrita. Essa fase caracteriza-se por uma correspondência mais precisa entre letras e sons, porém as crianças tendem a escrever com base ainda na linguagem falada e não com base nas regras da linguagem escrita, ou seja, ortográficas. Exemplo de escrita da palavra ‘MOCHILA’ nessa fase: *MOCHILA / MOXILA / MUXILA*.

De fato, consideramos que essa descoberta de Ferreiro e Teberosky (1989) foi um marco na educação, o erro cometido pela criança na escrita das palavras não mais significou o não saber, o não ser capaz. Pelo contrário, esse erro passou a ser visto como uma hipótese formulada, pensada pela criança, como um *erro construtivo*. À medida que vai tendo contato com as palavras, vivenciando seus significados, se desenvolvendo, a criança, aos poucos, se torna capaz de avançar nas descobertas das relações entre fonema/grafema.

Esse conhecimento também contribuiu para uma mudança do lugar do sujeito que aprende; de passivo, para sujeito ativo no processo de aprendizagem da língua escrita. Entretanto, essa abordagem construtivista, com base na ontologia piagetiana, tem como foco o desenvolvimento individual das crianças. Se por um lado essa teoria se pergunta como as crianças aprendem, ou como constroem hipóteses para o sistema de escrita, por outro, trata a produção dos alunos de forma etapista, ou seja, não pressupõe que possa ser uma

apropriação que é também feita por avanços e retrocessos e que se caracteriza como adultocêntrica, pois se há erro construtivo, ele existe em função de acertos estabelecidos pelos adultos. Para além disso, ao classificarem as fases de desenvolvimento da escrita, essas autoras avaliam a Zona de Desenvolvimento Real ou Atual das crianças, apresentando uma visão retrospectiva desse processo de conhecimento. Nesse sentido, se diferencia da proposta de Vigotski (1934/1993) quando, ao avaliar o processo de desenvolvimento das crianças, lida com duas Zonas de Desenvolvimento – real e iminente. Essa avaliação é prospectiva, com o olhar no futuro, naquilo que ainda poderá acontecer ao se compartilharem saberes na sala de aula. Essa visão de apropriação da escrita tem como pressuposto de que se trata de um processo constituído por contradições e pressupõe idas e vindas, evolução, involução e revolução.

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural não vê esse processo como algo linear, constante e sucessivo em suas etapas. Para Vigotski (2008a, p. 71):

Isso significa que, juntamente com processos de desenvolvimento - movimento progressivo - e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas discontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova.

De acordo com o autor, a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos, cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. Portanto, o desenvolvimento da escrita pressupõe avanços e retrocessos como processos sociais desse aprendizado.

Na distinção que Vigotski (1934/1993) faz sobre os dois tipos de fala – a oral e a escrita –, ele descreve alguns aspectos que as diferenciam em suas funções, estruturas e modos de funcionamento. Na fala oral, não precisamos criar a situação motivadora da fala. O próprio discurso, a conversa ou o diálogo já desencadeiam a fala. Entretanto, a escrita obriga a criança a atuar mais intelectualmente, obriga-a a tomar mais consciência da fala oral, necessitando de criar um interlocutor e/ou uma situação motivadora para essa fala escrita. A escrita exige um alto grau de abstração, pois é uma fala sem musicalidade, sem entonação, sem expressividade. Aprender a ter o domínio da escrita é, portanto, uma das tarefas mais difíceis para a criança, uma vez que ela não está em contato com aquele a quem vai dirigido o discurso; nessa situação o interlocutor é imaginário, além de ser uma fala que não se pronuncia, apenas se pensa.

Segundo Vigotski (2000/2007, p. 340):

É natural que uma fala sem sonoridade real, só imaginada e representada, que exige a simbolização dos símbolos sonoros, ou seja, uma simbolização de segunda ordem, resulte à criança tão difícil com respeito à fala oral como a álgebra em relação à aritmética. A fala escrita é justamente a álgebra da fala. Mas, assim como a aprendizagem da álgebra não repete a da aritmética, senão que constitui um plano novo e superior de desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reelabora e eleva a um nível superior o pensamento aritmético já formado, assim também é a álgebra da fala, ou a fala escrita, que introduz a criança em um plano mais elevado da fala, ao reelaborar ao mesmo tempo o sistema psicológico da fala oral previamente constituído.

Para que isso aconteça, é necessário que a criança tenha domínio e consciência da fala oral, pois à medida que toma consciência de que pode escrever os sons da fala, tem condições de chegar a dominar os elementos da fala escrita, assim como fazia com a oral.

Além disso, Vigotski chama a atenção para refletirmos não apenas sobre o como a criança aprende, o autor nos convida para ir mais além, uma vez que o ato de escrever pressupõe a presença e a manifestação do pensamento daquele que escreve. Portanto, cabe-nos questionar: o que leva a criança a aprender a escrever? Essa pergunta nos parece essencial ao nos aproximarmos da trajetória de Samuel. Para tentar esclarecê-la, recorremos a outros conceitos que Vigotski desenvolve e que nos auxiliam nessa investigação: os *sentidos e significados das palavras*.

Nas palavras de Vigotski (1991/2001, p. 25):

Um aspecto especial da percepção humana - que surge em idade muito precoce - é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não encontra correlato análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.

Ao investigar sobre o desenvolvimento humano, Vigotski explorou os conceitos de pensamento e fala nesse processo e, ainda, o surgimento das funções psicológicas superiores. Esse conhecimento lhe permitiu esclarecer alguns aspectos sobre como os sentidos e significados são atribuídos pelos sujeitos na apropriação da realidade e experiências que vivem consigo mesmos e com o mundo.

Segundo o autor, aproximadamente por volta dos dois anos de idade, as linhas do desenvolvimento do pensamento e da fala, que até o momento avançam separadamente, se cruzam, coincidem e dão começo a uma forma completamente nova de comportamento, a uma revolução do desenvolvimento, somente característica do homem. Nesse momento, a fala chega a ser intelectual e o pensamento passa a ser verbal, formando uma unidade. Isso quer

dizer que, a partir dessa fase, a criança pode ampliar sua comunicação e seu vocabulário ao ter a oportunidade de compreender os significados das palavras. Este salto em seu desenvolvimento lhe propicia a formação do pensamento generalizante, a capacidade de abstração, de formação de conceitos, das funções psíquicas superiores, de origem cultural. Esse processo permite às crianças compreenderem o mundo à sua volta e a si mesmas, como pessoas singulares e sociais.

Para Vigotski (1934/1993), os significados são construídos historicamente e socialmente e estão em constante (re)construção. Ou seja, compreendido pela primeira vez, o significado de uma palavra pode ser mudado ao longo do tempo por uma cultura e/ou pelo indivíduo apenas. Segundo ele, “Uma palavra sem significado, não é uma palavra, mas é um som vazio” (VIGOTSKI, 1934/1993, p. 11), portanto o significado é algo indispensável à palavra.

Diferenciando o sentido do significado, Vigotski (1934/2001b, p. 465) afirma que:

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

O “sentido”, portanto, pode ser classificado como algo particular para o sujeito, pois se (re)constrói nas práticas sociais, mediante a relação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência do sujeito. Ou seja, a produção de significados das palavras pode também estar carregada das dimensões afetivas e cognitivas do sujeito. Assim, compreendemos que a linguagem é polissêmica e possibilita a construção de vários sentidos e significados para as palavras.

Pino (2000) faz uso de uma metáfora muito interessante para exemplificar esse processo de internalização do significado da palavra para o sentido que ela passa a ter para o sujeito:

A água não deixa de ser água por passar do estado líquido ao estado gasoso ou sólido e a pessoa não deixa de ser ela por mudar de religião ou de ideologia, mas, em ambos os casos, nem a água nem a pessoa são as mesmas (PINO, 2000, p. 68).

Sendo assim, Pino (2000) ratifica que, ao realizar o processo de significação – do que é público para o privado, do que é social para o individual –, o sujeito passa também por uma mudança de estado, ou seja, há uma transformação dele enquanto sujeito. Mas alerta que isso não ocorre de maneira passiva, demanda uma atividade do sujeito.

Por essa perspectiva do significado como uma construção social e o sentido se dirigindo ao nível pessoal, é que o estudo da cultura dos participantes, produzida pela mediação da linguagem, torna-se essencial para compreendermos que sentidos e significados foram produzidos nos discursos e práticas culturais do grupo, e especialmente por Samuel, nas oportunidades de aprendizagem da escrita.

Que sentidos tinha a escrita para Samuel? E para os demais do grupo? Ele se apropriou desse conhecimento de forma ativa propiciando uma mudança em sua subjetividade? Essas perguntas serão esclarecidas mais adiante, no capítulo 5.

Para Vigotski (1934/1993), o sujeito é social e se individualiza ao apropriar-se do mundo, que é externo ao sujeito. Portanto, a construção do sentido é dialética e se desenvolve em tal processo social de individualização. Vigotski vê a linguagem como o sistema simbólico, responsável pela mediação entre o sujeito e o mundo, que exerce um papel fundamental na comunicação entre as pessoas, no pensamento e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações.

De modo que esse pressuposto nos permite analisar a sala de aula como espaço de produção de cultura pelos participantes, tal como a Etnografia Interacional nos convida a fazer. Essa visão nos fornece pistas de como os membros nomeiam e categorizam seu mundo, e, quando o fazem, por que nomeiam e quem nomeia (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos que apresentamos e que nos guiam para a compreensão da trajetória de Samuel, passamos ao próximo tópico, em que faremos algumas considerações a respeito do desenho deste estudo.

4.7 O desenho da pesquisa

Como já mencionado na introdução deste trabalho, esta pesquisa foi construída com base no banco de dados da pesquisa “Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças”. Esses dados são compostos por:

- 76 fitas de vídeos de 8 mm, resultando em 668 horas de filmagem de aulas dos anos de 2006, 2007 e 2008;
- 32 mapas de eventos da sala de alfabetização de adultos, 72 mapas de eventos da sala das crianças;
- artefatos utilizados durante o processo de alfabetização das duas salas;

- notas de campo realizadas pelas pesquisadoras;
- transcrições em unidades de mensagens das aulas gravadas.

Considerando os objetivos da pesquisa e a intenção metodológica de investigar a trajetória de Samuel em relação à escrita, abordaremos esse processo como um caso expressivo¹⁶ (*telling case*, Cf. MITCHELL, 1983; 1984). Isso significa que a trajetória desse aluno será analisada em sua singularidade e expressividade levando-se em consideração os contextos, interações e os fenômenos sociais que contribuíram para o processo de aprendizagem da escrita de Samuel. Com essa finalidade, estabelecemos os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: análise dos vídeos gravados, entrevistas individuais semiestruturadas, consulta a artefatos produzidos em sala de aula durante a pesquisa, na qual se inspirou a realização desta, e atuais produções e relatórios do aluno.

4.8 Procedimentos de análise dos dados

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa é o desdobramento de uma pesquisa realizada por minha orientadora, Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes, durante os anos 2005 a 2008. Feita a explicação sobre as abordagens nas quais se funda a Etnografia Interacional, achamos oportuno esclarecer alguns aspectos de ordem metodológica da análise dos dados desta pesquisa, que são pertinentes para compreendermos a perspectiva etnográfica que ela assume.

No campo das pesquisas acadêmicas, existe uma grande discussão e críticas sobre o que é considerado uma pesquisa etnográfica, principalmente por parte dos antropólogos em relação ao tempo que se fica em campo para realizar uma pesquisa desse tipo.

Erickson (1984) considera que alguns dos princípios gerais que guiam o trabalho de campo e o relatório das pesquisas que o antropólogo Malinowski realiza podem servir para as pesquisas em escolas, mas seus métodos específicos não, pelo fato de o objeto social em estudo deste se diferenciar em tamanho e tipo do objeto do etnógrafo em educação.

De acordo com Green e Bloome (1997), existem três tipos de abordagem da Etnografia na pesquisa qualitativa. A primeira abordagem é mais abrangente: compor uma etnografia implica a conceituação, definição e interpretação profunda de um grupo social ou cultural a longo prazo. A adoção da perspectiva etnográfica permite uma abordagem mais

¹⁶ Um caso expressivo é uma narrativa detalhada de casos etnograficamente identificados, que fornece elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema (MITCHELL, 1984).

focalizada no estudo de aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de determinado grupo social. Os autores apontam como característica central dessa abordagem a utilização de teorias culturais e práticas de investigação derivadas da Antropologia ou Sociologia para orientação da pesquisa. A distinção final diz respeito à utilização de ferramentas de cunho etnográfico, ou seja, do uso de métodos e técnicas geralmente associados a esse campo de pesquisa. Esses métodos podem ou não ser guiados pelos princípios etnográficos.

Dessa forma, podemos afirmar que fizemos etnografia em educação, permanecemos três anos no campo de pesquisa – duas salas de aulas – uma de crianças e outra de jovens e adultos, construímos nosso material empírico com base na observação participante e nos pontos de vista de professoras e estudantes que fizeram parte da pesquisa. Construímos uma perspectiva contrastiva e interpretativa de análise do material empírico gravado em áudio e vídeo; anotado em caderno de campo, fotografado; e junto com esses instrumentos realizamos entrevistas com professoras, pesquisadora, mãe do aluno e com o próprio aluno.

Segundo os estudos de Skukauskaitė, Liu e Green (2007), o vídeo constitui um instrumento com o qual os pesquisadores constroem registros em contextos particulares de atividade, tais como: a sala de aula, um evento de um pequeno grupo, uma entrevista, ou eventos interacionais em outros estabelecimentos educacionais ou sociais, como parte do processo que está sendo analisado ou está em andamento. Como registros, entretanto, eles não se sustentam sozinhos; são uma das fontes de informação sobre os padrões e práticas da vida diária da sala de aula que os membros possuem como ações particulares, conteúdo e atividade.

Gomes (2010) explica que a observação participante mediante o uso do vídeo na coleta de dados, significa nossa inscrição na vida da sala de aula como pesquisadores. Em nossa pesquisa, essa observação foi fonte de informação sobre os padrões e práticas da vida diária da sala de aula, assim como dos significados que a professora e os alunos produziram para as ações, conteúdos e atividades particulares.

De acordo com essa perspectiva, Bloome (2005) e outros autores afirmam que os artefatos de vídeo gerados dentro de um estudo particular são vistos como uma gravação contextualizada e é, por isso mesmo, uma gravação, não de dados, mas da atividade social, de significados locais e de conhecimentos culturais e disciplinares. Interações sociais, conteúdos disciplinares e informações referenciais que os membros propõem, reorganizam, reconhecem e realizam interacionalmente podem ser analisados a partir de múltiplos ângulos de análise e

de diferentes perspectivas teóricas. Mesmo que os pesquisadores tenham deixado o campo, a construção de identidades sociais e acadêmicas, relações de poderes e outros processos e práticas socialmente significantes podem ser analisados por outros que venham a se interessar e construir um novo olhar sobre essas práticas.

Feita essa distinção, Birdwhistell (1977) e outros autores esclarecem que tais artefatos podem ser (re)propostos e (re)analisados por pesquisadores que não estavam envolvidos na coleta primária dos dados.

Tendo o vídeo como um registro contextualizado, podemos inferir que, apesar de sua grande capacidade de contribuir para o registro do que se pretende analisar e, mais ainda, revelar o que o pesquisador não é capaz de verificar no momento do campo, ele é um, dentre tantos outros meios, de se registrar práticas culturais de determinado grupo em determinado contexto, e por si só já é um recorte e não a totalidade de uma realidade. Porém reconhecemos que o uso do vídeo, atrelado à observação participante, certamente foi um diferencial para a presente pesquisa.

Entretanto, apesar de não termos feito uso de observação participante para o registro dos dados desta pesquisa de mestrado, foi pelo estudo das aulas já gravadas, dos mapas de eventos e das transcrições feitas, que identificamos Samuel como um dos alunos daquela sala de aula que não se apropriaram das práticas de escrita durante os três anos dos registros. Portanto, ao analisarmos novamente os vídeos, nosso olhar buscou captar e ressaltar outros contextos, eventos, práticas e discursos dessa mesma sala de aula, porém agora com foco na aquisição da escrita por esse aluno. O pesquisador etnógrafo, ao se deparar com práticas culturais, deve sempre se perguntar pela perspectiva dos membros que estão sendo observados: O que fazem? O que dizem? Como interagem? Com quem? Sob quais condições e resultados? Foi através dessas indagações que, ao assistirmos os vídeos gravados, também nos apropriamos dos significados da escrita que os membros daquela sala de aula atribuíam às suas práticas.

Para Castanheira (2004), a redefinição do foco pode levar a uma mudança no tipo de descrição e representação dos eventos interacionais. Assim, descrições e representações macroanalíticas podem passar a microanalíticas como resultantes da necessidade de se explorar, a partir de diferentes ângulos, o processo interacional estabelecido entre os participantes.

Ao revisitar os mapas de eventos já construídos no banco de dados, fizemos uma reelaboração dos mesmos, dando enfoque à participação de Samuel nas interações e oportunidades de aprendizagem que eram construídas na sala de aula, da seguinte forma:

Exemplo de mapa de eventos

TEMPO	ATIVIDADES INDIVIDUALIZADAS E/OU COM PEQUENOS GRUPOS	ATIVIDADES COLETIVAS	PARTICIPAÇÃO DE SAMUEL	COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA
-------	--	----------------------	------------------------	-----------------------------

A primeira coluna representa a duração do tempo dos eventos. A segunda marca os eventos em que se envolvia parte da turma ou um participante específico, contrastando com a terceira, que apresenta as atividades realizadas por todos no mesmo espaço de tempo. Na quarta coluna, nos dedicamos a particularizar a forma de participação de Samuel nos eventos de forma geral, coletivos ou individuais, com a intervenção da professora ou colegas. Na última coluna, priorizamos os comentários relacionados à prática de escrita quando esta estava envolvida no evento e às anotações relacionadas às ações e comportamentos não verbais de forma geral.

Para a construção dos mapas de eventos, partimos da seguinte definição de evento:

Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (CASTANHEIRA, 2004, p. 79).

De acordo com Gomes *et al.* (2011), o mapa de eventos mostra o tempo gasto em sala de aula e as fases das atividades, da sala toda e dos pequenos grupos, nos possibilitando identificar, através das ações e interações dos participantes, como são organizados os padrões culturais de funcionamento da sala, bem como definir os contextos de aprendizagem.

Estabelecendo, ainda, um vínculo com a Psicologia Histórico-Cultural, que leva em consideração a dimensão histórica do que se quer analisar, fizemos o uso da análise microgenética, devido às suas características peculiares, para compor nosso estudo de caso. Essa abordagem metodológica visa dar um enfoque no como determinados eventos ocorrem, em vez de focalizar apenas o que ocorre na sala de aula.

Segundo Góes (2000, p. 9),

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Góes afirma que essa abordagem insere-se na proposta da Etnografia, que deriva da matriz antropológica cultural e implica a descrição ou reconstrução analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo cultural. Trata-se também de uma reconstrução que se guia pela concepção de mundo ou quadro conceitual dos investigados.

Concordamos com Gomes *et al.* (2011, p. 3) quando afirmam que:

Segundo Vygotsky (1934/1993) por meio de análises holísticas e microgenéticas buscamos considerar os detalhes, as minúcias dos processos de significação produzidos pelos alunos na interação com a pesquisadora, com a professora e na sala como um todo para podermos compreender o desenvolvimento mental e cultural dos estudantes. Deste ponto de vista, a pessoa é um ser social e por meio das interações sociais constrói-se também como singular. Será por meio das atividades coletivas que a aprendizagem particular poderá acontecer nas salas de aulas.

Portanto, é adotando uma análise parte-todo e todo-parte que buscamos construir uma análise reflexiva e histórica do processo de apropriação da escrita por Samuel. Nesse sentido, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural são fundamentais para demonstrar como sua trajetória escolar foi se construindo ao longo do ciclo de alfabetização, resgatando-se, dessa forma, sua história, e não a analisando de forma isolada ou fossilizada no tempo. Ao adotar os pressupostos dessa teoria, buscamos elucidar alguns fatores que estavam presentes no contexto da sala de aula, porém invisíveis aos participantes do grupo durante seu período de alfabetização e em relação à escrita.

Sendo assim, optamos por selecionar algumas das atividades-guia que orientaram a instrução ou o ensino na sala de aula, para compreendermos a trajetória de Samuel. Para Vigotski, as atividades-guia são aquelas que propiciam o compartilhamento e apropriação de conhecimentos. Não significa que sejam as que observamos em maior quantidade, mas sim as que possibilitam a criação de zonas de desenvolvimento real e iminente entre os participantes, ou seja, as que propiciam oportunidades de colaboração e engajamentos dos membros do grupo. As atividades-guia se constituem, portanto, em uma unidade de estudo que integra dinamicamente o indivíduo e o ambiente social (MOLL, 1996).

A atividade-guia pode ser organizada pelo grupo ao longo do tempo e de diversas formas, por exemplo: uma aula individual sobre algum tema específico, uma apresentação teatral, uma palestra educacional etc. Em nosso caso, nos três anos de aulas filmadas, foi possível perceber a composição de ciclos de atividades que formam as atividades-guia presentes na sala de aula.

Concordamos com Prestes quando, ancorada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, afirma que, “durante o processo de instrução, o professor cria uma série de

embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos” (PRESTES, 2010, p. 283).

Por isso, no ciclo de atividades também podemos encontrar uma apresentação teatral, mas se dela emergem outras oportunidades para o grupo se engajar em seu tema ou produzir qualquer situação em que é possível ver a intenção de se produzir novas zonas de desenvolvimento iminente para algum dos membros, estamos diante de um ciclo de atividades que compõe a atividade-guia. Portanto, essas práticas que são identificadas dentro do ciclo de atividades possuem objetividade, planejamento e intencionalidade, podendo, assim, serem categorizadas por finalidades comuns. Prestes ainda esclarece que, “para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados” (PRESTES, 2010, p. 283).

Desse modo, as atividades-guia, compostas por ciclos de atividades, que selecionamos para o estudo de nosso objeto são denominadas pelos membros do grupo de: ‘Arquivo Poético’, ‘Escrita’ e ‘Produção de Texto’. Algumas delas serão apresentadas de forma sucinta no próximo capítulo, quando caracterizaremos o padrão cultural da sala de aula, e posteriormente analisadas no capítulo 5 pelos eventos escolhidos com base na definição que já mencionamos acima.

A partir da categorização que fizemos do que constitui cada ciclo de atividades, podemos selecionar o evento e o subevento que pretendemos analisar. A FIG. 1 exemplifica o que acabamos de expor:

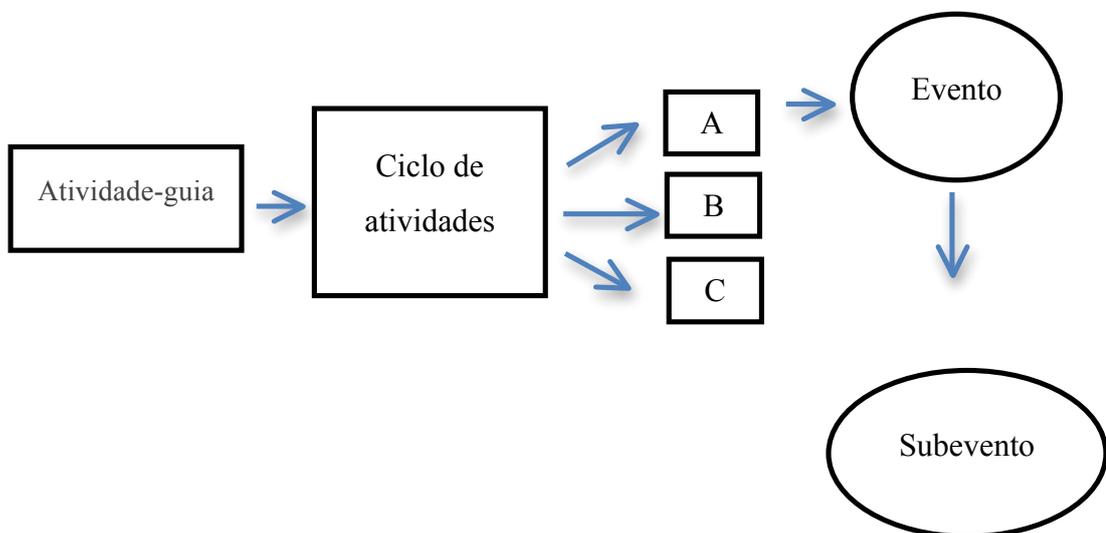


FIGURA 1 – Exemplo da decomposição da atividade-guia até a um subevento
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Buscando definir e exemplificar melhor nossa abordagem holística de análise do todo-parte e parte-todo – microgenética –, é que a sintetizamos com as seguintes palavras:

Em resumo, essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GÓES, 2000, p.15).

Desse modo, após a escolha dos eventos que serviram como base para nossas análises, fizemos uso da transcrição, em *Message Units* – ou unidades de mensagem, conforme descrito por Green e Wallat (1981) –, das sequências discursivas produzidas pelos participantes. O conceito de *Message Units* significa que transcreveremos a unidade mínima codificada no sistema de mensagens produzido pelas e nas interações sociais.

A unidade de mensagem, portanto, é a menor unidade de significação conversacional produzida pelos falantes. Cada unidade é definida em termos de sua origem, forma, propósito, nível de compreensão e das ligações que ela estabelece com outras. A fronteira de uma unidade de mensagem é linguisticamente marcada pelas pistas de contextualização (COOK-GUMPERZ; GUMPERZ, 1976 *apud* GREEN; WALLAT, 1981). Segundo esses autores, as pistas de contextualização verbal (entonação, pausas, cortes de fala), não verbal (gestos, expressões faciais, mímica) e coverbal (prosódia) podem definir uma mensagem ou um evento que se quer analisar.

O QUADRO 1 apresenta os sinais que utilizamos para a marcação do discurso nas sequências discursivas.

QUADRO 1
Sinais utilizados nas transcrições

SINAIS	OCORRÊNCIAS
/	Unidade de mensagem.
()	Incompreensão de palavras ou segmentos.
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu.
:	Alongamento de vogal ou consoante podendo aumentar para ::: ou mais.
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.

Continua...

Conclusão.

SINAIS	OCORRÊNCIAS
Maiúsculas	Entonação enfática.
(ritmo)	Um som é emitido pelo instrumento; numerações diferentes são ritmos diferentes
...	Qualquer pausa.
?	Interrogação.

Fonte: Castilho e Preti (1986, p. 9-10).

Para desenvolver este estudo dissertativo, fizemos a triangulação entre os dados dos vídeos, das entrevistas, artefatos e notas de campo. Segundo Flick (2004), a triangulação é o processo em que, a partir de um mesmo contexto de pesquisa, dados de diferentes naturezas são inter cruzados, relacionados; estratégia que fornece mais rigor, complexidade, riqueza e profundidade às investigações.

Portanto, ao dialogar com todas essas perspectivas de análises, podemos gerar dados qualitativos que esperamos contribuam para reflexões, mudanças e uma maior compreensão da apropriação da escrita por Samuel e por outras crianças no contexto escolar.

5 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Como dissemos na Introdução deste trabalho, vamos dialogar neste capítulo com alguns dos dados da pesquisa¹⁷ de Máira Tomayno de Melo Dias, cuja dissertação teve como base a sala de aula da turma de Samuel.

Como a pesquisa mencionada também se baseia em abordagens teórico-metodológicas muito semelhantes à adotada por nós, por pertencerem ao mesmo campo em discussão – o Grupo de Pesquisas e Estudos de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA) da FaE/UFMG –, pensamos ser oportuno aproveitar parte do rico material já existente sobre a caracterização da escola e o padrão cultural da sala de aula de Samuel para compor os dados da nossa pesquisa.

Em alguns trechos deste capítulo, a fim de acompanharmos nosso objeto de estudo, relacionamos os dados da pesquisa da Máira Dias com perguntas que nos inspiraram também nesta investigação: o que contou como escrita na sala de aula de Samuel? Como ela esteve presente nesses três anos propiciando a aprendizagem de atividades, habilidades, competências e conhecimentos sobre seu uso e função social?

A fim de encontrar respostas para essas duas perguntas, a seguir apresentamos a escola, o padrão cultural da sala de aula de Samuel, relacionando seus modos de participação em algumas práticas deste contexto, e sua professora do 1º ciclo. Ao analisarmos sua trajetória profissional, aproveitamos para introduzir uma breve discussão sobre os estudos recentes do campo da alfabetização na educação.

5.1 A escola de Samuel

De acordo com Dias (2011, p. 82):

O conjunto predial é composto por três andares: no primeiro andar estão localizados a portaria, o pátio, a cantina particular, a cantina da escola, as salas dos 1º e 2º anos, o Setor de Apoio à Saúde (SAS) e o Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP), a clínica odontológica e a seção de serviços gerais. Além do conjunto predial, há duas quadras (uma coberta), uma área de recreação para os dos 1º e 2º ciclos e uma horta. No segundo andar, está instalada a biblioteca, que tem uma grande sala destinada aos livros infantis, com estantes baixas e pequenas mesas e cadeiras e a sala do espelho, onde são realizadas aulas de dança, música e teatro. Nesse andar, localizam-se, ainda, as salas de aula do 3º ciclo, os laboratórios de ciências e a sala de modelagem e construção, utilizada para a realização de

¹⁷ A pesquisa mencionada tem como título “O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos”, e foi defendida em 2011, na FaE/UFMG.

atividades com vários tipos de materiais. No terceiro andar, estão instaladas as salas da diretoria, mais salas de aula, a secretaria administrativa, a seção de ensino, o Centro de Extensão (Cenex), a cozinha e o refeitório utilizado pelos funcionários e as salas dos professores, organizadas por núcleos. Durante os horários que não estão em sala de aula, os professores se encontram nesse espaço, principalmente durante o recreio.

Por essa descrição do espaço, nota-se que a escola é composta por outros cenários onde não só podem, mas devem ocorrer outras formas de aprendizagem. Segundo Moll (1996/2000, p. 3), Vigotski considerava:

[...] a escola (assim como outras situações educacionais, de caráter informal) como a representação do melhor ‘laboratório cultural’ disponível para o estudo do pensamento, para ele seria: o cenário social especialmente desenhado para modificar o pensamento.

Isso significa que Vigotski concebia que não somente a sala de aula, tida como espaço legítimo para ensinar conhecimentos, mas também outros espaços na escola colaboram para a imersão das crianças e adolescentes em práticas da sociedade e potencializam seu desenvolvimento mental e cultural. Os pátios, a cantina, a sala do espelho – onde se realizam as aulas de dança, teatro e música –, o laboratório de ciências e a sala de modelagem são exemplos de ambientes onde múltiplas oportunidades de desenvolvimento podem ocorrer.

Neles, através da organização social da instrução, já tratada em capítulo anterior, e por intermédio de um processo interativo, alunos e professores, em mútua colaboração, se engajam em contextos que podem possibilitar o desenvolvimento, a troca de saberes, vivências, permitindo-lhes compartilhar, portanto, múltiplos conhecimentos e vivências socioculturais.

Os alunos ingressam nessa escola através de um sorteio público, que atualmente se dá junto aos membros da escola e aos auditores da Loteria de Minas Gerais. Ao ser sorteado, o aluno tem o direito de cursar desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 9º ano desse nível. Portanto, a escola considera ser esta uma forma democrática de os alunos terem acesso a seu ensino, pois, adotando essa perspectiva, evita-se a seletividade dos mesmos através de testes de conhecimentos prévios.

O CP oferece, atualmente, o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em tempo integral. Os alunos têm jornada diária de 7h30, distribuídas em formas de aulas e atividades esportivas. A escola oferece também o Ensino Fundamental para pessoas jovens e adultas no período noturno, por meio do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PROEF II), que

atende pessoas que cursam o segundo seguimento do Ensino Fundamental, ou seja, ao 2º e 3º ciclos em relação ao curso oferecido às crianças e adolescentes.

O CP oferecia, nos anos de 2006 a 2008, àqueles que possuíam determinada demanda específica de trabalho em algumas áreas da aprendizagem curricular, projetos que propiciavam uma atenção individualizada aos alunos, porém somente para aqueles que estavam no 1º ciclo. Tais projetos eram denominados Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) e Grupo de Trabalho Individualizado (GTI).

Segundo Dias (2011, p. 74):

O GTD é um projeto coletivo que envolve todos os ciclos da Escola Fundamental e tem como objetivo desenvolver atividades que respeitam o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. De acordo com o diagnóstico feito pelos professores, os alunos são reagrupados segundo demandas detectadas, independentemente do ano escolar que estejam frequentando. Ocorre uma vez por semana, dentro do horário de aulas do ciclo. O GTI, no primeiro ano, funcionava como uma monitoria para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Em horário determinado pela professora da turma e pela monitora, os alunos eram retirados da sala em pequenos grupos e retornavam após a assessoria. Devido à dificuldade dos alunos participantes do grupo em acompanhar as atividades desenvolvidas pela turma nos dias do GTI.

A FIG. 2 mostra como se organizava a sala de aula quando a prática do GTD acontecia:



FIGURA 2 – Aula de GTD - Grupo de Trabalho Diferenciado

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Na época da pesquisa realizada por Maíra (2006 e 2008), não havia registro de notas nem conceitos para a avaliação dos alunos. Ao final de cada etapa, os pais recebiam uma ficha, preenchida pelos professores de cada área, contendo informações sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do aluno. Atualmente (2014), a forma de

avaliar se dá por meio de um relatório, contendo o desempenho do aluno em forma de conceito para cada disciplina cursada. Segundo a coordenadora do Ensino Fundamental, esse relatório contém os conteúdos escolares que se espera que o aluno deles se aproprie, baseados em descritores tanto conteudistas quanto procedimentais.

O objetivo central da divulgação desse relatório por conceitos (totalizando quatro ao ano) seria favorecer um diálogo entre pais, alunos e educadores na trajetória escolar da criança. Durante o processo de investigação da trajetória de Samuel, fomos até sua escola para obtermos acesso a seus relatórios passados, porém, a instituição não nos permitiu esse acesso. Segundo a direção, a escola deve proteger ao máximo o aluno e não pode oferecer informações sobre aspectos individuais dos mesmos. Tampouco a mãe de Samuel, que durante o período de nossa investigação quis acessar esses documentos, teve seu pedido atendido. Mesmo ela teria que ser submetida à autorização por escrito do órgão responsável pela posse dos documentos dos alunos. Portanto, não nos foi possível fazer uma análise desses documentos para o nosso estudo.

No início deste capítulo, apresentamos os vários espaços escolares e as atividades diferenciadas que a escola proporciona aos alunos, porém nossa atenção na pesquisa de Dias (2011), na qual nos baseamos, centrou-se no espaço da sala de aula, por isso o apresentaremos a seguir.

5.2 A sala de aula de Samuel

A sala de aula possui um espaço adequado para as atividades das crianças. Dentro dele, a professora consegue fazer rodas com todos os alunos, colocá-los em grupos, assentá-los no chão para ouvirem histórias. Nos momentos de brincar dentro da sala, as crianças encontram espaço para brincadeiras e jogos diversos.

Na frente da sala, acima do quadro há um alfabeto em letra de imprensa. Do lado esquerdo, há um calendário muito utilizado para a escrita da rotina e também uma porta que dá acesso ao banheiro da sala. Ao lado direito do quadro, fica a carteira da professora, seu armário e um mapa-múndi na parede. Na parede do lado direito da sala fica o mural dos alunos, onde ficam expostas algumas atividades feitas por eles; no lado oposto se encontra um espelho, utilizado pela professora em alguns momentos para apresentar as atividades às crianças.

A FIG. 3 revela como o mobiliário era exposto na sala de aula.



FIGURA 3 – Layout da sala de aula das crianças
 a) Visão panorâmica da sala de aula
 b) As crianças em sala de aula

Fonte: Acervo (DIAS, 2011, p. 75).

Uma peculiaridade dessa sala de aula, ou um de seus padrões culturais de funcionamento, é a disposição das crianças em duplas ou grupos de alunos, durante os três anos do 1º ciclo de alfabetização. Em nenhum dos dias observados, os alunos se sentaram individualmente. De acordo com Dias (2011, p. 75):

[...] as mesas e as cadeiras apesar de se encontrarem em bom estado de conservação, foram alvo de queixa dos professores e estudantes, devido à sua inadequação ao tamanho das crianças. Os pés das crianças de seis anos, inclusive de Samuel, não alcançavam o apoio da carteira e, por isso, ficavam suspensos, muitas vezes eles se ajoelhavam na cadeira para apoiarem os braços sobre a mesa para escrever. Em razão disso, elas adotavam posturas corporais inadequadas para o desenvolvimento da atividade e para o desenvolvimento postural. Essa situação acabou gerando certo desconforto tanto para as crianças quanto para a professora.

5.3 A professora – sua trajetória profissional e sua prática

Pensamos ser importante dedicar este tópico para apresentarmos a professora da sala de aula, pois temos como pressuposto que, para que o processo de alfabetização ocorra, é necessária uma organização sistemática do cenário onde a produção desse conhecimento irá ocorrer. No contexto escolar, essa tarefa é principalmente da escola e dos professores.

A professora Luciana¹⁸ tinha 42 anos na época em que as filmagens aconteceram, é branca e casada. As crianças tinham outros professores de outros conteúdos, mas ela era a responsável por lecionar Português. Realizamos duas entrevistas semiestruturadas com Luciana em 2014. Em uma delas, nos falou um pouco sobre sua prática, expectativas e

¹⁸ A professora permitiu que usássemos seu nome verdadeiro na pesquisa.

influências em seu percurso profissional como professora. Sua fala nos ajuda a compreender algumas questões que instigaram nossa pesquisa. Na segunda entrevista, abordamos de modo mais específico sua relação com Samuel e a visão que tinha dele. Analisaremos, neste tópico, alguns trechos das entrevistas para apreendermos melhor os sentidos e significados de suas reflexões sobre sua trajetória como educadora.

A escolha de Luciana pela profissão se deu, segundo ela, por falta de opções e por uma questão de gênero. Na cidade em que morava, só havia as opções do magistério, mecânica ou eletroeletrônica. Escolheu o magistério por ser um campo historicamente demarcado pela presença feminina. Luciana iniciou sua experiência profissional em uma escola da zona rural próxima de sua cidade de origem, Itabirito, já com o magistério concluído no ano de 1984. Teve algumas experiências como professora contratada do Estado e da Prefeitura de sua cidade. Segundo ela, essas primeiras experiências comprovaram, aos poucos, seu gosto em ser educadora, como fica evidente em sua fala:

É/bom.../ e aí eu fui /fui assim... / se.../ se eu disse assim lá:::/ no começo que eu não queria ser.../ professora.../ e fui ficando.../ e fui me tornando professora... / fui gostando cada dia mais.../ e foi caindo a ficha que eu gostava dessa coisa de dar AULA.../ da educação... (Luciana, 23/5/2014, grifo nosso).

Luciana afirma que ser professora não é algo que acontece apenas no momento inicial da certificação. Ela se torna professora ao longo das interações que estabelece com os alunos e com outras professoras, em um processo de formação contínuo.

Em 1993, ela iniciou sua formação em Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais, pois pensava que o curso lhe traria “melhores condições de trabalho”. Luciana foi questionada, por colegas de sala, por pensar assim, pois naquela época o Estado não oferecia qualquer melhoria salarial na carreira para quem investisse em especializações na área. Para ela, melhoria em suas condições de trabalho significava o seguinte:

E aí quando eu respondi pra professora aquilo.../ que ela assustou com a minha resposta.../ falei uai gente? num é mesmo que.../ melhora as condições de trabalho? Ela falou assim mas como assim? melhora.../ Uai melhora porque eu vou entender mais como que o meu aluno aprende.../ que que eu posso fazer pra ensinar melhor.../ então eu vou gastar menos tempo.../ e se eu gasto menos tempo preparando aula.../ e.../ e.../ e escolhendo que material eu vou usar em sala de aula.../ eu tenho mais tempo pra assistir um filme.../ pra ler um livro que eu quero... isso melhora minhas condições de trabalho minhas condições de vida.../ Uai? mas então cê não tá fazendo por causa de salário? Falei NÃO... (Luciana, 23/5/2014).

Percebe-se que Luciana valoriza o aprimoramento em sua formação profissional e compreende que, para ser uma boa professora, é importante realizar atividades escolares que promovam o desenvolvimento mental e cultural de pensar no sujeito que aprende, pensar no que ele precisa, sobre o que ele se interessa em saber. É preciso aprender a ensinar melhor; ou seja, estar atualizada nas discussões de ensino e aprendizagem. Além disso, percebe-se nela uma valorização do próprio bem-estar e do seu tempo de lazer. Assistir a filmes e ler livros são atividades que Luciana considera importantes para sua qualidade de vida e formação como educadora e pessoa.

Durante a graduação, um de seus professores a convidou para ser monitora de um projeto de educação de adultos que estava iniciando na Faculdade. Luciana nos conta que teve uma vivência importante nesse projeto que a fez despertar para algo novo na educação:

E aí.../ o projeto de educação de adultos também me ajudou muito... muito: muito:muito:/ porque com adultos eles.../ eles... eu chegava com uma proposta de atividade.../ e as pessoas e os... principalmente uma... uma aluna.../ que chamava dona Lucia... que falava pra que? que eu tenho que fazer isso? Por que que cê quer que eu faça isso?/ Cê quer que eu aprendo O QUÊ/ com isso? / Se você não me falar pra que que eu tenho de fazer eu não vou fazer.../ ENTÃO eu tinha que.../ ANTES de preparar as aulas.../ ao preparar as aulas... começar a pensar.../ eu tinha que ter...CLARO pra mim... o que que eu queria.../ e o que que eles:/ qual o objetivo pra cada... pros alunos... E isso fez com que eu mudasse a minha visão.../ ao elaborar... assim eu preciso que eles aprendam a.../ produzir um bilhete.../ eu tinha de chegar na sala e dizer pra que precisa aprender a escrever bilhete.../ porque a situação não tava posta.../ não tinha situação concreta.../ pra escrever um bilhete.../ mas eles me pediam isso.../ os adultos.../ Eu comecei a observar isso também com as crianças.../ que se eu explicasse... o pra quê que ELE.../ Ela.../ cada criança tava fazendo aquela atividade.../ o que que eu queria que ela fizesse com aquela atividade.../ eles se envolviam mais... (Luciana, 23/5/2014).

As perguntas de sua aluna Lúcia sobre o ‘pra que’ e ‘por que’ seria necessário fazer as atividades propostas por Luciana em sala de aula, revelam o valor e importância de se realizar, de forma integrada, o ensino da alfabetização com o letramento, pois elas trazem em suas respostas as dimensões do sentido pessoal e do significado social de se aprender a ler e escrever. Essa fala nos faz compreender que o processo de alfabetização requer algo mais que o ensinar a técnica de ler e escrever; há outra dimensão, também fundamental, nesse processo que se refere ao uso e à função social que a escrita assume na cultura, sobre os quais as crianças também devem saber (SOARES, 2013).

Através dessa perspectiva, a aprendizagem da escrita adquire significados muito maiores que o de ‘apenas’ saber a tecnologia de decodificar fonema/grafema, como nos diz Luciana: “isso fez com que eu mudasse a minha visão”, “eu tinha de chegar na sala e dizer pra que precisa aprender a escrever bilhete.../ porque a situação não tava posta.../ não tinha

situação concreta...”. É interessante perceber que Luciana aprende a importância dessa dimensão a partir das interações que estabelece com os adultos e, mais ainda, traz este aprendizado para seu trabalho junto às crianças. Tal aprendizado foi perceptível nas transcrições das filmagens das suas aulas. Em vários momentos, foi possível perceber o movimento em suas propostas: daquilo que ela como professora tinha como intencionalidade de trabalhar com a aprendizagem da escrita e o objetivo das crianças ao produzirem determinada atividade. Soares (2013) também afirma que as habilidades e conhecimentos da escrita exigem muito mais que a transcrição de sons, requerem a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial.

Cabe aqui ressaltar que não consideramos que isso significa ensinar primeiro um depois o outro. Mas o professor, munido de conhecimentos de sua formação, deve ter autonomia para construir uma prática em que esses dois processos, apesar de terem suas especificidades, aconteçam de forma dialética na formação de alunos leitores e escritores.

Conforme acrescenta Moll (1996/2000, p. 9), citando Cole e Griffin (1983):

[...] em uma perspectiva vigotskiana ou sócio-histórica, nós deveríamos estar tentando tornar imediata uma atividade básica quando ensinamos a leitura, sem nos deixarmos cegar pelas habilidades básicas. As habilidades são sempre parte das atividades e cenários, mas apenas ganham significados nos termos de sua organização.

Nesse sentido, Vigotski propõe pensar em desenvolver, através das práticas de ensino da leitura e da escrita, atividades e não habilidades básicas. Isso significa que esse autor também se preocupa com uma aprendizagem significativa da aprendizagem. Essas práticas deveriam ser, portanto, espaços para construir o conhecimento do que é essencial da leitura e escrita e não apenas práticas que focalizam habilidades individuais ou isoladas. Ou seja, em vez do ensino mecânico de habilidades isoladas, criam-se contextos sociais dos usos da linguagem. Professores que se comprometem em assumir uma prática pautada por esse princípio conseguem criar oportunidades de aprendizagem da escrita de forma mais expressiva, valorizando uma aprendizagem mais relevante para seus alunos, ou seja, trabalhando aspectos da linguagem escrita de forma que as crianças possam usá-la, prová-la e manipulá-la, tornando-a, assim, significativa.

Moll (1996/2000) também enfatiza que a visão de Vigotski é tão comprometida com essa perspectiva quanto a dos autores¹⁹ que se aproximam da abordagem da “linguagem integral” (*whole language*). Segundo ele, uma das principais recomendações instrucionais:

[...] é a de que se construam em sala de aula ambientes ‘alfabetizadores’ nos quais muitas experiências de linguagem possam ter lugar, podendo ser desenvolvidos e aprendidos diferentes tipos de alfabetização (MOLL, 1996/2000, p. 10).

Dessa forma, a linguagem escrita é aprendida holisticamente em contextos alfabetizadores.

Em nossa pesquisa, foi possível perceber a construção de contextos sociais que propiciaram às crianças se apropriarem da linguagem escrita dotando-a de significados, por meio de ricas atividades de usos da linguagem escrita aliadas à aquisição do código escrito na sala de aula de Luciana. Este aspecto será analisado posteriormente.

Dando continuidade ao seu objetivo de “tornar-se professora”, Luciana defende sua dissertação de mestrado no ano de 2003, pois sabe que nessa trajetória a formação em nível de pós-graduação é fundamental nos dias de hoje. O tema de sua dissertação tratou da “Formação de leitores adultos com escolarização irregular ou extemporânea”. Nesse estudo ela se propôs a analisar quatro trajetórias de sujeitos que abandonaram a escola ou a frequentaram esporadicamente, na infância ou adolescência, e retornaram aos estudos na vida adulta, com o objetivo de compreender como eles se apropriavam das práticas de leitura e se tornaram leitores.

Desde 2012, a professora está realizando o doutorado na Pós-Graduação da FaE/UFMG, com a mesma orientadora desta dissertação. Ela faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula. Toda sua formação acadêmica, portanto, se deu na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Começou a trabalhar como professora na escola desta pesquisa – CP – em 2006, após ser aprovada em concurso público, assumindo a responsabilidade de receber os alunos que ingressariam pela primeira vez com seis anos naquela escola. Portanto, tanto as crianças como a professora deram início às suas trajetórias no CP em 2006, ano em que também se iniciaram as filmagens na sala de aula.

Luciana nos diz como, tendo acabado de ingressar na instituição, ficou sabendo sobre a forma de alfabetizar utilizada pela escola

¹⁹ Moll cita Goodman Smith e Meredith como exemplos de autores da abordagem “linguagem integral” (*whole language*).

E EU vinha de um... de um... de uma experiência na escola estadual.../ em que: se alfabetizava por um MÉTODO.../ então no início eu fiquei meio perdida mesmo.../ quê que eu vou fazer? (Luciana, 23/5/2014).

Com sua chegada ao CP, Luciana teve que viver uma transformação enquanto professora alfabetizadora. Antes utilizava um método para alfabetizar e, a partir de então, teve que se adaptar à nova proposta da escola, que seria alfabetizar e letrar. Sua fala indica que se encontrava ‘meio perdida’, por não saber como faria o trabalho com a alfabetização, revela o impasse que os professores encontram ao terem que se submeter a um método para o ensino e, em outra situação, estarem diante da necessidade de criar formas, maneiras diferentes de alfabetizar. Obviamente, que essas formas e maneiras não são aleatórias. Estamos nos reportando à atual discussão sobre os métodos na alfabetização, que de certa forma propiciam mais autonomia ao professor para criar e inventar sua prática.

Essa sensação de desorientação experimentada por Luciana nos remete à expressão ‘arcabouço teórico-metodológico’, utilizada por Isabel Frade e Francisca Maciel (2006) para exemplificarem o legado das cartilhas nas escolas de Minas Gerais, que pressupunham a utilização de um método. Segundo elas, o foco nos métodos de alfabetização sempre foi o modo de ensinar do professor, fosse o método analítico ou o sintético em suas diversas modalidades: fônico, silábico, palavração, método global, método eclético etc.

Soares (2013) afirma que as pesquisas que discutem o tema ‘método’ na alfabetização têm seu auge nas décadas de 50 e 60, decrescendo após esse período. Entretanto, a autora afirma que o que se formula hoje como pergunta era naquela época uma afirmação: a alfabetização estava sim em busca de um método. Por influência, na década de 80, da teoria psicogenética, já mencionada anteriormente, na alfabetização, ocorre uma mudança de paradigma nas pesquisas e na prática alfabetizadora. Devido a essa mudança, os métodos até então utilizados passaram a ser questionados, principalmente pelo fato de esse novo paradigma ter a concepção de que o sujeito não é passivo, mas ativo em seu processo de produção e interação com o conhecimento.

Entretanto concordamos com Soares (2013, p. 96), ao afirmar que:

Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção de aprendizagem da escrita e da leitura, sem orientar os professores na “tradução” dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não sabemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola, ou, finalmente, porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerado, por falta de suficiente formação teórica, *qualquer* atividade intelectual, e *qualquer* conflito como cognitivo. E não temos o direito de submeter, mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas

fracassadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura (SOARES, 2013, p. 96, grifo nosso).

Portanto, atualmente, estamos em busca de propostas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita e não de um método específico de alfabetização. Luciana nos diz como se apropriou de novas formas de pensar e de alfabetizar as crianças a partir daquele ano de 2006:

E aí uma professora... me presenteou... presenteou a mim e à turma.../ com um envelope poético.../ e dentro desse envelope na hora de entregar ela veio com a turma.../ levou o envelope poético com uma série de poemas... dentro.../ e os meninos dela recitaram.../ E ela falou assim... NÃO Lu.../ aqui a gente utiliza os poemas.../os meninos.../memorizam.../ e a gente utiliza esses poemas... pra fazer: o trabalho de alfabetização mesmo.../ do ensino da escrita.../ Aí eu peguei essa.../ essa dica.../ por isso tem tanto arquivo poético que os meninos acabaram depois... nem gostando muito disso.../ por isso tinha tanto arquivo poético e tinha.../e AÍ a partir dos poemas.../ eu passei a fazer os textos lacunados: é.../ caça-palavras.../enfim... (Luciana, 23/5/2014).

A utilização de poemas e poesias revela uma prática pedagógica pautada por princípios que dialogam tanto com aspectos da aprendizagem de capacidades e habilidades da alfabetização quanto com a perspectiva do letramento, ou seja, do desenvolvimento de atividades-guia que podem promover o desenvolvimento mental e cultural das crianças.

Outro aspecto que chama atenção em sua prática, já mencionado na caracterização da sala de aula, é a organização das crianças em pequenos grupos ou duplas. Praticamente durante todo o ano de 2006, os alunos se sentaram em grupos e nos anos de 2007 e 2008, em duplas. Perguntamos em entrevista o porquê dessa maneira de organizar a sala de aula, para entendermos um pouco mais sobre sua proposta e sobre objetivos que gostaria de alcançar com ela.

Ó PRIMEIRO... Porque... eu acreditava que os meninos precisam trocar...informações.../ Então isso facilitava... porque quando tá na carteira individual...pro outro ajudar eu tenho que ir na carteira dele.../ ou ele tem que vir à minha mesa e isso gera MAIS... trança né? e.../ aumenta o número de de de.../ vamos dizer assim ... DISPERSA mais os meninos/ Então.../ em grupo isso facilita.../ e aí pra ORGANIZAR os grupos.../ é.../ eu levava em conta... a::: disciplina.../ (Luciana, 23/5/2014).

E OUTRA COISA: que eu levava em consideração era/ o processo de construção da escrita.../ então o grupo sempre tinha... um aluno que... tava mais avançado.../dois medianos e um mais.../ um que tivesse mais aquém dos outros... /ÀS VEZES coincidia de ficar.../ dois fortes dois fracos... né? dependendo da atividade...colocava só.../ falar fraco é feio né? é ruim... ficava só... aquele grupo que tava ainda no processo inicial de aquisição da escrita e os outros fazendo outra atividade... mas isso era RARO/ o que prevalecia mesmo era... colocar então... os mais avançados.../ DISSEMINADOS/ junto com os outros que estavam ainda no processo inicial.../

porque aí eles acabavam ajudando interagindo entre si.../ MAS...o relacionamento... pesava muito na turma (Luciana, 23/5/2014).

Luciana deixa claro que organizar a sala em duplas ou grupos tinha como objetivo principal disciplinar a turma, para facilitar o seu trabalho. Como um objetivo secundário estava a organização da sala, que poderia promover o compartilhamento de saberes entre os alunos sobre a escrita.

Essa prática teve como estratégia didática possibilitar aos alunos exercerem o papel daquele que ensina. Assim, eles se sentiam bem à vontade para trocar questões entre si e também para corrigir a professora quando ela necessitava de correção. Durante as filmagens, é perceptível como as oportunidades de aprendizagem eram criadas tanto pela professora, quanto pelos alunos nos pequenos grupos. Assim como Luciana “tornou-se professora” nas interações que estabeleceu em sua trajetória profissional e pessoal, ela propiciou aos seus alunos momentos fundamentais de interação para que se tornassem leitores e escritores.

Foi nesse ambiente de troca, dinamismo e ajuda que Samuel esteve presente nos três anos do ciclo de alfabetização.

5.4 O padrão cultural da sala de aula de Samuel

Antecipamos no item anterior alguns padrões culturais dessa sala de aula, tais como: organização em grupos e duplas; atividades-guia, como o Arquivo Poético; e a construção da rotina da sala de aula de Samuel, que foi muito bem definida pela pesquisa de Dias (2011). Portanto, é segundo Dias que descreveremos a rotina da sala de aula a seguir, porém acrescentaremos a essa descrição elementos que nos ajudaram a analisar a participação de Samuel nas práticas diárias da sala de aula. Para uma melhor visualização de como aconteciam esses momentos, capturamos imagens dos vídeos que retratam alguns dos momentos da rotina, que descrevemos e analisamos a seguir.

As aulas se iniciavam às 13 horas, com tolerância de atraso que poucas vezes foi utilizada pelos alunos; a maioria já estava na sala quando a professora chegava. Diariamente, os membros desse grupo seguiam uma rotina previamente estabelecida e nomeada pela professora. Contudo, essa estrutura não se configurou como algo rígido, pequenas mudanças ocorreram por iniciativa da professora ou devido à demanda da turma. Em geral, faziam parte do trabalho diário: chegada, livro, arquivo poético, hora de escrever, leitura, biblioteca da escola, roda de história, biblioteca da sala, hora do brinquedo, recreio, roda de conversa e desenho. O primeiro item da ROTINA DO DIA, tal como estabelecido pelos membros do grupo, era a CHEGADA. Nesse momento, a professora arrumava as carteiras com ajuda dos alunos, pois às vezes elas se encontravam tortas ou enfileiradas individualmente. Em seguida, os alunos conferiam o material que deveria ser

colocado em cima da carteira: estojo e garrafa de água. No vão embaixo da carteira, deveria estar a agenda, o caderno e o livro de português. Os alunos que tinham bilhetes escritos pelos responsáveis colocavam a agenda em cima da mesa da professora (DIAS, 2011, p. 79, grifo do autor).

A FIG. 4 evidencia a organização das carteiras antes do início das atividades do dia:



FIGURA 4 – Momento da chegada
Fonte: Acervo da pesquisadora

De acordo com as filmagens, Samuel geralmente chegava na sala muito tranquilo e conseguia se organizar conforme o combinado da turma. Enquanto a professora arrumava as carteiras, aproveitava para conversar com seus amigos ou aguardava assentado em alguma fileira até que a professora lhe indicasse seu lugar daquele dia.

Assim que todos estavam em seus respectivos grupos, a professora aproveitava para fazer algumas perguntas às crianças utilizando o calendário como suporte, a fim de trabalhar aspectos relacionados à data do dia, o mês do ano etc. Assim, as crianças tinham a oportunidade de adquirir conhecimentos de tempo e espaço e de ter consciência das atividades que seriam construídas, explicitadas na escrita da ROTINA DO DIA. Essa rotina era registrada no quadro, pela professora apenas, pela professora com ajuda das crianças ou pelas próprias crianças, como nos revelaram as filmagens de 2006 a 2008.

Em nenhuma filmagem foi detectado qualquer evento que demonstrasse a participação de Samuel nessa atividade do dia. Ao contrário, muitas vezes ele se distraía com algum de seus materiais, como: lápis, borracha, garrafa de água, colar, ou então, fazia algum tipo de brincadeira ou conversava com um de seus colegas. Mas seu comportamento, na maioria das vezes, não perturbava o andamento da aula. Em seu grupo, geralmente havia pelo

menos um colega em um nível mais avançado da escrita e muitas vezes Samuel recebia ajuda desses colegas na realização das atividades. Vejamos evidências da construção da escrita da rotina e da própria rotina que marcou um forte padrão cultural dessa sala:

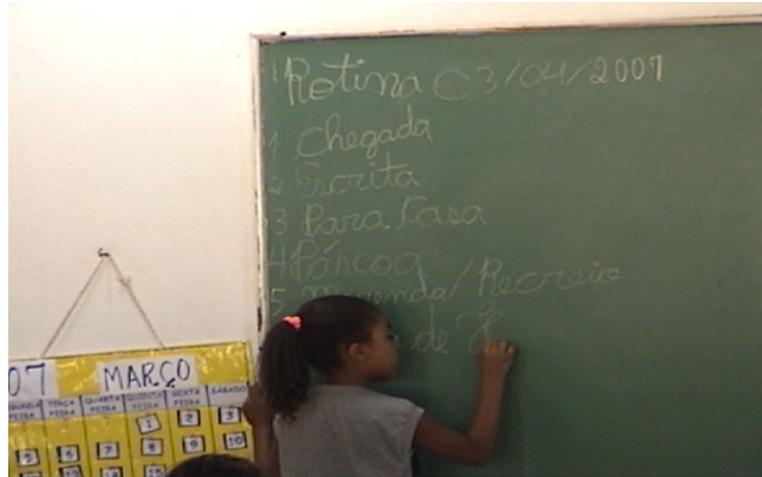


FIGURA 5 – Escrita da rotina no quadro
Fonte: Acervo da pesquisadora

De acordo com Dias (2011, p. 80):

Após conferir a CHEGADA, a professora se encaminhava até o quadro negro e escrevia a ROTINA DO DIA. Até o segundo semestre, Lúcia²⁰ escrevia a ROTINA com as letras cursiva e de imprensa, pois muitos alunos não estavam habituados ao uso da letra cursiva. Durante a escrita, a professora pedia ajuda aos alunos para escrever algumas palavras. Dessa forma, o aluno escolhido deveria soletrar corretamente o que seria escrito. Muitas vezes, os colegas ou até mesmo Lúcia ajudavam o aluno.

Enquanto a professora interagia com a turma fazendo reflexões sobre a escrita dos itens que constariam da rotina daquele dia, Samuel não demonstrava interesse sobre aquela escrita, nem mesmo interferia na conversa sobre o que iriam fazer em cada atividade do dia. Muitos alunos intervinham na escrita da rotina questionando o que, por que e para que fariam aquela atividade. A professora aproveitava esse momento para recordá-los de algumas tarefas que tinham realizado nas últimas aulas e justificava alguns itens propostos para o dia, com o objetivo de dar continuidade às atividades anteriores.

Segundo Dias (2011, p. 80):

²⁰ Lúcia é o nome fictício adotado pela professora na pesquisa de Dias (2011).

As demais atividades desenvolvidas com regularidade pela turma eram: LIVRO – atividades do livro²¹ didático adotado: *Português – Uma proposta para o letramento Alfabetização*. Os alunos realizaram os exercícios do livro em sala de aula ou como para casa, em duplas, pequenos grupos, individualmente ou coletivamente. Somente quando a atividade era realizada coletivamente com ajuda da professora, as questões e as respostas eram lidas e respondidas imediatamente. Nas demais ocasiões, os alunos resolviam os exercícios e, após a correção com a professora, reescreviam a resposta quando necessário (DIAS, 2011, p. 80, grifo do autor).

A FIG. 6 mostra um momento de uma das aulas em que Luciana utilizou o livro de Português.



FIGURA 6 – Livro de Português
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa atividade, Samuel precisava de ajuda dos colegas e da professora para saber o que deveria ser feito. Não compreendia os enunciados dos exercícios do livro, portanto, tinha certa dificuldade de participar ativamente nesses momentos.

Uma participação de Samuel que marcou nossa observação e análise foi quando ele levantou a mão duas vezes para responder uma pergunta da professora sobre o livro. O exercício pedia que eles pensassem em outros brinquedos, além do papagaio e do carrinho de rolimã, que poderiam ser feitos à mão. Samuel interessou-se por esse tema e falou sobre dois brinquedos que poderiam ser criados pela própria criança: o iô-iô e o carrinho de madeira. Diferentemente de muitos colegas, que nem sequer levantaram a mão para responder ou em vez de brinquedos falaram nomes de brincadeiras, Samuel se engajou na atividade e contribuiu com a turma com suas respostas. Permaneceu atento ao que os colegas falavam, às

²¹ Livro didático destinado ao público infantil, de autoria de Gladys Rocha. O exemplar integra a coleção “Português – uma proposta para o letramento ALFABETIZAÇÃO”, de Magda Soares.

explicações da professora sobre a brincadeira de ‘Três Marias’ que ela fazia quando criança e sentiu-se animado por ter se envolvido com sucesso nessa atividade da turma. Após essa explicação, a professora passou para o próximo tópico do livro: leitura e interpretação. Logo após a turma iniciar a leitura em voz alta do texto, a professora passou em sua carteira tendo que situá-lo na leitura.

Outro momento da rotina refere-se ao Arquivo Poético.

Durante o ARQUIVO POÉTICO, os alunos memorizavam e declamavam poesias escolhidas pela professora. Lúcia utilizava as poesias memorizadas para elaborar atividades de leitura e escrita (DIAS, 2011, p. 80, grifo do autor).

A FIG. 7 mostra a recitação de poesias do Arquivo Poético. Os alunos, organizados em grupos, vão à frente da turma para recitarem uma das poesias que estão aprendendo.



FIGURA 7 – Arquivo Poético
Fonte: Acervo da pesquisadora.

De maneira geral, observamos que Samuel gostava de aprender poesias novas e recitá-las. Como essa atividade durou os três anos do ciclo, é possível perceber, em uma das aulas de 2008, final do ciclo, que ele consegue recitar todas as poesias que foram ensinadas à turma.

Em uma dessas atividades, a professora solicitou que os alunos recitassem o poema “O Relógio”, de Vinícius de Moraes. Ao recitá-lo, Samuel fez com o braço o movimento do ponteiro do relógio. Em seguida, ela pediu que os alunos recitassem o mesmo poema, porém como se estivessem contando segredo, bem baixinho. Samuel, além de fazer o movimento com o braço, levantou de sua carteira e recitou o poema no ouvido do colega

como se ele estivesse lhe contando um segredo. Ou seja, quando a atividade apresentava uma forma diferente de leitura, escrita e interpretação de textos, Samuel participava de forma ativa.

No próximo capítulo, analisaremos um subevento extraído da atividade-guia – o ‘Arquivo Poético’, quando Samuel foi convidado para ir até a frente da turma recitar um poema sozinho – que revelou uma das dimensões de sua subjetividade.

Dando continuidade à descrição da rotina da turma, seguiremos identificando o padrão cultural da sala de aula.

As atividades de ESCRITA ou HORA DE ESCREVER consistiam em produções coletivas ou individuais de textos, cópia de textos, resolução de exercícios do quadro ou de folhas xerocadas. Nos momentos de LEITURA, as crianças liam, individualmente ou em duplas, textos produzidos por elas na sala de aula, ou trazidos pela professora em folha xerocada, escritos no quadro ou no caderno de português (DIAS, 2011, p. 80).

A FIG. 8 representa um desses momentos de escrita: a professora entregando uma folha xerocada para a realização da atividade.



FIGURA 8 – Atividade de Escrita em folha xerocada
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Samuel demonstrava dificuldade na resolução das atividades de escrita. Na maioria das vezes, levava a atividade para terminar em casa ou tinha que concluí-la na aula seguinte. Mesmo com dificuldades para resolver as tarefas, ele não pedia ajuda à professora, permanecia em silêncio em sua carteira. Esta, muitas vezes, só ia à carteira dele para ajudá-lo ao final da aula; em alguns momentos era sua dupla ou colegas do grupo que o ajudavam. Ao fazer as atividades de cópia do quadro, Samuel apresentava o seguinte comportamento:

olhava para o quadro, olhava para o caderno, escrevia algo e apagava logo em seguida, olhava para algum colega que fazia alguma brincadeira e depois retomava essa mesma ação novamente.

Em uma das aulas do primeiro ano do ciclo, em 2006, a professora disse à turma que só sairia para o recreio quem terminasse de copiar todo o texto que estava no quadro. Assim que disse isso, muitos alunos começaram a disputar quem terminaria mais rápido, iam até o quadro para mostrarem para os demais onde estavam na escrita do texto e faziam comentários do tipo “ainda bem que eu já tô na última frase”. Samuel, quando escutava seus colegas, ajustava sua postura na carteira, olhava para o quadro com mais vontade de conseguir colocar aquelas letras em seu caderno, porém foi vendo que, mesmo fazendo o maior esforço que poderia, sabia que não conseguiria cumprir a tarefa.

Nesse dia, ao final da aula, quando seus colegas começaram a sair para o recreio, ele abaixou a cabeça em sua carteira demonstrando uma certa tristeza, desistência, um gesto que retratava sua dificuldade nessas atividades. Tayná, sua dupla do dia, tentava reanimá-lo, mas ele não reagia, permanecendo com sua cabeça abaixada na carteira. Nesse dia, Samuel não conseguiu realizar a atividade ora por saber que não conseguiria copiar toda a escrita do quadro com a velocidade necessária dentro do tempo estipulado pela professora, ora por não fazer ideia do que aquele texto significava, não sabendo nem por onde começar.

Muitas vezes, ao produzir um texto com a turma, a professora iniciava o preenchimento do quadro pelo meio dele, porém à medida que o texto ia crescendo, ela dividia o quadro em três colunas. Portanto, a escrita iniciava no meio, ia para a divisória da direita e finalizava do lado esquerdo do quadro, antes do meio de onde iniciara. Samuel, que não participava da construção do texto pela turma e pela professora, ficava sem saber por onde começar a copiar. Além desse aspecto, sua cópia, diferente da dos colegas que interagem e intervinham nesse processo da construção do texto coletivo, não tinha significado nem sentido para Samuel.

Cabe-nos, portanto, refletir sobre os sentimentos que a criança experimenta ao conseguir realizar uma atividade por si só e o que ela sente ao não dar conta de fazer o que é solicitado pela professora. Luciana, ao ser entrevistada para este trabalho, afirmou que as atividades que dava eram iguais para todos, mas o nível de exigência dela, professora, se diferenciava de um aluno para o outro. Porém, Samuel sabia que não correspondia à expectativa de sua professora, por não dar conta de fazer as atividades no mesmo tempo que os colegas, por deixá-las em branco, por ter que terminá-las em casa; enfim, experimentava o sabor de fracassar em várias delas. Diante de seu comportamento e de seus sentimentos, nos

perguntamos: será que todas as atividades deveriam sempre, em todos os momentos, ser iguais para todos?

De acordo com Moll (1996/2000), Vigotski, ao tratar sobre o conceito de zona de desenvolvimento iminente, esclarece que:

[...] o objetivo é tornar as crianças conscientemente atentas à maneira como elas manipulam o processo de alfabetização, aplicando esse conhecimento na reorganização de experiências ou em atividades futuras (MOLL, 1996/2000, p. 14).

Portanto, se cada sujeito deve tomar consciência de seu próprio processo de aprendizagem de forma a extrair algo da instrução oferecida pelo professor para empregá-lo em situações futuras, as atividades podem e devem ser diferenciadas em alguns momentos, pois somos diferentes, aprendemos de forma e em tempos diferentes também. Não significa que esse processo deva ser contínuo e progressivo, muito menos estamos propondo o ato de estigmatizar os alunos, em sala de aula, quanto às suas capacidades. Mas o professor pode criar situações em que cada um, a seu modo e tempo, adquira condições de desempenhar algo por conta própria experimentando a sensação de confiança e sucesso, dominando, assim, o uso de instrumentos que utiliza para realizar determinada tarefa.

Para Vigotski (1934/1993), não adianta oferecer uma atividade muito além da capacidade que a criança tem para fazê-la. A grande questão da zona de desenvolvimento iminente é justamente oferecer condições para que ela busque, com a ajuda de outros, dar um passo a mais em seu desenvolvimento, fazendo amanhã, sozinha, o que hoje consegue com ajuda, até chegar a resolver desafios e questões mais complexas. Portanto, a professora não deveria exigir menos dele por ele 'saber menos' que os demais, mas sim ajudá-lo por meio de diferentes conteúdos e metodologias a alcançar as condições para realizar aquela tarefa de forma independente, por si mesmo.

Samuel, portanto, teve poucas oportunidades de experimentar essa sensação de confiança, de bastar a si mesmo e de realizar as atividades escolares com autonomia. Nas atividades de leitura, a professora tinha que lê-las e interpretá-las para que ele pudesse entender o que o exercício solicitava; mesmo assim, ele tinha dificuldades para executá-las sozinho. Na produção de simples respostas pessoais, era preciso alguém perguntar-lhe o que gostaria de dizer sobre aquilo e só com a intervenção dessa pessoa ele conseguia escrever, pois, sozinho, era difícil tentar fazer essa relação de saber o que era pedido e o que deveria escrever. A expressão difícil tentar traduz um pouco o tipo de impasse que ele vivia nesses contextos. Na verdade, o que pôde ser observado nessas situações das execuções práticas das

atividades de escrita era que Samuel sabia que precisava fazê-las, gostaria de realizá-las como os colegas, mas não conseguia sequer tentar, devido ao seu impasse na aprendizagem. Ainda analisando o padrão cultural de escrita da Rotina do Dia:

Na atividade de BIBLIOTECA DA ESCOLA, os alunos visitavam a biblioteca acompanhados pela professora. Nesse espaço, Lúcia desenvolveu dinâmicas diferenciadas: em algumas aulas, ela escolhia os livros e organizava-os nas mesas; em outras, indicava as estantes que os alunos poderiam pegar livros, ou permitia que ficassem livres para escolher o livro que quisessem. Houve também ocasiões em que a professora leu livros para os alunos, disponibilizou as novas aquisições e estimulou a leitura em duplas. É importante ressaltar que, nos dias de visita à biblioteca, os alunos aproveitavam para escolher um exemplar e levá-lo para casa. Todos os alunos possuíam a carteira de usuário (DIAS, 2011, p. 80, grifo do autor).

A FIG. 9 ilustra um dos momentos em que os alunos iam até a biblioteca da escola para lerem livros.



FIGURA 9 – Biblioteca da escola
Fonte: Acervo da pesquisadora

Neste espaço, Samuel pegava um livro que lhe chamava a atenção pela gravura e acabava conversando e se distraindo com seus colegas em vez de fazer a leitura. Em alguns momentos, a professora solicitava que Samuel se assentasse junto a ela para fazer a leitura de pequenos trechos de um livro, a fim de que pudesse fazer algumas intervenções nesse processo. Samuel lia com dificuldade e em alguns momentos ele olhava para a câmera com um certo ar de ansiedade ou incômodo, por saber que alguém, através daquela lente, saberia de sua dificuldade.

De acordo com Dias (2011, p. 81):

Outra atividade desenvolvida com frequência foi a RODA DE HISTÓRIA. Durante a semana, a turma tinha pelo menos um horário destinado à leitura de livros pela professora. Os exemplares eram escolhidos por Lúcia ou pelas crianças, e faziam parte de acervos pessoais ou da instituição. Os alunos poderiam trazer de casa um livro para ser lido na roda; a única condição era a avaliação prévia do exemplar pela professora. Nem sempre essa atividade acontecia em roda organizada no fundo da sala, como o próprio nome sugere. Quando os alunos estavam inquietos, a turma permanecia nas carteiras, na formação a que estavam habituados. Houve, ainda, momentos em que a leitura foi realizada no jardim da escola e no corredor, em frente à sala de aula (grifo do autor).

A FIG. 10 mostra como os alunos e a professora se organizavam para o momento da Roda de História, atividade que ocorria em forma de roda no fundo da sala.



FIGURA 10 – Roda de História
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na Roda de História, Samuel permanecia muitas vezes atento às histórias que a professora contava. Poucos foram os momentos em que a professora precisava chamar sua atenção por bagunça ou conversa. Apesar de não fazer tantas perguntas ou comentários sobre o livro, nessas horas ele tinha uma participação nas atividades. Interessante foi observar que ele se envolvia mais nesse momento da rotina quando era feito em forma de roda, no fundo da sala, do que quando as crianças tinham que permanecer assentadas em seus lugares para ouvirem a história. Samuel parecia se interessar por formatos de aulas diferentes do que as tradicionais formas, que requerem ficar o tempo todo assentado na carteira.

Durante a rotina das aulas de português, os alunos também tinham alguns momentos que eram denominados de Biblioteca de Sala.

Na BIBLIOTECA DA SALA, a leitura sempre era realizada pelos próprios alunos individualmente ou em duplas, dentro da sala de aula. Durante essa atividade, era disponibilizado um pequeno acervo de livros e gibis doados pelos pais e pela professora. Os alunos também poderiam acessar o material da biblioteca da sala no intervalo das demais atividades (DIAS, 2011, p. 81, grifo do autor).

A FIG. 11 revela um dos momentos da turma na biblioteca da sala. Nesse dia, a leitura podia ser feita em duplas. Quando ocorria dessa forma, os alunos podiam escolher um canto da sala para fazerem a leitura de seus livros.



FIGURA 11 – Biblioteca de sala
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Samuel demonstrou mais autonomia nessa atividade, pois pegava um livro para ler, embora não tentasse decodificá-lo. Passava as páginas do livro ou revistinha de forma rápida, vendo as gravuras e revelando que sua leitura baseava-se, naquele momento, nelas. Compartilhava essa leitura com seus colegas, convidando-os para ver o livro que estava lendo e mostrando um desenho ou gravura, pois ainda não sabia decodificar o que estava escrito nos livros. Em entrevista com a pesquisadora Maíra, ela nos conta que, quando um colega deveria ler junto com ele, ele rapidamente desviava a atenção da história e o colega acabava fazendo a leitura do livro sozinho.

O comportamento de Samuel nos revelou que, quando ele se encontrava diante de atividades que ele poderia conduzir, como ler a história por meio de gravuras, sua atenção e interesse eram evidentes, entretanto, diante de uma leitura das palavras, que ele ainda não conseguia fazer, seu desinteresse e desatenção também ficavam evidentes. Isso nos permite afirmar que as atividades escolares devem ter como norte os interesses e graus de

conhecimentos dos alunos, para não desestimulá-los, tanto por serem de execução muito fácil quanto por serem de execução muito difícil.

A seguir, descrevemos um dos momentos da rotina de que as crianças mais gostavam, a Hora do Brinquedo.

Todas as sextas-feiras, antes do horário do recreio, a turma se preparava para a HORA DO BRINQUEDO. Durante essa atividade, as crianças brincavam dentro da sala de aula ou no espaço externo em frente. Lúcia permitia que os alunos trouxessem brinquedos de casa ou ainda que escolhessem algo de seu interesse no acervo da sala, que ficava guardado nos armários. O RECREIO acontecia das 15h20min às 16h, com distribuição de merenda gratuita a todos os alunos na cantina da escola. Nesse momento, a professora que estava na sala no horário que antecedia o intervalo acompanhava os alunos. A professora Lúcia acompanhava os alunos às quartas, quintas e sextas-feiras. Mesmo aqueles que haviam trazido merenda de casa, ou dinheiro para comprar algo na cantina particular, lanchavam junto com o restante da turma nas mesas da cantina da escola. Não havia muita procura pela merenda oferecida pela escola, exceto em datas especiais, como, por exemplo, no dia das crianças, em que é oferecido sorvete, salada de fruta, bolo ou cachorro quente. Após a merenda, os alunos se espalhavam em pequenos grupos nos pátios e nas quadras. O recreio era monitorado por estagiários, pois nesse momento os professores se reuniam em suas salas ou no refeitório dos funcionários (DIAS, 2011, p. 80, grifo do autor).

A FIG. 12 retrata um dos momentos da Hora do Brinquedo. Algumas crianças estão brincando de biblioteca na sala de aula e outra criança brinca de boneca.



FIGURA 12 – Hora do Brinquedo
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse momento, Samuel se sentia à vontade para interagir com os colegas, era mais expressivo oralmente e era bastante disputado pelos colegas para falar sobre videogames

e futebol. Embora a professora soubesse de seu gosto por videogames, nenhuma atividade foi feita em sala de aula com esse tema.

Em 2006, vivemos o evento mundial da Copa do Mundo e Luciana realizou várias atividades com as crianças sobre o futebol. Na primeira delas, solicitou que os alunos falassem os nomes de jogadores da seleção brasileira que conheciam e fez uma lista desses nomes no quadro. Nessa primeira atividade, Samuel levantou o dedo para participar, pois sabia os nomes dos jogadores da seleção. Como quase não participava, Luciana demorou para ver sua mão levantada. Assim, os colegas iam falando vários nomes na sua frente a ponto de repetirem alguns deles e Samuel continuava com o dedo levantado. Quando finalmente a professora lhe deu a palavra, ele falou um nome que até então não tinha sido mencionado por nenhum colega. Após completarem a lista dos nomes, Luciana solicitou a cópia desse texto no caderno. A partir desse momento, Samuel encontrou-se em dificuldades para realizar a atividade.

Portanto, notamos que, ao lançar um tema do interesse de Samuel, a professora, sem a intenção específica de atingi-lo, acabou envolvendo-o um pouco mais na aula. Permitiu que ele pudesse falar com segurança, levantar o dedo e falar sobre o que conversavam na aula, interferindo nas interações discursivas das atividades. Isso aconteceu pouquíssimas vezes, pois na maior parte do tempo ele ficava à margem na sala de aula. Outros aspectos sobre situações similares serão discutidas, mais detalhadamente, no próximo capítulo.

Seguindo com nossa descrição e análise sobre a rotina da turma:

A RODA DE CONVERSA acontecia geralmente após o recreio, ou no início da aula. Foi possível observar duas funções básicas dessa atividade: a resolução de conflitos e a acolhida. Os alunos eram organizados no fundo da sala em roda pela professora e conversavam sobre uma questão proposta anteriormente (DIAS, 2011, p. 82, grifo do autor).

A FIG. 13 dá evidências desses momentos da Roda de Conversa. Nesse dia, após desenharem sobre o que mais gostavam de fazer no final de semana, os alunos foram convidados para, na Roda de Conversa, relatarem oralmente sobre o que mais gostaram de fazer e mostrarem seus desenhos.



FIGURA 13 – Roda de Conversa
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa atividade, Samuel pouco manifestava, não trazia comentários sobre o fim de semana ou o que teria vivido em casa; era reservado nessa parte. Em entrevista realizada em 2014, Luciana disse que, quando ele trazia algo para compartilhar com a turma, quase sempre era possível perceber uma incoerência dos fatos e do tempo no relato; parecia que ele fantasiava na hora de falar sobre algo vivido. Diferentemente da Roda de História, em que Samuel tinha de ouvir, na Roda de Conversa, em que deveria se manifestar, ele se demonstrava mais disperso com os colegas, sendo necessário a professora lhe chamar a atenção algumas vezes.

Havia também um momento reservado para o DESENHO, que poderia estar relacionado à ilustração de alguma atividade ou livro lido, ou ainda um tema livre. Os alunos tinham um caderno específico para essa atividade, contudo, em alguns momentos, foram entregues folhas em branco pela professora (DIAS, 2011, p. 82, grifo do autor).

Após apresentarmos o padrão cultural da sala de aula de Samuel e algumas de suas formas de participação nas atividades, concluímos que ele se interessou em participar e se envolver mais das aulas quando o tema que estava sendo proposto no discurso das interações estabelecidas em sala de aula eram de seu interesse, e também quando compreendia e fazia relações desses temas com o que possivelmente vivia fora do contexto escolar. As histórias que ouvia, as gravuras que observava nos livros, o futebol que acompanhava, os brinquedos dos quais gostava, as poesias que conseguia recitar foram elementos

fundamentais, que, quando trazidos de alguma forma para sala de aula, evidenciaram sua participação mais ativa na aula.

Porém, mesmo oferecendo um ambiente propício para a apropriação da linguagem escrita, mesmo dando voz aos alunos para que pudessem junto com a professora criar situações e contextos sociais de aprendizagem significativas da escrita, onde práticas tanto de alfabetização quanto de letramento eram harmonizadas para esse fim, Samuel ficou silenciado em sua dificuldade, não completamente, mas em muitas situações. Por ter adotado uma postura mais passiva em sala de aula, ele tornou-se quase invisível dentro dela. Sendo assim, os anos do ciclo se passaram e, segundo a escola, ele permaneceu retido no último ano por não ter conseguido uma autonomia na escrita.

No capítulo seguinte, analisaremos com mais profundidade sua trajetória e traremos mais elementos para refletirmos sobre o processo de apropriação da escrita por Samuel.

6 A TRAJETÓRIA DE SAMUEL

No capítulo anterior, buscamos demonstrar como o padrão cultural da sala de aula, da qual Samuel fazia parte, foi construído pelos participantes por meio da linguagem e sentidos que atribuíram para suas ações.

Neste capítulo, procuramos abordar a trajetória percorrida por Samuel, levando em conta aquele padrão cultural da sala de aula no ciclo de alfabetização, no que diz respeito à apropriação de sua escrita naquele período, e também à sua relação atual com esse conhecimento. Para isso, selecionamos os eventos que, sob nosso ponto de vista, mais contribuíram para a construção de um olhar holístico e, ao mesmo tempo, particular de sua participação nas oportunidades de aprendizagem da escrita construídas na sala de aula.

6.1 Samuel

Samuel é um adolescente de 14 anos, que no ano de 2014 estava no 7^o ano, 1^o ano do terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Ele obteve sua primeira retenção no final do 3^o ano do 1^o ciclo e a segunda no 2^o ano do 2^o ciclo. É um rapaz bonito, risonho e carinhoso. Samuel é um adolescente que, como tantos outros de sua geração, sempre gostou de jogos de videogame, tecnologia de aparelhos como *IPhone*, *IPad*, *tablet*, celulares, televisão, computadores etc. Quando está em casa, passa a maior parte de seu tempo com todos esses aparelhos ligados a sua volta ao mesmo tempo. Aos domingos pela manhã, costuma ir ao clube que a família frequenta para jogar futebol com seu pai. Ele também pratica esse esporte no turno extraescolar.

Sua mãe tem 43 anos e é cabeleireira. Seu pai tem a mesma idade e é gerente de uma agência lotérica. Seu único irmão, de 20 anos, já concluiu o Ensino Médio e trabalha em um hospital como funcionário contratado. A renda familiar é de 2 a 3 salários mínimos.

Samuel ainda estuda na mesma escola em que fez o primeiro e o segundo ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, na mesma instituição em que foi feita a gravação dos vídeos da pesquisa original. É aluno do tempo integral da escola desde 2009, quando ingressou na instituição, e participa do Grupo de Trabalho Individual (GTI) oferecido para aqueles que possuem alguma dificuldade em aprender os conteúdos escolares.

Feita essa apresentação mais geral de Samuel, vamos agora conhecer o que ele viveu e vive na escola, já que nossa proposta é investigar sua trajetória no processo de aprendizagem da escrita, que ocorreu sistematicamente nesse contexto, e sua subjetividade

nesse processo. Para isso, selecionamos uma atividade de 2006, duas atividades do ano de 2007 e uma de 2008, nas quais podemos observar como ele viveu essa trajetória. Também faremos uso do que apuramos nas entrevistas com Samuel, sua mãe, professores e pesquisadora da pesquisa que originou esta dissertação.

As falas dos entrevistados serão identificadas a partir dos nomes apresentados abaixo:

1. Fala de Samuel
 2. Fala da professora Luciana
 3. Fala da pesquisadora Maíra
 4. Fala da mãe
 5. Fala da Coordenadora
 6. Fala do Professor de Educação Física
 7. Fala da monitora
- } 1º Ciclo
- } 3º Ciclo

Antes de passarmos à análise dos eventos, apresentaremos no próximo tópico um quadro em que decompomos as formas e maneiras como a escrita marcou presença durante o ciclo de alfabetização.

6.2 A presença da escrita na sala de aula de Samuel

No QUADRO 2, podemos verificar como a escrita esteve presente de diferentes formas na sala de aula de Samuel.

QUADRO 2
Presença da escrita na sala de aula de Samuel (2006 a 2008)

Suportes de localização	Gêneros de textos	Produtores dos textos	Destinatários da escrita
Livros	Histórias Poesias Contos Fábulas Gibis	Diversos autores	Professora Crianças
Agenda	Dever de casa Bilhetes	Crianças Professora	Pais Crianças Professora
	Circulares	Diretoria	Pais

Continua...

Conclusão.

Suportes de localização	Gêneros de textos	Produtores dos textos	Destinatários da escrita
Cadernos	Textos Coletivos Escrita de poesias Relato de experiência Cópia de atividade do quadro Dever de casa Cópia de bilhete Anúncio Carta Lista de nomes	Crianças	Professora Pais Crianças
Quadro de giz	Rotina do dia Lista de nomes Texto coletivo Palavras relacionadas às atividades Carta coletiva	Professora Crianças	Crianças Professora
	Desenhos	Crianças	Professora
Mural	Poesia Redação Desenhos com frases explicativas	Crianças Professora	Criança Professora Pais
Paredes	Alfabeto Calendário Mapa-múndi Cartaz de Aniversariantes do mês	Professora	Crianças
	Desenhos	Crianças	Crianças Professora
Folhas avulsas	Ditado de palavras Escrita de poesias Cruzadinhas Interpretação de texto Lista de palavras Anúncios	Professora	Crianças
	Registro do fim de semana Desenho Rascunho de Cartões Bilhetes	Crianças	Professora Crianças Pais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Este quadro demonstra de forma panorâmica a presença da escrita na sala de aula. Podemos inferir, através dele, que a escrita que se fez presente nessa sala de aula contou com diferentes suportes de localização, inseriu-se em diversos gêneros textuais, teve como protagonistas ativos tanto a professora como as crianças, em alguns momentos, a direção da escola, e se dirigiu a diversos destinatários. A própria utilização do quadro de giz pelos alunos evidencia como Luciana dava voz aos alunos para também estarem à frente do ensino da escrita, já que esse suporte é, tradicionalmente, apenas do professor, tido como único sujeito dotado de conhecimentos na sala de aula.

Observamos também que a escrita das próprias crianças caracterizava as paredes e murais da sala. O alfabeto, o mapa-múndi, o cartaz de aniversariantes também costumam ser suportes de escrita e considerados, muitas vezes, essenciais em uma sala de aula; entretanto esses suportes nem sempre têm as crianças como autores de produção. Sendo assim, não apenas os suportes, mas as produções que mais enfeitavam, preenchiam e davam um colorido aos murais e paredes da sala eram as que as crianças produziam durante as aulas. Ou seja, a sala de aula se constituiu em um dos lugares de grande destaque da produção desse conhecimento pelas crianças.

No QUADRO 2, também, podemos perceber uma diversidade de gêneros textuais, que, ao serem explorados quanto aos seus usos e funções sociais, propiciaram o ensino simultâneo da alfabetização e do letramento. Como nos referimos no capítulo 1 sobre a pesquisa de Porto e Peres (2011), que visa identificar aspectos da alfabetização através dos cadernos das crianças, constatamos que Luciana tem feito um trabalho diferenciado ao aliar o ensino das capacidades da escrita à sua dimensão social, pois as autoras constataram que dentre os 46 cadernos das crianças que analisaram, 26 deles revelam uma prática pautada pela “tradição” do “método silábico”. Se considerarmos o suporte caderno da sala de aula de Samuel, podemos identificar a presença de vários gêneros textuais que demonstram essa superação do ensino “tradicional”.

Mesmo as folhas avulsas, que em muitas práticas escolares, são atividades com objetivos pontuais e desconexos, ganharam, nesse contexto e em muitos momentos, outra dimensão. Quando, por exemplo, as crianças faziam nelas um desenho sobre o fim de semana, logo em seguida era feita a ‘Roda de História’, mencionada no capítulo anterior, quando as crianças eram convidadas a falar a respeito do que desenharam articulando, portanto, sua oralidade, escrita e vivência. Na atividade das folhas avulsas, também encontramos a presença da escrita de anúncios, bilhetes, rascunhos de cartão, que denotam a dimensão social do uso da escrita nessa sala de aula.

O uso da agenda pelos alunos também significou uma escrita que propiciou às crianças refletirem sobre seu uso social. Ou seja, para que não se esquecessem de fazer o dever de casa, por exemplo, e cumprissem com essa tarefa, era preciso anotar na agenda. Socialmente, essa prática significa a criação dos hábitos de cumprimento de compromissos, de trabalhos, de horários e visa tornar uma pessoa responsável por seus deveres e autônoma em muitos aspectos.

Como também já apresentamos anteriormente, o livro utilizado foi baseado em uma proposta de ensino que unia exercícios de alfabetização concomitantemente ao letramento.

Feita essa análise do QUADRO 2, que demonstra os diferentes suportes, gêneros e formas de escrita presentes na sala de aula, exploraremos de forma detalhada, no próximo tópico, a escrita que fez parte da atividade-guia ‘Arquivo Poético’, em que se construiu o subevento ‘Declamação de Poesias’, e dos eventos ‘Cruzadinha’, ‘Ditado de Palavras’ e ‘Produção de Texto’.

Elegemos o ‘Arquivo Poético’ e o subevento ‘Recitação do poema: As Borboletas’ porque neles pode-se perceber aspectos da subjetividade de Samuel, importantes para entendermos sua trajetória no aprendizado da escrita. No evento ‘Cruzadinha’, é possível analisar o papel e a importância que as intervenções tinham na execução de atividades que, sozinho, ele não podia realizar. Já a opção por analisar o evento ‘Ditado de Palavras’ se fez devido à possibilidade de verificar tanto o nível de seu desenvolvimento real sobre a escrita, quanto o contraste de seu desejo e vontade de aprender em relação ao de outra colega. Por fim, analisamos uma produção textual do final do ano de 2008, na qual Samuel contou com ajuda de uma das pesquisadoras, para assim, sabermos como Samuel terminou o ciclo em relação à apropriação da escrita.

Essas atividades também marcaram um padrão cultural da sala de aula, por serem atividades que integravam algumas das atividades-guia em que os participantes se envolveram e que se constituíam como organização social da instrução naquele contexto.

6.3 O que Samuel não pode saber?

Passamos agora a analisar o subevento ‘Recitação do poema: As Borboletas’, ocorrido no dia 11/4/2006, segunda aula filmada do ciclo de alfabetização, construído na atividade-guia ‘Arquivo Poético’. Esse evento nos interessa por ter acontecido no início do 1º ciclo e pelo fato de que, nele, Samuel ressalta algo relevante para nosso objeto de estudo: sua posição enquanto membro da sala de aula.

Essa atividade-guia tinha como base o trabalho com poemas e poesias e se constituiu em uma espécie de espinha dorsal do trabalho da alfabetização na sala de aula de Samuel. Essa atividade contou com várias oportunidades de vivências de práticas letradas pelos alunos e professora. O esquema apresentado a seguir (FIG. 14) mostra o caminho

percorrido por alunos e professora na construção dos ciclos de atividades, eventos e subeventos que constituíram a atividade-guia ‘Arquivo Poético’.

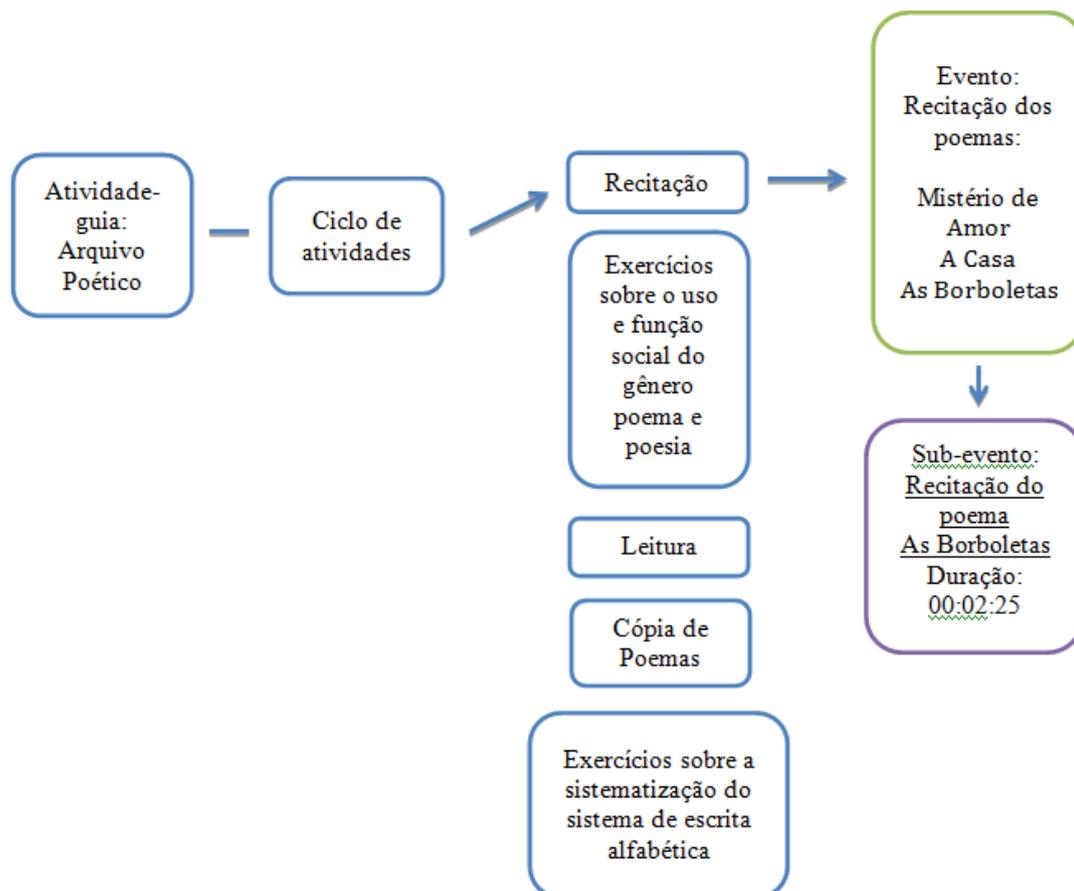


FIGURA 14 – Construção da atividade-guia ‘Arquivo Poético’ em ciclo de atividades

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesse dia, a professora chegou à sala e organizou a turma em pequenos grupos. Em seguida, chamou a atenção de algumas crianças que estavam usando a mão para apagar o quadro. Depois disso, escreveu a rotina no quadro. Vejamos a seguir a disposição dos itens dessa rotina:

ROTINA: 11/4/2006

1. CHEGADA
2. ARQUIVO POÉTICO
3. RODA DE HISTÓRIA
4. HORA DE ESCREVER
5. PARA CASA

6. TI²²
7. MERENDA
8. RECREIO
9. TI
10. SAÍDA

O segundo item da rotina era a atividade-guia ‘Arquivo Poético’ (QUADRO 3). Durante a análise do evento, vamos poder identificar, pelo ponto de vista dos participantes, o porquê dessa denominação para a atividade. A professora solicitou que a turma iniciasse a recitação pelo primeiro poema que aprenderam. As crianças começaram a recitar “Mistério de Amor”, de José Paulo Paes, e, em seguida, a professora pediu que recitassem “A Casa”, de Vinícius de Moraes.

Após recitarem o segundo poema, a professora faz suas considerações sobre a recitação das crianças e, em seguida, propõe à turma aprender uma poesia nova:

QUADRO 3
Sequência Interacional 001-084
Subevento ‘Recitação do poema: As Borboletas’ – Data: 11/4/2006

Linhas	Professora	Colegas	Samuel	Pistas de Contextualização
001	Tem gente que não tá sabendo esse de cor...			Os alunos, organizados em grupos, estavam recitando algumas poesias que a professora já havia trabalhado em sala de aula. Professora observava as crianças recitando as poesias.
002	tem gente que ainda...			
003	tá falando embolado...			
004	ou então...			
005	tá fazendo graça neh?			
006	quem quer aprender uma poesia nova...	Criança: eu sei quem é...		
007	pra ir pro nosso arquivo?			
008		POÉTICO...		
009	onde que é nosso arquivo?			
010	nosso arquivo...			
011	nossa memória de poesias...			
				Crianças levantam o braço com sinal de afirmação para a proposta da professora.
				Crianças apontam para a cabeça mostrando o lugar do arquivo poético

²² Disciplina de Tópicos Integrados, que correspondia na época da pesquisa às disciplinas de História, Geografia e Ciências.

Linhas	Professora	Colegas	Samuel	Pistas de Contextualização
012	é uma outra poesia de			
013	Vinícius de Moraes...	Crianças: Vinícius de Moraes...		Crianças começam a recitar a poesia pelo nome de autor, mesmo sem saber qual seria.
014		Heitor: como é		
015		que chama? As Borboletas?		
016				
017	Chama As Borboletas...	Heitor: eu já ouvi...		
018				
019	quem já conhece?	eu sei qual que é...		Cecília e Ana Cecília começam a recitar o poema.
020		Cecília: as borboletas...		
021		Cecília e Ana Cecília: Vinícius de Moraes...		Professora pede para que os alunos não as interrompa.
022				
023	Escuta...			
024	pode ir...			
025	escuta...	Cecília: brancas...		
026		Amarelas e pretas...		
027		brincam...		
028				
029	vocês duas sabem recitar?	Cecília: Eu sei só um pouquinho...		
030				
031	Peraí...			
032	perai Ceci... perai só um pouquinho...			Professora convida todos os alunos que sabem o poema para irem recitar a frente da turma.
033				
034	quem sabe recitar a poesia das borboletas levanta a mão...			
035	quer vir aqui na frente recitar?	Cecília: Eu sei só um pouquinho...		
036				
037	então vem só um pouquinho...			
038	fala só o que você sabe...			
039	vem...			
040	quer João Pedro? vem junto Ceci...	Cecília: eu sei...		

Linhas	Professora	Colegas	Samuel	Pistas de Contextualização
		mas eu não quero ir...		Ana Cecília e Kelisson aceitaram o desafio de recitarem o poema.
041				
042	Então vamos...	Ana Cecília e Keslisson: as borboletas...		
043		Vinicius de Moraes...		
044		Branças...		
045		As...		
046		Amarelas...		
047		Branças...		
048		Azuis...		
049		amarelas e pretas...		
050		brincam na luz as belas borboletas...		
051		as bor...		
052		borboletas brancas são amarelas e são...		
053		são...		
054				
055	Alegres...	são alegres e brancas...		
056				
057	as borboletas azuis...	as borboletas azuis...		
058		gostam muito de luz...		
059		as borboletas amarelinhas...		
060		são tão bonitinhas...		
061		e as pretas então?		
062		OH...		
063		que escuridão....		
064				
065	muito bem...			
066	vamos bater palmas pra eles? vamos aprender?			
067			Samuel: eu sei...	
068				
069	você sabe essa também?		eu sei...	
070				
071	você quer vim recitar?			
072	NÃO?			
073	não quer recitar não?		eu tenho	

Linhas	Professora	Colegas	Samuel	Pistas de Contextualização
074			vergonha...	
075	oi?		eu tenho vergonha...	
076				
077	tem vergonha Samuel?			
078	não precisa ficar com vergonha não tá?			
079	o dia que você quiser recitar... você pode recitar			
080	tá bom?		Porque...	
081			Porque...	
082			por que eu erro...	
083				
084	AH...mas daqui a pouquinho... você vai saber tudo de memória não erra mais você vai ver...			

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

O ‘Arquivo Poético’, portanto, constituiu-se em uma prática de letramento relacionada aos gêneros: poemas e poesias na sala de aula. O significado dessa prática pode ser identificado através das falas dos participantes, quando dizem: Professora: “Quem quer aprender uma poesia nova pra ir pro nosso arquivo?” Crianças: “POÉTICO...” Professora: “Onde que é nosso arquivo? nosso arquivo... nossa memória de poesias...” (linhas 006 a 011). Quando a professora pergunta “Onde que é nosso arquivo?”, as crianças apontam para a cabeça, demonstrando que é a memória que tem a função de armazenar as poesias que aprendem para poderem recitá-las após saberem-nas de cor.

Encontramos que a denominação ‘Arquivo Poético’ faz parte de práticas culturais fora da escola, relacionadas às artes e linguagem. Portanto, aspectos da cultura extraescolar eram trazidos para dentro dessa sala de aula e as crianças se apropriavam de seus sentidos e significados nesse contexto.

Concordamos com as autoras Gomes, Neves e Dominici (2015, no prelo), quando, mesmo se referindo ao campo da Educação Infantil, afirmam:

Dessa forma, as professoras da Educação Infantil (também do Ensino Fundamental) podem e devem usar textos reais e significativos que circulam em nossa sociedade para, de forma lúdica, apresentar o mundo da escrita às crianças sistematicamente

com o objetivo de inseri-las nesse mundo para que se tornem leitores fluentes e amantes da leitura (GOMES; NEVES; DOMINICI, 2015, p. 11).

Com o objetivo de compreender um pouco mais sobre o significado dessa prática na cultura extraescolar, pesquisamos no dicionário Caldas Aulete (2015) os sinônimos das palavras ‘declamar’ e ‘poesia’. Sendo assim, foi possível obter os significados mais estáveis das palavras, ou seja, a concepção mais consolidada na sociedade, para relacioná-los com os sentidos e significados que foram construídos na prática dessa sala de aula.

Segundo o dicionário Caldas Aulete declamar seria:

Falar em voz alta, interpretando o conteúdo com gestos, expressões faciais e entonação expressiva (CALDAS AULETE, 2015a).

Para o significado de poesia, encontramos a seguinte definição, também pelo Caldas Aulete:

Forma de expressão artística através de uma linguagem em que se empregam, segundo certas regras, sons, palavras, estruturas sintáticas etc. Esse modo de expressão, estabelecido como gênero literário. Arte poética própria de um poeta, um grupo cultural, uma época etc. Qualidade do que exprime sensibilidade e beleza. Caráter do que comove ou inspira (CALDAS AULETE, 2015b).

Pela fala da professora “Tem gente que não tá sabendo de cor.../ tem gente que ainda tá falando embolado.../ou então.../ TÁ FAZENDO GRAÇA neh...” (linhas 001-005), nota-se que ela prezava aspectos que representam a prática do uso e função social desse gênero como a da cultura fora da escola. Considerando, portanto, os aspectos de comunicação através da linguagem por esse gênero, os alunos compreendiam que havia uma forma, um ritmo e uma sonoridade ao recitarem a poesia.

Além disso, a poesia precisava ser decorada. A professora explicita isso em outros momentos de outras aulas: “tem que saber na ponta da língua” e, também, quando disse para Samuel “você vai saber tudo de memória e não vai errar mais” (linha 084). Assim, a recitação não poderia ser feita de qualquer jeito. Outra fala que comprova essa afirmação é o convite que a professora faz para as crianças que sabiam recitar a poesia ‘As Borboletas’, que ainda não havia sido ensinada para a turma. A professora se dirige a eles perguntando: “quer vir aqui na frente recitar?” Ou seja, o poeta deve ser notado por suas palavras, gestos, expressões faciais, sentimentos; enfim, pela mensagem que quer transmitir ao ouvinte. Por isso ele deve estar em destaque, para que os demais prestem atenção e escutem suas palavras; daí o convite feito pela professora.

Após a recitação do poema ou poesia, é costume em nossa cultura o poeta ser aplaudido pelo público, como forma de agradecimento por ter transmitido através de suas palavras uma emoção, um sentimento, uma sensação de dor, tristeza ou alegria a seu público. Portanto, ao final da recitação dos alunos, a professora fala: “muito bem.../ vamos bater palmas pra eles?”.

Durante os três anos do ciclo de alfabetização, a turma aprendeu os seguintes poemas e poesias:

1. Mistério de Amor – José Paulo Paes
2. A Casa – Vinícius de Moraes
3. As Borboletas – Vinícius de Moraes
4. Leilão de Jardim – Cecília Meirelles
5. O Pato – Chico Buarque
6. O Relógio - Vinícius de Moraes
7. Convite – José Paulo Paes
8. Colar de Carolina
9. Mário – Bartolomeu Campos Queiróz

Outra forma de declamação das poesias acontecia todas as vezes que a turma recebia uma visita na sala. Além disso, quando as crianças memorizaram os poemas, a professora aproveitava esses textos e realizava uma série de atividades de leitura e escrita em torno desse repertório. Sendo assim, concordamos com Moll (1996), quando diz que:

Estamos convencidos de que os professores podem estabelecer fora das salas de aulas, de forma sistemática, as relações sociais necessárias que mudarão e melhorarão o que ocorre dentro das mesmas. Essas conexões sociais auxiliam os professores e estudantes a desenvolver sua consciência de como podem usar o cotidiano para entender conteúdos e usar as atividades de sala de aula para entender a realidade social (MOLL, 1996, p. 337).

Portanto, o ‘Arquivo Poético’, além de ser o momento de recitarem e aprenderem novas poesias, era quando as crianças tinham a oportunidade de dar início à construção de novas identidades: de serem leitores e escritores.

Aqui entendemos o conceito de identidade a partir da discussão que Vargas (2010) utiliza ao investigar o processo de construção de identidades leitoras de jovens e adultos: como um contínuo processo de transformação em relação às maneiras como os sujeitos são perpassados pelos sistemas culturais a que se vinculam (HALL, 2000 *apud* VARGAS, 2010)

Sendo assim, ao perpassar a trajetória de Samuel, poderemos verificar, em sua relação com o outro e pelos recursos da linguagem e da cultura, como esses e outros fatores influenciaram sua maneira de representar a si mesmo, já que essa construção de identidade se dá histórica e dinamicamente.

Hall (2000 *apud* VARGAS, 2010, p. 112) nos esclarece que a construção de identidades:

[...] são construções sociais, pontos de apego temporário, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’.

Continuando nossa análise sobre o subevento, chamou-nos a atenção a atitude de Samuel ao levantar a mão, o que raramente ocorreu nos três anos, e solicitar a atenção de sua professora e da turma para sua fala.

Depois que seus colegas recitaram o poema ‘As Borboletas’ à frente da sala, a professora propôs à turma que o aprendessem. Nesse instante, Samuel, em um tom de voz mais firme, diz que ele já sabia o poema. A professora então o convida para recitar para todos “não quer recitar não?” (linha 72) e Samuel responde “eu tenho vergonha” (linhas 073 e 075) e, em seguida, diz que sente isso por medo de errar “porque...porque...por...que eu erro...” (linhas 079 a 081). Nesse subevento, portanto, é possível encontrar um aspecto da subjetividade de Samuel em que ele reconhece, em si mesmo, e explicita isso para a professora e a turma, logo no início do primeiro ano do ciclo: de “escolher” não participar por ter medo de errar ou estaria manifestando que gostaria de participar, mas pelo medo de errar desiste da participação.

Desse modo, já no início do ciclo, ele sinalizou que tinha algum dificultador, que acabou se manifestando durante todo o seu percurso escolar. Estaria aqui uma das primeiras evidências, no ciclo de alfabetização, de que ele estaria diante de um sintoma de inibição intelectual (SANTIAGO, 2005)?

Vargas (2010), citando Vóvio (2007a), nos explica que as produções discursivas sobre a construção das identidades desses estudantes trazem as marcas dos posicionamentos a que os sujeitos se submetem e estão submetidos na sociedade à qual pertencem. Constituem, portanto, ações de escolha frente à demarcação de fronteiras, de hierarquização, de inclusão/exclusão e de classificação.

Podemos, portanto, afirmar que desde sua entrada nessa escola e sala de aula, Samuel assumiu a identidade de alguém que portava uma dificuldade de aprendizagem e que, sendo assim, se via como incapaz de aprender?

Passamos agora a analisar algumas atividades que contaram como escrita na sala de aula e vamos identificar como ele participava e interagiu com os demais nessas atividades e como os fatores de sua subjetividade interferiram nesse processo.

6.4 Samuel e a escrita no ciclo de alfabetização

Ao analisarmos as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, percebemos que várias oportunidades de aprendizagem foram construídas na sala de Samuel: ora de forma coletiva, ora individualmente.

Nesta seção, procuramos refletir e discutir sobre o processo de apropriação da escrita de Samuel quando esta ocorria com a ajuda de outra pessoa e quando ele escrevia sem essa ajuda. Buscamos, também, compreender que sentidos e significados ele produzia nessas situações em relação à escrita. Para nos orientar nessa discussão, partimos das seguintes perguntas: Como Samuel se apropriou da escrita no ciclo de alfabetização? O que levou Samuel a aprender a escrita?

Sendo assim, para analisar a escrita de Samuel, nos guiamos pelo conceito que Gomes e Sena (2001) adotam de Alvarenga (1995) sobre variação ortográfica:

O termo variação ortográfica parte do ponto de vista de que a língua é um objeto de conhecimento aberto, em construção. Que a aprendizagem é uma tarefa de conceitualização, caracterizando-se como a compreensão dos princípios organizadores da língua, por parte dos aprendizes. Assim, eles não violam as regras, as normas, mas suas construções são o produto de uma elaboração intensa, produtiva e dinâmica, o resultado da aplicação de numerosas hipóteses implícitas (ALVARENGA *apud* GOMES; SENA, 2001, p. 19).

A partir desse ponto de vista, o aluno não comete erros, mas apresenta, por meio de variações ortográficas, várias hipóteses implícitas sobre sua capacidade de pensar sobre a língua escrita, sobre seu esforço de compreensão do sistema de escrita da língua portuguesa. O foco de nossa análise estará, portanto, no processo de construção da escrita de Samuel e não apenas no resultado dessa escrita.

Inicialmente, analisaremos um evento que ocorreu no dia 28/6/2007 (FIG. 15), com duração de vinte e um minutos e cinquenta e dois segundos, que se insere no seguinte contexto de produção da sala de aula:

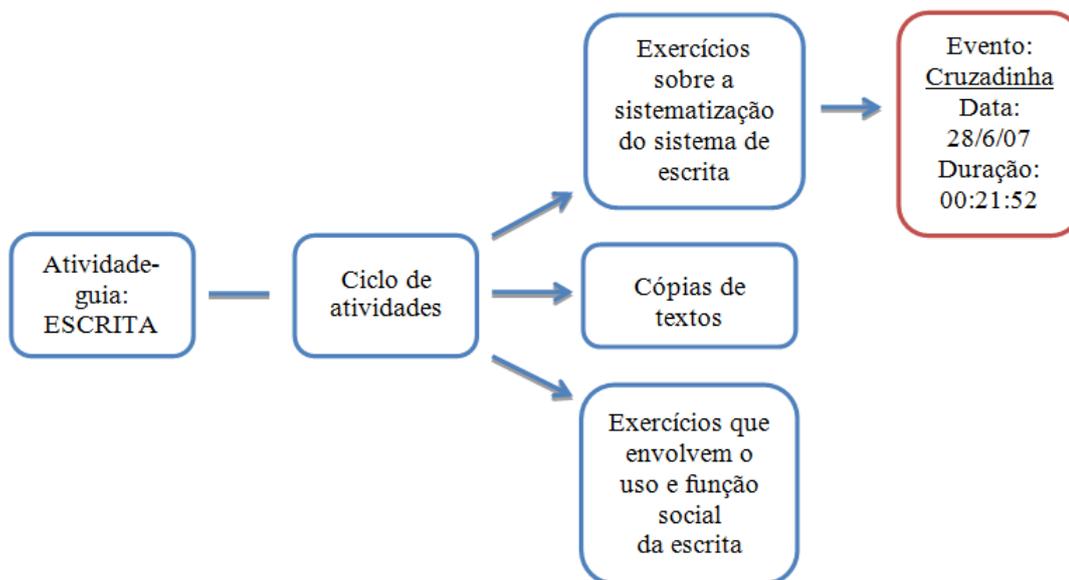


FIGURA 15 – Construção da atividade-guia ‘Escrita’ em ciclo de atividades
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesse dia, o início da filmagem não coincide com o início da rotina. Portanto, colocaremos dispostas as atividades que fizeram parte da rotina daquele dia, tomando como base o que foi possível ser identificado através da videogravação que se iniciou logo depois do recreio:

ROTINA – 28/6/2007

1. RECREIO
2. DESCANSO
3. LIVRO
4. ENSAIO
5. ESCRITA
6. BRINQUEDO

Em conversa informal com a professora Luciana, esta nos explicou que a atividade ‘Cruzadinha’ foi realizada com o objetivo de trabalhar o sistema de escrita. Como dissemos, o início da rotina não coincide com o início da filmagem, portanto, a ‘Cruzadinha’ foi realizada pelas crianças em momento anterior ao recreio, do qual não temos o registro. No momento de descanso, Luciana solicitou que as crianças, que já tivessem terminado a cruzadinha, colorissem os desenhos. Como Samuel não havia feito a atividade no tempo previamente estabelecido, Luciana se dedicou a uma intervenção individualizada (transcrição

no QUADRO 4), a qual analisaremos a seguir, ajudando-o a pensar sobre a escrita das palavras da atividade. A seguir, passamos à análise de como esse evento ocorreu.

QUADRO 4
Sequência Interacional 001-035
Introdução do evento de intervenção da professora no exercício ‘Cruzadinha’ de Samuel
– Data: 28/6/2007

Linhas	Professora	Samuel	Pistas de Contextualização	
001	Quê que é isso aqui?		<p>Professora está ajudando Samuel a fazer uma cruzadinha. Ela está agachada em frente à carteira dele e apontando com o dedo o que ele deve identificar no exercício.</p> 	
002		Pé...		
003	agora lê pra mim...			
004	Mostrando com o lápis...			
005	fala mais alto...	(inaudível)		Samuel lê as palavras em um tom de voz muito baixo.
006	Samuel...			
007	Lê...			
008	Mostra com o dedinho...			
009	Quê que cê tá lendo...			
010	Lê com o dedinho...			
011	Com o lápis...			
012		Pé...		
013	Lê:::			
014	Eu quero escutar:			
015		(inaudível)		
016	cê leu certo...			
017	Eu quero que você...			
018	Repete...			
019	PSIU:::			Professora chama rapidamente a atenção dos alunos da turma e retoma a intervenção com Samuel.
020	Lê de novo...			
021		Pé...		
022	Ahn...			
023	Agora...			
024	Quê que é isso aqui?			
025	Quê que é isso?			
026		Abelha...		
027	agora lê pra mim...			
028	O quê que você escreveu?			
029		A...		
030		(inaudível)		
031	eu quero			

Linhas	Professora	Samuel	Pistas de Contextualização
032	OUVIR...		
033	SAMUEL...		
034		A...	
035		Belha...	

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Nesse trecho, pode-se observar que Samuel demonstra muita insegurança ao ler as palavras. A professora pede para que ele repita várias vezes o que tinha lido por não ter conseguido ouvir o que ele falava; isso pode ser observado na fala de Luciana (linhas 005, 014, 018, 021, 032). A professora, notando sua insegurança na leitura em voz baixa, diz: “Cê leu certo...” (linha 016), indicando, em sua fala, que tenta transmitir mais confiança a Samuel para fazer a leitura de sua escrita. Entretanto, na leitura da palavra seguinte, ‘ABELHA’, Samuel torna a fazê-la em voz baixa. Esses aspectos de sua subjetividade nos revelam a identidade de *não saber* que Samuel adotou na sala de aula. Durante a atividade, a professora, com o objetivo de acompanhar o raciocínio da escrita dele, pedia para que ele passasse o dedo ou o lápis debaixo das letras enquanto lia a palavra.

Dando continuidade ao evento (QUADRO 5), a professora continua fazendo intervenções na escrita de palavras de Samuel.

QUADRO 5
Sequência interacional 001-031
Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
001	E aqui?			Agora, ele deve escrever a palavra UVA.
002	Quê que é isso?			Samuel está sentado em dupla com seu amigo
003		UVA...		Marcelo, que participa dessa interação
004	o quê que precisa Pra escrever UVA?			querendo ajudar o colega.
005		U...		
006	então escreve...			Marcelo responde à pergunta que a professora fez para Samuel.
007			UVA...	
008	NÃO...			
009	Ele é quem vai escrever...			Samuel escreve UVU. Professora percebendo sua escrita pede para que ele leia novamente.
010	Lê...			
011		UVA...		Marcelo lê UVU.

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
012			Marcelo: UVU...	
013 014	lê de novo...	(inaudível)		Nesse momento, a professora interrompe sua intervenção na atividade de Samuel para chamar a atenção da turma, pois estava tendo alguns conflitos entre os alunos.
015	Peraí...			Em seguida, ela retoma sua intervenção com ele.
016 017 018	SAMUEL... Lê pra mim aqui... Você mudou uma letra aqui Por quê?			Professora aponta para a vogal A, que antes era a vogal U. Quando a professora o interroga sobre a mudança da letra, Samuel, pega sua borracha para apagar a letra 'A' que tinha colocado na escrita da palavra UVA.
019	NÃO É PRA DESMANCHAR NÃO:::			
020	Por que eu falei que mudou uma letra aqui TÁ ERRADO?			Samuel faz sinal afirmativo com a cabeça respondendo ao questionamento da professora.
021 022 023	Por que você mudou? Não tava o U? O U tava ERRADO?			Samuel faz sinal afirmativo com a cabeça e pega a borracha para apagar novamente.
024 025 026 027 028 029 030 031	O A... Ô MININO... O A TÁ CERTO... LÊ... Lê mostrando com o dedinho... Ahn? Profã: isso...	(inaudível)		

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Comprovamos que Samuel apresentou novamente insegurança ao ser interrogado pela professora sobre sua escrita. Por que ele reagiu dessa forma? Será que tinha algum tipo de receio em relação à professora? Durante as filmagens, percebemos que Luciana era

exigente com a disciplina da turma. Portanto, interrompia a aula várias vezes para chamar a atenção dos alunos, a fim de que ela pudesse falar ou dar continuidade às atividades.

A respeito da relação que tinha com Samuel, Luciana nos fala, em entrevista, sobre seu ponto de vista de como ele se colocava diante dela:

Eu acho que o Samuel ele era arredo comigo.../ hoje hoje eu vejo assim.../ sabe essa coisa assim.../ ele... aí se fazia de tímido: se fazia não né? se mostrava tímido:/ travava:/ não falava:/ mas com os colegas ele dava conta de participar. (Entrevista com Luciana, 29/5/2014).

Com base nessa fala e na observação das videogravações, pensamos que essa exigência de Luciana com a disciplina pode ter causado um retraimento em Samuel. De certa forma, notamos que ele ficava mais quieto em suas aulas, pois, quando outra professora assumiu a turma, no final do ciclo, Samuel sentiu-se mais livre para se levantar da carteira, pelo fato de essa professora ser menos exigente nesse aspecto.

Mas, certamente, não era esse o fator que o impedia de aprender. Pois a monitora de Ciências, uma pessoa mais jovem, mais próxima da idade dele, nos diz, quando solicitamos uma descrição de Samuel:

Tímido.../ é um aluno tímido.../ como pes... como pessoa: como colega: e na turma não.../ ele é simpático:/ ele é carismático:/ ele é conversado com todo mundo:/ adora fazer brincadeira:/ mas na hora que ele senta.../ aqui.../ na sala de aula... e:/ tem essa atmosfera.../ de que tá sentado na sala de aula e que tem outras pessoas observando ele falar.../ que tem um professor que tá ali questionando ele.../ tá tentando passar alguma coisa, ele fica tímido.../ ele é muito retraído.../ nessa parte, inclusive de não conseguir OLHAR.../ pro professor as vezes.../ muitas vezes eu já fiz assim SAMUEL.../ olha pra mim.../ tô falando com cê... olha no meu olho... (Entrevista com a Monitora, 18/9/2014).

A professora do primeiro ciclo, Luciana, e a monitora de Ciências do ano de 2014 nos revelam, pelas falas acima, que com os colegas, fora da sala de aula, Samuel tem facilidade de se comunicar, de interagir. Porém, no contexto da sala de aula, segundo a monitora, “tem essa atmosfera.../ de que tá sentado na sala de aula e que tem outras pessoas observando ele falar.../ que tem um professor que tá ali questionando ele.../ tá tentando passar alguma coisa, ele fica tímido.../ ele é muito retraído.../”.

Devido a esse contraste em sua conduta, temos como pressuposto que Samuel atribui os seguintes sentidos à sala de aula: para ele, este lugar é onde tem um professor que irá questioná-lo e tentar fazer com que aprenda novos conhecimentos, ou seja, irá fazer com que ele pense, reflita, tome iniciativa, construa uma autonomia e identidade naquele contexto

e com o mundo externo à sala de aula. Da mesma forma, seus colegas, na sala de aula, irão vê-lo como colega de turma e vão questioná-lo em sua postura como colega: se é interessado ou não com o que o professor ensina, se tem mais facilidade ou dificuldade em aprender ao compararem Samuel com eles mesmos, se precisa de ajuda ou reforço para aprender, vão comparar notas e conceitos. Enfim, todos nas interações da sala de aula produzem sentidos sobre as relações que são construídas nesse ambiente, do entendimento do que é ser professor, ser aluno e ser colega.

Assim, entendemos que Samuel, como aluno, como já evidenciamos anteriormente, adotou a postura de retraimento, de não querer ser questionado e de pensar que não tem condições de corresponder às expectativas dos que estão ali, esperando, mais do que pode oferecer. Samuel é, portanto, amigo e não colega dos demais da turma. Pois, nesta sala, colega é também aquele que pode ajudar em algum exercício, que pergunta ao professor, que faz as atividades.

Pela fala de sua professora, comprovamos como Samuel demarcava seu comportamento em sala devido à identidade adotada nesse contexto:

eu não sei... se ele tinha consciência da dificuldade dele.../ e achava que era tão difícil e TÃO ALÉM do que do que ele se julgava capaz.../ e aí ele não fazia perguntas.../ ele era uma criança que não.../ ele participava muito pouco assim.../ tinha que CHAMAR o Samuel pra PARTICIPAR.../ é e tinha essa coisa do eu NÃO SEI.../ porque eu NÃO CONSIGO.../ ou outra hora o olhinho vazio: olhando longe tava conversando com ele sobre aquela escrita e.../o olhinho tá longe: (Entrevista com Luciana, 29/5/2014).

Todavia, sob nosso ponto de vista, amigo, para Samuel, é aquele que não depende da aprendizagem dos conteúdos para oferecer a amizade, pois ele está fora da sala de aula. O amigo sabe jogar bola, fazer brincadeiras, é carismático, simpático, sabe e se interessa em fazer outras coisas. Samuel como amigo está, portanto, em ‘outra atmosfera’. Nesse contexto, fora da sala de aula, Samuel assume outra identidade: a de menino que sabe e é capaz de aprender e interagir.

Seguindo com nossa análise do evento, demonstramos no QUADRO 6 a escrita da palavra ‘OVO’ por Samuel.

QUADRO 6
Sequência interacional 001-031
Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
				Professora dá continuidade à intervenção da

				cruzadinha. Colegas também tentam ajudar Samuel.
001	Agora isso			
002	aqui...			
003	O quê que é?			
004			Marcelo:ÓVO...	
005			Ó...	
006			VO...	
007	PSIU:::			Professora chama atenção de Marcelo que responde o que ela pergunta para Samuel.
008	É UM OVO:::			
009	Como é que escreve			
	OVO?			
010	Ô...			
011	VO:::			
012		V...	Aluno: quer que eu falo? Ó...	
013	olha primeiro			
	O som...			
014	ESCUTA...			
015	Ô:			
016	VÔ:			
017		u		
018	então escreve aqui...			Professora indica para Samuel onde escrever.
019		aqui?		
020	É			Samuel escreve U ao invés do O. Professora faz o som das sílabas com entonação para que ele perceba os sons.
021	É UVO?			
022	Ou é...			
023	Ô:			
024	VÔ:::			
025	Isso...			
026	Você escreveu Ô...			
027	Agora pra escrever...			
028	Ô...			
029	VO...			
030		V O...		
031	MUITO BEM...			Samuel escreve a sílaba VO corretamente.

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Percebe-se que a professora, ao dar uma entonação forte para as letras da palavra ‘OVO’, tinha o objetivo de fazer com que Samuel tivesse a consciência fonológica dos sons

das letras. Na linha 009, a professora lhe perguntou como ele escreveria ‘OVO’ e ele responde ‘V’. Antes que ele escrevesse, a professora diz: “olha primeiro o som.../ ESCUTA/ Ô:/ VO”. Essa prática de primeiramente verificar o som para depois representá-lo na escrita obedece a um dos princípios do trabalho com a consciência fonológica (ADAMS, FOORMAN, 2006). À medida que a criança vai identificando os sons de cada letra que a palavra possui, ela pode avançar em seu processo de hipótese da escrita.

Dando continuidade à análise do evento, passamos a ver como Samuel constrói a escrita da palavra seguinte: ‘PICOLÉ’ (QUADRO 7).

QUADRO 7
Sequência interacional 001-017
Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
001	Vamos lá escrever PICOLÉ...			Professora dá continuidade à intervenção da cruzadinha. Samuel escreve a letra P.
002	Quê que você vai escrever?			
003	PI?			
004	Precisa do P...			
005	E mais o quê?			
006	Pra fazer PI?			
007		i...		Professora faz sinal afirmativo com a cabeça para a resposta de Samuel.
008	e agora?			
009	CO...			
010		Co...	Marcelo:CO...	Samuel escreve apenas a letra O. Professora o questiona.
011	quê que você já escreveu?			
012		Picó...		
013	o quê que falta?			
014			Marcelo:LE...	
015	NÃO...			Professora chama atenção de Marcelo que responde o que ela pergunta para Samuel.
016	VOCÊ NÃO PODE CONTAR PRA ELE...			
017	TEM QUE			

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
	DEIXAR ELE PENSAR...			Samuel coloca as letras L e E.

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Quando solicitou a Samuel que lesse o que já havia escrito da palavra ‘PICOLÉ’(linha 011), a professora não problematizou sua escrita, que estava redigida como ‘PIO’. Assim, Samuel não teve chance de perceber, naquele momento, que, para formar a sílaba CO de PICOLÉ, era necessário grafar mais uma letra, que se pronuncia antes do ‘O’. Talvez, se a professora tivesse problematizado essa questão para Samuel, teria propiciado a criação de zonas de desenvolvimento iminente sobre esse conhecimento, e ele não teria tido tanta dificuldade em associar o som da sílaba ‘CO’ da palavra ‘BARCO’, como veremos a seguir (QUADRO 8).

QUADRO 8
Sequência interacional 001-097
Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
001 002 003 004 005 006	Quê que cê vai Como é que vai escrever BARCO? onde que vai começar? Isso... Então vamos lá...	Aqui...		Samuel escreve a letra P. Luciana tenta fazer com que ele pense sobre essa hipótese.
007 008 009 010 011 012 013 014	É P? Ou B? É PAR co? Ou BAR Co? Isso... Quê mais que precisa pra escrever BARco?	BARco... B A...		Samuel coloca a letra B. Samuel escreve a sílaba BA, não coloca a letra R ao final. A professora então, tenta fazer com que ele tenha consciência deste fonema.

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização	
015 016	Samuel... Presta atenção No SOM...			Professora se dirige aos alunos, mas rapidamente retorna à intervenção com Samuel enfatizando o som do R no final da sílaba.	
017 018 019 020	Espera um pouquinho... SAMUEL... BAR:::	B A...			
021 022	B A... já tá...			Enquanto a professora chama atenção de outros alunos Samuel vira para Luís que senta atrás dele e diz que ele não pode olhar para a escrita de sua atividade.	
023 024 025 026	Precisa ficar BAR::: só o R neh?	AR...			
027 028 029 030 031 032	GENTE Eu tô ocupada... Espera só um minutinho... Tá escrito BAR::: Quê que falta? Como é que é a palavra que nós estamos escrevendo?	Não pode olhar.			
033 034 035 036	Como é que é? como é que é? Quê que é isso aqui?	BARco			
037 038	nós já escrevemos?	Barco...			
039		Bar...			
040	quê que falta?				
041 042 043 044 045 046 047		B A...	Marcelo: CÓ...		Marcelo responde a pergunta que a professora faz à Samuel.
	B A ... Tá aqui SAMUEL... Olha... BAR:::				
					Professora aponta a escrita da sílaba BAR.

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
048	O quê que falta na palavrinha?			
049	Escuta...			
050	Não é BAR:			
051	CO?			
052	O quê que falta?			
053		P...		
054	Nós já escrevemos o BAR...			Marcelo responde a professora novamente.
055			Marcelo: como é que... escreve COCA COLA?	
056				Professora pede para Marcelo não interferir em sua intervenção com Samuel.
057	Peraí...			
058	BAR...			
059	CO...			
059	Dois pedacinhos neh?		Marcelo: como é que escreve COCA COLA?	Marcelo fala junto com a professora.
060	BAR... CO...			
061	BAR:			
062	Nós já			
063	escrevemos...			
064		Bar...	Marcelo: escreve BARCO... <u>C O</u>	
065	E agora?			Neste momento Marcelo fala as letras da sílaba CO, indicando que são escritas pelo C e o O para Samuel. Marcelo depois que as fala faz gesto e expressão de que as disse sem querer.
066				
067			Marcelo: Ó..? COCA COLA...	Neste instante, Máira e a professora chamam a atenção de Marcelo.
068	Marcelo...			
069	Deixa ele pensar...			
070	ELE TEM QUE PENSAR UMA OUTRA COISA ANTES DISSO...			Professora segue com sua intervenção com Samuel.
071	Presta atenção...			
072	Fala a palavra...			
073	O quê que é isso			

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
074	aqui?	BARco...		Samuel não presta a atenção na resposta de Marcelo.
075	isso aqui é um BAR?			
076	Ou é um BAR...			
078	CO?			
079		co...		
080	você já escreveu BAR:::			
081	Quê que falta?			
082	com os meninos...		Marcelo: CO... CO? Alunos: CO	
083	Os meninos			
084	Dando resposta			
085	Não dá...			
086			Aluno: não sou eu?	
087	você e o Marcelo:			Os colegas respondem a pergunta da professora e em seguida, Samuel inicia a escrita da parte que faltava sem falar sua hipótese para a professora. Essa ao ver essa reação dele, chama atenção dos colegas.
088	OS DOIS:			
089				
090			Aluno: eu não tô fazendo nada...	
091	falou sim,			
092	SENHOR: Deu resposta...			
093				
094			Luís: Professora... Mas ele ERROU... Ele escreveu BAR SO (risos)...	
095				
096	É:			
097	Não vale...			Professora não percebe que Samuel escreve SO ao invés de CO.

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Nessas interações, percebe-se que os colegas tentavam ajudar Samuel e sentiam liberdade de fazer isso junto com a professora, que, mesmo tendo chamado a atenção dos alunos, deu espaço para Marcelo interagir na situação.

Interessante notar a pista que ele deu para Samuel: “como é que escreve COCA-COLA”. Por essa fala, nota-se que ele queria dar um sentido para a escrita de Samuel, o sentido de pensar que as palavras se relacionam em sua escrita pelos sons que ouvimos. Para além disso, Marcelo demonstrou que as palavras que eles estão aprendendo a escrever, na sala de aula, fazem parte de seus universos sociais fora do contexto escolar. Nesse exemplo, seria o momento em que devem escolher comprar ou tomar um refrigerante. Portanto, ele supôs

que, se Samuel se lembrasse da escrita da palavra ‘COCA-COLA’, que é comum de ser lida em vários contextos cotidianos, ele poderia fazer relação com a escrita da sílaba ‘CO’ da palavra ‘BARCO’. Certamente, a ajuda de Marcelo e dos outros colegas ao falarem ‘CO’ várias vezes, fez com que Samuel escrevesse ‘SO’ para a sílaba ‘CO’.

Na FIG. 16, demonstramos Marcelo ajudando Samuel nesse evento que analisamos.



FIGURA 16 – Marcelo ajudando Samuel na cruzadinha junto com a professora
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dando continuidade às nossas reflexões, consideramos que, da mesma forma como esses eventos nos permitem perceber como o ambiente da sala de aula era propício para que os colegas se sentissem à vontade para ensinar e ajudar Samuel, em alguns momentos ele, e outros colegas também, poderiam se sentir em uma posição inferiorizada ao não escreverem ‘corretamente’, ou seja, de acordo com que a norma culta da língua exige.

Os colegas que já sabiam um pouco mais sobre a escrita, em alguns momentos, também verificavam, comparavam e ressaltavam essas diferenças. A atitude de Luís em sinalizar que Samuel errou ao escrever ‘BARCO’(linhas 093-095)–“Professora.../ Mas ele ERROU.../ Ele escreveu BAR/ SO... (risos)” –, demonstra como isso ocorria em algumas situações. Nessa, por exemplo, além de dizer que Samuel havia errado em tom de voz alto, para que todos pudessem ouvir, dando risadas ao final, colocou-o em uma posição incômoda na sala de aula. Talvez isso justifique o porquê de Samuel ter dito a esse mesmo colega anteriormente: “não pode olhar”, com receio de que poderia sofrer algum tipo de comparação ou crítica dos colegas. Isso reforça nosso pressuposto sobre o que era ser *colega* e ser *amigo* para Samuel neste contexto.

Por não perceber a escrita ‘SO’ de Samuel, Luciana perdeu, mais uma vez, a oportunidade de fazer com que ele refletisse sobre a diferença do som do C e do S nas palavras, ficando a escrita de ‘BARCO’ como sendo ‘BARSO’. Porém, há um momento nas sequências interacionais que Marcelo fala as letras da sílaba ‘CO’, dizendo “escreve CO, C – O”, entretanto, Samuel não percebe esta dica. Em entrevista, Luciana nos conta o que observou em alguns momentos de suas aulas em situações similares a esta:

Professora: Sabe assim ele não dava conta por exemplo.../ de pegar carona na resposta do outro...

Pesquisadora: Entendi...

Professora: sabe assim.../ de... de... de aproveitar o que outro disse.../ tá perguntando pra ele o outro sopra a resposta... ele não dava conta na maioria das vezes de aproveitar isso.../ ou se ele repetisse.../ ele simplesmente falava... é.../ mas não tinha... a gente via que não tinha a convicção daquilo.../ e aí não tinha sentido o que ele falava não é mesmo? (Entrevista com Luciana, 29/5/2014).

A pesquisadora Maíra também nos conta algo sobre este mesmo aspecto:

Maíra: As intervenções eram importantes.../ mas.../ dentro disso que eu te DISSE.../ que: no ritmo DELE.../ porque a produção dele... MESMO com intervenção.../ não era igual a dos OUTROS... né.../ ficava bem AQUÉM da MÉDIA... (Entrevista com Maíra, 12/5/2014).

Dando continuidade à análise do evento, demonstraremos como Samuel consegue pensar sobre a última palavra da cruzadinha (QUADRO 9).

QUADRO 9
Sequência interacional 001-038
Continuidade do evento ‘Cruzadinha’ – Data: 28/6/2007

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
001	E isso aqui?			
002	É o quê?			
003		Galo...		
004	é um GALO...			
005	Então o quê que precisa pra escrever GALO?			
006			Luís: galinha ou	
007		Galo...	galo?	
008	é um GALO...			
009	Então o quê que precisa pra escrever...			
010	GA...			
011	LO...			
012			Luís: mas o som...	

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
013 014 015 016 017	LUÍS:: O COLORIDO DO LUÍS NÃO VAI FICAR PRONTO... Gabriel... Pode assentar... Que eu já vou lá levar uma atividade pra você...			Professora chama atenção de Luís.
018	Já escreveu GALO?			Enquanto a professora chamava atenção da turma, Samuel escreveu GA para a escrita da primeira sílaba da palavra GALO.
019 020 021 022	Lê pra mim... O quê que tá escrito aqui?	GA...	Marcelo:Professora... Eu vou lá no SAS...	Samuel faz sinal negativo com a cabeça para a pergunta da professora.
023 024 025 026 027	o quê que aconteceu? vai lá... e tomara... Tomara que a Maria te dá um XINGO...		(inaudível)	
028 029 030 031 032 033 034	Quê que tá escrito Samuel? GA... quê que falta? Quê que falta aqui? Não é GALO? Cê já escreveu GA:::?	GA...		Após chamar a atenção de Marcelo professora retoma sua ajuda à Samuel.
035 036 037 038	ISTO... MUITO BEM... Agora pode colorir...	L O...		

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Na última palavra da cruzadinha, Samuel consegue escrever com mais independência, não recebendo ajuda dos colegas nessa hora. Mas foram as várias e diversificadas ajudas nas escritas anteriores que puderam propiciar que ele escrevesse de forma mais autônoma a palavra ‘GALO’.

Pela filmagem e pela sequência interacional acima, nota-se que ele já falava com um tom de voz mais seguro, com mais confiança. Percebe-se que esse tipo de intervenção, utilizando o recurso da consciência fonológica, é muito importante para a identificação dos sons das letras e sua quantidade nas palavras. Mas, para se apropriar da escrita, como já discutimos anteriormente, é preciso ir muito mais além de decodificação de grafema/fonema.

Portanto, saber se posicionar, gerenciar um texto, estabelecer relações sintáticas e semânticas era algo que Samuel tinha muita dificuldade, era uma tarefa, podemos dizer, quase impossível. Sempre era necessária a ajuda de alguém disponível para dar-lhe atenção individual. Pois, sem essas ajudas, suas atividades ficavam em branco e ele, muitas vezes, sentia-se triste por não ter conseguido realizá-las.

A própria cruzadinha é um exemplo de atividade que não exige uma complexidade da escrita, como a produção de um texto, por exemplo. Porém, Samuel a deixou em branco. Apenas quando a professora fez uma intervenção direta, individualizada, é que ele deu conta de terminá-la. A FIG. 17 mostra a escrita de Samuel na cruzadinha.

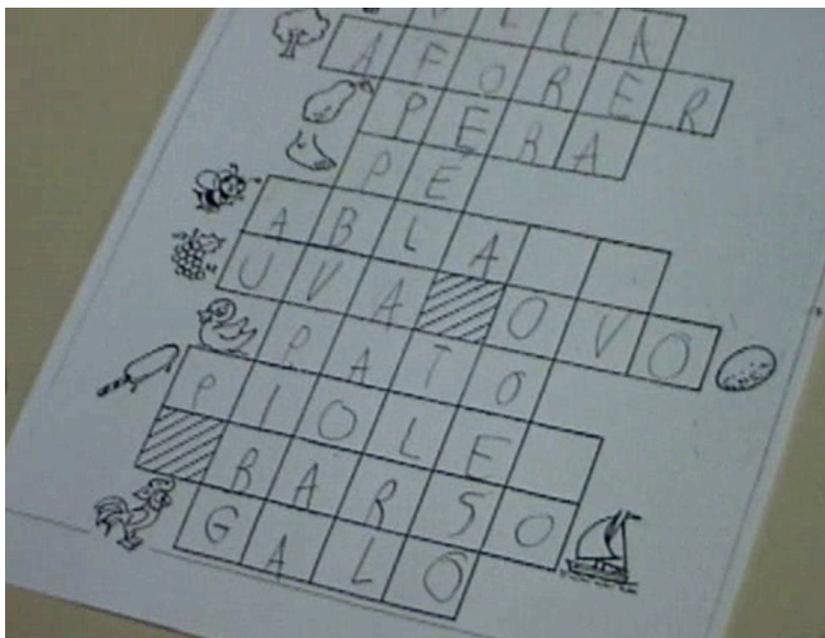


FIGURA 17 – Cruzadinha feita por Samuel com ajuda da professora e colegas
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Através da imagem acima, nota-se que Samuel conseguiu realizar a atividade com a ajuda de seus colegas e professora. Com essas ajudas, conseguiu escrever corretamente as palavras 'PÉ', 'UVA', 'OVO' e 'GALO'. E mesmo apresentando algumas variações ortográficas nas palavras 'AFORER', 'ABLA', 'PIOLE' e 'BARSO', percebe-se que essa atividade, no contexto dessas interações, permitiu-lhe criar novas possibilidades de pensar

sobre o funcionamento e a apropriação do sistema de escrita. Vendo sua atividade completa, Samuel também pode ter se sentido mais confiante e capaz.

As FIG. 18 a 23 evidenciam algumas das ajudas que Samuel recebeu dos participantes da sala de aula durante o ciclo de alfabetização.



FIGURA 18 – Kelisson ajudando Samuel



FIGURA 19 – Professora ajudando Samuel



FIGURA 20 – Maíra ajudando Samuel



FIGURA 21 – Professora e colegas



FIGURA 22 – Profa. ajudando Samuel
Fonte: Acervo da pesquisadora.



FIGURA 23 – Heitor ajudando Samuel

A seguir, passamos para a análise de um evento ocorrido no dia 10/8/2007, que teve duração de doze minutos e quarenta segundos.

Este evento – ‘Ditado de Palavras’ - ocorreu alguns meses após o evento ‘Cruzadinha’. Nele pudemos perceber como Samuel já conseguia formular suas hipóteses em uma atividade que realizaria sozinho, sem ajuda da professora ou do colega. A atividade proposta pela professora se insere no ciclo de atividades intitulado por nós de: ‘Exercícios sobre a sistematização da escrita alfabética’, cujo objetivo era ensinar o código escrito, atividade denominada por ela e pela turma de ‘ESCRITA’.

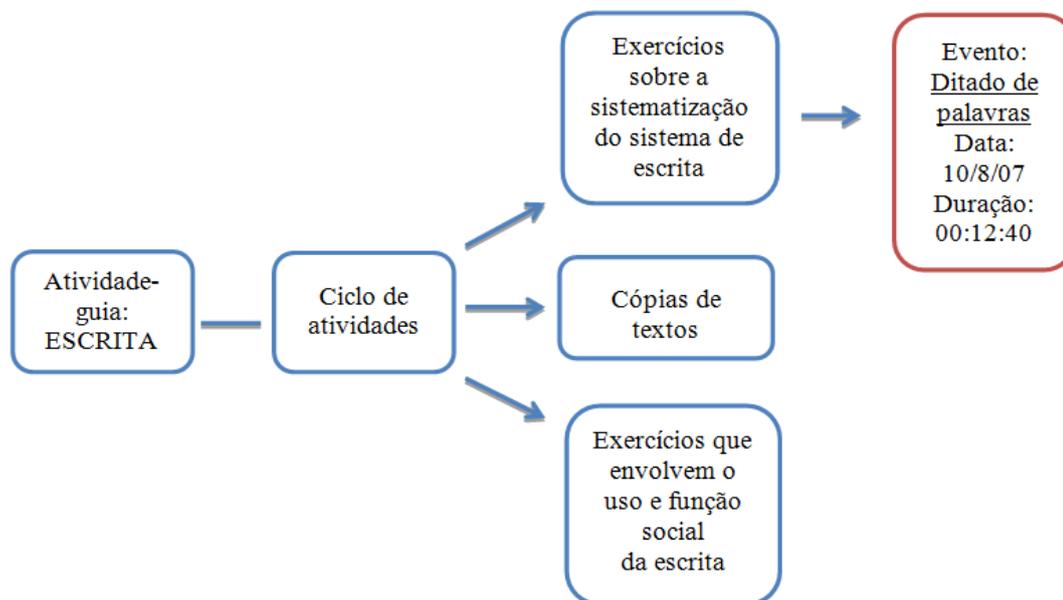


FIGURA 24 – Construção da atividade-guia de escrita em ciclo de atividades
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesse dia, a rotina do dia continha as seguintes atividades-guia:

ROTINA -10/8/2007

1. CHEGADA
2. ESCRITA
3. TI
4. PORTUGUÊS
5. MERENDA/RECREIO
6. DESCANSO
7. PORTUGUÊS
8. SAÍDA

Em alguns dias, as filmagens da aula de Luciana ocorreriam após uma aula de outro conteúdo, diferente de português. Sendo assim, essas aulas não eram filmadas. Quando isso acontecia, a rotina não era feita por Luciana e os alunos. A professora que antecedia Luciana escrevia ‘PORTUGUÊS’ no quadro para designar o momento da rotina do dia que as

crianças teriam logo a seguir. Portanto, tentamos identificar o que se constituiu como aula de português, ou seja, o que Luciana realizou em sua rotina com as crianças naquele dia. Encontramos, então, a atividade-guia ‘Escrita’, que foi executada na forma de ‘Ditado de Palavras’.

O ‘Ditado de Palavras’ tinha como objetivo avaliar o que os alunos já sabiam escrever sozinhos, sem ajuda. Esse evento é considerado um momento diferencial na turma, já que, raramente, eles se assentavam de maneira individual. Sendo assim, foi nos possível saber o que Samuel fazia por conta própria, já que, na maioria das atividades, ele precisava de ajuda para fazê-las.

Quando Luciana estava explicando a atividade, Luiza, uma das crianças que tinha certa dificuldade com a escrita, se levantou e foi até a professora se manifestar sobre certo incômodo que essa proposta lhe ocasionou. A professora, então, para confortá-la e possivelmente a outros que poderiam estar com esse receio, como Samuel, por exemplo, seguiu dizendo (QUADRO 10):

QUADRO 10
Sequência interacional 001-045
Evento ‘Ditado de Palavras’ – Data: 10/8/2007

Linhas	Professora	Colegas	Pistas de Contextualização
0001		Luiza: (inaudível)	Luiza se aproxima da professora.
0002	Vai escrever do seu?		Professora a leva até a frente da turma e explica o porquê de a atividade ser feita individualmente por cada um.
0003	AQUI Ó...		
0004	Sabe pra quê que eu tô fazendo esse ditado?		
0005	Pra eu ter que saber o quê que a Luiza...		
0006	O Kesley...		
0007	Que a Ana		
0008	Carolina:		
0009	Que o Rafael		
0010	Silveira:		
0011	Que a Laís:		
0012	E a turma do segundo ano amarelo...		
0013	tão sabendo escrever		

Linhas	Professora	Colegas	Pistas de Contextualização
0014	SOZINHO... SEM ME PERGUNTAR NADA...	Aluno: (inaudível)	
0015	OUTRA COISA...		
0016	EU E MAÍRA...		
0017	EU		
0018	EU E A MAÍRA...		
0019	Não sabemos		
0020	nada...		
0021		Aluno: não sabemos nada	
0022	Eu não sei escrever...		
0023	Só sei ler...		
0024		Luís: oh	
0025	Então...	professora...	
0026	Não adianta me perguntar		
0027	Tá bom?		
0028	E nesse ditado...		
0029		Luís: sabe não oh Maíra?	
0030	Psiu:		
0031		Alunos: (incompreensível)	
0032			
0033			
0034	NESSE DITADO...		
0035	O coleguinha também não sabe...		
0036	A Fernanda vai pensar assim olha...		
0037	Duda não sabe...		
0038	Marcelo não sabe...		
0039	Alicia não sabe...		
0040	e a Alicia vai pensar...		
041	A Fernanda não sabe...		
042	O Rafa não sabe...		
043	Ana Carolina não sabe...		
044	Quem sabe é VOCÊ...		
045	VAI ESCREVER O QUE VOCÊ SABE...		

A professora ao citar a Fernanda como exemplo aponta para os colegas que sentam a sua volta para exemplificar como eles deveriam pensar para fazer a atividade.

Percebe-se pela fala da professora que ela, assim como a pesquisadora Maíra, também se colocam em uma posição de “não-saber”. Nessa situação todos saberiam escrever, menos as duas. Segundo Luciana, cada criança sabia escrever de algum jeito. Portanto, ao terem que pensar sobre a escrita de cada palavra que seria ditada, cada criança teria que, por conta própria, escrevê-la de acordo com suas hipóteses.

A partir dessa explicação da professora, refletimos também se essa posição de não saber, em que ela se coloca, influenciou na escrita de Samuel, uma vez que nos eventos analisados anteriormente evidenciamos que ele apresenta essa identidade de não saber diante dela e dos colegas.

O ‘Ditado de Palavras’ caracteriza a tentativa de Luciana de perceber o nível de desenvolvimento real de cada criança, ou seja, o que ela já consegue assimilar em relação ao sistema de escrita alfabética de forma independente, para assim, ela ter uma visão do planejamento futuro de ações e intervenções nesse aprendizado.

Após fazer os combinados sobre o ditado, a professora passa nas mesas entregando as folhas para cada aluno. Em seguida, inicia-se a tarefa.

As palavras ditadas pela professora estavam interligadas em uma lista de palavras que se referem ao contexto escolar. Abaixo, demonstramos – através de imagens (FIG. 25 a 27) e da transcrição da escrita de cada uma delas (QUADRO 11 a 13) – a escrita de Samuel no ‘Ditado de Palavras’.

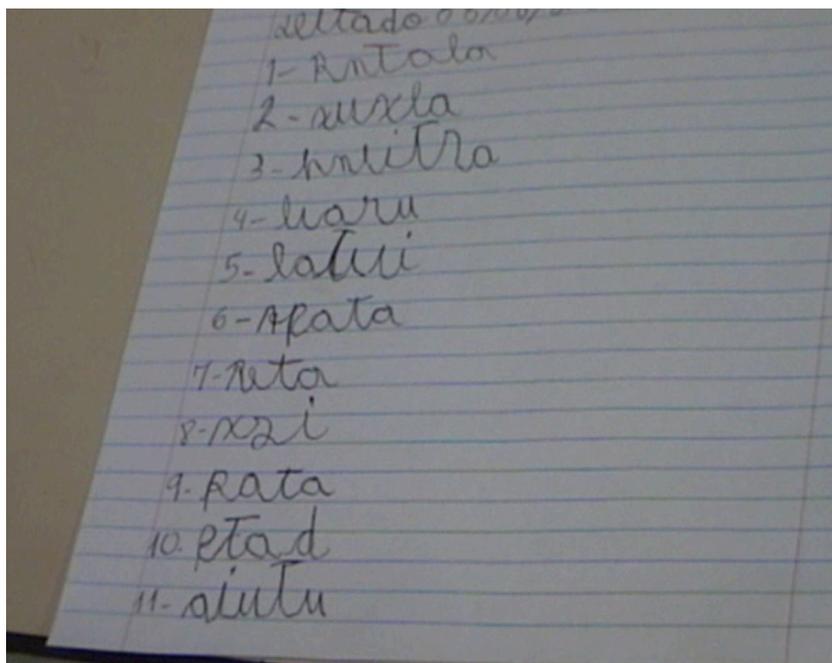


FIGURA 25 – Escrita do ditado de Samuel

Fonte: Acervo da pesquisadora.

QUADRO 11

Transcrição da escrita de Samuel no ‘Ditado de Palavras’

Palavras ditadas	Palavras escritas por Samuel:
1. Escola	1. RNTALA
2. Mochila	2. XUXLA
3. Caderno	3. HNEITRA
4. Livro	4. LIARU
5. Lápis	5. LATUI
6. Apontador	6. APATA
7. Régua	7. RETA
8. Giz	8. XSI
9. Papel	9. RATA
10. Carteira	10. PTAD
11. Quadro	11. AIUTU

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

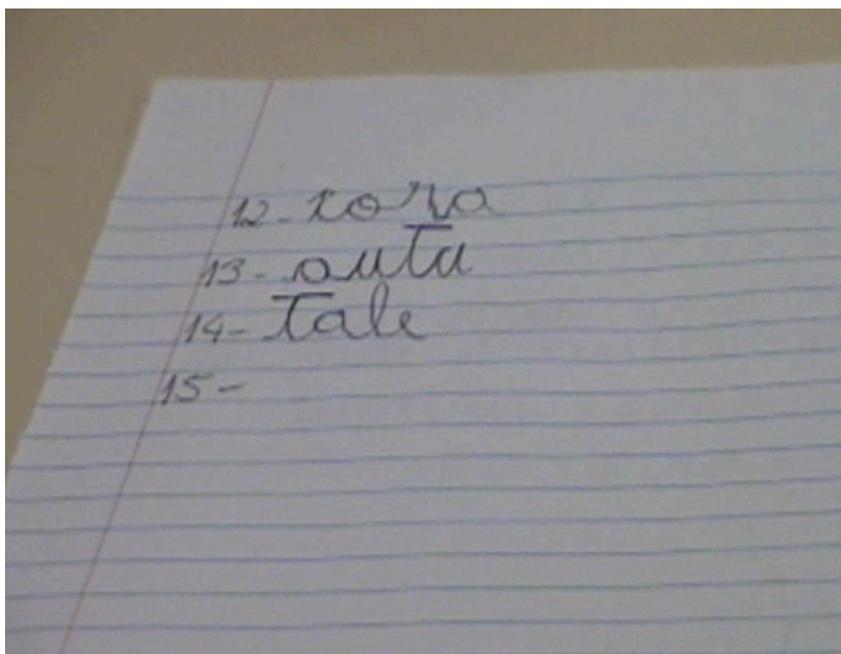


FIGURA 26 – Continuação da escrita do ditado de Samuel

Fonte: Acervo da pesquisadora.

QUADRO 12

Continuação da transcrição da escrita de Samuel no ‘Ditado de Palavras’

Palavras ditadas	Palavras escritas por Samuel:
12. Professora	12. PORA
13. Aluno	13. AUTU
14. Colega	14. TALE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

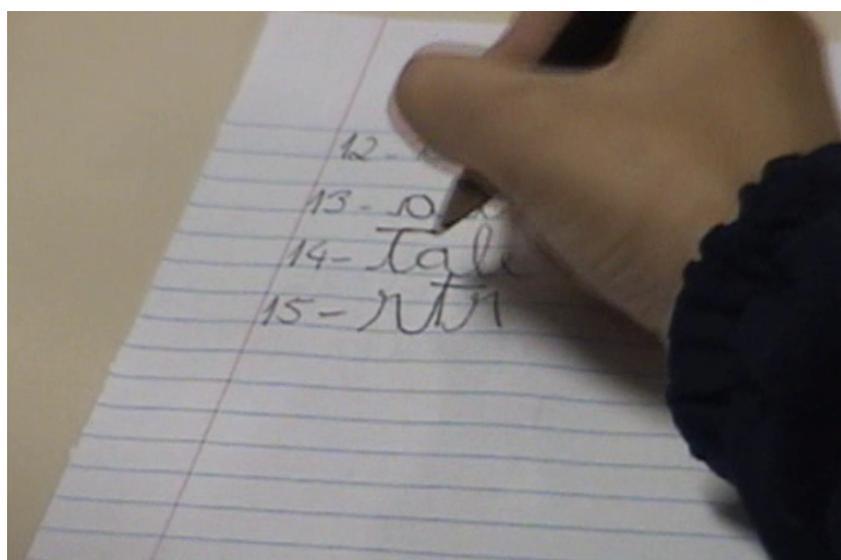


FIGURA 27 – Continuação da escrita do ditado de Samuel

Fonte: Acervo da pesquisadora.

QUADRO 13
Continuação da transcrição da escrita de Samuel no ‘Ditado de Palavras’

Palavra ditada	Palavra escrita por Samuel:
15. Recreio	15. RTR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Através de sua escrita, percebemos que Samuel, na metade do ciclo de alfabetização, oscilava bastante em seu processo de compreensão da escrita, ora acertava algumas sílabas das palavras, ora apenas uma letra e em outros momentos inventava palavras.

A seguir passamos à análise das hipóteses de Samuel para a escrita de cada uma das palavras.

Na escrita da palavra ‘ESCOLA’ (1ª palavra), Samuel escreve ‘RNTALA’. Ele identifica corretamente a última sílaba da palavra, escrevendo ‘LA’ ao final dela. Interessante foi ele ter registrado algumas letras no início da palavra que, apesar de não se identificarem com a escrita correta, demonstram seu conhecimento de que antes da sílaba LA, havia letras, sons e outras sílabas. Por ter esta hipótese, ele escreve a mesma quantidade de letras que se assemelha às sílabas iniciais da palavra ditada: RNTA, é igual ao número de letras de ESCO.

Na escrita da palavra ‘MOCHILA’ (2ª palavra), que a professora ditou dizendo ‘MUCHILA’, Samuel escreveu a seguinte variação ortográfica: ‘XUXLA’. Ou seja, apesar de não identificar o som do ‘M’, sabia que tinha uma letra antes da vogal ‘U’ para formar o som da sílaba MU, formou então ‘XU’, provavelmente colocou o X por estar pensando no som da próxima sílaba. Depois ele coloca apenas a consoante X, para representar a sílaba ‘CHI’. Nesse caso, ele pode ter usado apenas o X, por ter pensado no som dessa sílaba que se faz como o som do ‘X’. Termina, escrevendo ‘LA’ para a sílaba canônica formada pela clássica estrutura das palavras: consoante seguida de vogal.

Na escrita das palavras ‘CADERNO’, ‘PAPEL’ e ‘CARTEIRA’ (3ª, 9ª e 10ª palavras), Samuel produz as seguintes variações ortográficas, respectivamente: ‘HNEITRA’, ‘RATA’ e ‘PTAD’. Na escrita de ‘CADERNO’ e ‘PAPEL’, nota-se que ele faz alguma relação do som das sílabas com a quantidade de letras a representar, inventando escritas para essas palavras; como ‘CADERNO’ é uma palavra longa, ele coloca sete letras. Como ‘PAPEL’ é uma palavra de cadeia de letras mais curta, ele coloca, portanto, apenas quatro letras para escrevê-la, demonstrando assim hipóteses pré-silábica (para a palavra caderno) e silábica (para a palavra papel) sobre o funcionamento da língua escrita.

Já na escrita de ‘LIVRO’ (4ª palavra), aparece a sílaba ‘LI’, no início, escrita corretamente: ‘LIARU’. Percebe-se que Samuel produz variação ortográfica na sílaba ‘VRO’,

não canônica e escreve ‘ARU’ (reproduzindo na escrita o som da fala, pois dizemos ‘livru’ e não ‘livro’, assim como todo iniciante de aprendiz do sistema de escrita português faz).

Na escrita das palavras ‘LÁPIS’ e ‘RÉGUA’ (5ª e 7ª palavras), talvez Samuel também tenha tido dificuldade de se lembrar do traçado das letras P e G, que na forma cursiva ganham um traçado que alcança a pauta abaixo da linha das demais letras. Nota-se que ele apenas troca o traçado dessas letras que alcançam a pauta debaixo para o contrário, o que alcança a pauta de cima, colocando a letra T para ambas as escritas das letras P e G, escrevendo ‘LATUI’ e ‘RETA’. Mas, sob nosso ponto de vista, ele sabia que deveria colocar uma letra que em seu traçado deveria ou subir ou descer na pauta, revelando mais uma vez, não um erro, mas uma hipótese, uma variação ortográfica.

Já na palavra ‘APONTADOR’ (6ª palavra), ele mostra que identificou o som da letra P, porém o escreve com outra grafia, demonstrando uma insegurança no traçado desta letra, mas conseguiu fazer corretamente a relação com o som. Escreve ‘APATA’, revelando sua hipótese silábica para as três primeiras sílabas da palavra e tentando transformar a sílaba não-canônica (CVC – PON) da palavra, na forma canônica de sílaba (CV - PA).

Na escrita de ‘GIZ’ (8ª palavra), Samuel, provavelmente, confundiu o som do G com o som do X, e também produziu uma variação ortográfica tentando mais uma vez canonizar sílaba não canônica formada por CVC (GIZ) ao escrever o pedaço IZ de ‘GIZ’ por SI, ficando XSI.

Na escrita de ‘QUADRO’ (11ª palavra), Samuel escreve ‘AIUTU’. Demonstra estabelecer o som de algumas letras para cada sílaba desta palavra, escreveu AIU para a sílaba QUA e TU, para a sílaba DRO, nesta última, provavelmente, escreveu como se fala, produzindo variação ortográfica no nível do acento – substituindo a letra O pela letra U.

Para a escrita de ‘PROFESSORA’ (12ª palavra), Samuel escreve ‘PORA’ – representou cada sílaba por uma letra, sem corresponder exatamente a letra com a sílaba, mas sabe que são 4 sons que produzimos ao dizermos essa palavra.

Ao escrever ‘ALUNO’ (13ª palavra) apresenta a escrita de ‘AUTU’, hipótese bem próxima da palavra ‘QUADRO’. Identifica novamente, portanto, uma letra para cada sílaba da palavra ‘ALUNO’: A para a 1ª sílaba, U para a sílaba LU e TU para a sílaba NO. Novamente, representa o som do O como se fosse o da letra U, produzindo variação ortográfica no nível do acento, pois a letra U é acentuada e a letra O não é. Assim falamos U no lugar de O e Samuel reproduz na escrita a forma como se fala mais uma vez, como todo aprendiz inicial de nossa língua escrita.

Na escrita de 'COLEGA' (14^a palavra), Samuel escreve a palavra 'TALE', demonstrando conhecer alguns sons que formam essa palavra, mas produz uma escrita pré-silábica, inventa outra palavra.

Por fim, termina escrevendo em seu ditado as letras 'RTR', para corresponder à palavra 'RECREIO' (15^a palavra), percebendo a presença da letra R em dois momentos do som dessa palavra.

Interessante observar que nas palavras 'QUADRO', 'ALUNO', 'COLEGA' e 'RECREIO', Samuel utiliza a letra T para representar os sons das sílabas e letras que não sabe escrever corretamente, pois deve ter fixado a escrita da mesma e sabe que se tem de usar letras para se escrever palavras e não desenhos.

Por esse evento – 'Ditado de Palavras' – é possível verificarmos que, pelo ponto de vista da psicogênese da leitura e escrita, analisando a Zona de Desenvolvimento Real, Samuel se encontrava nos níveis pré-silábico e silábico da escrita, com predominância do nível silábico, sendo capaz de reconhecer um ou mais sons para cada sílaba da maioria das palavras. Porém, pode-se perceber que o movimento de sua escrita, ou melhor de suas hipóteses sobre a escrita, é feito por contradições, como pontua Vigotski (2008a).

Sendo assim, na primeira palavra, 'ESCOLA', ele conseguiu relacionar apenas a última sílaba, na segunda, na palavra 'MOCHILA', ele já avança, reconhecendo uma letra da segunda e as duas letras da última sílaba. Porém, na terceira palavra, 'CADERNO', ele inventa todas as letras e posteriormente, torna a reconhecer duas sílabas da quarta palavra, 'LIVRO'.

Assim, é possível comprovar o que Vigotski (2008a) explica sobre o desenvolvimento mental e cultural das crianças: que ocorre por meio de avanços e retrocessos, por idas e vindas, não é linear, nem progressivo.

Como nos interessamos em compreender para além de capacidades e habilidades da escrita, e nos perguntamos também '*o que levou Samuel a escrever*' é que compreendemos que, Samuel, mesmo com todas as ajudas e suportes que teve para se apropriar da escrita, não conseguiu obter autonomia nesse processo. Cordié (1996) explica que para que uma criança aprenda é preciso que ela tenha o desejo de aprender. Nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar (CORDIÉ, 1996, p. 23).

Ao entrevistar a pesquisadora Maíra, ela nos fala sobre o interesse de Samuel em relação à aprendizagem da escrita.

Maíra: Então eu acho que isso foi uma questão, é, IMPORTANTE/ do DESEJO e da VONTADE de aprender que ele no primeiro momento... ele não se mostrava.../ é:/ PREOCUPADO com isso assim.../ eu TENHO que aprender a ler e escrever, não.../

[...]

Maíra: Ele muitas vezes nem tentava.../ SAMUEL/ VAMOS?/ IDENTIFICA ALGUMA LETRA... não sei se isso não fazia muito sentido pra ele... (Entrevista com Maíra, 12/5/2014).

Por que Samuel não tinha interesse para aprender a escrever? Em que momento de sua história ficou aprisionado o seu desejo de saber?

Outro aspecto que nos chamou a atenção, ao fazer a transcrição da fala dos alunos nesse evento, foi o momento que a professora ditou a última palavra do ditado da qual emergiu o seguinte comentário de Samuel:

QUADRO 14
Sequência interacional 001-011
Continuidade do evento ‘Ditado de Palavras’ – Data: 10/8/2007

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
001 002	Décima quinta...		Rafael: décima quinta?	
003 004 005	É A PALAVRA... QUE O SEGUNDO ANO MAIS GOSTA... É A COISA QUE O SEGUNDO ANO MAIS GOSTA DE FAZER...			
006 007	RE... CREIO...		Alunos: BRINQUEDO:...	
008 009 010	RE... CREIO...		Ricardo: aqui... Não é a coisa que eu mais gosto não... Eu prefiro descanso...	
011		EU TAMBÉM...		

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

O momento de ‘DESCANSO’, que fazia parte da rotina da turma, era aquele em que a professora apagava a luz da sala, os alunos tinham que abaixar a cabeça na carteira e ficar em silêncio, sem fazer ‘nada’. Muitas vezes, o ‘Descanso’ tinha o objetivo de acalmar os alunos para mudarem de atividade. Essa preferência de Samuel e de outros colegas, como Ricardo, pelo descanso, nos remete à fala da professora Luciana, que passamos a analisar a

seguir, na qual ela contrasta a postura dele com a da colega Mariana em relação à aprendizagem da escrita.

Luciana: eu fazia até esse contraponto.../ na época.../ da DIFERENÇA do investimento que o SAMUEL fazia e a Mariana fazia por exemplo no processo de aprendizagem.../ que a Mariana saía perguntando.../ que letra é essa? por que isso? por que aquilo?/ e o SAMUEL qualquer oportunidade que ele tinha pra não fazer ele usava... (Entrevista com Luciana, 29/5/2014).

A pesquisadora Maíra também reitera essa observação que Luciana apontou:

Maíra: Eu acho que a questão é um pouco mais difícil.../ porque o Samuel.../ ele não APRESENTAVA né.../no primeiro momento assim... esse mesmo EMPENHO em aprender a ler e escrever, essa mesma PREOCUPAÇÃO que por exemplo a Mariana.../ ISSO me chamava atenção.../ (Entrevista com Maíra, 12/5/2014).

A aluna Mariana, segundo as entrevistadas, era uma criança que como Samuel, chegou à escola sem saber ler e escrever. Porém, os recursos que ela utilizava para aprender e se inserir no mundo da escrita eram diversos: ela perguntava a professora, aos colegas, à Maíra, que filmava a sala, questionava e tinha iniciativa para fazer as atividades.

Por essas atitudes, comprovamos que, movida por seu desejo de se apropriar da escrita, várias zonas de desenvolvimento iminentes foram construídas, o que permitiu à Mariana sair da posição de não saber a língua escrita para se tornar alguém que sabe, que interage e a utiliza com autonomia. Samuel, ao contrário, parecia apático a esse conhecimento, parecia que estava acomodado em sua posição de não-saber. Nas FIG. 28 e 29²³ a seguir, demonstramos o contraste da escrita de Samuel com a escrita de Mariana, no evento de ditado de palavras, que como mencionamos, foi feito sem ajuda.

²³ Tarjamos de branco algumas partes para não identificarmos os participantes e a escola.

Escola de Educação Básica
Profissional [redacted]
Estado - 2º Ano do [redacted]
Professora: Ilciana [redacted]
Aluna Aluno(a): [redacted]
Data 08/08/2007

- 1- Antala
- 2- xuxla
- 3- hmitra
- 4- haru
- 5- latui
- 6- Apata

FIGURA 28 – Escrita de Samuel
Fonte: Acervo da pesquisadora.

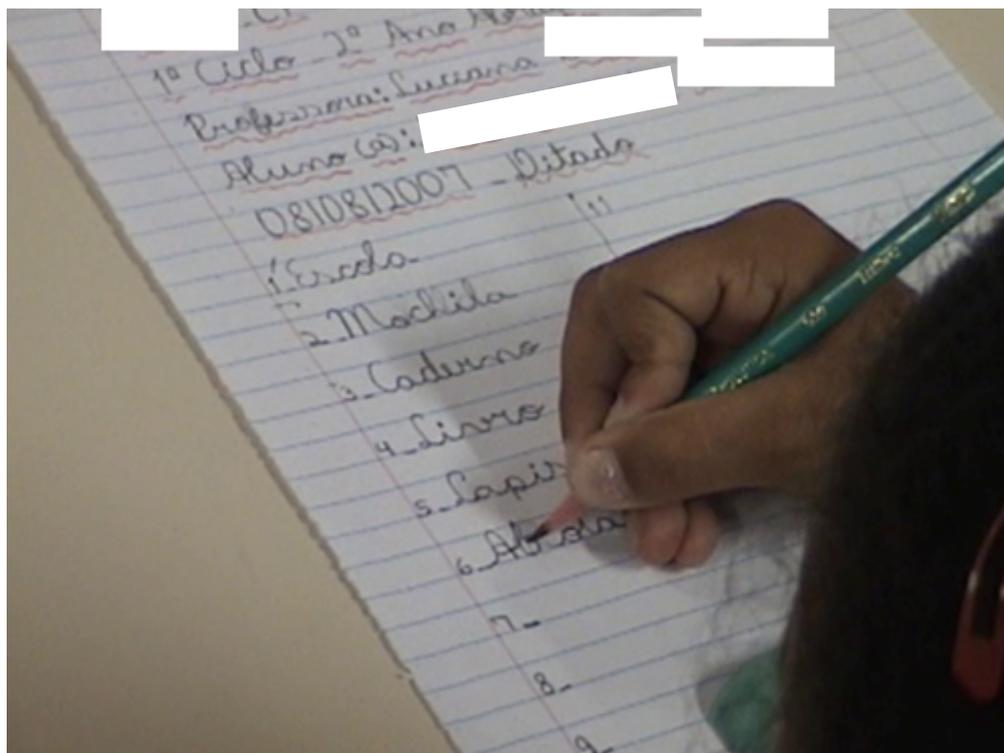


FIGURA 29 – Escrita de Mariana
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nas FIG. 28 e 29, também queremos chamar a atenção para a escrita de Samuel no cabeçalho da atividade. Em conversa informal que tivemos com Luciana, em uma aula anterior da qual não temos a filmagem, ela passou no quadro a forma como eles deveriam fazer a escrita do cabeçalho. Os alunos, em seguida, copiaram do quadro. Nota-se que a escrita de Samuel é feita no nível alfabético quando realiza cópias do quadro, demonstrando que essa ajuda é capaz de fazer com que ele escreva corretamente, mas, quando ele o faz por conta própria, como vimos no ‘Ditado de Palavras’, verifica-se que ele estava nos níveis pré-silábico e silábico da escrita.

A seguir, apresentamos um evento ocorrido em uma das últimas aulas do ciclo de alfabetização, no dia 9/12/2008, cuja gravação teve duração de 10min 44’. Nesse dia, a professora não era Luciana, pois, como já foi dito, outra professora a substituiu no final do ciclo. Essa professora não tinha o hábito de passar a rotina da turma no quadro. Mas identificamos que essa atividade se referia à atividade-guia ‘Produção de Texto’, proposta pela professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes, com as mestrandas Patrícia Guimarães Vargas e Maíra Tomayno de Melo Dias Azevedo, que estavam realizando a pesquisa com a turma. Abaixo demonstramos na FIG. 30 como se deu a construção dessa atividade, que tinha como objetivo saber mais sobre as crianças e seus processos de aprendizagem da escrita.

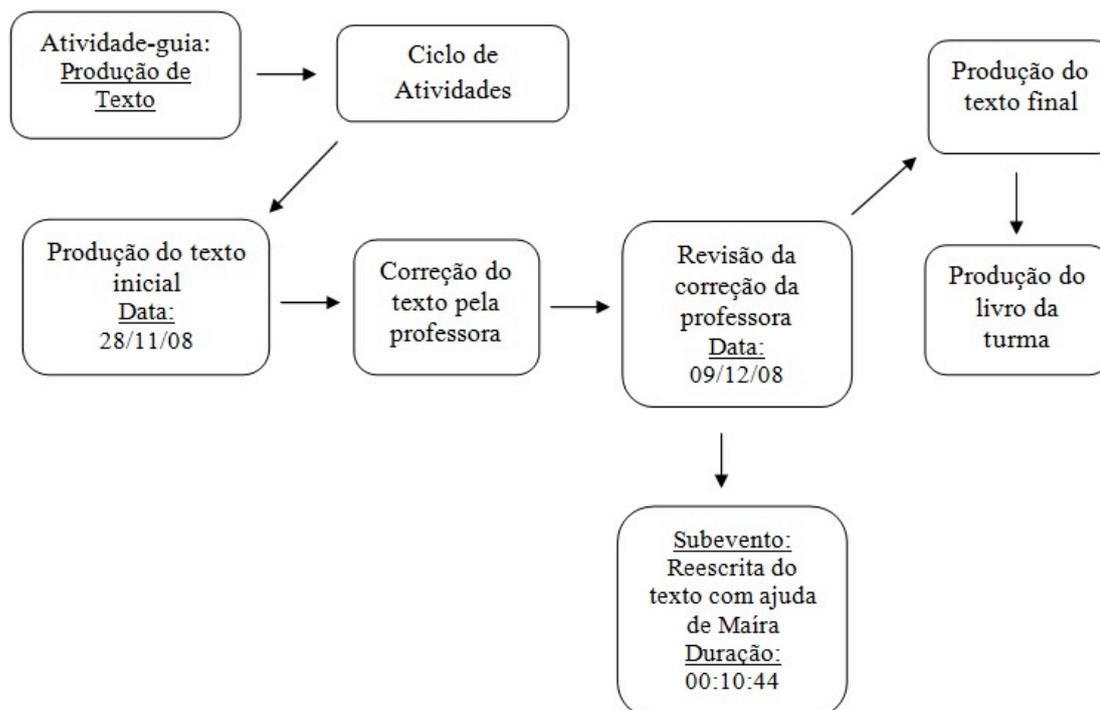


FIGURA 30 – Construção da atividade-guia ‘Produção de Texto’

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em aula anterior a esse evento, no dia 28/11/2008, Máira explicou que essa atividade iria compor um livro como aquele que havia sido feito na sala de aula dos adultos pela pesquisadora Patrícia. Tratava-se, assim, de uma atividade de produção de texto, dirigida, em que as crianças falariam sobre si mesmas: quem eram, como eram, quais suas principais características, do que mais gostavam de brincar, o que aprenderam no 1º ciclo e o que ainda queriam aprender.

Os alunos produziram o texto na aula do dia 28/11/2008, alguns independentemente e outros com ajuda das pesquisadoras e da professora. Esta, posteriormente, corrigiu a escrita de cada um e, na aula do dia 9/12/2008, solicitou aos alunos que passassem a atividade a limpo, que reescrevessem o texto. Segundo a professora, primeiramente, eles iriam verificar o que haviam errado, passar a limpo com o lápis para depois produzirem o texto final, então fariam um desenho e escreveriam o texto à caneta.

Nesse evento pudemos identificar alguns sentidos construídos por Samuel sobre seu processo de aprendizagem da escrita e como ele reconstruiu a escrita do texto com a ajuda de Máira.

QUADRO 15
Reprodução da reescrita de uma parte do texto de Samuel com ajuda de Máira

Eu já aprendi a ler um pouquinho

Eu ainda quero aprender a ler mais

Fonte: Acervo da pesquisadora.

QUADRO 16
Sequência Interacional 001-048
Evento ‘Reescrita de texto com ajuda de Máira’ – Data: 09/12/2008

Linhas	Máira	Samuel	Pistas de contextualização
			Maíra está sentada ao lado da carteira de Samuel.
001	Vamos lá		
002	Samuel...		
003	EU...		
004	JÁ...		
005		G...	
006		A...	
007	G A não...		
008		J A...	Maíra faz sinal positivo com a cabeça.
009	Tem acento no A...		
010	APRENDI...		Marcelo vai até Máira para que ela lhe desse uma ajuda. Depois chama a atenção de Fernanda que começa a mexer na câmera. Em seguida, Máira volta a ajudar Samuel que enquanto isso, não escreve a sílaba ‘PREN’ da palavra APRENDI.
011	A...		
012	PREN...		
013	DI...		
014	Como é que eu vou		
015	fazer o PREN?		Maíra faz sinal positivo com a cabeça para Samuel. Chama atenção novamente de outras crianças mexendo na câmera.
016		PR...	
017	PRE...		
018	Não mexe não...		
019	Agora ó...		Maíra volta a chamar a atenção de Fernanda que mexe na câmera.
020	A		
021	PREN:		
022	Quê que falta aí?		
023	O N:		Samuel se distraís com os colegas brincando na câmera. Máira volta a chamá-lo para se concentrar no exercício.
024	FERNANDA...		
025	POR FAVOR:		
026	Agora o		
027	DI:		

Linhas	Maíra	Samuel	Pistas de contextualização
028	Vamos lá		
029	Samuel...		
030	APREN..		
031	DI:		
032		D I...	
033	Muito bem...		

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Na sequência interacional do QUADRO 16, percebe-se que é possível ouvir mais o que Samuel diz. Ele está mais confiante em suas hipóteses para a escrita das palavras. Entretanto, necessita da ajuda constante de Maíra para poder continuar a reconstruir o seu texto no que dizia respeito ao que ele já havia aprendido no 1º ciclo. Interessante observar que Maíra repetiu a palavra “aprendi”, em seguida as sílabas, para que ele pudesse identificar os sons que cada pedaço da palavra tinha. Ainda assim, Samuel falou as letras que identificava para que Maíra sinalizasse se estava certo ou não. Assim ele fez no caso da primeira palavra, ‘JÁ’; ele disse ‘G A’ (linhas 005 e 006), e quando Maíra sinalizou que a sílaba não era formada pelas letras ‘GA’, ele disse na linha 008 ‘JÁ’ e escreveu de maneira convencional esta palavra.

QUADRO 17
Sequência Interacional 034-048
Continuidade do evento ‘Reescrita de texto com ajuda de Maíra’ – Data: 09/12/2008

Linha	Maíra	Samuel	Pistas de Contextualização
			Maíra pega o texto de Samuel para conferir o que ele tinha colocado em sua resposta.
034	Quê que cê colocou		
035	aqui?		Maíra lê a resposta dele e faz uma cara de surpresa para a resposta dele.
036	Eu já perdi...		
037	Mas eu esqueci...		
038	Quer mudar?		
039	Ou vai deixar assim?		
040		Quero mudar...	
041	Quê que cê já aprendeu aqui?		
042		A ler	
043	Então coloca aqui...		
044	Pois é...		
045	Então coloca...		
046	EU JÁ...		
047	APRENDI		
	A LER...		

048		Um pouquinho...	Samuel faz gesto com a mão para representar o tanto que ele aprendeu a ler.
-----	--	-----------------	---

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

No QUADRO 17, é interessante saber o que ele escreveu nesta parte do texto: ‘Eu já aprendi, mas eu esqueci’. Porém, quando questionado pela pesquisadora, ele demonstra desejo de mudar o que havia escrito dizendo (antes de escrever) que aprendeu ‘a ler um pouquinho’. Neste momento, ele demonstra ter consciência do que havia aprendido quanto à leitura; quanto à escrita, ele a estava praticando, portanto, havia aprendido um pouco sobre ambas. Continuando com nossa análise, vamos ver as evidências da produção dessa escrita com ênfase na escrita das palavras ‘um pouquinho’, na sequência interacional do QUADRO 18.

QUADRO 18
Sequência Interacional 049-128
Continuação do evento de 'Reescrita de texto com ajuda de Máira' - Data: 09/12/08

Linha	Máira	Samuel	Pistas de contextualização
049	Outra palavra neh...		
050	A:		
051	Outra palavra...		
052	LER:		
053	Isso...		
054	Eu já aprendi a ler...		
055	UM:		
056	<u>Você escreveu UM?</u>		
057	<u>M com U?</u>		
058		<u>Mu...</u>	Maíra desmancha a sílaba MU de Samuel. Intervém mostrando a troca de letras na escrita da palavra UM e ele conserta depois dessa intervenção.
059	<u>Você não escreveu</u>		
060	<u>UM...</u>		
061	<u>Você escreveu MU...</u>		
062	<u>É ao contrário...</u>		
063	<u>U M...</u>		Marcelo pede ajuda à Máira para sua atividade. Enquanto Máira ajuda Marcelo, Samuel se distrai. Em seguida, Máira volta a ajudá-lo.
064	Deixa eu ver...		
065	Um POU...		
066	POU:		
067	QUI:		
068		<u>Q I...</u>	
069	Q U I:		Samuel consegue escrever o restante da palavra sem ajuda de Máira.
070	ISSO SAMUEL...		
071	ÓTIMO...		
072	<u>Ponto final...</u>		Samuel se distrai com os colegas e Máira torna a tentar

Linha	Maíra	Samuel	Pistas de contextualização
073	Aqui...		concentrá-lo no exercício.
074	<u>Salta uma linha...</u>		
075	Salta uma linha...		
076		É a última?	
077	É a última...		Samuel comemora por estar acabando a atividade e faz questão de sinalizar isso para a professora, mas ela não o escuta.
078		<u>Tô</u> na	
079		<u>última...</u>	
080		<u>FESSORA...</u>	
		<u>Fessora...</u>	Nesse momento, Maíra ajuda Marcelo e Samuel pega seu outro texto para tentar ler o que escreveu na última resposta. Maíra volta a ajudá-lo.
081	Você colocou ó...		
082	Eu ainda quero		
083	aprender mais...		
084	<u>Só que você colocou</u>		
	<u>tudo junto...</u>		
085	Aí a professora		Após explicar o que ele escreveria Maíra aponta para onde ele deve iniciar sua escrita dessa parte do texto.
	colocou...		
086	A LER MAIS...		
087	AI...		
088	EU AINDA...		
089		E U...	
090	Você saltou a linha?		
091		Saltei...	Maíra faz sinal positivo com a cabeça e sorri para Samuel e continua a ditar as palavras para ele escrever.
092	Ainda...		
093	É uma palavra...		
094		Ainda...	
095		A I...	
096	A I...		
097	É o contrário...		Maíra ao ver que ele escreveu <u>NI</u> ao invés de IN, desmancha e sinaliza isso para Samuel.
098		<u>O I</u>	
		<u>primeiro...</u>	
099	Isso...		
100		(inaudível)	
101	IN...		
102	Como é que é o DA:		
103		D A...	Maíra confere a escrita do que ele já escreveu lendo em voz alta.
104	Eu ainda		
105	<u>QUE:</u>		
106		<u>E...</u>	
107	<u>Não...</u>		
108	<u>Q...</u>		
109	Q U E...		Maíra faz sinal positivo com a cabeça para a pergunta de Samuel.
110	QUE:		
111		<u>QUE...</u>	
112	RO...		

Linha	Maíra	Samuel	Pistas de contextualização
113	Eu ainda quero...		
114	APRENDER...		
115		a...	
116		pren?	
117	A P...		
118	É aPREN...		
119	Qual que vem antes?		
120	Deixa eu ajudar você...		
121	Peraí deixa eu desmanchar...		
122	P R E...		
123	Vai caber aí não Samuel...		
124	<u>Não sabe por quê?</u>		
125	É pra fazer...		
126	APREN...		
127	É apreder?		
128	Ou aPREN?		

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Em alguns momentos da sequência interacional mostrada no QUADRO 18, nota-se uma independência de Samuel para escrever certas partes das palavras, por exemplo, na palavra ‘pouquinho’ ele escreve a sílaba ‘NHO’ sem ajuda de Maíra. Entretanto, em alguns momentos, faz a troca da palavra ‘UM’ por ‘MU’ (linhas 059 a 063), ‘AINDA’ por ‘ANIDA’ (linhas 092 a 099). Ou seja, ainda encontrava algumas dificuldades no discernimento de palavras que apresentam som nasal, com as letras ‘N’ e ‘M’, e palavras e sílabas não canônicas formadas por VC, como ‘UM’, e VVC, como ‘AIN’. Isso também pode ser evidenciado na escrita das palavras ‘APRENDI’ e ‘APRENDER’ nas linhas 011 a 023, e linhas 117 a 128, respectivamente. De acordo com Gomes e Sena (2001), essas variações ortográficas ocorrem no nível da sílaba, sendo produzidas nos pontos de instabilidade da língua, e geralmente em sílabas não canônicas. Segundo ela, no início do aprendizado da escrita, as crianças geralmente tentam transformá-las em sílabas canônicas, do tipo ‘CV’.

Seguindo com nossa análise, vejamos mais evidências da trajetória de Samuel no aprendizado da escrita:

QUADRO 19
Sequência Interacional 138-154
Continuidade do evento de 'Reescrita de texto com ajuda de Maíra' - Data: 09/12/08

Linhas	Maíra	Samuel	Pistas de contextualização
138	Põe um N...		
139	Dá um traço...		
140	Põe o DER:		
141	deR:		
142	A:		
143	LER:		
144		(inaudível)	
145	<u>A ler não é junto</u> <u>não...</u>		Samuel desmancha deixando um espaço entre as palavras 'a' e 'ler'.
146		M A...	
147	MAIS:		
148	M A...		
149	MA... IS		Samuel escreve a palavra MAIS corretamente e Maíra o parabeniza com entusiasmo pelo término da atividade.
150	ISSO SAMUEL...		
151	PARABÉNS VOCÊ TERMINOU TUDO...		Samuel comemora.
152		EBA:	
153	Coloca ponto final aqui...		
154	ÓTIMO		

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Ao saber que estava na última parte da reescrita do texto, Samuel fica feliz e tem vontade de demonstrar isso para sua professora, querendo expressar que, nesse exercício, ele correspondeu à expectativa dela, cumprindo com a atividade no tempo que ela havia estipulado para todos. Portanto, oferecer atividades que as crianças dão conta de fazer é importante para que elas ganhem confiança em si mesmas e sintam-se felizes por realizá-las, como Samuel, que comemorou ao final por tê-la terminado.

Salientamos, também, a importância de Maíra ter prestado ajudas/mediações com alegria, valorizando o esforço que Samuel estava fazendo durante a reescrita do texto, ao final, dando como estímulo 'PARABÉNS', palavra que certamente lhe foi ofertada poucas vezes em seu desempenho das atividades.

Samuel fecha o primeiro ciclo sabendo ler e escrever com ajuda, mas, segundo a escola, sem autonomia, ficando, assim, retido no ano de 2008 no 1º ciclo. Entretanto, concordamos com Vigotski (1934/1993; 1931/1995) em que aquilo que se faz com ajuda

revela as possibilidades de desenvolvimento das crianças (zona de desenvolvimento iminente), aquilo que ainda poderão realizar sem ajuda. Este ponto de vista nos leva a práticas de avaliação contrárias às que se fazem nas escolas e em consultórios de neurologistas, psicólogos e psiquiatras, em que se avalia apenas a zona de desenvolvimento real – aquilo que já se faz sem ajuda, com autonomia. Essa postura leva esses profissionais a diagnósticos petrificados, ossificados, que pouco ou nada auxiliam o desenvolvimento mental e cultural das crianças. É com o olhar das possibilidades de desenvolvimento que vamos analisar o processo de apropriação da escrita de Samuel na atualidade – 2014.

5.5 Samuel em seu processo de apropriação da escrita em 2014

Ao observarmos o boletim escolar atual de Samuel, nos deparamos com uma realidade que se assemelha muito à sua trajetória no 1º ciclo em relação à escrita. O QUADRO 20, a seguir, apresenta o boletim semestral recebido por ele e por seus pais indicando o seu desempenho na área de Língua Portuguesa, que avalia o domínio da leitura e da escrita.

QUADRO 20

Relatório de avaliação de Samuel na disciplina de Língua Portuguesa

Língua Portuguesa (Insatisfatório)
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS
COM DIFICULDADE Percebe o tema/assunto tratado.
COM DIFICULDADE Ordena fatos apresentados.
NÃO/O Identifica informações explícitas em textos longos e complexos (narrativos, informativos, opinativos).
NÃO/O Identifica informações implícitas.
COM AJUDA Identifica gênero textual por meio da forma e da função.
NÃO/O É capaz de extrapolar os sentidos dos textos.
COM AJUDA Analisa o efeito de sentido da linguagem figurada.
COM DIFICULDADE Estabelece relações entre as ideias no texto (tempo, causa ? consequência, humor, ironia etc.)
COM DIFICULDADE Percebe assunto principal de parágrafos.
NÃO/O Identifica diferentes enunciadores dentro de um mesmo texto.
COM DIFICULDADE Identifica argumentos.
COM DIFICULDADE Reconhece elementos da narrativa.
COM DIFICULDADE Faz inferências (relaciona termos/informações entre si e tira conclusões.
NÃO/O Identifica marcas textuais que evidenciam as vozes do texto.
COM AJUDA Compreende linguagem não-verbal (gráficos, imagens, informação numérica...)
COM AJUDA 18. Identifica os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações gráficas (aspas, travessão, itálico, negrito etc.)
DOMÍNIO DA LÍNGUA ESCRITA
COM DIFICULDADE Usa a letra maiúscula.
COM DIFICULDADE Usa os acentos e sinais gráficos.
COM DIFICULDADE Separa as sílabas das palavras.
COM DIFICULDADE Pontua as frases.
COM DIFICULDADE Faz parágrafos.
NÃO/O Redige sem repetições desnecessárias, usando termos como pronomes, conjunções, sinônimos etc.
NÃO/O Substitui estruturas sintáticas nominais para verbais.
NÃO/O Faz a concordância segundo a norma padrão da língua.
NÃO/O Apresenta informações relevantes ao assunto tratado.
NÃO/O Estabelece uma lógica interna.
COM DIFICULDADE Escreve de acordo com o objetivo proposto.
COM DIFICULDADE Organiza o texto no espaço da folha.
COM DIFICULDADE Escreve de acordo com o tema proposto.
COM DIFICULDADE Coloca título adequado.
COM AJUDA Diferencia formas de registros (narrador e personagem).
COM DIFICULDADE Utiliza marcas lingüísticas, distinguindo linguagem formal de informal.
COM DIFICULDADE Emprega corretamente algumas regras ortográficas.
ORALIDADE
COM DIFICULDADE Lê com fluência.
NÃO/O Lê com expressividade.
NÃO/O Demonstra capacidade de escuta atenta e compreensiva.
NÃO/O Expressa-se de modo adequado as situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.)
NÃO/O Usa adequadamente recursos corporais e audiovisuais como auxiliares à produção oral (gestos, olhares, postura, cartazes, painéis, projetores etc.)
REFLEXÕES LINGÜÍSTICAS
COM DIFICULDADE Reflete sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa.
COM DIFICULDADE Reflete criticamente acerca de conceitos/definições consagrados na tradição gramatical.
COM DIFICULDADE Considera a variação lingüística sem preconceitos lingüísticos ou sociais
LITERATURA
COM DIFICULDADE Lê os livros indicados pelo professor.
COM DIFICULDADE Realiza os trabalhos de literatura.
Observações
O _____ apresentou um desempenho muito baixo nas atividades propostas nesta etapa. Muitas vezes, ele entregou as atividade em branco ou com as respostas incompletas. Ele parece estar tendo dificuldade para compreender os tópicos estudados, tanto no âmbito da leitura e interpretação de texto, quanto na análise e produção de textual. É preciso reforço urgentemente.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao entrevistarmos a coordenadora da escola, esta nos explicou sobre como fazem a interpretação da classificação do relatório em relação aos termos: ‘COM AJUDA’, ‘COM DIFICULDADE’, ‘NÃO’, ‘SIM’ e ‘COM COBRANÇA’, utilizados neste documento para avaliar o desempenho das capacidades e habilidades individuais dos alunos quanto aos conteúdos curriculares.

A expressão ‘COM AJUDA’ pode significar uma competência ou habilidade que o aluno dá conta de fazer com uma ajuda, podendo ser apenas uma orientação ou na forma de

cobrança. Há alunos que, segundo a coordenadora, sabem fazer, mas somente com a cobrança é que realmente cumprem; e há outros que necessitam de ajudas mais individualizadas, em que Samuel se encaixa: nas ajudas “corpo a corpo mesmo”. Já o termo ‘COM DIFICULDADE’ expressa aquilo que o aluno faz sozinho, porém com dificuldade, mas também representa aquilo que o aluno faz com dificuldade mesmo obtendo um tipo de ajuda para fazê-lo. Segundo a coordenadora, há vários níveis e graus de dificuldades, variando de aluno para aluno. O termo “SIM” revela aquilo que o aluno domina completamente, o termo “NÃO”, o contrário. E a expressão “COM COBRANÇA” significa que o aluno é capaz de executar aquela capacidade ou habilidade somente com algum tipo de cobrança.

Segundo o relatório (QUADRO 20), percebemos que Samuel, na leitura e interpretação de texto, dos 16 descritores avaliados sete ele conseguia fazer com dificuldade, quatro ele realizava com ajudas, e os demais ele não foi capaz de os cumprir, nem mesmo com ajuda. Sobre os critérios de avaliação que ele não realizava estão os de: identificar informações explícitas e implícitas em textos, extrapolar os sentidos do texto, identificar diferentes enunciadores no texto, identificar diferentes vozes presentes em um mesmo texto.

No domínio da língua escrita, Samuel realizou com dificuldade 12 dos 17 itens avaliados, os outros cinco, mesmo com ajuda, não foi capaz de fazer. Esses cinco itens referem-se às capacidades de: redigir sem repetições necessárias, substituir estruturas sintáticas nominais para verbais, fazer a concordância segundo a norma padrão da língua, apresentar informações relevantes sobre o assunto e estabelecer uma lógica interna. Com ajuda, ele foi capaz de diferenciar a escrita da voz do narrador e do personagem no texto. Com dificuldade Samuel fez parágrafos, pontuou frases, utilizou letras maiúsculas, acentos e sinais gráficos, separou em sílabas as palavras, escreveu de acordo com o tema e objetivo propostos, conseguiu organizar seu texto no espaço da folha, colocou títulos em textos, utilizou marcas linguísticas e empregou corretamente algumas delas.

Em relação à oralidade, segundo a avaliação da escola, com dificuldade, ele lia com fluência. Porém as habilidades que demandavam sua expressividade nas situações de comunicação ele não as conseguiu demonstrar satisfatoriamente.

Apresentou dificuldades em fazer todas as habilidades avaliadas sobre as reflexões linguísticas que dizem respeito às reflexões quanto: à natureza e ao funcionamento da linguagem, aos conceitos e definições consagrados na tradição gramatical e às variações linguísticas.

Por esse relatório, percebemos que, em relação à língua escrita, a avaliação feita pela escola é uma avaliação individual, ossificada, fazendo com que Samuel seja avaliado por

sua competência apenas na dimensão cognitiva, apresentando-o, assim, como um aluno que necessita de reforço urgente, pois teve um desempenho muito baixo do esperado pela escola nas atividades foram propostas nesta etapa.

Frente a esse aspecto, questionamos: o que a escola tem feito com relação a esses alunos que passam de ano sem se apropriarem do saber, sem terem despertado para o desejo de saber?

Ao fazer a entrevista com Samuel, tivemos acesso a uma atividade realizada por ele no 7º ano, sem ajuda de outra pessoa. O conteúdo da atividade é de Ciências, mas daremos o enfoque para a escrita.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

Nome: _____

Data: 28/04/14

Disciplina: Ciências Naturais

1) Explique como as estações do ano (seca e chuvosa) influenciam na vegetação e nos animais do Cerrado.

2) Relacione estes 3 elementos em pequena lista:
 ① construção de Brasília; ② engrenadura do rio; ③ bioma mais ameaçado atualmente.

3) Descreva o bioma Pampa citando suas principais características, plantas, animais, clima e relação com os seres humanos.

4) Explique porque a Mata Atlântica tem um risco maior de extinção.

1) No ano de muita seca o Cerrado fica muito quente e os animais morrem porque não tem comida e morrem. Na chuva o Cerrado é logo muito quente e os animais morrem.

2) 1)

X

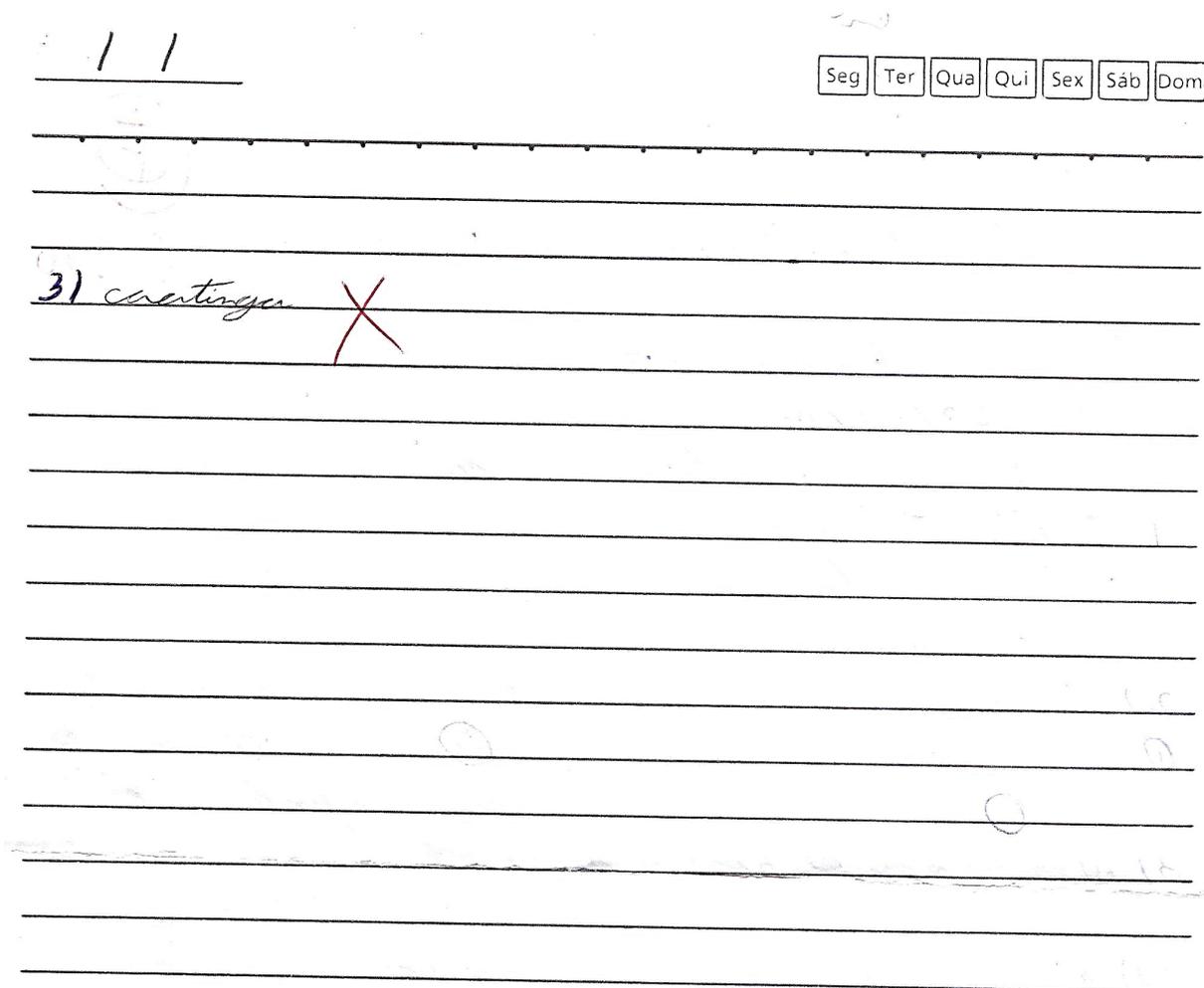


FIGURA 31 – Atividade realizada por Samuel na disciplina de Ciências Naturais no 7º ano
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na atividade, Samuel copiou da seguinte forma e com conteúdo que transcrevemos de acordo com a reprodução do aluno:

QUADRO 21
Transcrição da atividade de Samuel na disciplina Ciências Naturais no 7º ano –
Questões

CP

Nome: Samuel

Data: 28/4/07

Disciplina – Ciências Naturais

- 1) Explique como as estações do ano (chuvosa e seca) influenciam na vegetação e nos animais da caatinga;
- 2) Relacione esses 3 elementos em pequeno texto. 1) Construção de Brasília; 2) agricultura de soja; 3) bioma mais ameaçado atualmente.
- 3) Descreva o bioma Amazônico citando suas principais características, plantas, animais, clima e relação com os seres humanos.
- 4) Explique porque a Mata Atlântica e um bioma ameaçado de extinção.

Observação: Estão realçados com um sublinhado as variações ortográficas cometidas por Samuel ao copiar o conteúdo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a transcrição acima, percebemos que Samuel produziu escrita no nível alfabético (compreendeu como se constitui o sistema de escrita do português), apresentando poucas variações ortográficas quando realiza uma cópia do quadro.

Agora, passamos a transcrever a resposta que ele deu para cada item do exercício, a fim de analisarmos o que ele conseguiu responder em relação ao que o enunciado da atividade pedia.

QUADRO 22
Transcrição da atividade de Samuel na disciplina Ciências Naturais no 7º ano –
Respostas

-
- 1) No ano de muito sol a caatinga fica muito quente as grammas morrem poucos rios cecam arvores mores animais morrem. No chuvoso na caatinga alaga muitas partes em muitas casas.
2) 1)
3) caatinga.
-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na primeira questão do exercício, era solicitada uma explicação sobre a influência das estações do ano na vegetação e animais da caatinga. Samuel, em sua resposta, demonstrou saber sobre alguns dos impactos da época da seca na caatinga e o que ela, em parte, pode provocar como uma de suas consequências para os animais, vegetações e a sociedade. Porém, observa-se que redigiu uma resposta bem sucinta, sem muitos detalhes do tema em questão.

No segundo item do exercício, pedia-se, expressamente, a associação de três elementos em um pequeno texto. Samuel, provavelmente, por seu impasse na escrita, não consegue relacionar nenhum dos elementos em uma forma textual, colocando como resposta “1”).

Na terceira questão, era solicitado que descrevesse o bioma Amazônico relacionando-o em suas características principais com a sociedade. Ele escreveu apenas “caatinga”, não conseguindo demonstrar, por meio da escrita, o que possivelmente sabia sobre essa relação.

Na quarta questão, pedia-se para explicar os motivos pelos quais a Mata Atlântica estaria ameaçada de extinção. Ele nem sequer, anotou o número desta questão para tentar respondê-la.

De acordo com a escrita de Samuel no exercício acima (QUADRO 22), percebe-se que sozinho, sem ajuda, ele não foi capaz de colocar o que, possivelmente, poderia saber sobre os quatro temas das questões. Em sua trajetória, está evidente que ele necessita de ajuda para escrever, expressando, assim, o que sabe e pensa sobre os temas abordados. Poder contar com outra pessoa que o ajude a escrever o que pensa sobre o assunto, sobre a forma como

deve escrever é importante para que ele possa realizar as atividades com satisfação e atribuição de sentido.

Ao entrevistar sua coordenadora atual, do 3º ciclo, no ano de 2014, ela nos diz sobre o que eles têm vivido em relação às ajudas com Samuel:

E por isso que o do Samuel assim.../ É um caso que a gente...tá acompanhando.../ Que nos preocupa por que?/ Porque você faz ajuda.../ Você faz ajuda.../ mas não é.../ Vamos dizer assim.../ É... se traduz... no esperado.../ Aí vem a pergunta pra gente também.../ Porque nós precisamos de apoio.../ Nós pedimos socorro.../ Por que será que a ajuda que a gente tá fazendo não é adequada?/ Por outro lado a gente assim... não sabe muito... por que? (Entrevista com a Coordenadora, 18/9/2014, grifo nosso).

Através dessa breve discussão de sua relação atual com a escrita, percebemos que Samuel, ainda hoje, vive aprisionado em seu impasse, parece que seu desejo não está voltado para a aprendizagem dos conteúdos escolares e, tanto ele, como seus professores, não encontraram saídas para solucioná-lo. Por isso a escola, na fala da coordenadora, se pergunta: “Por que será que a ajuda que a gente tá fazendo não é adequada?”

Pensando em investigar um pouco mais sobre sua trajetória na apropriação desse conhecimento – a escrita –, no próximo tópico, trazemos alguns apontamentos, que consideramos relevantes, para um possível caminho de ajuda para Samuel nesse círculo vicioso de sua trajetória escolar.

5.6 Um possível caminho...

Como mencionado na seção anterior, tivemos acesso ao relatório de avaliação²⁴ de Samuel referente à primeira etapa do ano de 2014. Na FIG. 32, a seguir, é possível identificar uma faceta da causa pela qual Samuel se enxerga de forma inferiorizada na sala de aula.

²⁴ Colocamos algumas tarjas a fim de preservar a identidade da escola, do aluno e dos professores no relatório.



3º Cíelo - Turma: 7ºC - 1º / 2014

Aluno(a): _____

Professor(es) Referência: _____

Disciplina	Professor	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Conceito Final
Ciências Naturais		F	-	-	
Educação Física		B	-	-	
Francês		E	-	-	
Geografia		F	-	-	
GTD 1/2014: Acompanhamento escolar		C	-	-	
História		D	-	-	
Língua Portuguesa		F	-	-	
Matemática		E	-	-	
Programa Segundo Tempo - PST		A	-	-	
TEPE - Tópicos Especiais em Práticas Educativas		B	-	-	
Procedimentos e Atitudes		D	-	-	

O Terceiro Ciclo de formação humana do Centro Pedagógico está ordenado em três anos. Os alunos que o frequentam estão entre 12 e 14/15 anos. Suas características são de crescimento e construção da identidade muito evidente buscando entender o seu papel na sociedade principalmente no grupo em que estão. O trabalho do ciclo tem essa orientação: de tentar entender o momento vivido pelos alunos e buscar intervenções para a formação humana que acreditamos.

Procedimentos e Atitudes, Conceito D, Regular

ATTITUDES

COM AJUDA Sabe lidar com as críticas.
 COM AJUDA Assume suas atitudes e ações.
 NÃO/O Propõe soluções para problemas coletivos.
 COM AJUDA Cooperar em atividades coletivas.
 COM DIFICULDADE Utiliza o diálogo para resolver conflitos.
 SIM Respeita os colegas.
 SIM Respeita os professores.
 SIM Respeita as regras e combinados da escola.
 COM COBRANÇA Realiza as atividades em sala.
 COM AJUDA Realiza as atividades para casa.
 COM DIFICULDADE Demonstra curiosidade e interesse na realização das atividades.
 COM AJUDA Organiza e cuida de seus materiais escolares.
 COM DIFICULDADE Organiza e cuida dos materiais escolares coletivos.
 NÃO/O Faz perguntas sobre o assunto estudado.
 SIM É pontual às aulas.
 SIM É frequente às aulas.

Observações

Na primeira etapa avaliativa de 2014, observa-se que o aluno parece não ter compreendido a importância de uma maior participação nas atividades em todos os campos do conhecimento. Apesar dos diálogos e cobranças, o aluno não se mobilizou o suficiente em relação a ouvir colegas e professores, a cooperar na execução de tarefas para um melhor desempenho da turma, visando a um melhor aproveitamento das situações de ensino e de aprendizagem. Para as próximas etapas, os professores esperam que o aluno demonstre mais empenho e disponibilidade para aprender, envolvendo-se efetivamente nas atividades escolares com postura compatível a um aluno de 7º ano escolar. Recomenda-se um acompanhamento mais cuidadoso da família.

FIGURA 32 – Relatório de avaliação de Samuel referente à primeira etapa de 2014 do 7º ano

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No relatório da escola consta que, para as próximas etapas, os professores esperam que o aluno demonstre mais empenho e disponibilidade para aprender, envolvendo-se efetivamente nas atividades escolares, com postura compatível à de um aluno do 7º ano escolar.

Nessa perspectiva, nota-se que a escola adota uma postura de culpabilizar a criança por apresentar uma postura e atitudes não esperadas pela escola, colocando sobre seus ombros as alternativas: ou mudar, ou fracassar.

Ao vermos seu boletim e analisarmos o processo de construção de sua identidade, recordamos de Mafalda, um personagem muito reconhecido socialmente e que tem como principal característica ser inquieta e questionadora sobre aspectos políticos e sociais do mundo. Em uma de suas tirinhas, Mafalda, ao perguntar para um de seus amigos qual era o ponto de vista da escola, obtém a seguinte resposta:

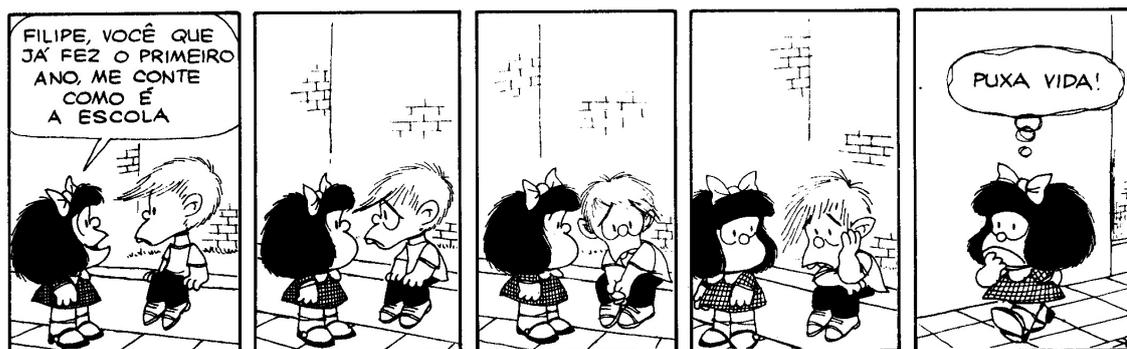


FIGURA 33 – Tirinha da Mafalda

Fonte: Quino (2010).

O silêncio foi a resposta. As escolas silenciam as crianças? Aprisionam-nas em diagnósticos ossificados? Em entrevista, perguntamos a Samuel qual era sua expectativa em relação a sua escola e, de forma similar a Filipe, que em seu silêncio diz tudo ao dizer nada, ele nos respondeu:

Samuel: O que eu quero da escola?

Pesquisadora: Que que você quer da escola?

Samuel: É (riso) NADA:/ (Trecho de entrevista com Samuel, 24/5/2014).

Os professores esperam a mudança de Samuel, mas será que Samuel também não espera uma mudança em seus professores? Será que os professores, ao entregarem o relatório com base nos conceitos que classificam os alunos em forte, fraco, regular, ótimo e excelente, pensam estar contribuindo efetivamente para a formação do aluno? Como esses alunos estão construindo suas identidades a partir desses rótulos? De números de 0 a 10, passou-se apenas para letras de A a F de ‘fraco’ na classificação das salas de aulas. Mas a forma de avaliar é a mesma: individualizada, da zona de desenvolvimento real, de forma retrospectiva. Esse tipo de avaliação não visa aos futuros desenvolvimentos dos alunos, o que nos faz voltar à pergunta apresentada pela coordenadora: “Por que será que a ajuda que fazemos não está sendo adequada?”

Portanto, em relação a Samuel, as identidades/rótulos/diagnósticos que os discursos escrito e falado de seus professores revelaram foram de um aluno desinteressado, regular, por não ter se mobilizado, por não ter mais disponibilidade de aprender. Seu conceito geral é ‘D’- regular.

Entretanto, consideramos necessário problematizar essa avaliação da escola, dado que concordamos com Vigotski (1991), ao afirmar que:

Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VIGOTSKI, 1989/1991, p. 61).

No artigo ‘A culpa é sua’, publicado em 2006, as autoras Flávia Asbahr e Juliana Lopes afirmam que a queixa escolar não pode ser entendida como problema que se encerra no aluno, concebido como ser natural ou social-natural, mas como um processo construído nas relações escolares, nas histórias de vida dos personagens envolvidos, nas relações institucionais. Estas, por sua vez, só podem ser entendidas no contexto maior da estrutura social como produto da história (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 9).

Também concordamos com Gomes (2005), que ratifica a importância de nos conscientizarmos das explicações que damos para a justificativa das histórias de sucesso e de fracasso, pois podemos reproduzir ideologias e crenças que isentam as escolas da responsabilidade sobre essas histórias.

Se não nos propusermos a discutir essas teorias que justificam o fracasso e o sucesso escolar, mesmo na intenção de ajudar a criança ou o sujeito que padece de seu fracasso, vamos incorrer na armadilha de adotarmos uma postura passiva e não nos envolvermos com nossos papéis e funções como profissionais da educação para encontrarmos novos saberes e práticas docentes, a fim de encaminhar essas crianças que possuem alguma dificuldade na aprendizagem, para a construção de novas identidades e de um novo percurso escolar. É isso o que propõem Raquel Mesquita e Regina Helena Campos (2011) no artigo “A criança com TDAH na representação dos professores”, ao qual nos referimos no segundo capítulo deste trabalho.

Uma dessas armadilhas pode ser identificada na fala da coordenadora, que, mesmo com a intenção de ajudar Samuel, utiliza de princípios da concepção cognitivista para justificar e solucionar as dificuldades escolares do aluno. Essa concepção sempre prescreve um *déficit* quando se identifica pelo teste uma imprecisão na memória, na linguagem, na percepção ou no pensamento. Em sua fala, ela nos conta sua expectativa quanto ao laudo neuropsicológico de Samuel:

Por isso que a gente fica assim.../aguardando com muita é ANSIEDADE.../ Esse...
Esse teste.../ Esse relatório neuropsicológico.../Pra ver como é que a gente ajuda...
(Entrevista com a Coordenadora, 18/9/2014).

Em sua fala, percebe-se que a escola deposita no diagnóstico neuropsicológico uma crença de que ele pode apontar caminhos ainda não descobertos para as dificuldades de Samuel e para a própria escola resolvê-las. Esse diagnóstico prescreve Samuel como portador de uma dificuldade, que no discurso médico a rotula como *dislexia*; prática diagnóstica questionada por muitos profissionais da Psicologia Educacional e Escolar, mas compactuada por outros tantos psicólogos e neurologistas. A crescente biologização da sociedade, fazendo uso de medicamentos, culpabilizando os alunos e eximindo as escolas e famílias de suas responsabilidades tem sido motivo de crítica desde os anos de 1980, segundo Lopes (2013).

A seguir, demonstramos o diagnóstico da médica neurologista que acompanha Samuel em suas consultas:

Neurologia Infantil
CRM - MG

RELATÓRIO MEDICO PARA ESCOLA

Acompanho o menor com quadro de Dislexia associado a possível transtorno do déficit de atencao. O menor vem apresentando dificuldade maior na realização de atividades de português e literatura, principalmente nas questões relativas a interpretação de textos. Dessa forma, gostaria de uma maior intervenção da parte da escola durante a realização das provas para com o menor, seja orientando o mesmo quanto ao que esta sendo pedido nas questões, sendo lendo as questões para o menor, para que o auxilie na interpretação das provas. O objetivo disso e único e exclusivo de auxiliar o menor em seu aprendizado, não tenho como objetivo interferir no dia-a-dia da escola e muito menos querer que a escola favoreça o menor em detrimento dos outros alunos. Lembro que o tratamento da dislexia consiste em reabilitação com fonoaudiologia e psicopedagogia, mas o apoio da escola com realização de provas em separado e com a possibilidade de realização de provas orais (com o professor lendo os textos e questões para o aluno e o menor respondendo em voz alta), além de ter a chance de gravação em áudio das aulas para estudo em domicilio, são direitos legais do aluno com dislexia e contribuirão para o aprendizado do menor.

Grata,

Belo Horizonte, 24/10/2014

Neurologia Infantil

Belo Horizonte - MG

FIGURA 34 – Relatório Médico
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segundo o discurso médico da neurologista, os disléxicos têm o direito legal de serem orientados pelos professores nas questões que estão sendo pedidas pela avaliação, devendo esta ser feita em ambiente separado para que o professor possa lê-la em voz alta e eles possam repetir também em voz alta, não com a escrita. Sendo assim, é solicitada também à escola a permissão das gravações das aulas para que esses alunos considerados disléxicos tenham a oportunidade de escutá-las novamente em casa. Essa visão retrata a concepção de

avaliação apenas da zona do desenvolvimento real do sujeito, é retrospectiva e não prospectiva em relação ao desenvolvimento do aluno. Ela enfatiza o que o sujeito consegue realizar individualmente, sendo que já demonstramos, nos eventos analisados, como Samuel é capaz de se apropriar da escrita com as ajudas de seus colegas e professora realizando atividades coletivas e individuais.

Sabendo que o diagnóstico de dislexia aponta também, segundo a neurologista, para uma possível associação ao quadro de *déficit* de atenção de Samuel, chamamos atenção para o que alertam Santiago e Mezêncio (2013), baseando-se em Moysés e Collares, sobre a diferença entre “dislexia” e “dislexia específica da evolução”. Na visão da causalidade orgânica, a “dislexia” é vista como a perda da linguagem escrita, que pode ser tanto uma seqüela – temporária ou definitiva – ou uma patologia no sistema nervoso central. Já o termo “dislexia específica da evolução” faz o seguinte questionamento para as dificuldades de aprendizagem: ‘será que a criança que não aprende a ler e a escrever pode ter uma doença neurológica?’ Portanto, partindo-se da consequência e não de sua causa orgânica, esse transtorno tem sido utilizado para nomear a origem do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) nas crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem (SANTIAGO, MEZÊNCIO, 2013).

Se, com ajuda, Samuel conseguiu resolver as atividades escolares e terminou o 1º ciclo escolar escrevendo alfabeticamente, este é mais um motivo para problematizarmos o diagnóstico – *dislético* – realizado em 2014. Onde está o nó da trajetória escolar de Samuel que não lhe permite corresponder aos objetivos e anseios de atitudes, procedimentos e construção de conhecimentos esperados pela escola?

Outra armadilha dessas concepções reducionistas que culpabilizam o aluno está presente também no discurso de sua mãe, que, por sinal, é muito disposta e faz o que for preciso para ajudar o filho nessa dificuldade:

Acho que o problema dele é.../ eu eu bato sempre nessa tecla.../ falta de interesse.../ nessa falta de interesse tem uma PREGUIÇA fora do normal.../ porque não é POSSÍVEL um ser humano assim?.../ entendeu?/ (Mãe de Samuel, 24/5/2014).

A visão da mãe se baseia na concepção organicista, que busca encontrar uma causa orgânica ou inata na criança e uma solução na medicalização, não dando chances a que a subjetividade do sujeito se manifeste nesse processo. Portanto, também no discurso familiar, Samuel carrega rótulos como: ser preguiçoso, desinteressado, anormal.

Samuel também consultou uma psicopedagoga com especialidade em Neuropsicologia. Ela também realizou testes – cognitivistas – para quantificar as seguintes funções de seu cérebro: atenção, memória, linguagem, habilidade construtiva, inteligência geral, funções executivas, humor, comportamento e traços de sua personalidade. Acredita-se que através dos estudos das imagens que são geradas por ressonâncias magnéticas seja possível saber com precisão as estruturas cerebrais que estão envolvidas no quadro neurológico do sujeito. Esses estudos surgem no campo da Neurobiologia, da qual a atual Neurociências se apropriou e produziu um novo discurso sobre a subjetividade no século XX. Concordamos com Santiago e Mezêncio (2013) quando dizem:

Na atualidade do mal estar da civilização, a adoração do número é prescrita em decorrência da compreensão do mundo como realidade homogênea, em que tudo é quantificado – inclusive a qualidade. Quando os cognitivistas se veem às voltas com realidades qualitativas como emoções – a exemplo da tristeza, da alegria, do amor – sua operação básica consiste em religá-las a realidades quantitativas, considerando a relação destas com a quantidade de neurotransmissores. Hoje são os neurotransmissores; amanhã, com base na atividade elétrica do cérebro, terá lugar a quantificação (SANTIAGO, MEZÊNCIO, 2013, p. 11).

No relatório de avaliação neuropsicológico (ANEXO C), há um pequeno registro das falas de Samuel durante um levantamento realizado sobre seu comportamento e humor. Nele identificamos que ele gostaria que seus pais e professores não pensassem que vive com preguiça; sente que há algo errado com si mesmo, mas não sabe o que é.

Portanto, Samuel nos indica que não é a preguiça, falta de interesse, ou o desânimo que o atrapalha em sua aprendizagem; é justamente o que não sabe o que é, o que não lhe permite saber os conteúdos escolares esperados pela escola.

Nota-se, assim, que são múltiplas as identidades, reveladas em sua trajetória escolar pelos rótulos, que se transformaram ao longo do tempo, e que buscaram justificar sua trajetória nos discursos pedagógico, médico e familiar, respectivamente, como desinteressado, disléxico e preguiçoso, anormal. Apesar de essas identidades terem nomes e origens em diferentes campos, todas fizeram com que Samuel construísse uma imagem negativa de si mesmo.

Portanto, sob nosso ponto de vista, esses testes não foram suficientes para compreender a trajetória de apropriação da escrita de Samuel. Por isso, nos propusemos ir além dessas práticas diagnósticas que solidificam e homogeneizam essas trajetórias. Assim, neste estudo, estamos dando voz ao próprio Samuel, seus familiares e seus professores, que em seus discursos nos revelam aspectos da subjetividade de Samuel desconsiderados pelo discurso médico.

Tendo como pressuposto de que as identidades são passíveis de serem mudadas com o tempo, é que queremos neste capítulo apontar outro possível caminho para Samuel. Voltamos, portanto, com a pergunta: o que ele não pode saber? Isso porque consideramos o fato de ele não poder corresponder às expectativas da escola e da família como um sintoma e não como um fracasso.

Vamos continuar neste capítulo com a discussão, já iniciada no capítulo 2, sobre a produção desse sintoma pela perspectiva da Psicanálise, com base em Santiago (2005), que apresenta suas contribuições a partir dos estudos de Melanie Klein, Freud e Lacan, e faz uma distinção entre sintoma, inibição intelectual e a relação desta com o saber consciente.

Ao fazer uma leitura de Melanie Klein, Santiago chama a atenção para o método que essa pesquisadora utilizava em seus primeiros trabalhos clínicos com crianças. A concepção kleiniana, apesar de ser fortemente criticada por incorrer em alguns reducionismos, trouxe uma contribuição ao atribuir aos desenhos, às histórias, aos recortes, às ações dos sujeitos durante o trabalho de associação livre na análise de crianças, o mesmo valor de discurso e a mesma capacidade de revelar a fantasia (SANTIAGO, 2005, p. 86).

Mas Santiago (2005) também ressalta que:

No caso da clínica Kleiniana, as associações do paciente são, sem dúvida alguma, de fundamental importância enquanto fonte de material psíquico. Entretanto, o que parece de mais determinante na orientação das interpretações é uma concepção extremamente original do simbolismo sexual, em função de um geneticismo das fantasias (SANTIAGO, 2005, p. 97).

Portanto, Melanie Klein, apesar de ter se orientado sob os princípios da clínica freudiana, afasta-se dela, pois considera seus princípios uma espécie de dicionário universal dos símbolos, que permitiria traduzir todos os conteúdos latentes das formações do inconsciente. Freud admite a existência de um simbolismo sexual em alguns símbolos da cultura, porém somente o sujeito em suas associações é capaz de dar um novo sentido e conexão para um dado elemento cultural (SANTIAGO, 2005, p. 97).

Foi com esse olhar, de que o sujeito é capaz de dar novos sentidos para as práticas culturais, que propusemos uma escrita fora do contexto escolar para Samuel. Elaboramos algumas questões sobre o videogame (APÊNDICE A), de que ele tanto gosta, com o objetivo de que, ao escrever uma escrita mais significativa, ele pudesse desenvolver mais suas ideias e organizá-las em um texto escrito. Em suas respostas, sua escrita foi bem sintética em termos de quantidade de palavras, porém no conteúdo delas há algo que possa interessar ao nosso estudo.

Pedimos a Samuel, para que nos contasse por escrito sobre o jogo de que mais gostava. Ele respondeu que é o GTA,²⁵ por ser, segundo ele, um jogo livre em que se pode matar e roubar. O cenário dos jogos de Samuel são um “mundo aberto”, se passam em grandes metrópoles de países como Estados Unidos e Inglaterra; nele, ele é livre para criar seu próprio enredo através de ação, corridas e aventuras. Todas as vezes que fui a sua casa, ele estava assentado no sofá da sala com fone de ouvido, televisão, celular, computador e videogame todos ligados ao mesmo tempo. Pelo *Skype*, ele estava conectado com mais três amigos que, apesar de estarem cada um em sua respectiva casa, se encontravam na internet para, juntos, jogarem e criarem seus desafios.

Contrastando esse cenário com o da sala de aula, percebemos que esta não tem comportado os elementos dos jogos pelos quais Samuel se interessa; ao contrário, nas práticas escolares de escrita, geralmente os alunos estão subordinados às normas da disciplina e da obediência, além de estarem assentados individualmente em suas carteiras e entre quatro paredes, durante a maior parte do tempo. Ao contrário do jogo, na aprendizagem colaborativa e coletiva da sala de aula, as ajudas de uns aos outros, ao possibilitarem a criação de zonas de desenvolvimento iminentes, não se sobrepõem à capacidade de aprender os conteúdos individualmente pelo aluno na visão de muitos professores.

Sendo assim, nos questionamos como essas práticas escolares rígidas vão propiciar que Samuel tenha o desejo de aprender e saber que ele tem pelos jogos? Não estaria aqui a explicação para seu rótulo de preguiçoso, para sua falta de empenho e motivação para aprender, que seus familiares e professores lhe cobram, e também a explicação para sua expectativa em relação à escola, de que ele revela na entrevista não esperar nada?

Mais adiante, demonstramos como, em algumas disciplinas, foi possível que Samuel movesse seu desejo para aprender a escrita nesse contexto e como se envolveu nas aulas de Educação Física, que ocorre em outro espaço da escola, permitindo-lhe se desenvolver mental e culturalmente.

Continuando minha conversa com Samuel, perguntei se ele recomendaria esse jogo para um amigo. Ele respondeu que sim, porque o faz se esquecer das coisas ruins e ficar tranquilo.

²⁵ “*Grand Theft* refere-se a furtos de valor elevado e *Auto* designa os automóveis. O nome desse crime, no Brasil, é roubo qualificado de automóveis. A série é focada em cidades fictícias dominadas pelo crime e pelas gangues de rua, fortemente modeladas com base em grandes metrópoles, principalmente dos Estados Unidos, mas com passagens também pela Inglaterra. Os jogos da série são em mundo aberto e o personagem jogável (um criminoso, protagonista de um enredo repleto de atividades ilegais, como violência, tráfico de drogas, assassinato, prostituição etc.) pode cumprir missões para o progresso da história, bem como participar de ações não lineares, todas consistindo de ação, aventura, condução, RPG, corridas, entre outros” (WIKIPEDIA, 2015).

Estariam nessas respostas ou nesse interesse pelo jogo alguns elementos para entendermos o enigma de seu sintoma? Por que o poder de matar e roubar no jogo o faz esquecer-se das coisas ruins e o deixa tranquilo? Será que, se puder saber o que lhe acontece e o que o impede de saber sobre a escrita, por exemplo, ele também terá essa mesma sensação que o jogo lhe proporciona: ficar tranquilo e se lembrar de sua trajetória escolar, revertendo-a em seu favor?

Continuando com as considerações de Santiago (2005), que nos guia para a compreensão sobre a inibição intelectual:

A contribuição clínica essencial e inédita da compreensão dos transtornos inibitórios pela psicanálise é a consideração do fator ativo que intervém no processo de inibição, de maneira que o sujeito que sofre uma determinada limitação funcional é o próprio agente de tal ação (SANTIAGO, 2005, p. 186).

A partir dessa concepção, de que o próprio sujeito aciona essa inibição, porém de forma inconsciente, busca-se a relação desse processo com a dimensão pulsional na trajetória de Samuel. Sobre esse aspecto, Santiago (2005) ainda afirma que:

Na verdade, é possível identificarem-se duas funções distintas do mecanismo inibitório, no interior da elaboração metapsicológica do psiquismo: a primeira é de orientar a pulsão sexual, no sentido de buscar satisfação sexual por meio de um objeto da realidade; a segunda é a de impedir que a pulsão sexual encontre satisfação no mundo exterior (SANTIAGO, 2005, p. 115).

Portanto, com o objetivo de não causar desprazer, a inibição tem como objetivo a regulação e a orientação da pulsão, agindo assim na cadeia associativa das ideias, impedindo o acesso a lembranças e à consciência de determinados pensamentos.

Por isso, relacionamos a trajetória de Samuel a um sintoma que o impede de ter acesso às lembranças sobre sua trajetória escolar, e de se satisfazer com sua aprendizagem. Sintoma que lhe causa sofrimento, por ter “alguma coisa presa na garganta”, que o impede de dizer, de saber sobre si mesmo e sobre os conteúdos escolares de acordo com as convenções sociais. Isso pode ser evidenciado pelos discursos da coordenadora, da pesquisadora, da professora, de sua mãe e, também, pelo discurso da monitora:

Eu já percebi que a atividade que exige leitura e que exija um tipo de escrita mesmo que seja.../ uma escrita dessas diferentes que era montar um quadro.../ com horário.../ ele não tem nenhum.../ nenhuma vontade de fazer.../ ele fica REMOENDO aquilo.../ Teve um dia que ele quase chorou dentro de sala com.../ alguma COISA PRESA... / digamos na GARGANTA MESMO assim sabe?/ DE:/ Que não quer fazer:/ Que não tá conseguindo:/ Que não tem vontade... (Entrevista com a Monitora, 18/9/2014).

Frente a essa fala, nos perguntamos: para onde foi desviado o desejo e o modo de gozo de Samuel com relação à aprendizagem?

Concordamos com Santiago (2005) quando afirma que:

[...] normalmente um sujeito sente prazer pelo o que é capaz de fazer por conta própria, com autonomia. Se, por acaso, um sujeito não sente satisfação com esse tipo de situação, certamente, está sendo inibido e seu fracasso corresponde a outras formas de obter satisfação ou prazer (SANTIAGO, 2005, p. 117).

Quais seriam, para Samuel, essas outras formas de obter satisfação?

6.7 Mãe, chega aqui!

Pesquisadora: Que que te dá prazer em fazer?

Samuel: Pergunta pra minha mãe.../ qualquer coisa que me dá com celular eu sei mexer.../ não é, mãe?

Mãe: Oi?

Samuel: Chega aqui... (Trecho de entrevista realizada com Samuel e sua mãe no dia 24/5/2014).

Neste subtópico, vamos abordar outro aspecto subjetivo de Samuel emergido das entrevistas que fizemos com ele e sua mãe. Queremos aqui propor um diálogo com os estudos recentes da Psicanálise (CORDIÉ, 1996; SANTIAGO, 2005; COUTO, 2012) para a melhor compreensão do sintoma de Samuel, algo que pode estar relacionado com o modo pelo qual ele se vê e se relaciona com seu vínculo parental, em especial com sua mãe.

Ao fazermos algumas perguntas para nosso sujeito, em vez de responder por conta própria, solicitava que sua mãe falasse por ele, como pode ser observado na seguinte fala abaixo:

Samuel: Mãe:/ como que eu aprendi a escrever? (riso) ela quer saber.../ (Samuel, 24/5/2014).

Relacionamos essa fala de Samuel com um evento interacional que ocorreu em uma aula do dia 15/9/06, no primeiro ano do ciclo, quando a professora solicitou às crianças que pegassem o livro de português e lançou como desafio saber qual grupo fazia isso de forma mais rápida e silenciosa.

QUADRO 23
Sequência Interacional 001-015
Samuel justificando seu esquecimento do livro para a aula – Data: 15/9/2006

Linhas	Professora	Samuel	Colegas	Pistas de Contextualização
001 002 003 004 005	Ô SAMUEL... Cadê seu livro?	(incompreensível) Minha mãe esqueceu...	Rafael:ele não trouxe...	Professora passa ao lado do grupo de Samuel e o vê passando uma toalha em cima da mesa enquanto seus colegas já estão com o livro aberto.
006 007 008 009 010 011 012 013 014 015	AH... quem Quem? Quem é Que vem pra aula? Sua mãe OU VOCÊ? AH... achei que era sua mãe... Quem tem que arrumar a mochila é VOCÊ... Não é sua mãe não.	EU...		Professora fica parada olhando para Samuel, cruza os braços e fazendo expressão de indignação e chama sua atenção.

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Como Samuel não tinha levado o livro para a aula, a professora emprestou seu material para que ele pudesse fazer a atividade. Luciana, ao demonstrar tom de indignação em sua fala e gestos, possibilita a reflexão de Samuel para pensar na responsabilidade de quem vai para a aula é que deve arrumar o material. Ou seja, havia que colocar limites entre o que seria de responsabilidade dele e de sua mãe.

Ao discorrer sobre a entrada das crianças entre seis a oito anos no ensino fundamental, Cordié (1996) ressalta que essa fase impõe à criança uma exigência importante para a nova posição de identidade que ela deve passar a ter com ela mesma e com o mundo.

Em vez de ser o objeto que satisfaz o Outro, a criança deve-se tornar um sujeito por inteiro: do *status* de objeto que satisfaz o Outro, deve passar ao *status* de sujeito desejante. Esse trabalho de separação, nós dizemos, de castração, é frequentemente

impedido ou retardado pela mãe, que não pode, ela mesma, “soltar” seu filho sob pena de reviver seus próprios conflitos edipianos (CORDIÉ, 1996, p. 28).

Segundo a autora, a criança atravessa nesse período-chave de sua evolução uma crise edipiana, devendo renunciar à sua posição de criancinha protegida, garantida pela família, e se tornar um ser social confrontado com a lei do grupo. É a idade em que ela deve relaxar sua ligação com a mãe. Porém, esse processo de castração é doloroso e varia em amplitude e tempo de resolução para cada um.

A seguir, como pode ser percebido pelas falas da mãe em entrevista, ficam em evidência aspectos que demonstram a possibilidade de esse processo de castração não ser ainda resolvido entre Samuel e sua mãe:

Ele passou eu acho que foram três psicólogos.../ entendeu?/ teve uma que falou que eu não tinha cortado o cordão umbilical dele que eu tinha de cortar o cordão umbilical.../ (Entrevista com a Mãe de Samuel, 24/5/2014).

A expressão ‘cortar o cordão umbilical’ se refere a essa crise que o sujeito deve padecer em seu desenvolvimento. Cordié (1996) afirma que a resolução edipiana e a superação da angústia da castração são etapas obrigatórias para o desenvolvimento. Reitera ainda que, independentemente de como a criança viva essa problemática edipiana, ela não ficará sem efeito sobre o despertar de sua inteligência lógica e sobre o interesse que dispensará às aprendizagens escolares, e, se não resolvida, os primeiros passos do sujeito em sua vida escolar podem ser envenenados (CORDIÉ, 1996, p. 28).

Em continuidade, a mãe fala sobre a orientação da psicóloga:

Mãe: [...] que era pra mim não dar as coisas pra ele.../ por exemplo, ele chegava.../ ô mãe, me dá um lanche, eu fazia.../ eu sou ASSIM.../ eu FAÇO e LEVO...

Samuel: LÓGICO, você é minha mãe (riso)... (Trecho de entrevista realizada com Samuel e sua mãe no dia 24/5/2014).

Couto (2012), trazendo a contribuição da leitura lacaniana de Lacadée em “Nota sobre a criança” (1969/2003), aponta para o seguinte complexo da relação do filho com a sua mãe:

O sintoma da criança pode revelar a subjetividade materna, ao encarnar o objeto a de seu fantasma. A criança é, então, objeto de um superinvestimento feminino, ocupando, para a mulher, um lugar equivalente ao objeto fetiche na perversão. A questão é saber se, a partir desse lugar de objeto a no fantasma da mãe, a criança vai oferecer seu corpo a saturar ou condensar o gozo da mãe, que não está submetido à referência fálica, ou separar-se desse lugar (COUTO, 2012, p. 78).

Ao dizer “LÓGICO, você é minha mãe” para a atitude de sua mãe ao trazer sua comida, estaria Samuel dizendo que ele ainda ocupa a posição de objeto que satisfaz o Outro? Estaria em uma zona de conforto nessa relação, satisfazendo e condensando o gozo de sua mãe? Estaria impedido, por essa relação com sua mãe, de satisfazer ou buscar seu desejo na aprendizagem escolar? E, portanto, estaria apresentando um sintoma como forma de seu gozo e de sua mãe? Vejamos os seguintes depoimentos:

Mãe: então eu tentei criar eles da mesma forma que EU FUI criada.../ tanto que meu mais velho tem VINTE anos e é desse jeito.../ sabe?/ todo canto que vai a gente sabe onde vai... onde tá:/ e do portão pra fora é pra escola voltou da escola entrô cabô...

Samuel: ou então vai na padaria:

Mãe: É: é muito raro ir na padaria também sozinho... PORQUE EU ACHO QUE EU COMO MÃE eu prendi muito também sabe...

Mãe: o Hugo²⁶ também quando a gente morava no Carlos Prates.../ eu via ele... eu morava AQUI... a padaria era na esquina... eu ficava igual louca (riso)/ então assim.../ tem essas coisas de não querer deixar sozinho com medo de acontecer alguma coisa.../ vem muito de mim também... isso parte da minha pessoa... (Trecho de entrevista realizada com Samuel e sua mãe no dia 24/5/2014).

Percebe-se que a preocupação da mãe de Samuel, com ele e seu irmão, é um pouco excessiva, e tem o intuito de preservar seus filhos da violência na sociedade. Ainda não há um relaxamento dessa relação. Porém, nesse caso, temos como hipótese que seus filhos representam para ela o falo, em que se apresenta ao Outro como um valor, como algo precioso (COUTO, 2012). Dando continuidade à entrevista, outros fatores que interferem nessa relação também nos foram apresentados:

Mãe: Aí ela (psicóloga) chegou a pedir até pro:/ Adilson²⁷ brigar comigo quando eu fosse dar alguma coisa pra ele assim.../ comida:/ tipo assim.../ cê quer comer, então VAI LÁ/ PEGA E COME.../ mas não que eu chegasse com o prato e entregasse.../

Samuel: Mãe, me dá maçã?(riso)

Mãe: cê entendeu?/ (...)

Samuel: tô brincando...

Mãe: Então é por aí... (Trecho de entrevista realizada com Samuel e sua mãe no dia 24/5/2014).

Ao dizer “Então é por aí...”, a mãe de Samuel olha para o filho, que havia intervindo em sua fala pedindo a maçã, para, em seguida, me lançar um olhar que expressava

²⁶ Hugo é o nome fictício que usamos para não revelar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

²⁷ Adilson é o nome fictício que utilizamos para o pai de Samuel.

que eu tinha acabado de presenciar uma das formas de como ocorria, em casa, essa dependência dele com ela e vice-versa.

Santiago (2005) afirma que:

É Lacan que quem faz da castração o nome da falta fundamental, que nenhum outro objeto pode cobrir. Na perspectiva da castração, o falo, objeto da falta, é uma constante da própria articulação simbólica (SANTIAGO, 2005, p. 139).

Segundo a autora, Lacan, ancorado na essência da teoria freudiana, abre como possibilidade o laço entre a inibição e o desejo (SANTIAGO, 2005, p. 138).

Portanto, estamos diante dessa problemática de Samuel que parece se revelar em processo ainda não resolvido. Pois ele mesmo interrompe a fala de sua mãe, quando ela diz sobre a psicóloga que orientou a intervenção do pai em sua relação com o filho e diz o seguinte:

Samuel: Meu pai também me DAVA (as coisas que queria).../ (riso) como é que com minha mãe vai brigar? (Entrevista com Samuel, 12/5/2014).

Couto (2012) traz a seguinte definição para o Pai na crise edípiana do sujeito:

No complexo de Édipo, o pai é aquele que assinala a mãe como objeto desejável, ao marcá-lo como proibido. Para Freud, o pai é o agente da interdição do incesto e, conseqüentemente, da castração, sendo essa lei do incesto a condição do desejo. A lei paterna funda o desejo sobre uma interdição, ou seja, sobre a castração imposta pelo pai (COUTO, 2012, p. 100).

Porém, Lacan, ao ir muito além do complexo de Édipo, demonstra a impossibilidade estrutural do pai. Segundo Couto (2012), essa impossibilidade revela que o pai nunca estará à altura de sua função simbólica, pois se trata de um homem que se fez pai por meio de um desejo orientado por outra mulher. Sendo assim, não basta ter o significante Nome-do-Pai, é necessário servir-se dele (COUTO, 2012, p. 267). Sendo assim, o pai da realidade será aquele que exercerá essa função simbólica de agenciar a castração do filho com a mãe.

O pai de Samuel, portanto, precisa interferir mais na relação do filho com a mãe: respondendo mais ao desejo desta e possibilitando, assim, que ela encontre em Samuel não o seu substituto fálico, mas um objeto que responda por sua própria existência (COUTO, 2012). E para, além disso, permitindo que Samuel ocupe uma nova posição, que possa estar liberado para buscar a construção de seu desejo e sua identidade em outra dimensão.

Ainda citando Lacadée (1993), Couto (2012) esclarece que a criança produz sintomas porque encontra, em sua organização familiar, uma espécie de falha, mas não por sua família estar desestruturada. Essa concepção é um dos aspectos em que a Psicanálise clínica vai de encontro ao discurso cristalizado sobre o fracasso escolar. Essa perspectiva busca, então, considerar a singularidade e particularidade de cada caso em lugar de reduzir-se às causas dos problemas na criança ou em sua família.

De acordo com Couto (2012):

A escuta analítica, então, permitirá ao sujeito que fracassa abordar questões cruciais que antes permaneciam intocadas. É através desse recurso do enigma que se torna uma tentativa de abordar o real através do simbólico, que o sujeito pode construir algum saber sobre sua própria verdade (COUTO, 2012, p. 173).

Sendo assim, seria a Psicanálise clínica um caminho para Samuel desvendar seu conflito: saber que lugar ele ocupa em sua relação parental e o que lhe interdita seu desejo de aprender?

Após essa discussão, passamos para a próxima seção, na qual buscamos, desde o primeiro ciclo até o momento da entrevista, compreender a trajetória de Samuel, considerando os pontos de vista de sua família, da escola, dos especialistas e dele próprio. Assim, outros olhares que lhe foram lançados: a do menino que é, sim, capaz de aprender torna-se crucial para nosso estudo.

6.8 Samuel: o menino que aprende

Com o objetivo de construir um olhar contrastivo para a trajetória desse aluno, é que neste tópico faremos uma apresentação de outro Samuel, um menino que interage, que é querido pelos colegas, que participa de outras aulas na escola e que sabe utilizar da tecnologia para seu lazer. Afinal de contas, sua identidade/subjetividade são também construídas em outros contextos e por outras práticas culturais.

Ao entrevistar a pesquisadora Maíra, que fez a maior parte das videogravações das aulas de português, do ciclo de alfabetização, ela nos diz que:

[...] os colegas gostavam muito dele.../ ele tinha uma popularidade grande.../ tanto entre as meninas/ né?/ que a gente.../ que queriam namorar com ele.../ Samuel é meu namorado.../ Samuel.../ QUANTO os meninos.../ que achavam que ele era assim né/ um menino muito BACANA.../ queriam brincar com ele.../ então acabavam ajudando ele.../ respondiam pra ele, por exemplo, né?/ Isso eu acho que é uma questão importante (Entrevista com Maíra, 12/5/2014).

Concordamos com a fala dela de que isso é uma questão MUITO importante. Pois esse acolhimento de Samuel pelos colegas foi essencial para que ele pudesse contar, em sala de aula, com seus amigos em muitas oportunidades de aprendizagem da escrita, como se pode perceber em nossas análises anteriores de alguns eventos. Essa fala também nos remete à compreensão do porquê ele se lembrava, no momento da entrevista, do amigo que havia falecido. Samuel é um menino muito afetivo e valoriza seus vínculos de amizade. Portanto, o fato de ter sucesso nas relações com os colegas lhe possibilitou falar sobre essa lembrança do passado, diferentemente das outras respostas que foram dadas às perguntas sobre sua apropriação da escrita.

A professora Luciana, em entrevista, nos disse sobre um conhecimento que Samuel apresentava desde quando o conheceu:

Mas.../ tinha e sabia jogar .../ o que era de PONTA num *videogame*.../ Entendeu?.../ não sei se porque ele tinha um irmão adolescente e aprendia com o irmão.../ não sei se ele sabia porque... ele lia os ícones e... dava conta de jogar.../ mas ele dava conta de todos os jogos.../ AH... eu venci tal fase.../ não sei quê.../ não sei quê .../ jogava BOLA.../ era bom de bola também.../ ENTÃO, quer dizer.../ é um menino que APRENDE:/ Unrum.../ É um menino que aprende.../ AGORA... por que que ele não aprendeu a LER? (Entrevista com Luciana, 29/5/2014).

A monitora de Ciências, do 3º ciclo, considera-o um menino criativo, de potencial, e também sabe de algumas preferências de Samuel. Porém nos fala que não sabe como poderia utilizar desse conhecimento em sua prática para que Samuel pudesse se interessar mais pelas aulas.

Eu acho que ele tem um poten.../ ele tem muita ideia boa, e.../ ele é muito CRIATIVO.../ SÓ que pruns trem é... que:/ que não é inte.../ que num é AQUI da sala de aula.../ é o videogame:/ é não sei o que:/ e eu não sei como eu POSSO explorar isso pra ajudar ele... (Entrevista com a Monitora, 18/9/2014).

Sabemos que o fato de Samuel gostar de jogar videogame não significa que ele gostaria de estudar sobre o assunto. Porém, lançar mão dos conhecimentos prévios dos alunos dando-lhes possibilidades de ampliar seus conhecimentos, a respeito da escrita, da leitura e do mundo são questões importantes para uma prática mais significativa. Em nossas análises, no capítulo anterior, quando evidenciamos a participação de Samuel na rotina de sua sala de aula, ressaltamos que isso ocorreu unicamente devido ao tema de seu interesse, que estava sendo o centro do debate na sala de aula naquele momento.

Por que não planejar atividades coletivas, não necessariamente exercícios didáticos individualizados, para que esses alunos possam, por exemplo, ensinar aos colegas o

que sabem sobre o assunto que lhes interessa? Por que não valorizar, por exemplo, os conhecimentos que Samuel tem sobre os jogos de videogames? Como ele consegue interpretar as palavras dos ‘games’ que possuem sua linguagem mais na língua inglesa do que no próprio português? Será que ele sabe o inglês mais do que o português devido ao seu interesse por esses jogos?

Veja o que identificamos como possibilidades de desenvolvimento de Samuel durante o evento da Cruzadinha que analisamos anteriormente:



FIGURA 35 – Cruzadinha e desenho
Fonte: Acervo da pesquisadora.

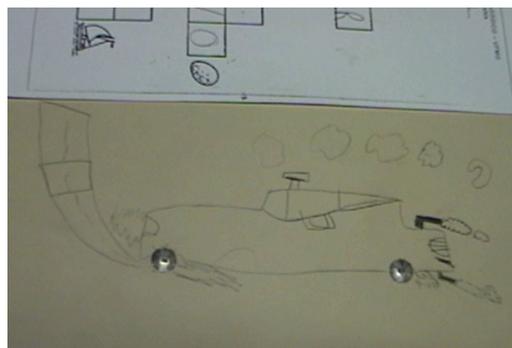


FIGURA 36 – Desenho de Samuel
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Pelas FIG. 35 e 36, percebe-se que ele gostava e sabia desenhar muito bem. Por que não explorar essa linguagem e outros saberes dos alunos? Nesse sentido, Vigotski, propõe que o olhar dos educadores seja voltado para o percurso, para o processo criativo da criança e não para o produto, o resultado individual de uma tarefa escolar:

Estas obras resultam, sem dúvida, mais imperfeitas e menos literárias que as preparadas e escritas por autores adultos, mas possuem a enorme vantagem de terem sido criadas pelas próprias crianças. Não se deve esquecer que a lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo de criação em si (VIGOTSKI, 2009, p. 87-88).

A construção de práticas escolares mais criativas e significativas também são questões importantes de serem providenciadas pelos professores, tendo em vista que nem todos se interessam pela mesma forma e aprendem do mesmo jeito. Somos diversos, diferentes e singulares. A escola poderia buscar atender seus alunos nessa perspectiva da diferença de cada um. Isso não significa fazer o gosto de cada um, mas propiciar práticas pautadas pela expressão subjetiva dos alunos, com atividades de leitura e escrita lúdicas e relacionadas às práticas de letramento.

Por isso, há necessidade de os professores se conscientizarem mais de suas funções nesses contextos e abrirem um debate reflexivo dentro de suas escolas para se pensar

em novas formas de ensinar, comprometidas com o papel e função das escolas de possibilitarem o desenvolvimento mental e cultural de seus alunos.

O próprio Samuel nos diz que isso é possível:

Samuel: cê conhece a Irene?²⁸/

Pesquisadora: Não...

Samuel: Ela foi minha professora de Ciências no ano passado do quarto.../ ao sexto ano.../ ela foi minha professora.../ do quinto.../ pera aí é.../ do quarto até o sexto.../ Só tirei A.../ na matéria dela.../

Pesquisadora: É?

Samuel: É CIÊNCIAS... (riso)

Pesquisadora: E era Ciências:/ E você gostava dela então?

Samuel: Ela sabia ensinar.../ as outras professoras não sabem...

Pesquisadora: E o que que ela tinha de diferente?

Samuel: Ah:/ ela fazia aula ao ar livre.../ também.../ muitas coisas (riso).../

Pesquisadora: Coisas diferentes:/ não ficava aquela coisa maçante só do quadro...

Samuel: EH.../ ficá sentado na cadeira em vez de levar pro outro canto:/ fazer de pesquisar fora:/ tipo sabe a matinha?/ a gente ia pra lá:/ pesquisava:/ voltava:/ escrevia (Trecho de entrevista realizada com Samuel no dia 24/5/2014).

Samuel nos diz que aulas procedimentais e conceituais, diferentes, que envolvem condução de pesquisa, observação, escrita do que se observou, aulas com mais ação, como no jogo de GTA, que possibilitam aos alunos sair das quatro paredes da sala de aula, são mais interessantes. Elas despertam seu desejo de saber, lhe tira da posição de preguiçoso, desinteressado, anormal, disléxico; sintomas que foram deixados para trás nesta disciplina, com esta professora, que o avaliou como aquele que pode saber, que lhe possibilitou tirar A em suas avaliações e que, por isso, foi considerada por ele como a professora que sabe ensinar e as outras não.

Outra prática que nos chamou a atenção foi a avaliação positiva que o professor de Educação Física havia lhe conferido (FIG. 37).

²⁸ Irene é o nome fictício que adotamos para preservar a identidade da professora.

Educação Física (Ótimo)**PROJETOS DESENVOLVIDOS NA TURMA**

COM AJUDA A turma participou da construção dos projetos de ensino.

COM AJUDA A turma se envolveu nos projetos desenvolvidos.

COM AJUDA A turma criou um clima solidário, inclusivo e criativo nas práticas corporais.

O(A) ALUNO(A)

SIM Experimenta as práticas corporais propostas.

SIM Aprende elementos técnicos e táticos das práticas corporais.

SIM Participa das práticas de forma solidária, inclusiva e criativa.

SIM Organiza práticas corporais de forma solidária, inclusiva e criativa.

SIM Aprecia criticamente as práticas corporais.

SIM Compreende criticamente aspectos históricos, fisiológicos, sociais e técnicos das práticas corporais.

SIM Relaciona as aprendizagens na escola com o mundo das práticas corporais fora da escola.

SIM Reconhece a Cultura Corporal de Movimento como área de conhecimento.

SIM Constrói novas aprendizagens a partir das práticas vivenciadas nas aulas.

SIM (Re)constrói as regras de acordo com suas necessidades e possibilidades de movimento, com as necessidades dos colegas, explorando os materiais e espaços.

FIGURA 37 – Relatório de avaliação de Samuel na disciplina de Educação Física

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Buscamos ter contato com esse professor e ele se prontificou a nos oferecer uma conversa a respeito do Samuel em suas aulas.

Inicialmente perguntamos a ele que conceito tinha de Samuel, como ele o descreveria. Sua resposta para defini-lo foi a seguinte:

Eu vejo ele às vezes mais nesse lugar.../ não é um aluno que às vezes não toma muita iniciativa.../ mas ele também não tá completamente PASSIVO.../ na dinâmica ali do que está acontecendo.../ que eu às ve.../ olhando assim.../ ele:/ se expressa:/ ele às vezes é mais calado assim.../ em termos da expressão ORAL:/ às vezes ele é mais calado.../ na dinâmica das atividades.../ mas em termos da PARTICIPAÇÃO NAS atividades que são as brincadeiras:/ os jogos, as práticas esportivas.../ Então geralmente ele TÁ DENTRO E TÁ PARTICIPANDO... (Trecho de entrevista realizada com o professor de Educação Física, no dia 3/10/2014).

Nas avaliações que o professor de Educação Física realizava, os alunos eram convidados, um a um, a se darem um autoconceito. Após uma preparação, que ele sempre fazia com os alunos, sobre o que significava cada conceito, o aluno teria, então, uma melhor condição de se posicionar frente a própria trajetória nas aulas de Educação Física e se autoavaliar:

Professor: Porque às vezes alguns alunos.../ Eles têm dificuldade de se expressar sua autoavaliação.../ Eles realmente às vezes ficam em dúvida.../Professor, É A ou é B?/ Ou é B ou é C? Ele não consegue. Ele tem dificuldade.../ No caso dele... Essa dificuldade não se apresentou não.../ Por quê?/ Como eu disse/ Não é simplesmente chegar pro aluno e dizer.../ Qual que é o seu conceito?

[...]

Professor: ENTÃO.../ Ele se deu A neh...sim.. Por quê?/ O que eu coloco pra eles assim...O A.../ a gente faz até uma reflexão... Não quer dizer que a ideia de que o A é excelente.../ Mas é EXCELENTE NÃO PORQUE.../ A ideia de excelente pra nós lá.../ Não quer dizer que o aluno aprendeu TUDO neh.../ Os 100 por cento.../ mas ele esteve de forma EXCELENTE no sentido assim, ele esteve sempre presente:/ ele PARTICIPOU da dinâmica das atividades:/ ele se envolveu:/ ele teve SIM um

aprendizado.../ mas não quer dizer que as dificuldades que ele teve.../ tem que fazer ele ter um conceito menor... (Trecho de entrevista realizada com o professor de Educação Física, no dia 3/10/2014).

Como podemos perceber, nesse contexto, Samuel é interativo, participativo e se autoavalia de forma positiva. Concordamos com a pesquisa de Franco e Davis (2011), que ressaltam:

A escola comprometida com a humanização de seus alunos sabe de sua importância: é também por meio dela que cada um pode vir a construir uma autoestima positiva que, por sua vez, implica conhecer e avaliar a si próprio a partir da leitura crítica do olhar do outro e da realidade mesma da qual se faz parte. Quanto maior for a clareza acerca das determinações presentes no cotidiano de cada um, maiores as chances de contar com uma imagem positiva acerca de si (FRANCO; DAVIS, 2011, p. 114).

Em entrevista, esse professor nos fala ainda que o que embasa sua prática pedagógica ao lecionar a disciplina de Educação Física são os princípios da teoria de Willian Reich, ex-discípulo de Sigmund Freud.

A perspectiva do trabalho vai nessa direção.../ Assim.../ Em termos de organização da prática.../ e dentro dessas atividades.../ eu gosto muito de... de observar.../ de focar.../ a parte psicossocial dos alunos até mais do que a parte motora.../ porque assim.../ eu não tô preocupado com uma aprendizagem motora é.../ refinada.../ eu tô mais preocupado com.../ com o movimento humano como expressão... (Trecho de entrevista realizada com o professor de Educação Física, no dia 3/10/2014).

Entendemos que, ao assumir determinada concepção de ensino e perspectiva de avaliação, as configurações das relações intraescolares vão sendo construídas e pautadas por esses princípios também. Isso pode ocasionar tanto sistemas que valorizam apenas as habilidades individuais e capacidades dos sujeitos, quanto possibilitar a valorização para além dessas expectativas, que é o que propomos com nosso estudo também. Considerar mais a criança sob a ótica de suas vivências sociais e culturais, valorizando sua dimensão subjetiva e suas formas de se expressar também devem ser elementos essenciais que guiam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Por lançar mais esse olhar voltado para a dimensão do sujeito concreto, em detrimento daquele que apenas valoriza o desenvolvimento motor que, teoricamente, seria o foco essencial de sua disciplina, esse professor foi capaz de observar Samuel em outros aspectos positivos e dar-lhe um conceito diferenciado dos demais professores.

Esteban (2009) também é um exemplo do debate atual sobre o papel da uniformização das avaliações na escola e reitera a atual importância de se rever o papel da escola na sociedade atual:

O persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola pública democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos. Uma escola em que a aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas. Enfim, uma escola em que o reconhecimento do direito à diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção da invisibilidade dos sujeitos, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens dos denominados sujeito e conhecimento escolar (ESTEBAN, 2009, p. 125).

A autora reconhece a dificuldade de se construir uma escola democrática, em que o resultado escolar dos estudantes é constantemente apresentado como consequência de ações individuais e não analisado como resultado de um projeto coletivo. Ainda reitera que as condições de escolarização são desiguais, porém os parâmetros de aferição de desempenho são uniformes e resultam na qualificação/desqualificação dos sujeitos.

Sob seu ponto de vista em relação ao sistema de ensino, o professor de Educação Física reconhece as consequências da organização do atual sistema escolar, exemplificando-o da seguinte forma:

[...] AGORA.../ eu acho que a cultura escolar muitas vezes.../ ela:/ acaba:/ é.../ de alguma forma PROVOCANDO.../ meio que que provocando isso NEH.../ pela própria maneira como ela CONDUZ os processos de ensino e aprendizagem na dinâmica quer dizer.../ ela vai por incrível que pareça neh.../ às vezes até sem se dar muito conta.../ ela vai criando ESTIGMAS.../ nas próprias crianças.../ e NÃO TRABALHA/ acho que esse é um lado negativo da instituição da escola neh... porque muitas vezes ela não enxerga que ELA MESMA PRODUZ.../ uma cultura negativa nas relações dos alunos na medida que ela organiza o próprio trabalho escolar:/ os processos de ensino aprendizagem:/ as avaliações:/ de um determinado jeito (Trecho de entrevista realizada com o professor de Educação Física, no dia 3/10/2014).

Portanto, sabendo que a escola se constitui em uma instituição que reproduz uma cultura estigmatizada entre seus próprios alunos, esse professor tem combatido essa forma de lidar com a aprendizagem, utilizando outra ótica, valorizando outros princípios, outros saberes.

Segundo ele, a escola de Samuel está passando por um processo de avaliação de sua prática devido aos casos de fracasso escolar, que têm aumentado e ocorrido de maneira imperceptível, chegando a situações de graus muito complexos para serem resolvidos. Sabemos que ela não é a única instituição que tem vivido esse fenômeno e muitas nem sequer se preocupam em pensar em um projeto mais unificado para resolver o problema. Sabemos, também, que uma mudança mais efetiva não ocorre de forma imediata, envolve um processo coletivo. Segundo ele, atualmente foi formada uma comissão específica para se repensar o

currículo da escola para redirecionar o trabalho que eles têm feito com as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Portanto, ao contrário do diagnóstico da neurologista, que não visa promover uma interferência no dia a dia da escola para ajudar Samuel, nós esperamos que essa escola esteja aberta ao diálogo e a novas propostas, a fim de possibilitar um novo percurso no processo de escolarização de Samuel e outros alunos em situações similares. Sabemos dos diversos desafios que a escola atual enfrenta, porém, neste século, queremos construir um debate de forma mais veemente sobre o sucesso e o fracasso escolar, evitando que mais crianças e adolescentes sejam vítimas da patologização e medicalização desse fenômeno. Queremos abrir a possibilidade de que esses alunos possam ser ouvidos em sua subjetividade, desejos e vontades, para, assim, possibilitar a construção de uma nova prática de ensino e uma nova forma de lidar com a formação desses sujeitos, não apenas relacionada a conteúdos, capacidades e habilidades individuais, mas em sua concepção integral, respeitando-os em sua individualidade.

Propomos que a pergunta que hoje fazemos em relação a Samuel “O que ele ainda não pode saber?” possa ser modificada para “O que ele já pode saber?”. E que, ao ser questionado a respeito de seu ponto de vista sobre si mesmo, ele não responda com a identidade que ele se tem atribuído atualmente:

Ah professora.../ Eu desisto desse negócio.../ É normal mesmo porque eu sei que eu sou burro.../ Eu sei que eu sou burro (Entrevista com Samuel, 24/5/2014).

Na FIG. 38, apresentamos o nosso olhar para o sucesso de Samuel, agora, através das lentes que analisaram as filmagens e capturaram Samuel dando um sorriso, ele junto de seus amigos, realizando uma leitura de um livro e feliz ao fazer uma atividade.

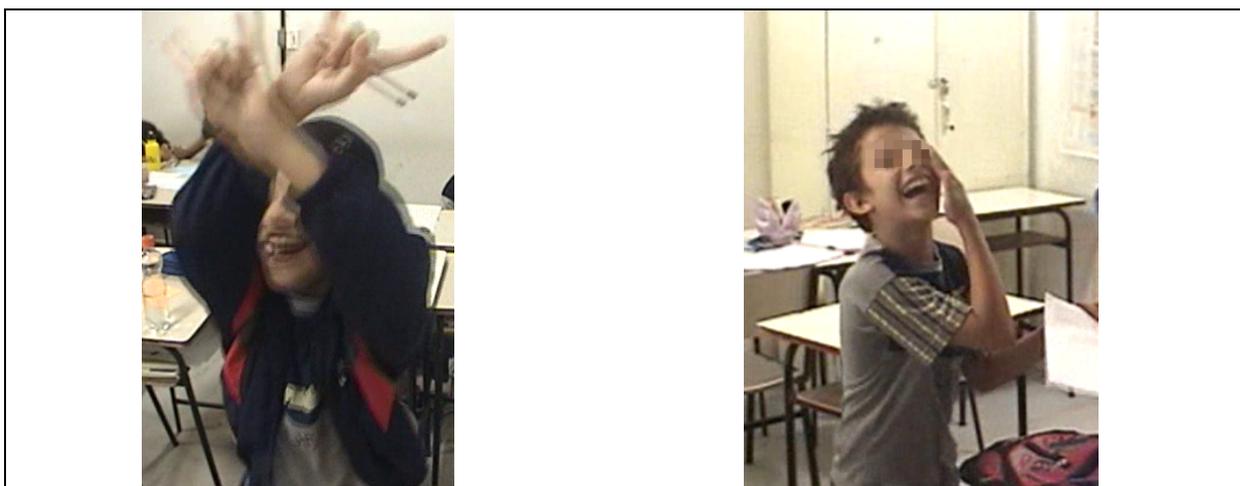




FIGURA 38 – Samuel

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Neste capítulo, buscamos analisar os eventos e os aspectos mais relevantes da subjetividade de Samuel que interferiram na apropriação da escrita e em sua trajetória escolar. Comprendemos que o que levou Samuel a se apropriar da escrita tem relação com as mediações que foram construídas nos eventos por professora, colegas e pesquisadora e, claro, pelo próprio Samuel. Essas mediações foram essenciais para que ele pudesse, em oportunidades posteriores, ser capaz de avançar na apropriação da escrita. A palavra ‘GALO’ escrita com mais independência após várias mediações dos colegas e professoras na cruzadinha e a palavra ‘POUQUINHO’, com hipótese correta para sílaba complexa, na reescrita de seu texto com a ajuda de Maíra, são evidências de que Samuel se apropriou da linguagem escrita por essas mediações, revelando-lhe de que ele é capaz de fazer sozinho o que poucos momentos antes precisava de ajuda.

Portanto, por meio de nossa análise microgenética, analisamos as interações sociais, construídas coletiva e discursivamente nas atividades-guia pelos participantes da sala de aula, identificando a participação de Samuel nessas interações e a forma como construiu suas possibilidades individuais de apropriação da escrita.

Ressaltamos mais uma vez a importância que as atividades-guia cumprem no processo de instrução e desenvolvimento mental e cultural dos alunos, pois elas possibilitam zonas de desenvolvimento que permitem aos estudantes se apropriarem da linguagem escrita e não apenas de um código a ser decifrado. Sendo assim, comprovamos que essa apropriação da

escrita por Samuel se deu por movimentos de avanços e retrocessos, idas e vindas, em escritas, ao mesmo tempo, silábicas, pré-silábicas e alfabéticas.

As atividades-guia contemplaram contextos escolares que dão espaço para o ensino de atividades e não habilidades básicas, favorecendo, assim, a formação das identidades leitoras e escritoras de alunos mais conscientes dos usos e funções sociais da linguagem escrita na sociedade. As atividades-guia analisadas – ‘Arquivo Poético’, ‘Escrita’ e ‘Produção de Texto’ –, presentes no ciclo de alfabetização, nos revelaram as múltiplas oportunidades criadas para favorecer a apropriação da escrita tanto por Samuel quanto pelos outros alunos. Nelas também pudemos perceber como sua subjetividade interferia nesse processo, que ora se expressava como alguém que não sabia, ora como alguém que sabia ou que podia saber, ora demonstrando vergonha, ora se envolvendo nas atividades de sala de aula, ora se colocando à margem dessas atividades, ora não se lembrando de fatos ocorridos e ora se recordando de alguns deles.

Ao contrastarmos o cenário dos jogos pelos quais Samuel se interessa com o cenário de sua sala de aula atual, de 2014, tornamos evidente como os jogos, que propiciam a livre criatividade coletiva e colaborativa em diversos espaços do mundo, despertam Samuel para saber e aprender sobre e com eles. Em contrapartida, a sala de aula, na qual ele precisa ficar assentado, em uma carteira individual, entre quatro paredes, em sua maior parte do tempo para aprender os conteúdos escolares, não propiciou o despertar de seu desejo para corresponder a essas práticas rígidas e tradicionais da escola. Daí a possível explicação para seu rótulo de preguiçoso, desinteressado e anormal, presentes nos discursos de seus familiares, professores e médicos.

Demonstramos também que atividades diferenciadas, que utilizam outros espaços da escola, como a “matinha do CP” na prática pedagógica da professora Irene, fizeram com que Samuel movesse seu desejo para se envolver na aula e escrever, sendo visto de forma positiva por essa professora no relatório escolar. Outro exemplo de atividade diferenciada refere-se às aulas de Educação Física, em que o professor procura valorizar mais o desenvolvimento psicossocial do que o cognitivo, que permitiu com que ele visse Samuel por suas possibilidades. Desse modo, afirmamos mais uma vez que outros cenários da escola, além da sala de aula, podem proporcionar múltiplas oportunidades de aprendizagem para os alunos. Essas propostas de ensino buscam priorizar as vivências sociais e culturais dos mesmos, e nos revelam que essas vivências são diferentes e singulares para cada sujeito, que, a seu modo, constrói sua própria trajetória escolar.

Ressaltamos também aspectos que ainda precisam ser resolvidos entre Samuel e seus pais; nessa relação há um possível nó, que está produzindo sintomas. Percebemos que o cordão umbilical da relação mãe-filho ainda não foi cortado, o que, possivelmente, contribui para que Samuel não sinta a necessidade de ter seu próprio desejo, e ainda esteja acomodado na posição de satisfazer o desejo do outro, no caso, de seus pais, apresentando, assim, uma inibição para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Portanto, problematizamos os discursos médicos, familiar e da escola, que, desconsiderando os aspectos subjetivos de Samuel, destacados em nossa pesquisa, insistem em formatá-lo a um diagnóstico petrificado de disléxico.

No próximo e último capítulo, apresentamos nossas considerações finais, apontando alguns caminhos possíveis para o prosseguimento desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar estas considerações, faremos uma retrospectiva de alguns pontos importantes dos capítulos apresentados, destacando a contextualização do campo de pesquisa, a colaboração da Psicanálise para as reflexões sobre o tema do fracasso escolar, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Etnografia Interacional e as possibilidades de reflexão que este estudo nos proporcionou.

O principal objetivo deste trabalho consistiu em compreender a trajetória escolar de uma criança no ciclo de alfabetização, nos anos de 2006 a 2008, em relação à apropriação da escrita. Para esta investigação, contextualizamos nosso estudo e observamos que se insere em um campo de debates e reflexões fecundos sobre o tema. Consideramos que o trabalho com a linguagem escrita e a alfabetização é permeado de tensões e contradições, que, entretanto, proporcionam a nós pesquisadores e profissionais do campo educacional motivos para a ampliação da compreensão e o entendimento sobre as práticas de ensino da escrita e do sujeito que dela deve se apropriar. Sendo assim, consideramos que no processo de apropriação da escrita não está envolvida apenas a apropriação de habilidades e capacidades cognitivas individuais, mas também as atividades coletivas e a subjetividade do sujeito. Pensando nessa complexidade, ampliamos nosso debate para o diálogo com outras pesquisas sobre o tema sucesso e fracasso escolar.

Ao fazermos uma breve discussão histórica sobre o fracasso escolar e aprofundarmos um pouco mais o debate que vem sendo construído para as explicações das dificuldades de aprendizagem, demonstramos também como o discurso da medicalização e patologização do fracasso escolar vem ganhando força novamente no meio educacional. Posicionamo-nos frente a esse debate ressaltando que esse fenômeno deve ser discutido sob uma perspectiva dialética, sob a lógica do ‘e’ e não do ‘ou’ (GOMES, 2001). Isto é, há que estabelecer diálogos entre os pontos de vista dos alunos, de suas famílias, das escolas e da produção dos campos educacional, médico e psicológico.

No decorrer de nossa pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com o sujeito da pesquisa e sua mãe e percebemos que até hoje, no ano de 2014, ele vem apresentando um impasse em sua trajetória escolar com relação à escrita. Dessas entrevistas emergiu a pergunta: *O que Samuel não pode saber?* A partir dela, ampliamos nosso olhar para os estudos que a Psicanálise vem realizando com alunos que vivem um impasse em sua aprendizagem. Por essa faceta é que buscamos dialogar com as contribuições desse campo do conhecimento, especialmente com a teoria da inibição intelectual de Santiago (2005). O

próprio Samuel suscita questionamentos acerca dos diagnósticos pedagógico e familiar sobre sua produção na escola revelando aspectos não compreendidos de sua subjetividade, que precisariam ser ouvidos pelos profissionais da escola, médicos, psicólogos e pedagogos “Não queria que meus pais e professores pensassem que eu vivo com preguiça”, “Sinto que tem alguma coisa errada comigo, mas não sei o que é” (ANEXO C, p. 4).

Nossa orientação teórico-metodológica, ancorada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia Interacional, nos permitiu construir um olhar para o processo histórico de construção da trajetória escolar de Samuel. Ambas as abordagens dialogam com base na perspectiva holística de análise, nos conceitos de linguagem/discurso, aprendizagem e cultura, elementos essenciais para a análise das práticas culturais construídas pelos participantes em salas de aula. A partir dessas contribuições nos foi possível verificar os sentidos e significados que os participantes, em especial, Samuel, atribuíam às práticas culturais de escrita que os atores do grupo construíram, tais como as mediações. Tais práticas, realizadas pelos colegas ou pela professora, lhe possibilitaram obter avanços e retrocessos em sua aprendizagem da escrita. Também nos foi possível perceber a construção de identidades, com cunhos negativo e positivo, que por meio de vários discursos e práticas foram se transformando ao longo de sua trajetória escolar.

Ao procurar compreender a trajetória de Samuel, pudemos também conhecer a professora do ciclo de alfabetização, Luciana, e saber como ela foi se tornando professora em sua trajetória profissional, demonstrando que isso foi ocorrendo de maneira dialética, pois esta se deu num processo de construção e reconstrução, no relacionamento com as crianças e com outros profissionais da escola.

Com base nessa (re)construção dialética, que envolveu muitas dúvidas e contradições na prática da professora, fizemos algumas reflexões sobre o debate atual da alfabetização no campo educacional e apontamos duas das dimensões que esse processo demanda: o ensino da tecnologia de ler e escrever e o saber sobre o uso e função social da escrita. Ressaltamos a importância da autonomia do professor para criar sua própria metodologia de alfabetizar, baseando-nos no pressuposto de que essa metodologia não deveria ser algo engessado em concepções tradicionais, tampouco no espontaneísmo do construtivismo, mas em novas proposições metodológicas de se alfabetizar e letrar (SOARES, 2013). Dialogamos com os estudos de Moll (1996/2000), que se apoia em Vigotski, ao dar o enfoque para o ensino de atividades básicas em vez de habilidades básicas. Sendo assim, o ensino mecânico de habilidades isoladas não daria espaço para a construção de novos contextos sociais para a apropriação dos diferentes usos da linguagem. Consideramos que a

criação de espaços e ambientes alfabetizadores, por meio de atividades coletivas e individuais, proporcionam um ensino mais significativo para a construção de leitores e escritores nas escolas, como muitas vezes pudemos observar na prática alfabetizadora da sala em questão.

Após fazermos uma descrição de como a escrita esteve presente na sala de aula de Samuel durante os anos de 2006 a 2008, passamos a analisar o primeiro evento, ocorrido no início das filmagens das aulas de 2006, em que encontramos um aspecto subjetivo, na própria fala de Samuel, já evidenciando alguns aspectos de sua identidade naquele momento. Comprovamos como, ele, já naquele momento, percebia que havia algo dentro de si mesmo que o impedia de participar mais ativamente em sala de aula – vergonha de se expor diante dos colegas e professora.

Posteriormente, selecionamos dois eventos do ano de 2007, que demarcam a metade do ciclo de alfabetização, para analisar parte de sua trajetória em relação à escrita. A análise do evento da cruzadinha nos permitiu verificar outros aspectos subjetivos que interferiam em seu processo de apropriação da escrita, como: a insegurança e o receio ao ler e escrever o que a professora pedia, e o medo de ser questionado por ela por ter usado uma letra diferente para a escrita de uma palavra por sua própria conta. Demonstramos também, nesses eventos, como esse ambiente, rico de trocas e ajudas entre colegas e professora, possibilitou que Samuel contasse com várias oportunidades de aprendizagem da escrita nessas interações. Além disso, essas análises promoveram a construção de alguns pressupostos de como Samuel se via e aos colegas dentro e fora da sala de aula, apontando algumas hipóteses sobre o que seria para ele ‘ser colega’ e ‘ser amigo’ no contexto escolar.

A análise do evento ‘Ditado de Palavras’ nos permitiu verificar como ele, Samuel, realizava as hipóteses sobre a escrita das palavras que a professora ditava e que ele se encontrava, na metade do ciclo, mais próximo do nível silábico da escrita, porém também apresentando escritas no nível pré-silábico. Demonstramos como o processo de apropriação da escrita é feito por movimentos dialéticos que indicam evolução, involução e revolução, saltos e retrocessos, idas e vindas que caracterizam o desenvolvimento e produção de zonas de desenvolvimento iminentes, ou seja, as possibilidades de desenvolvimento mental e cultural de Samuel.

Como buscamos sempre investigar sua subjetividade nesse processo, identificamos também nesse evento o que encontramos nas falas da professora Luciana e da pesquisadora Maíra, que revelavam o contraste entre o empenho e vontade de aprender a ler e escrever de Samuel com o da aluna Mariana. Essa aluna, que chegara ao ciclo de alfabetização sem saber ler e escrever, assim como Samuel, tinha uma postura ativa frente à

apropriação desses conhecimentos: perguntava às professoras, aos colegas, tinha iniciativa para fazer as atividades propostas pelo grupo, ou seja, investia no seu desejo de aprender. Já Samuel, segundo Luciana, frente a qualquer oportunidade que ele tinha para não fazer, não perguntar ou participar de uma atividade, ele não a aproveitava. Máira inclusive se questiona se, para Samuel, os conhecimentos de leitura e escrita faziam algum sentido. Sua postura em sala de aula reproduz sua postura e a de seus pais em casa – as entrevistas com ele e sua mãe deixaram claro que ele não precisava ter iniciativa para fazer qualquer coisa, pois recebia tudo das mãos de seus pais, sem que tivesse que fazer qualquer esforço.

Portanto, verificamos mais uma vez a presença de sua subjetividade interferindo em seu desejo de se apropriar dos saberes escolares, quando diante de um contexto em que ele teria de procurar aprender por esforço próprio, ele não consegue, “prefere” não fazer, ocupar o lugar de “não-saber”. Dessa forma, esse comportamento na sala de aula, em muitos momentos adotando uma postura de passividade e certo receio em relação a alguns de seus professores, nos leva à seguinte questão: o que está por detrás deste outro “nó” que Samuel carrega consigo em relação ao ambiente da sala de aula?

Analisamos também a última aula gravada de 2008, para verificarmos como Samuel termina o ciclo de alfabetização em seu processo de apropriação da escrita. No evento em que Máira o ajuda a reescrever um texto para compor um livro da turma, observamos que Samuel termina o ciclo de alfabetização construindo hipóteses alfabéticas, usando todas as letras que compunham sílabas complexas, não canônicas, como CVV e CCV e CV das palavras (POUQUINHO, QUERO) ou V e CCV das palavras (APRENDI). Esclarecemos a importância das ajudas/mediações para o desenvolvimento de Samuel.

A construção de sua trajetória escolar nos permitiu compreender que o que levou Samuel a se apropriar da escrita, no ciclo de alfabetização, tem relação com as mediações, seja dos colegas ou da professora, que foram essenciais para que ele pudesse, em oportunidades posteriores, ser capaz de avançar na apropriação da escrita do seu jeito. Essas mediações possibilitaram que ele pudesse, algumas vezes, experimentar a sensação de sucesso por conseguir cumprir com a atividade que era proposta e evidenciavam que ele podia saber e era capaz de aprender.

Ressaltamos também a importância das atividades-guia na construção de contextos escolares que propiciam o trabalho com atividades e não habilidades básicas, possibilitando a criação de zonas de desenvolvimento iminente e situações em que os participantes aprendam, usem e manipulem a linguagem escrita.

Em seguida, demonstramos sua relação com a escrita atualmente, no ano de 2014. A partir da análise de seu relatório escolar, dos discursos que foram construídos pelos meios familiar, pedagógico e médico, percebemos que Samuel é visto na atualidade como “desinteressado”, “preguiçoso”, “dislético”, “anormal”. Ao contrastar esses rótulos, as análises de eventos e os dados das entrevistas, podemos dizer que sua trajetória é marcada por “nós” não desfeitos entre suas relações familiares, pedagógicas e seu processo de apropriação da escrita.

Um desses nós considerados nesta pesquisa foi a relação simbiótica de Samuel com seus pais, quando trazemos a fala da mãe nos informando sobre a orientação de uma das psicólogas, que alertou os pais de Samuel sobre a necessidade de cortarem o cordão umbilical dele com sua mãe, solicitando, assim, que o pai intervisse mais nessa relação. Entretanto o próprio Samuel nos revela que esse “nó” ainda não foi desfeito, pois ele nos diz que seu pai também lhe dava as coisas que queria, assim como sua mãe fazia. Portanto, o encontramos ainda numa posição de sujeito que satisfaz o desejo do Outro e não na posição de um sujeito desejante (CORDIÉ, 1996). Outra observação que fazemos é sobre o interesse de Samuel por jogos violentos de computadores, os quais, segundo sua mãe, se deixar, ele joga o dia inteiro, pois isso lhe dá prazer e diz de algo que ele pode saber.

Na tentativa de contrastar, na trajetória de Samuel, práticas de apropriação da escrita e relações familiares, pedagógicas e médicas, finalizamos o último capítulo revelando outro Samuel: como um menino que aprende, que pode aprender. Lançando nosso olhar para sua criatividade, subjetividade e possibilidades de desenvolvimento para além do contexto escolar, traçamos, assim, vários aspectos de sua subjetividade nos contextos fora da escola, que se revelaram diante de nosso olhar de uma forma muito especial.

Demonstramos que ele chega ao final do ciclo de alfabetização no nível alfabético da escrita, sendo capaz de construir textos com ajuda, é avaliado com o conceito A na disciplina de Ciências com uma de suas professoras do segundo ciclo, que fazia aulas diferenciadas ao ar livre, realizando atividades que foram capazes de agregar um sentido para que ele sentisse o desejo e a vontade de escrever. Entretanto, em outro momento, na realização da atividade de Ciências que analisamos, ele responde apenas a uma das quatro questões formuladas por outro professor ou professora. Ressaltamos também sua participação e envolvimento nas aulas de Educação Física, seu interesse pelos jogos, esportes e sua capacidade de desenhar, de fazer amigos e namorar.

Contrastamos os cenários dos jogos que despertam o desejo de Samuel com o cenário de sua sala de aula atual, de 2014, e encontramos uma possível explicação para seu

rótulo de preguiçoso e desinteressado, presente nos discursos de seus familiares, professores e médicos. Sua participação e envolvimento nas aulas de Educação Física e na disciplina da professora Irene, cujas aulas contêm elementos dos jogos pelos quais Samuel se interessa, propiciaram que ele participasse, se envolvesse e se recordasse de sua trajetória. Demonstramos também seu interesse pelos esportes, sua capacidade de desenhar, de fazer amigos e namorar.

Fizemos ainda alguns questionamentos para os educadores de forma geral sobre a maneira de se avaliar os alunos, que ainda tem sido feita pautada apenas nas habilidades e capacidades cognitivas individuais, ou seja, avalia-se apenas a zona de desenvolvimento real, em vez de se fazer essas avaliações sob uma ótica de valorização das vivências sociais e culturais dos alunos e as mediações/ajudas de colegas e professoras no desenrolar das atividades.

Interessante é notar que a neurologista, de um lado, orienta que os professores ajudem Samuel na realização das atividades do dia a dia e nas avaliativas, ou seja, que ensinem e avaliem com base nas possibilidades de desenvolvimento que as mediações ou ajudas podem proporcionar ao aluno. Como Vigotski (1934/1993; 1931/1995) já nos ensinou, o que se faz com ajuda demonstra a real capacidade e possibilidade de desenvolvimento das pessoas. Por outro lado, esse mesmo discurso médico avalia as condições de Samuel de forma retrospectiva, focalizando apenas a zona de desenvolvimento real, diagnosticando e rotulando-o de disléxico associado a vítima de déficit de atenção, propondo as mediações dos professores com base no que pensam do que ele não é capaz, diferentemente de Vigotski, quando propõe as mediações com base nas possibilidades de desenvolvimento e não nas impossibilidades que os alunos possam vir a ter.

Direcionando nosso olhar para as possibilidades de Samuel nesta pesquisa, também construímos o argumento de que ele pode sim assumir outras identidades, que possam lhe conferir uma visão mais positiva de si mesmo, diferentemente do quadro de dislexia traçado pela neurologista. Este discurso, já demonstrado anteriormente, não tem encontrado resistências para adentrar nas escolas novamente, ossificando o desenvolvimento das crianças em diagnósticos prontos. Por isso, claramente, o problematizamos, pois também sabemos que:

[...] no momento atual, tanto o diagnóstico quanto o tratamento à base de medicação não apenas são aceitos, mas também, muitas vezes, são apontados, pelos próprios pais, como a melhor resposta para a abordagem do sintoma de seu filho (SANTIAGO, MEZÊNCIO, 2013, p. 21).

Desse modo, não queremos que Samuel seja mais uma das vítimas desse fenômeno de medicalização e patologização, que terminam por confinar toda sua subjetividade. Queremos ir além do que foi feito até agora por ele, queremos abrir como possibilidade para Samuel a oportunidade de ser ouvido em seu impasse – constituído pelos “nós” que ele encontra no laço entre sua inibição intelectual e o desejo de saber –, para que aquilo que sabe que tem, mas que não sabe o que é, possa lhe ser revelado e ele encontre a motivação, vontade e interesse que foram apreendidos em seu sintoma e, assim, aprender os conteúdos escolares e corresponder às expectativas de seus professores. Para que isso seja possível, para respondermos à pergunta “O que Samuel não pode saber?”, sugerimos que se dê continuidade a este estudo como motivo de investigação em uma pesquisa de Doutorado sob o ponto de vista mais aprofundado da Psicologia Histórico-Cultural em diálogo com a Psicanálise.

Terminamos por demonstrar nossa confiança também nos debates e propostas que pretendemos realizar com este estudo na escola de Samuel, com seus professores e coordenadores, para que, a partir de agora, ano de 2015, ele possa começar a construir uma nova trajetória e novas identidades para si mesmo e para a escola, tornando-se uma pessoa capaz de aprender e assumir o seu ser desejante, mais do que o ser que deseja o desejo do outro!

REFERÊNCIAS

ADAMS, J. M.; FOORMAN, B. R. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. “A culpa é sua”. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 196-199, ago. 2005.

BIRDWHISTELL, R. Some discussion of ethnography, theory and method. In: BROCKMAN, J. (Ed.). **About Bateson: Essays on Gregory Bateson**. New York: E. P. Dutton, 1977. p. 103-144.

BLOOME, D.; CARTER, S. P.; CHRISTIAN, B. M.; OTTO, S.; FARIS, N. S. **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CAMERON, D. **Working with Spoken Discourse**. London: Sage Publications, 2001.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 247-290, jan./abr. 2004.

CASTANHEIRA M. L.; CRAWFORD, T.; GREEN, J.; DIXON, C. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics & Education**, Norwood, NJ, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.

CASTANHEIRA, M. L.; DIXON, C. N.; GREEN, J. L. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, CIED, Universidade do Minho, ano 2, n. 20, p. 7-36, 2007.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora, 2004.

CASTANHEIRA, M. L. **Entrada na escola saída da escrita**. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 1991.

COLL, C; MIRAS M; ONRUBIA, J; SOLE, I. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTO, M. P. **O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?** Belo Horizonte. Scriptum Livros, 2012.

DECLAMAR. In: AULETE Digital. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2015a. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/declamar>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

DIAS, M. T. M. **O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos**. 251 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escolar. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, n. 13, p. 123-134, 2009.

ERICKSON, F. What makes School Ethnography ‘Ethnographic’? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51-66, 1984.

FRADE, I. C. A. da S; MACIEL, F. I. (Org.) **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

FRANCO, A; DAVIS, C. Autoestima: gênese e constituição de um atributo construído socialmente. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 99-118, jul./dez. 2011.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad.: Sandra Nertz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRITZEN, C; SILVEIRA, R. F. K. Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., Caxambu, 2009. **Anais...** Caxambu, 2009.

GEERTZ, C. **Local Knowledge: further essays in interpretive anthropology**. New York: Basic Books, 1973/1983.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, n. 50, p. 70-83, 2000.

GOMES, M. F. C; DIAS, M. T. M; GREGÓRIO, M. K. S. V. Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência. In: ANPEd, 34., 2012. **Anais...** 2012.

GOMES, M. F. C; MONTEIRO, S. M. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: Caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

GOMES, M. F. C; MONTEIRO, S. M. **Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças**. Projeto de Pesquisa, Faculdade de Educação, UFMG, 2005.

GOMES, M. F. C; NEVES, V. F. A; DOMINICI, I. C. A Psicologia Histórico-Cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, jan.-abr. 2015. No prelo.

GOMES, M. F. C; SENA, M. G. C. (Org.) **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, M. F. C. **Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de formação de “maus” e “bons” alunos e suas representações.** 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte. 1995.

GOMES, M. F. C. Contextos de produção de sucesso-fracasso escolar: interações nas salas de aula. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 65, p. 36-51, set/out. 2005.

GOMES, M. F. C. **Psicologia da Educação e Formação de Professores.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG - UAB, 2010. v. 1. P. 39.

GRAND THEFT AUTO. **Wikipedia.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto>. Acesso em: 30 jan. 2015.

GREEN, J. L.; BLOOME, D. Ethnography & Ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, F; HESTH, S; LAPP, D. (Ed.). **A handbook for literacy educators: researching on teaching the communicative and visual arts.** New York: Macmillan, 1997. p. 181-202.

GREEN, J. L.; DIXON, C; ZAHARLIC, A. Ethnography as a Logic of Inquiry. In: FLOOD, D.; LAPP, J; JENSEN & J. SQUIRES (Ed.). **Handbook for Research on Teaching the English Language Arts.** 2nd ed. New Jersey: LEA, 2002.

GREEN, J. L; DIXON, C; ZAHARLIC, A. Etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

GREEN, J; WALLAT, C. Mapping instructional conversations – A sociolinguistic ethnography. In: GREEN, J; WALLAT, C. (ed.). **Ethnography and languages in educational settings.** Norwood, NJ: Ablex. 1981. p. 161-195.

GRIFFO, C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz.** 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 1996.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

KALMUS, J. **Ilusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada.** 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 2004.

LOPES, L. F. **Medicalização de crianças com queixa escolar e o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF): uma análise crítica.** 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

MATTOS, S. M. N. de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012.

- MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012.
- MITCHELL, J. C. Typicality and the case study. In: ELLENS, R. F. (Ed.). **Ethnographic research: a guide to general conduct**. New York: Academic Press, 1984. p. 238-241.
- MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOYSES, M. A. A; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 28, p. 31-48, 1992.
- PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PATTO, M. H. S. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72 jan./abr. 2004.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- PECOTCHE, C. B. G. de. **Introdução ao conhecimento logosófico**. 3. ed. São Paulo: Logosófica, 2011.
- PEREIRA, G. E. **O aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (da escolar pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e a escrita: investigando sujeitos e contextos**. 157 f.. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2011.
- PINO, A. S. Semiótica e cognição na perspectiva Histórico-Cultural. **Temas psicol.**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 3, n. 2, p. 31-40, 1995.
- POESIA. In: AULETE Digital. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2015b. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/poesia>>. Acesso em: 31 jan. 2015.
- PORTO, G; PERES, E. Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32, Caxambu (MG), 2011. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel.
- PRESTES, Z. R. **Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.
- QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.
- RESENDE, V. B. **A Produção do Fracasso e do Sucesso na Alfabetização de Crianças das Camadas Populares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1994.

- SANTIAGO, A. L.; CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**: pesquisas sobre sintomas na escolar e subjetividade. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.
- SANTIAGO, A. L.; MEZÊNCIO, M. **A psicanálise do hiperativo e do desatento...** com Lacan. Belo Horizonte: Scriptum, Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais, 2013.
- SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- SILVA, M. M. M. **Entre a letra e o nome**: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar à partir de intervenção de orientação psicanalítica. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2008.
- SILVEIRA, C. M. A percepção de uma adolescente multirrepetente sobre sua trajetória escolar. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SIMFOP, 4., Tubarão, 2012. **Anais...** Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, 2012.
- SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In: Vygotsky – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES**, n. 71, p. 45-78, 2000.
- SIRINO, M. F. **Processos de exclusão intra-escolar**: os alunos que passam sem saber. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2009.
- SENA, M. G. C. *et al.* **Dificuldades de aprendizagem: (1970-1990)**: análise qualitativa da produção acadêmica e científica. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. FaE/UFMG, 1993. Relatório de pesquisa.
- SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 166-193, jul. 2000.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.
- VARGAS, P. G. **Educação de jovens e adultos**: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. v. II. (Original publicado em 1934)

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. v. III. (Original publicado em 1931)

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. v. IV. (Original publicado em 1984)

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXO A – Tabela 1 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, total e analfabetas, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e o sexo - 2012-2013

Grupos de idade e sexo	Pessoas de 10 anos ou mais de idade (1 000 pessoas)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2012						
Total	171 036	13 628	46 715	73 074	25 002	12 617
Homens	82 431	6 826	22 394	34 954	12 081	6 177
Mulheres	88 605	6 802	24 322	38 120	12 921	6 440
10 a 14 anos	16 949	1 775	5 209	6 525	2 233	1 208
Homens	8 618	916	2 644	3 306	1 139	614
Mulheres	8 331	860	2 565	3 219	1 094	594
15 a 17 anos	10 590	1 027	3 289	4 034	1 458	781
Homens	5 396	548	1 668	2 058	720	403
Mulheres	5 194	479	1 622	1 976	739	379
18 a 24 anos	22 787	2 136	6 602	9 069	3 223	1 757
Homens	11 480	1 075	3 275	4 576	1 670	884
Mulheres	11 307	1 061	3 327	4 493	1 553	872
25 anos ou mais	120 709	8 689	31 615	53 446	18 088	8 872
Homens	56 936	4 286	14 807	25 014	8 552	4 276
Mulheres	63 774	4 403	16 807	28 432	9 535	4 596
Analfabetas	13 649	1 238	7 397	3 225	1 017	773
Homens	6 831	665	3 967	1 390	424	383
Mulheres	6 818	573	3 430	1 834	593	390
10 a 14 anos	302	58	182	35	18	9
Homens	206	40	127	20	13	7
Mulheres	95	18	55	15	6	2
15 a 17 anos	102	16	61	17	5	3
Homens	69	10	45	10	1	2
Mulheres	33	6	16	7	4	1
18 a 24 anos	359	43	203	81	20	13
Homens	230	26	140	46	11	7
Mulheres	129	16	63	35	9	5
25 anos ou mais	12 886	1 122	6 951	3 092	974	749
Homens	6 325	589	3 655	1 314	400	368
Mulheres	6 561	533	3 296	1 778	574	381
2013						
Total	173 133	13 941	47 244	73 815	25 227	12 905
Homens	83 439	6 948	22 685	35 306	12 190	6 310
Mulheres	89 693	6 993	24 559	38 509	13 037	6 596
10 a 14 anos	16 536	1 754	5 145	6 265	2 150	1 221
Homens	8 550	890	2 636	3 281	1 103	641
Mulheres	7 986	864	2 510	2 984	1 047	581
15 a 17 anos	10 642	1 061	3 231	4 149	1 410	792
Homens	5 411	544	1 668	2 074	737	388
Mulheres	5 231	517	1 563	2 075	673	404

18 a 24 anos	22 706	2 143	6 556	9 104	3 150	1 754
Homens	11 406	1 067	3 289	4 556	1 592	902
Mulheres	11 299	1 076	3 267	4 548	1 558	852
25 anos ou mais	123 249	8 984	32 312	54 298	18 517	9 139
Homens	58 071	4 447	15 092	25 395	8 758	4 379
Mulheres	65 177	4 537	17 219	28 902	9 759	4 760
Analfabetas	13 618	1 207	7 311	3 262	1 066	772
Homens	6 807	649	3 853	1 437	485	383
Mulheres	6 812	558	3 457	1 826	581	389
10 a 14 anos	283	47	180	31	14	11
Homens	200	31	133	21	9	6
Mulheres	83	16	48	10	5	5
15 a 17 anos	85	11	44	18	9	3
Homens	57	5	32	10	7	2
Mulheres	28	6	12	8	1	2
18 a 24 anos	336	33	192	69	32	10
Homens	237	22	138	48	21	7
Mulheres	99	12	54	21	10	3
25 anos ou mais	12 914	1 116	6 894	3 145	1 011	747
Homens	6 313	591	3 550	1 357	447	368
Mulheres	6 601	525	3 344	1 788	565	380

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012-201

ANEXO B – Tabela 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e o sexo - 2012-2013

Grupos de idade e sexo	Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)				
	Brasil	Grandes Regiões			
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul
2012					
Total	8,0	9,1	15,8	4,4	4,1
Homens	8,3	9,8	17,7	4,0	3,5
Mulheres	7,7	8,4	14,1	4,8	4,6
10 a 14 anos	1,8	3,3	3,5	0,5	0,8
Homens	2,4	4,4	4,8	0,6	1,1
Mulheres	1,1	2,1	2,1	0,5	0,5
15 anos ou mais	8,7	10,0	17,4	4,8	4,4
Homens	9,0	10,6	19,4	4,3	3,8
Mulheres	8,4	9,3	15,5	5,2	5,0
15 a 17 anos	1,0	1,5	1,9	0,4	0,3
Homens	1,3	1,8	2,7	0,5	0,2
Mulheres	0,6	1,2	1,0	0,3	0,5
15 a 24 anos	1,4	1,8	2,7	0,7	0,5
Homens	1,8	2,2	3,8	0,8	0,5
Mulheres	1,0	1,4	1,6	0,6	0,6
18 anos ou mais	9,2	10,8	18,7	5,1	4,7
Homens	9,6	11,5	21,0	4,6	4,0
Mulheres	8,9	10,0	16,7	5,5	5,3
25 anos ou mais	10,7	12,9	22,0	5,8	5,4
Homens	11,1	13,7	24,7	5,3	4,7
Mulheres	10,3	12,1	19,6	6,3	6,0
2013					
Total	7,9	8,7	15,5	4,4	4,2
Homens	8,2	9,3	17,0	4,1	4,0
Mulheres	7,6	8,0	14,1	4,7	4,5
10 a 14 anos	1,7	2,7	3,5	0,5	0,7
Homens	2,3	3,5	5,0	0,6	0,8
Mulheres	1,0	1,8	1,9	0,3	0,5
15 anos ou mais	8,5	9,5	16,9	4,8	4,6
Homens	8,8	10,2	18,6	4,4	4,3
Mulheres	8,2	8,9	15,5	5,1	4,8
15 a 17 anos	0,8	1,0	1,4	0,4	0,6
Homens	1,1	0,9	1,9	0,5	1,0
Mulheres	0,5	1,1	0,7	0,4	0,2
15 a 24 anos	1,3	1,4	2,4	0,7	0,9
Homens	1,7	1,7	3,4	0,9	1,2
Mulheres	0,8	1,1	1,4	0,4	0,5
18 anos ou mais	9,1	10,3	18,2	5,1	4,8
Homens	9,4	11,1	20,1	4,7	4,5
Mulheres	8,8	9,6	16,6	5,4	5,1
25 anos ou mais	10,5	12,4	21,3	5,8	5,5
Homens	10,9	13,3	23,5	5,3	5,1
Mulheres	10,1	11,6	19,4	6,2	5,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012-2013.

ANEXO C – Relatórios neuropsicológico e fonaudiológico

Relatório de Avaliação Neuropsicológica

Data de nascimento: 01/08/1999

Idade: 15 anos

Ano escolar: 7º ano

Anamnese

Avaliação neuropsicológica foi realizada para investigar as dificuldades de aprendizagem.

A mãe relata que fez acompanhamento pré-natal. No 3º mês de gestação levou um tombo e no 8º mês ela teve hipertensão arterial. O período de gestação durou 9 meses, a criança nasceu de parto normal sem complicações. Mamou leite materno até 6 meses.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem trocava letras e falava errado. Segundo relato da mãe falou corretamente na idade esperada.

A criança fazia o uso de chupeta durante a noite para dormir.

Apresenta alergia de medicamentos. Durante a adolescência teve um quadro de Terror Noturno.

Quanto às questões escolares a mãe relata que o filho apresenta dificuldades em leitura, escrita e aritmética. Ele foi reprovado duas vezes na escola.

Em 2008 foi avaliado pelo Serviço de Psicologia (SPA) da FAFICH/UFMG e os resultados apontaram para um quadro de Dislexia.

Funções Avaliadas

Atenção - Memória - Linguagem - Habilidade Construtiva - Inteligência Geral
Funções Executivas - Humor – Comportamento – Traços de Personalidade.

Instrumentos Utilizados

Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-IV)
Curva de Aprendizagem Verbal
Figuras Complexas de Rey
Teste de Desempenho Escolar (TDE)
Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos
CPT
D2
Blocos de Corsi
FAS


WISCONSIN

Cinco Pontos

Cinco Dígitos

Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – Versão para Professores

MTA – SNAP IV – Escala sobre comportamento da criança/adolescente

Escala de Stress Infantil

Inventário de Depressão Infantil (CDI)

Escala Traço – Ansiedade Infantil

Questionário para Hiperatividade para pais - Conners

Questionários

EPQ-J

RESULTADOS**Funcionamento Intelectual Global**

 foi submetido à aplicação dos subtestes da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - 4ª Edição (WISC-IV). O QI Total (QIT) é derivado da combinação de pontuações em 10 subtestes e é considerado a estimativa mais representativa do funcionamento intelectual global.

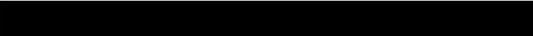
A habilidade cognitiva geral de  está na faixa **Média Inferior** (QIT= 82; intervalo de confiança 95% = 78-87; Limitrofe-Média Inferior).

As habilidades de raciocínio verbal de , mensuradas pelo Índice de Compreensão Verbal, estão na faixa **Média Inferior**, (ICV = 82; intervalo de confiança 95% = 76-90; Limitrofe-Média). O Índice de Compreensão Verbal avalia raciocínio verbal e formação de conceitos.

As habilidades de raciocínio não verbal de , mensuradas pelo Índice de Organização Perceptual, estão na faixa **Média**, (IOP = 98; intervalo de confiança 95% = 91-105; Média-Média). O Índice de Organização Perceptual avalia formação de conceitos não verbais, percepção e organização visual, processamento simultâneo, coordenação visuomotora, aprendizagem e a habilidade de separar figura e fundo de um estímulo visual.

As habilidades de memória operacional de , mensuradas pelo Índice de Memória Operacional, estão na faixa **Limitrofe**, (IMO = 74; intervalo de confiança 95% = 69-83; Extremamente Baixo-Média Inferior). O Índice de Memória Operacional avalia as habilidades do examinando de sustentar atenção, concentração e exercer controle mental.

As habilidades de velocidade de processamento de , mensuradas pelo Índice de Velocidade de Processamento estão na faixa **Média Inferior**, (IVP = 86; intervalo de confiança 95% = 79-97; Limitrofe-Média). O Índice de Velocidade de Processamento é um indicador da velocidade com a qual a criança pode processar mentalmente uma informação, simples ou rotineira,



sem errar. Desempenhos em tarefas dessa natureza podem ser influenciados pela discriminação visual e coordenação visuomotora.

Memória

Dificuldade moderada na memória verbal, [REDACTED] apresentou codificação, estocagem e evocação abaixo do esperado para sua idade. Mas o reconhecimento das palavras, que mede a capacidade de recordar usando o apoio visual está na média. É importante destacar que [REDACTED] parece se beneficiar com o treino e a repetição no processo de ensino-aprendizagem.

No teste de memória visual também apresentou resultado abaixo do esperado, [REDACTED] tende a fazer distorções de forma, alterações nas localizações e omissão de elementos.

Linguagem e Habilidades Acadêmicas

Quando avaliado pelo Teste TDE – Teste de Desempenho Escolar (que avalia a Escrita, Aritmética e Leitura), utilizando a tabela de normas para o 7º ano observa-se que [REDACTED] apresenta desempenho “Inferior” ao esperado para o seu nível de escolaridade e idade em leitura, escrita e aritmética.

Na produção textual demonstrou criatividade, mas escreve com muitos erros ortográficos, sem pontuação e parágrafos.

Outras informações e dados sobre a linguagem estão no Relatório Fonoaudiológico em anexo.

Habilidades Visuoconstrutivas

Na avaliação da organização perceptual e do processamento visual teve resultados dentro do esperado. [REDACTED] apresentou facilidade ao executar desenhos contendo dados espaciais e conseguiu perceber o objeto como um todo.

Atenção e Funções Executivas

Para a avaliação da Atenção e Funções Executivas [REDACTED] compareceu a duas sessões com o psicólogo [REDACTED]

Daniel se apresentou a todas sessões de maneira comportada, realizando todas tarefas com bom humor e boa vontade.

Com relação à capacidade de planejamento, seu desempenho pode ser considerado dentro da média populacional de mesma idade e escolaridade. Desta maneira demonstrou capacidade de planejar antes de agir mediante uma tarefa visuoespacial.

Seu controle atencional foi adequado nas tarefas CPT e D2. ■■■■ demonstrou controle da atenção ao longo do tempo, conseguindo sustentá-la sem prejudicar seu desempenho. Também não cometeu muitos erros por desatenção (omissão) ou mesmo por impulsividade motora (ação).

Com relação à memória operacional, dentro do componente visuoespacial, ■■■■ demonstrou um controle sobre a memória de curto prazo e controle atencional. Quando necessitou realizar operações com as informações armazenadas obteve um desempenho também dentro da média populacional. Tal resultado indica uma preservação do controle atencional e da manipulação de informações na memória.

Considerando o componente de flexibilidade cognitiva, notou-se resultados atípicos para sua idade. ■■■■ demonstrou dificuldade para trocar de estratégia na prova WCST e cometeu muitos erros perseverativos, ou seja, se fixou em uma forma de resolver o problema sem conseguir modificá-la para melhorar o próprio desempenho. Este comprometimento da flexibilidade também foi observado na tarefa de cinco dígitos, ao qual alcançou um resultado também atípico para faixa etária. Dificuldades em flexibilidade cognitiva podem estar relacionadas à dificuldade em resolver problemas novos e manter-se motivado por muito tempo.

Com relação a sua capacidade ideacional, ■■■■ mostrou domínio sobre a fluência visuoespacial, contudo demonstrou pobre controle sobre a fluência verbal. Tal desempenho na tarefa verbal coloca seu desempenho como melhor do que 1% da população de referência.

Dificuldades nas tarefas acima relacionadas estão relacionadas a um comprometimento das funções executivas, de flexibilidade cognitiva e fluência verbal.

Humor e Comportamento

No Inventário de Depressão ■■■■ não apresentou sintomas que sugerem depressão infantil, mas revelou sinais de dificuldades na realização das tarefas escolares e preocupação com o seu desempenho escolar.

Na Escala Traço- Ansiedade Infantil ■■■■ não apresentou pontuação para sintomas de transtorno de ansiedade infantil, mas qualitativamente revelou sinais de dificuldade de concentrar e persistir em tarefas iniciadas.

Afirmações de ■■■■ na aplicação de um questionário para o levantamento de dados sobre seu comportamento e humor. Ele afirma as seguintes alternativas:

- ✓ Esquece de fazer a lição de casa.
- ✓ Briga muito com seu irmão.
- ✓ Os amigos que tem são mais jovem do que você.
- ✓ Sente que existe alguma coisa errada com você, mas não sabe o quê.
- ✓ Gostaria que seus pais e professores não pensassem que vive com preguiça.

Na escala sobre o comportamento (SNAP) preenchida pelos pais e pelas professoras os resultados sugerem sintomas de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção) tipo desatento.

No Questionário de Conners preenchido pelos pais não apresentou resultado combatível com hiperatividade, mas na análise qualitativa foi possível perceber sinais de dificuldades de aprendizagem, falhas em terminar as tarefas iniciadas e desatenção.

Traços de Personalidade

Insegurança
Preocupação excessiva
Dificuldade na tomada de decisão e na conclusão de tarefas iniciadas
Baixo autoconceito
Ajustado as regras sociais

Conclusão

apresentou maior habilidade na organização perceptual, ele é capaz de analisar e sintetizar estímulos visuais abstratos, ou seja, tende a ter facilidades na construção e compreensão de conceitos não verbais, na percepção e coordenação visual.

Mas revelou dificuldades na capacidade de adquirir, reter e recuperar conhecimento. Outros déficits foram percebidos nas tarefas que exigiam habilidades de sequenciamento, agilidade mental, atenção, memória auditiva de curto prazo, velocidade de processamento da informação e linguagem.

demonstrou comprometimento também das funções executivas (flexibilidade cognitiva) e fluência verbal.

Este perfil neuropsicológico associado à avaliação da fonoaudiologia sugere hipótese diagnóstica de Dislexia.



Encaminhamentos

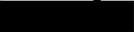
Para contribuir com o processo de investigação e intervenção sugiro as especialidades listadas abaixo:

1. Fonoaudiologia
2. Psicopedagogia
3. Neurologia

Outros encaminhamentos necessários:

- ✓ Orientação á família e a escola.
- ✓ Adequação curricular no processo ensino-aprendizagem e no sistema de avaliação.



Psicóloga – Psicopedagoga
Especialização em Neuropsicologia
CRP 
Setembro/2014





Relatório Fonoaudiológico



Idade: 15 anos

Data de nascimento: 1-1-99

Ano escolar: 7º

 foi encaminhado para avaliação fonoaudiológica devido à queixa de dificuldades de aprendizagem.

Foi realizada a avaliação da leitura e escrita.

Em relação à escrita foram observados durante o ditado e cópia de palavras, pseudopalavras e redação, trocas ortográficas e fonológicas:

- Houve predomínio de trocas fonológicas: 33 erros, sendo 11 omissões, 6 de apoio na oralidade, 5 surdo-sonoro, 3 de acréscimo, 4 de aglutinação, 3 de separação, 2 am x ão.
 - Nas trocas ortográficas encontramos: 31 erros de representação múltipla.
 - Além disso, foi observado 3 erros de trocas do l>r em encontros consonantais.
 - Apresentou erros durante a cópia revelando falta de atenção e dificuldades na memória de curto prazo.
 - Durante a produção de texto narrativo verificou-se falta de pontuação, acentuação, coerência e coesão. Não conseguiu produzir um texto narrativo criativo, mas escreveu a história de um filme. Apresentou erros significativos de escrita, revelando falhas importantes na alfabetização, como: mulher> munhê, nenhum> neum, mal assombrada> mal sombada, explodiu> esprodio, olhando> holhando, triciclo> triciculo.
- 
- 

[REDACTED]

Durante a leitura de palavras e pseudopalavras foi possível verificar:

- Leitura de palavras de baixa frequência: apresentou leitura lenta, com tempo de decodificação aumentado - 1 minuto e 4 segundos e falhas de acentuação.
- Leitura de palavras de alta frequência: apresentou tempo de decodificação normal – 31 segundos- sem erros.
- Leitura de pseudopalavras: apresentou tempo de decodificação aumentado, com leitura lenta- 2 minutos e 34 segundos - e 9 erros.

Para a realização da leitura de texto, foi utilizado a Avaliação da Compreensão Leitora, texto dos Mamíferos, com 250 palavras, o qual foi observado: pouco interesse pela leitura, cansaço e pouca vontade para ler, pouco conhecimento sobre o texto, apresentando dificuldades em conceitos básicos como o que é mamífero. Não faz hipóteses ou antecipação sobre o conteúdo.

Durante a Leitura Silenciosa [REDACTED] gastou 6 minutos e 12 segundos, o que corresponde aproximadamente 40 palavras por minuto. Esse valor está abaixo do que é esperado para alunos do 7º ano do ensino fundamental. Leu com os braços cruzados, realiza movimento ocular, move a cabeça lateralmente e não usa apoio articatório.

Em relação à leitura em voz alta o adolescente leu de cabeça baixa, de forma lenta, com falhas na pontuação, gastou 7 minutos e 6 segundos, ou seja, leu 35 palavras por minuto. O escore encontrado está muito abaixo da normalidade.

Foi avaliada a Consciência Fonológica, por meio do Confias o qual foi verificado falhas na consciência fonêmica como na síntese, segmentação e identificação de fonema inicial. [REDACTED] demorou bastante para responder as questões.

O adolescente apresenta memória de dígitos reduzida, apenas 5 números.

No exame FAS evocou poucas palavras, realiza agrupamentos semânticos.

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Apresentou discriminação auditiva normal, mas falhas na Organização temporal, (não sabe todos os meses do ano, nem qual período é do inverno, nem qual mês é da festa junina).

Apresentou também dificuldades na reprodução de ritmos e na formação de frases.

Conclusão:

apresenta um quadro de sintomas sugestivos de Dislexia, principalmente no que se refere nas suas dificuldades de decodificação durante a leitura, trocas fonológicas e ortográficas na escrita, falhas na Consciência Fonológica. Essas alterações não são condizentes com seu ano escolar e nem com a idade do adolescente avaliado.

Encaminhamentos:

- Avaliação Audiológica, com Audiometria Tonal e Imitanciométrica.
- Avaliação Oftalmológica.
- Avaliação do Processamento Auditivo Central.
- Fonoaudiologia
- Psicopedagogia

CRFa
Setembro /2014

APÊNDICE A – Termo de consentimento do aluno

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao aluno que participará da pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA AO LONGO DO 1º CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM SEU PROCESSO DE APRENDIZADO DA ESCRITA”

Prezado Aluno,

A Faculdade de Educação, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-lo para participar da pesquisa denominada: “A TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA AO LONGO DO 1º CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM SEU PROCESSO DE APRENDIZADO DA ESCRITA”. A orientação dos trabalhos estará a cargo da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, como orientadora, e da professora Vanessa Ferraz de Almeida Neves, como co-orientadora. Esta pesquisa tem como propósito utilizar o banco de dados da pesquisa já realizada pela Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes no período de 2006 a 2008 no Centro Pedagógico. A necessidade de aprofundarmos os estudos nos desafios do ensino e aprendizado da escrita é de interesse de professores como nós para aprimorarmos nossas práticas em alfabetização e letramentos.

Por isso, vimos pedir a sua concordância formal para o uso de imagens e dos demais materiais produzidos por você naqueles anos para fins de estudo. Temos como um de nossos objetivos identificar e analisar as oportunidades de aprendizagem da escrita e dos escritos construídas pelos alunos e professora no contexto da sala de aula, identificar e analisar as suas formas de participação no contexto dessa sala de aula. Para tanto, será necessário realizar uma entrevista com você. A entrevista a ser realizada será no primeiro semestre de 2014, com duração de aproximadamente 40 minutos.

Os dados analisados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação - UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição.

O acompanhamento da pesquisa será feito pelas Professoras Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes, como orientadora, e da Professora Vanessa Ferraz de Almeida Neves, como co-orientadora, juntamente com a professora que participará diretamente da pesquisa. Esta parceria é de vital importância. Por meio dela estaremos, não só esclarecendo todo o percurso empreendido, como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária no que concerne ao aprendizado da escrita. Durante o desenrolar da pesquisa, você será convidado para reuniões onde informaremos os resultados obtidos.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos você não estiver se sentindo confortável com os procedimentos usados pelos pesquisadores, estará livre para colocar

restrições ou mesmo retirar o consentimento da sua participação na pesquisa sem que haja qualquer tipo de penalização.

Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos sujeitos envolvidos. Contudo a entrevista gravada e a filmagem podem causar desconforto que serão amenizados pela pesquisadora oferecendo o tempo necessário para você se habituar ao processo. Aproveitamos para agradecer a sua colaboração para a realização deste estudo.

Se no transcorrer da pesquisa tiver alguma dúvida, você poderá procurar os pesquisadores, Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (34096177) ou a Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves, na Faculdade de Educação da UFMG, (Tel.: 3409-6222) ou Alessandra Domingos Corrêa Gideoni (Tel.: 9981-4063).

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG deve ser procurado apenas em caso de dúvidas quanto à questões éticas no endereço Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil, CEP 31270-901 (tel. 3409-4592).

E, asseguramos à você uma cópia deste documento após assinaturas.

Atenciosamente,



Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes



Profª Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves



Alessandra Domingos Corrêa Gideoni

Número de matrícula: 2013655295

APÊNDICE B – Termo de consentimento da professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À professora do aluno que participará da pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA AO LONGO DO 1º CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM SEU PROCESSO DE APRENDIZADO DA ESCRITA”

Prezada Professora,

A Faculdade de Educação, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-la para participar da pesquisa denominada: “A TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA AO LONGO DO 1º CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM SEU PROCESSO DE APRENDIZADO DA ESCRITA”. A orientação dos trabalhos estará a cargo da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, como orientadora, e da professora Vanessa Ferraz de Almeida Neves, como co-orientadora. Esta pesquisa tem como propósito utilizar o banco de dados da pesquisa já realizada pela Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes no período de 2006 a 2008 no Centro Pedagógico. A necessidade de aprofundarmos os estudos nos desafios do ensino e aprendizado da escrita é de interesse de professores como nós para aprimorarmos nossas práticas e concepções de alfabetização.

Por isso, viemos pedir a sua concordância formal para o uso de suas imagens e dos demais materiais produzidos por você e seu alunos naqueles anos para fins de estudo. Temos como um de nossos objetivos identificar e analisar as oportunidades de aprendizagem da escrita e dos escritos construídas pelos alunos e professora no contexto da sala de aula, identificar e analisar as formas de participação de um aluno específico no contexto dessa sala de aula. Para sua realização, será necessário realizar uma entrevista com você. A entrevista a ser realizada será no primeiro semestre de 2014, com duração de aproximadamente 40 minutos.

Os dados analisados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição.

O acompanhamento da pesquisa será feito pelas Professoras Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes, como orientadora, e da Professora Vanessa Ferraz de Almeida Neves, como co-orientadora, juntamente com a professora que participará diretamente da pesquisa. Esta parceria é de vital importância. Por meio dela estaremos, não só esclarecendo todo o percurso empreendido, como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária no que concerne ao aprendizado da escrita. Durante o desenrolar da pesquisa, vocês serão convidada para reuniões onde informaremos os resultados obtidos.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos você não estiver se sentindo confortáveis com os procedimentos usados pelos pesquisadores, estará livre para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento da sua participação na pesquisa sem que haja qualquer tipo de penalização.

Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos sujeitos envolvidos e a entrevista, que será gravada, não oferecerá quaisquer riscos para você e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado, **entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada);** e aproveitamos para agradecer a sua colaboração para a realização deste estudo.

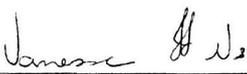
Esclarecemos que o COEP, Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, deve ser procurado apenas em caso de dúvidas quanto à questões éticas. E, asseguramos à vocês uma cópia deste documento.

Atenciosamente,

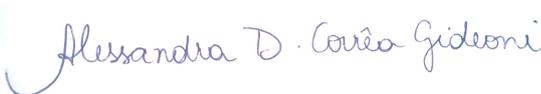


Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes



Profª Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves



Alessandra Domingos Corrêa Gideoni

Número de matrícula: 2013655295

APÊNDICE C – Termo de concordância dos pais

TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS

Concordo com a participação de meu filho _____
na pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA AO LONGO DO 1º CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM SEU PROCESSO DE APRENDIZADO DA ESCRITA” realizada pela mestrandia Alessandra Domingos Corrêa Gideoni, sob orientação pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2013.

Pai/Mãe ou Responsável



Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes



Profª Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves



Alessandra Domingos Corrêa Gideoni

Número de matrícula: 201365295

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Alessandra Domingos Corrêa Gideoni
Rua Teixeira Soares, 580/407 – Santa Tereza
Telefone: (31) 9981-4063

Faculdade de Educação
Av. Antônio Carlos, 6627
Telefones: (31) 3409-6222

Comitê de Ética na Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005
Telefone: (31) 3409 4592

APÊNDICE D – Termo de concordância da instituição

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Concordo com a realização da pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA AO LONGO DO 1º CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM SEU PROCESSO DE APRENDIZADO DA ESCRITA” realizada pela mestrandia Alessandra Domingos Corrêa Gideoni, sob orientação pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado. E concordo em elaborar uma carta de anuência aceitando a permanência da pesquisadora na instituição.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2013.

Direção da Instituição

Coordenação da Instituição


Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes



Profª Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves



Alessandra Domingos Corrêa Gideoni / Número de matrícula: 2013655295

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Alessandra Domingos Corrêa Gideoni
Rua Teixeira Soares, 580/407 – Santa Tereza
Telefone: (31) 9981-4063

Faculdade de Educação
Av. Antônio Carlos, 6627
Telefones: (31) 3409-6222

Comitê de Ética na Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005
Telefone: (31) 3409 4592

APÊNDICE E – Termo de concordância do professor/professora

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO PROFESSOR/PROFESSORA

Concordo com a minha participação na pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA CRIANÇA AO LONGO DO 1º CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM SEU PROCESSO DE APRENDIZADO DA ESCRITA”, realizada pela aluna Alessandra Domingos Corrêa Gideoni e orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2013.

Professor/Professora


Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes



Profª Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves



Alessandra Domingos Corrêa Gideoni

Número de matrícula: 2013655295

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Alessandra Domingos Corrêa Gideoni
Rua Teixeira Soares, 580/407 – Santa Tereza
Telefone: (31) 9981-4063

Faculdade de Educação
Av. Antônio Carlos, 6627
Telefones: (31) 3409-6222

Comitê de Ética na Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005
Telefone: (31) 3409 4592

APÊNDICE F – Pesquisa videogame

Pesquisa Video Game

1. Sua idade: 15
2. Há quanto tempo faz uso do jogo: 8
3. Você possui vídeo game na sua casa:
 Sim () Não
4. De quais jogos você mais gosta?
GTA, FIFA, god of war, grid 2, Underfire 3
gaturismog.
5. Por quê?
Tira um pouco da minha estresse
feliz.
6. Escolha o que mais gosta e explique qual é o objetivo desse jogo, qual é o desafio que ele propõe.
GTA é um jogo livre que pode meter medo,
trabalhar.

7. Descreva, com detalhes, uma das fases ou níveis que mais gosta de jogar nele.

Quando eu começo a jogar e coloco no normal e depois eu coloco no difícil tem umas peças que não tem peças, normal e difícil

8. Você recomendaria esse jogo para um amigo:

Sim () Não

Por quê?

para relaxar esquecer as coisas ruins e ficar tranquilo