



**JORDANA RODRIGUES BATISTA**

**AS MULTIPLAS DETERMINAÇÕES DAS DIFICULDADES  
DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**LAVRAS-MG**

**2019**

**JORDANA RODRIGUES BATISTA**

**AS MULTIPLAS DETERMINAÇÕES DAS DIFICULDADES DE AQUISIÇÃO DA  
ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Lavras como parte  
das exigências do curso de Pedagogia, para a  
obtenção do título de licenciado.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Larissa Figueredo Salmen Sexlack Bulhões

**Orientadora**

**LAVRAS-MG**

**2019**

## RESUMO

A pesquisa em tela refletiu as múltiplas determinações das dificuldades no processo de aquisição da escrita à luz da psicologia histórico-cultural, verificando como os pressupostos desta ciência, referentes às transformações psíquicas requeridas no domínio da linguagem escrita, ajudam na superação das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Para tanto, nos valem de uma pesquisa de intervenção pedagógica a qual articulou a descrição da trajetória destas requalificações psíquicas nas obras de Vygotski, Luria e Leontiev com a formulação de estratégias para a ação pedagógica frente a crianças com dificuldades no processo de apropriação da escrita no segundo ano do Ensino Fundamental. Assim como os precursores da psicologia histórico-cultural ajudam na construção deste trabalho, a autora Emilia Ferreiro também traz ricas contribuições de forma a traçar o caminho da escrita com os seus estudos, ajudando-nos a entender as diferentes fases da escrita no processo de alfabetização. Visamos com este trabalho contribuir para a formação dos profissionais da educação no que se refere às áreas psíquicas envolvidas nas formas complexas da escrita, bem como subsidiá-las/os teoricamente para a superação dos entraves vivenciados por seus/suas alunos/alunas neste processo. A experiência vivenciada possibilitou muitas reflexões, inquietações e ações referentes às múltiplas queixas que advêm do contexto social, da família e da escola na qual a criança está inserida, trazendo para este trabalho importantes articulações da práxis referentes à infância.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Psicologia Histórico-Cultural. Queixa escolar.

## ABSTRACT

The screen research reflected the multiple determinations of difficulties in the process of acquisition of writing in the light of historical-cultural psychology, verifying how the presuppositions of this science, referring to the psychic transformations required in the written language domain, help in overcoming learning difficulties in the literacy process. For that, we used a research of pedagogical intervention that articulated the description of the trajectory of these psychic requalifications in the works of Vygotski, Luria and Leontiev with the formulation of strategies of pedagogical action against children with difficulties in the process of appropriation of writing in the second year of elementary school. Just as the precursors of historical-cultural psychology help in the construction of this work, the author Emília Ferreiro also brings rich contributions to trace the path of writing with her studies, helping us to understand the different phases of writing in the literacy process. . We aim to contribute to the training of educational professionals in the psychic areas involved in the complex forms of writing, as well as to theoretically subsidize them to overcome the obstacles experienced by their students in this process. The experience allowed many reflections, concerns and actions in the face of multiple complaints arising from the social context, family and school in which the child is inserted, bringing to this work important articulations of praxis concerning childhood.

**Keywords:** Literacy. Historical-Cultural Psychology. School complaint.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>9</b>
1.2 O QUE MOTIVOU A ESCOLHA DO TEMA .....	9
1.3 A ARTICULAÇÃO HISTÓRICA ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO ....	10
1.4 PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....	12
<b>1.5 OS ESTUDOS DE EMÍLIA FERREIRO COMO ORIENTAÇÃO DIAGNÓSTICA NA PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>16</b>
2.1 MÉTODO DA INTERVENÇÃO.....	16
2.2 MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO .....	16
<b>3. RESULTADOS: RELATÓRIO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>17</b>
3.1. CASO PATRÍCIA .....	17
3.2. CASO RUAN .....	19
3.3 REALIZAÇÃO DO TESTE DE ESCRITA .....	20
3.4 INTERVENÇÃO .....	21
<b>4. DISCUSSÃO .....</b>	<b>26</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>31</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>35</b>
ANEXO A.....	35
ANEXO B .....	38

## 1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O presente trabalho integra um projeto interinstitucional com o tema “As Múltiplas Determinações das Dificuldades de Aquisição da Escrita: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, voltado para os anos iniciais. A pesquisa em tela refere-se às observações realizadas no 2º ano, do Ensino Fundamental I, durante o período de um ano e meio. Buscou-se verificar como a compreensão multideterminada da queixa escolar à luz da psicologia histórico-cultural pode auxiliar na superação das dificuldades de aquisição da escrita.

### 1.2 O QUE MOTIVOU A ESCOLHA DO TEMA

A área da psicologia da educação motivou-me não somente a escrever este tema, como também a continuar com o curso de pedagogia. Tamanho foi o impacto da disciplina que procurei desenvolver meu TCC na área. Saber o porquê de um dos principais problemas da educação, à luz da psicologia histórico-cultural, parece-me essencial para a formação docente.

Outro motivo relevante para escrever este artigo, é a preocupação com o número de analfabetos no Brasil. Em 2016, os dados segundo IBGE<sup>1</sup>, mostraram que 7,2% da população, 11,8 milhões de pessoas, de 15 anos ou mais são analfabetos. Já em 2017, houve uma queda de apenas 0,2% nessa taxa, ou seja, somente 300 mil pessoas superaram o analfabetismo que assola o Brasil. Tal situação é preocupante e necessita de atenção. É preciso romper com o velho e falho sistema tradicional de alfabetizar, já que este, como mostram as estatísticas, não está dando certo.

Alves (2006), em uma análise dos Referenciais para a formação de professores, relata que neste documento, este fracasso escolar é atribuído principalmente à incompetência dos professores. O autor faz alusão à LDB, promulgada em 1996, que tem como referencial de educação aquela que “visa transferir a educação da esfera pública para a esfera do trabalho” (2006, p. 52). Com esta passagem, podemos perceber a influência dos ideais capitalistas na educação, não só a partir desta data, mas desde muito antes.

De acordo com D. Souza (2006), quando o Estado culpa os docentes pelo insucesso escolar no corpo discente, isso ajuda a construir uma viseira que direciona o olhar para um só problema, que por consequência pede uma solução individual, deixando de lado outros pontos

---

<sup>1</sup> <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-05/ibge-taxa-de-analfabetismo-no-pais-cai-02-ponto-percentual-em-2017>

que levam a criança ao fracasso escolar, tais como os determinantes históricos, econômicos, sociais, culturais e institucionais. Destarte, a autora chama a atenção para a importância do foco das políticas públicas educacionais na escola como um todo, e não em um único problema.

De fato, é preciso tirar essa viseira que direciona o olhar para um só problema, porque eles são muitos e não podem ser negligenciados. Cabe ao Estado direcionar políticas públicas voltadas para uma formação contínua do corpo docente e dos demais funcionários da escola, além de melhor investir financeiramente nestes profissionais para que assim haja maior aspiração à ampliação de conhecimentos por parte destes docentes.

Observados estes pontos, que acredito serem relevantes para a pesquisa, é necessário que a escola se liberte das correntes retrógradas às quais ainda estão presos os métodos de alfabetização das escolas brasileiras. É preciso o incentivo das políticas públicas educacionais para formar professores e professoras, que ao invés de corroborarem para o velho processo mecanicista, ajudem a formar pessoas emancipadas, autoras de suas próprias histórias.

Segundo Saviani (2000, p. 69):

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior. Estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos.

Para compreendermos melhor o porquê destas raízes tão profundas com uma pedagogia que negligencia as dificuldades no processo de aprendizagem até os dias atuais, precisamos elucidar o período da história em que o campo da educação e o da psicologia se encontraram, mesmo que sucintamente.

### **1.3 A ARTICULAÇÃO HISTÓRICA ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO**

Segundo Antunes (2003) o encontro entre a psicologia e a educação se dá a partir de 1830, quando foram instaladas as escolas normais, de nível secundário, no Brasil. Estas escolas visavam a formação de professores, e mostravam certa articulação entre processos pedagógicos e conhecimentos psicológicos.

Segundo a autora, nestas escolas havia uma “preocupação com a metodologia de ensino, para a qual o conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento, assim como fatores a aprendizagem, constituíam-se, ainda que de maneira pouco sistemática, como objeto de estudos e discussão”. (ANTUNES, 2003, p.146).

No período entre 1890 e 1930 a psicologia ganhou maior espaço e se constituiu como uma área específica de conhecimento com a ajuda do movimento da Escola Nova no Brasil, que associava a educação a uma nova concepção que deveria dedicar-se à formação de um “homem novo, apto às exigências do novo modelo produtivo industrial.” (ANTUNES, 2003 , p.151). Sendo assim, à serviço da manutenção da ordem social, a psicologia passa a priorizar a padronização social com base nos interesses das classes dominantes.

Na década de 30 a Psicologia Educacional centrava-se no desenvolvimento infantil, baseando-se nos movimentos higienistas e psicométricos que estudavam os chamados distúrbios de aprendizagem das crianças tidas como “anormais”, fazendo uma distinção entre aptos e inaptos. (BARBOSA & SOUZA, 2014). Na década de 60 resurge e se intensifica no Brasil a teoria organicista, que dá suporte à ‘seleta’ educacional, por meio de justificativas incabíveis, tais como a de que os supostos distúrbios de aprendizagens são consequências de fatores orgânicos, ou seja, o insucesso escolar da criança já estaria em seu DNA (CHECCHIA, p.114). Ainda segundo a autora, como se já não bastasse essa atribuição absurda do insucesso escolar a causas orgânicas, na década de 1970, surge no Brasil, forte influência da teoria da carência cultural, a qual justifica as desigualdades sociais com base no argumento de que a pobreza de determinados contextos culturais produz deficiências no desenvolvimento psicológico da criança.

Visões como estas contribuem até os dias atuais para um discurso preconceituoso, patologizante e parcial, que muitas vezes isenta o Estado de suas obrigações para com a educação pública, e que, em contrapartida, financia a indústria farmacêutica com a medicalização da vida escolar. Tendo esses elementos em vista, a psicologia histórico-cultural foi escolhida para dar suporte a nossa pesquisa, de maneira a elucidar os múltiplos determinantes responsáveis pela produção e pela superação do fracasso escolar no atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Patto (1999), a psicologia surge como ciência junto à ascensão da classe burguesa ao poder, o que resulta na instituição do capitalismo como modo de produção vigente. Quando o sistema feudal é derrubado, surge uma nova polarização social entre a classe dos detentores dos meios de produção e a classe trabalhadora. A partir deste momento,



ao contrário do que se pensava, houve crescente desigualdade de oportunidades e disparidade das injustiças socioeconômicas.

É neste cenário, e principalmente por causa dele, que a educação ganha um caráter elitista, classificando os seres como aptos e inaptos, reforçando estereótipos advindos da ciência positivista, a qual se organiza de maneira a tomar fenômenos sociais como naturais, negligenciando os processos e as contradições históricas que os originaram e fundamentaram. (PATTO, 1999; MEIRA & TANAMACHI, 2003).

Tendo estas considerações em vista, a presente pesquisa pautou-se nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, a qual, a partir da década de 1980, subsidiou um movimento crítico questionador da hegemonia da postura clínica e medicalizante da psicologia escolar no Brasil (PATTO, 1999). Em contrapartida, tal movimento trouxe novas possibilidades de atuação da psicologia nas instituições de ensino, reivindicando a importância da compreensão da queixa escolar em suas múltiplas determinações para a superação da patologização dos processos de ensino e aprendizagem. A seguir, abordaremos brevemente tais pressupostos e suas correlações com a aquisição da escrita, a qual é objeto de análise da pesquisa em tela.

#### **1.4 PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A psicologia histórico-cultural, a qual tem como principais precursores os estudiosos soviéticos Vygotski, Luria e Leontiev, compreende o ser humano como sendo produto e produtor da sua própria história, sendo isso possível por meio do trabalho e das relações interpessoais. À luz da psicologia histórico-cultural, a consciência só pode ser entendida em sua totalidade quando abrange o entendimento das estruturas psíquicas junto às relações interpessoais que promovem o desenvolvimento do ser humano. (Vygotsky, 1995, 2001).

É importante ressaltar que, segundo Martins (2011), a teoria em tela entende o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, esta imagem não é formada de maneira mecânica e espontânea, dependendo, assim, das relações entre a dimensão biológica e a dimensão cultural. Portanto, o processo de humanização do psiquismo consciente depende das bases fisiológicas aliadas às interposições educativas que permeiam a vida dos indivíduos. Tendo em vista que esta teoria atribui fundamental importância à mediação da cultura para os saltos qualitativos psíquicos, a seguir discorreremos sucintamente sobre suas contribuições para a aquisição da escrita – tema central da presente pesquisa.

A psicologia histórico-cultural conceitua a escrita como um instrumento cultural complexo essencial para o desenvolvimento integral do psiquismo humano, posto que é por meio dela que o pensamento alcançará sua plena precisão sintática. Dada a grande complexidade desta forma de linguagem, esta teoria nos alerta para o equívoco de se definir a escrita como um hábito motor complexo possível de ser adquirido tão somente pela constante repetição do desenho das letras.

Segundo Vygotski (1995, 1996, 2001), é preciso frisar que a escrita representa uma revolução, em termos cognitivos, no desenvolvimento da psique, de modo que seu domínio tem uma repercussão muito mais abrangente do que a mera reprodução motora das palavras escritas, que envolve fenômenos psíquicos complexos, os quais se iniciam ao longo da vida pré-escolar da criança. Sendo assim, é necessário instrumentalizar o/a professor/a que mediará o processo de alfabetização sobre as transformações das funções psicológicas superiores implicadas na aquisição deste novo instrumento, assim como nas atividades por meio das quais é possível mediar estes saltos qualitativos no psiquismo do/a aprendiz.

Segundo os estudos realizados por Luria (2001, 2008) sobre o domínio da língua escrita, a criança desenvolve uma trajetória de habilidades e destrezas as quais otimizam a internalização desta nova linguagem, posto que nela sintetizam-se milhares de anos de cultura humana. Denominada de pré-história da escrita, esta trajetória descreve estágios de gradual capacidade de diferenciação dos símbolos utilizados pela criança. Sobre as aquisições que constituem estes estágios, a princípio, o autor identificou que a criança se relaciona com as coisas escritas sem efetivamente compreender sua função social. Portanto, no primeiro estágio descrito por Luria (2001), escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido o qual envolve a imitação externa de uma atividade do adulto, sem qualquer função comunicativa ou mnemônica.

A diferenciação da escrita tem início quando o símbolo adquire um significado funcional e as condições objetivas de ensino levam a criança a identificar a necessidade de se utilizar de marcas gráficas específicas para o registro de conteúdos diferenciados. Neste momento do desenvolvimento, a escrita adquire a inequívoca função de instrumento auxiliar da memória, ainda que seu caráter instável leve a criança a esquecer, passado dado período de tempo, o significado daquilo que registrou. (LURIA, 2001).

A estabilidade da escrita diferenciada é alcançada por meio da utilização do desenho como recurso mnemônico - auxílio de memorização - e comunicativo, aproximando-se, em grande medida, da pictografia primitiva. Assim, as interposições educativas levam a criança a utilizar-se do desenho como uma atividade intelectual complexa. Desta maneira, o desenho

transforma-se, passando de simples representação lúdica para um meio potencializador das capacidades psíquicas da criança. Neste processo o intelecto conquista um novo instrumento o qual objetiva-se na forma da primeira escrita diferenciada. (LURIA, 2001).

É inequívoca a importância da aquisição do desenho como representação simbólica para o processo de internalização da linguagem escrita em sua função social. Entretanto, Vygotski (1995), Luria (2001) e Leontiev (1978a, 1978b) apontam os limites desta conquista psíquica ao explicitarem a diferença fundamental existente entre o uso do desenho e da escrita como meio de expressão. Neste sentido, enquanto o desenho se configura em um símbolo de primeiro grau o qual implica uma relação direta entre a representação gráfica e o seu conteúdo, a escrita não se relaciona diretamente com um objeto, mas com a palavra que designa.

Por conseguinte, o desenho exige da criança a representação gráfica de objetos captados em seu campo perceptual imediato; a escrita, por sua vez, exige a representação do som da fala, de modo que requer processos psíquicos de maior complexidade e capacidade abstrativa. Além disso, Vygotski (1995) nos aponta que a linguagem oral como elo intermediário deve desaparecer ao longo do processo de aquisição da escrita, de modo que esta seja internalizada ao ponto de se tornar diretamente simbólica – momento em que se conquista pleno controle sobre os mecanismos implicados na utilização deste instrumento, ampliando-se, por conseguinte, as possibilidades de compreensão e domínio da realidade objetiva.

## **1.5 OS ESTUDOS DE EMÍLIA FERREIRO COMO ORIENTAÇÃO DIAGNÓSTICA NA PESQUISA**

Dangió (2017) aponta a perspectiva psicolinguística de Emilia Ferreiro como representante do discurso da autonomia didática no Brasil, a partir da década de 70. Segundo a autora, “esses estudos advogam a aprendizagem da língua escrita ocorrendo por meio de conflitos cognitivos e erros construtivos, os quais desestabilizam as hipóteses infantis” (DANGIÓ, 2017).

De acordo com Mortati (2000), a partir de 1984, essa perspectiva de aprendizagem foi fortemente adotada, principalmente no sudeste brasileiro. Neste processo, houve um investimento maciço em cursos de formação e capacitação docente para a divulgação e incorporação deste ideário, o qual tornou-se hegemônico. Destarte, tendo em vista a supremacia desta concepção de alfabetização nas instituições de ensino, a pesquisa em tela

pautou os parâmetros evolutivos do desenvolvimento das crianças participantes nas hipóteses da escrita delineadas pelas investigações realizadas por Emilia Ferreiro com a contribuição de Ana Teberoski. A seguir, descreveremos brevemente estas hipóteses.

A primeira fase, a da garatuja, segundo Ferreiro (2004), é a fase em que as crianças realizam os primeiros movimentos ao tentar escrever, onde surgem os primeiros traçados que ganham forma de rabisco. Esse tipo de tentativa de escrita ajuda a criança a interpretar o mundo ao seu redor. Se nesta fase primeira fase, temos os primeiros traços da criança em forma de rabisco, a segunda fase, a pré-silábica, vem nos mostrar que nesta tentativa de escrita a criança usa de uma grafia que ainda não compreendeu a relação entre grafema e fonema, usando da forma da escrita de cada letra e a sonoridade da palavra para representá-la graficamente. (FERREIRO, 2004, p.38).

Diferentemente da fase pré-silábica, a fase silábica demonstra que a criança reconhece o valor sonoro convencional das letras, e reconhece também que o valor sonoro convencional ou a qualidade das suas grafias não estão diretamente ligadas com seu valor sonoro, ou seja, as estratégias agora usadas pelas crianças são atribuídas a cada letra ou marca escrita, registrando uma sílaba falada. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 202).

Há também a fase silábica-alfabética e a fase alfabética que são postas também como níveis de escritas por Ferreiro e Teberosky (1999). Ambas as fases demonstram a segurança de uma escrita que está quase concretizada. Nestas etapas podemos dizer que a criança está praticamente alfabetizada.

Tendo estes pressupostos em vista, temos como problema de pesquisa investigar se a compreensão do psiquismo à luz da psicologia histórico-cultural pode contribuir para os domínios teórico-técnicos docentes frente às dificuldades de aquisição da escrita como instrumento cultural complexo, de modo a constituir um trabalho que possa, de acordo com o que sugere Martins (2011), observar as razões das conquistas e dos insucessos que permeiam a aprendizagem dos alunos e alunas em sala de aula.

O objetivo geral deste trabalho foi identificar as contribuições dos pressupostos da psicologia histórico-cultural referentes às transformações psíquicas requeridas no domínio da linguagem escrita para a superação das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Verificou-se as possíveis colaborações destes conceitos levantados para a atividade docente frente a crianças com dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização, delineando as contribuições para a ação pedagógica na superação desses entraves.

## **2. METODOLOGIA**

Foi realizada uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica; este tipo de pesquisa se opõe às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, e assume como finalidade principal contribuir para a solução de problemas práticos (GIL, 2010). De acordo com Damiani, Rochefort, Castro, Dariz e Pinheiro (2013) o método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos. Destarte em sua metodologia devem ser identificados e separados dois componentes principais: o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito).

### **2.1 MÉTODO DA INTERVENÇÃO**

A pesquisa foi realizada com um/a professor/a que ministra aulas no segundo ano dos anos iniciais, período ao longo do qual é iniciado os conteúdos o processo de alfabetização. Na primeira etapa foi realizada a apresentação do projeto para a diretora da escola e para a professora do 2º ano, as quais se interaram do processo e da aprovação da pesquisa pelo comitê de ética. Depois de entendida e aceita a proposta de pesquisa, foi solicitado que a professora participante elegesse dois alunos/as da turma e listasse suas principais dificuldades de aprendizagem apresentadas no processo de aquisição da escrita.

Na segunda etapa da pesquisa foram realizados encontros semanais com o/a professor/a. Estes encontros ocorreram durante 6 meses, período este em que fiquei observando as crianças. Devido à falta de tempo tanto de minha parte como da parte da professora, a periodicidade desses encontros era pouca e os encontros eram realizados dentro da própria sala de aula no período do intervalo. Destarte, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem descritas pela professora e observadas em sala de aula, foram feitas reflexões e discussões dos conceitos da psicologia histórico-cultural e também da psicogênese da língua escrita, o que ajudou a fundamentar a compreensão das transformações qualitativas trazidas pela apropriação da escrita ao psiquismo.

### **2.2 MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

Para proceder com a avaliação da pesquisa de intervenção pedagógica, utilizou-se dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a) análise documental (LUDKE & ANDRÉ, 1986)

dos Cadernos de Escrita, das atividades avaliativas dos alunos e alunas da turma participante e dos planos de aula elaborados pelo/a professor/a; b) observações não estruturadas (VIANNA, 2007) das aulas ministradas pelo/a professor/a, registradas no Diário de Campo do pesquisador, e roteiros de entrevistas com a família e a professoras, pautados nos estudos de Meira e Tanamachi (2003). Os dados passaram por um processo de análise textual discursiva (MORAES, 2003).

As observações e coletas de informações aconteceram durante os seis meses em que estive na sala de aula acompanhando as crianças, neste período o acompanhamento se deu uma vez por semana, todas as segundas-feiras.

As atividades pensadas para a intervenção foram desenvolvidas com cada uma das crianças no período posterior aos 6 meses de observação, prazo este em que foram refletidas as anotações e organizadas as intervenções. Durante 2 meses, uma vez a cada semana, foram desenvolvidas aproximadamente 10 atividades, e o tempo estimado para cada uma delas foi de 10 minutos. Destarte, desde as observações, intervenções e resultados analisados, decorreram-se 1 ano e meio da pesquisa que gerou este trabalho.

### **2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS:**

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (5148 – CEP/UFLA) e os responsáveis pelas crianças foram devidamente informados sobre os procedimentos da pesquisa e autorizaram suas participações assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **3. RESULTADOS: RELATÓRIO DE INTERVENÇÃO**

O relatório de intervenção, o qual será apresentado a seguir, tem como objetivo sintetizar a experiência de acompanhamento e das ações pedagógicas realizadas com os/as participantes da pesquisa. Todo o processo interventivo pautou-se na concepção multideterminada da queixa escolar, envolvendo, portanto, a família, a escola e a criança.

### **3.1. CASO PATRÍCIA.**

#### **a) O contexto de encaminhamento da criança**

Patrícia tem de sete anos de idade, estuda no 2º ano dos anos iniciais de uma escola municipal no município de Nepomuceno-MG, reside com sua mãe, seu pai e também com sua avó. Nas observações feitas e informações coletadas através de entrevistas com os pais e professoras de Patrícia, identificou-se que ela tem muita dificuldade em se concentrar, e, em sua sala de aula, é considerada a criança que tem mais dificuldade para ler e escrever. Observa-se também que há uma dificuldade fonética bastante evidente.

Patrícia faz parte do grupo de reforço que acontece das 8h às 9h da manhã. Foi possível notar também que ela falta regularmente às aulas, o que dificultou a realização das observações.

### **b) Avaliação: o processo de produção da queixa escolar**

Neste item, será discutido o processo de produção da queixa escolar. Para tanto, serão avaliados os dados obtidos nas visitas domiciliares e nas entrevistas realizadas na escola. As informações serão apresentadas separadamente apenas para fins didáticos.

#### **b.1) A criança e a família**

Patrícia vive com sua mãe que trabalha em um supermercado, e seu pai que é pedreiro, mas, de acordo com a mãe da menina, sua avó que é aposentada, é quem passa maior parte do tempo com ela, olhando-a na ausência de seus pais. Os responsáveis por Patrícia estão sempre trabalhando muito, por este motivo não consegui a entrevista domiciliar, o que foi mais difícil para a coleta de dados. Por essa falta de tempo, todos os dias depois da aula, Patrícia vai para a casa de uma cuidadora que cuida dela e de mais algumas crianças, entre elas alguns colegas de sala da menina.

Segundo a mãe da menina, Patrícia está sempre pronta para ajudar e é uma menina obediente, mas também preguiçosa com os estudos. Ela gosta muito de ficar em casa e ir na casa de sua tia, e diz que a menina tem muita imaginação e gosta de investir seu tempo dançando, fazendo coreografias que vê no youtube e assistindo vídeos. Em relação às suas dificuldades na escola, sua mãe diz fazer o possível em casa para ajudar a menina, que é sempre muito dispersa e não demonstra interesse em fazer os deveres.

#### **b.2) A criança na escola**

Segundo sua professora, Patrícia é a criança que tem mais dificuldades no processo de alfabetização na escola. Observa-se que ela não é muito agitada, ao contrário, é dada por preguiçosa, não faz as atividades por completo. Percebe-se que Patrícia é tímida e tem poucas amizades, e muito receio de errar, talvez por isso faz coisas como “colar” no ditado, tal como observei.

Como já dito por sua mãe, Patrícia gosta de encenar, percebi isso em um episódio que a professora Telma escolheu alguns alunos para fazerem um teatro para apresentarem na casa da cultura da cidade, e ela ficou de fora no primeiro momento, pude perceber sua tristeza. Observando aquilo, me senti na obrigação de falar com a professora para tentar colocar mais uma turma para encenar e colocar Patrícia no teatro. Foi lindo ver sua reação de felicidade e sua participação na peça.

### **b.3) A criança na sala de aula**

Patrícia em sala de aula não interage muito com sua turma, somente quando há muito movimento. No recreio ela está sempre acompanhada de uma ou outra colega, mas pude observar que às vezes se sente deslocada, como no dia que houve uma apresentação e havia muitas pessoas no pátio da escola.

## **3.2. CASO RUAN**

### **a) O contexto de encaminhamento da criança**

Ruan tem sete anos e também está no 2º ano dos anos iniciais. Ele está entre os quatro alunos da sala que mais têm dificuldades no processo de alfabetização segundo sua professora. A criança participa das aulas de reforço junto com Patrícia e mais duas crianças. Ele vive com sua mãe que trabalha como faxineira, seu pai que é ceramista e seu irmão menor. O motivo do encaminhamento pelas professoras é referente à dificuldade de aprendizagem, falta de atenção e à recusa de fazer as atividades por completo.

### **b) Avaliação: o processo de produção da queixa escolar**

#### **b.1) A criança na escola – a entrevista com a professora**

Para a professora Telma o problema de Ruan se atribui à preguiça, à falta de atenção nas aulas e também à família que não o ajuda, ao contrário, atrapalha com as brigas que



“obrigam” o menino a presenciar. Segundo a professora Telma, Ruan deveria tomar rivotril assim como um outro colega de sala que toma e que, devido a isso “melhorou” no seu processo de aprendizagem.

A professora Telma também diz que os pais de Ruan nunca comparecem na escola, que brigam muito, e que em uma das únicas conversas que teve com a mãe do menino, ela disse chorando à professora que não suportava mais, relatando que seu marido chegava em casa alcoolizado causando brigas. Segundo a professora Telma, essa é uma das raízes do problema da dificuldade de aprendizagem de Ruan. Quando indagada sobre as facilidades do menino, ela não soube responder, o que consistiu em um dado bastante preocupante, uma vez que corrobora a ideia de que a queixa escolar é, no mais das vezes, construída e cristalizada a partir das constatações do que a criança não é capaz de fazer, sem considerar as aprendizagens já consolidadas (PATTO, 1999).

## **b.2) A criança na sala de aula**

Ruan é uma criança extrovertida, está sempre rindo com seus colegas e quer estar sempre em grupo na sala e na hora do recreio. No mesmo teatro citado no caso de Patrícia, Ruan começou a fazer o outro grupo que ensaiava a parte enquanto o grupo oficial encenava para o teatro, ele está sempre prestando atenção no que seus colegas ao lado estão falando, às vezes fica vidrado observando o assunto do seus colegas, sendo por vezes repreendido por seus eles e pela professora por estar “olhando demais”.

## **3.3 REALIZAÇÃO DO TESTE DE ESCRITA**

Conforme colocado na fundamentação teórica do presente trabalho, foi realizado o teste de escrita proposto por Emilia Ferreiro, o qual nos permite identificar as fases de escritas pelas quais as crianças passam ao longo da vida escolar. São elas: a fase da garatuja, a pré-escrita, a silábica com valor sonoro e a sem valor sonoro, e a fase alfabética.

Destarte, foi por meio do teste de escrita, realizado com cada criança individualmente, no dia 18/04/2018 que conseguimos identificar a fase em que Patrícia e Ruan estavam. Assim, foram elegidas oito palavras, sendo duas monossílabas, duas dissílabas, duas trissílabas e duas polissílabas. Pedi às crianças que escrevessem a palavra a qual eu estava pronunciando, uma de cada vez, sem soletrar, apenas repetindo mais devagar caso necessário. No final, elas escreviam uma frase a qual eu elaborava no momento, perguntando-lhes sobre algo de que gostavam muito, a fim de formar esta frase.

Ambas as crianças tiveram muita dificuldade em escrever as palavras, mesmo sendo estas palavras ouvidas diariamente em seus cotidianos. Eram elas: apontador, borracha, lapiseira, lápis, caderno, quadro, giz e pó. Já as frases escolhidas foram; para Ruan, "Eu gosto de brincar de bicicleta", e para Patrícia, "Eu gosto de brincar na tia Nair".

### 3.4 INTERVENÇÃO

Observadas as dificuldades de ambas as crianças nas observações e por meio dos testes de escrita, foi realizada uma reunião com a orientadora do TCC, para que fosse possível compreender melhor as dificuldades no processo de alfabetização de Patrícia e Ruan. Por meio do ditado, realizado individualmente com cada uma das crianças, foi observado que elas tinham dificuldade de representar a palavra em sua forma escrita completa. A esta fase, damos o nome de fase "silábica". Esse nível se faz muito importante porque transita entre o nível silábico e o nível alfabético. Segue abaixo o teste que possibilitou identificar a dificuldade fonológica de ambas as crianças realizados no dia 18 de abril de 2018:

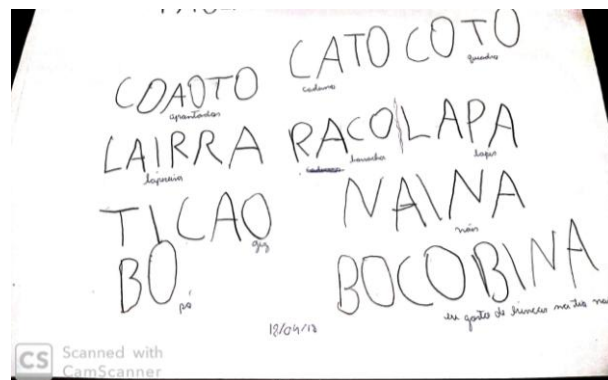


Figura 1 – Teste de escrita com Patrícia em 18 de maio de 2018  
Fonte: Pasta de coleta de dados.

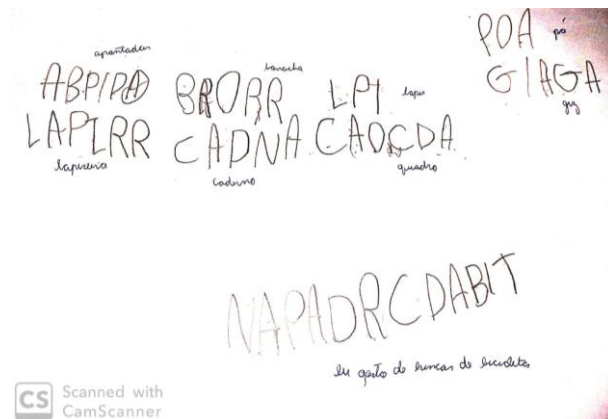


Figura 2 – Teste de escrita com Ruan em 18 de maio de 2018  
Fonte: Pasta de coleta de dados.

As palavras pensadas para o teste de escrita foram iguais para ambas as crianças, desde as polissílabas, até as monossílabas. As palavras escolhidas para serem ditadas foram : apontador, lapiseira, caderno, borracha, lápis , quadro, pó e giz. O teste também requeria uma frase para ser ditada ao final da escrita de todas as palavras, para Patrícia a frase ditada foi: “Eu gosto de brincar na tia Nair”. E para Ruan a frase foi: “Eu gosto de andar de bicicleta”.

Pautando-nos principalmente nos estudos de Luria (2001) e Dangió e Martins (2017), a conclusão foi a de que ambas as crianças precisavam de atividades que trabalhassem a consciência fonológica – ou seja, que demonstrassem, de forma lúdica, que a escrita refere-se ao som das palavras, e não ao desenho delas. Com Patrícia era preciso intensificar ainda mais este trabalho, pois enquanto Ruan estava na fase silábica com valor sonoro, Patrícia estava na fase silábica sem valor sonoro, ou seja as letras escritas nada tinham a ver com o som da palavra.

Foi observado também a necessidade de retornar com as letras de forma, pois as crianças ainda não compreendiam muito bem o processo de formação das palavras. Conforme a teoria de desenvolvimento iminente de Vygotsky (1989), o bom ensino deve atuar nas potencialidades psíquicas do indivíduo, as quais estão prestes a se consolidar. Para identificá-las, é necessário investigar as tarefas que a criança só consegue realizar com ajuda de interposições educativas intencionais. De acordo com o autor, seria um erro atuar em uma área para além da zona de desenvolvimento iminente, porque, segundo a teoria, a esta zona se configura na distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pelas funções que, segundo Vygotsky, estariam em estágio embrionário e não amadurecidas (Vygotsky, 1989).

Tendo esses pressupostos teóricos em vista, se fez necessário realizar atividades que possibilitassem às crianças uma maior compreensão na relação entre fonema e grafema para que o processo de alfabetização fosse consolidado, o que se fez possível através do plano de intervenção que propunha a contação de histórias tanto nas aulas como na casa das crianças e a realização de atividades que estimulassem a consciência fonológica. Tais intervenções permitiram que Patrícia e Ruan progredissem no processo de alfabetização.

Para que fosse atingido o objetivo, era necessário compreender que segundo Ferreira (2007) os estudos mostram que quanto maior o envolvimento da criança em um ambiente alfabetizador, mais fácil será o processo de alfabetização o qual ela passará. Em casa, quando inseridas desde pequenas nesse mundo de escrita e leitura, as crianças conseguirão

futuramente entender com maior facilidade a codificação da língua, além de entender o sentido de aprendê-la. Assim como em casa, na escola cabe à equipe docente criar esse ambiente alfabetizador organizando a sala de maneira a envolver as crianças, de modo a oferecer materiais diferenciados que mostrem ilustrações e escritas, tais como: jornais, revistas, embalagens, dicionários, entre outros. Para Moraes (2012, p. 90):

As habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um relógio biológico, que faria com que, por volta de certa idade, todas as crianças fossem capazes de fazer tais ou quais operações sobre os segmentos sonoros das palavras. As oportunidades vividas, na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas. Sabemos que a habilidade de identificar rimas se desenvolvem mais facilmente com cantigas, parlendas, ou jogos fonológicos.

Sendo assim, ao longo do acompanhamento com cada uma das crianças neste processo, senti a necessidade de trazer algo que as motivasse mais, que fizesse sentido a elas, algo que as ajudassem a desenvolver um maior interesse em querer aprender a ler e a escrever. Em parceria com a diretora da escola, consegui o apoio necessário para desenvolver algumas atividades semanalmente. A oportunidade surgiu quando as crianças perderam o “reforço escolar” e assim, durante dois meses consegui ir à escola e desenvolver atividades com as duas crianças no contraturno das aulas.

O jogo, de acordo com a psicologia histórico-cultural, é uma das atividades guia do desenvolvimento infantil, promovendo importantes saltos qualitativos para novas aquisições afetivo-cognitivas (Vygotsky, 2007). Tendo isso em vista, optei por desenvolver atividades por meio de jogos fonológicos, afinal eles contribuem para o desenvolvimento da reflexão fonológica, apoiando a escrita embasada no conhecimento dos sons da fala, manipulando a estrutura das palavras.

Vygotsky (2007) nos traz também através de seus escritos que a criança, ao brincar, relaciona uma situação imaginária com situações já vividas, resultando em uma atividade humana criadora, onde imaginação e realidade se encontram, assim possibilitando a criação, interpretação e expressão da criança. É uma realidade irrefutável que desde pequenas, as crianças vivem cercadas por brinquedos, jogos e brincadeiras; ou seja, o lúdico é a maneira mais comum encontrada para que sejam, ao longo do tempo, compreendidos os conceitos mais complexos que são ensinados às crianças ao longo de sua jornada escolar. De acordo com Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42):

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo; as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; o jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade; brincar é uma

necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação; brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento; o jogo é essencial para a saúde física e mental; o jogo permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

Destarte, na primeira semana das outras quatro nas quais fui à escola, depois de combinado com a diretora que seriam realizadas tais atividades, desenvolvi duas atividades de consciência fonológica. A primeira foi o jogo do bingo, o qual realizei junto com as duas crianças ao mesmo tempo. A atividade foi realizada com feijões, para marcar as palavras que se distribuíam em uma folha. A cada palavra, as quais tirava de dentro de um envelope e pronunciava a eles, o objetivo era encontrá-las em suas folhas, ganhava quem completasse primeiro toda a folha. Durante a atividade, foi percebido que Ruan e Patrícia se motivaram mais para conseguirem acertar as palavras as quais eu tirava de um envelope. Entretanto pude perceber também que ainda assim era difícil, principalmente para Patrícia, relacionar o grafema com o fonema. No mais, a atividade se desenvolveu bem, e no final dei uma recompensa para ambos que ficaram felizes e motivados para a próxima atividade que anunciei.

A segunda atividade exigia que as crianças usassem a criatividade e imaginassem o que teria dentro da caixinha de fósforo que se transformaria em uma cesta de frutas, em um barco ou qualquer outra coisa que a imaginação permitisse criar. Assim, depois de explicada as regras do jogo, dei início dizendo que na cesta de fruta tinha uma fruta que começava com a letra M, e ao mesmo tempo em que falava, jogava a caixinha para quem eu gostaria que respondesse a pergunta, e assim sucessivamente. As crianças usaram da imaginação, transformando a caixinha em casa, carro, barco e etc, passando-a e perguntando o que tinha dentro com diferentes letras.

Na segunda semana que fui à escola, decidi levar algumas poesias para Ruan e Patrícia, li para eles ‘‘O menino que carregava água na peneira’’ do autor Manoel de Barros e depois conversamos sobre a poesia. Pedi para que recontassem a história do jeito que haviam entendido e depois que desenhassem alguns elementos dos quais se lembravam para, em seguida, nomeá-los. Percebi o quão interessadas elas ficaram com aquela história que fez seus olhos literalmente brilharem.

Na terceira e na quarta semana, decidi fazer algo diferente e levar algumas atividades para desenvolver individualmente com cada uma das crianças, o que achei melhor, pois me

permitiu dispor de mais tempo para dedicar a cada uma delas. Levei meu notebook com alguns jogos fonológicos que consegui com a vice diretora da escola, e outros que encontrei na internet. Eram brincadeiras digitais que, hora reproduziam o som de certos objetos, animais ou pessoas, e hora mostravam-nos por meio de imagens para que as crianças escrevessem embaixo de cada elemento.

No jogo de adivinhar o som, ficou bastante evidente a dificuldade das crianças em relacionar grafema e fonema. Alguns sons foram reproduzidos, tais como o bocejar, o caminhar e o espirrar, assim, tudo o que as crianças precisavam fazer era identificar estes sons e escrevê-los, o que se fez muito difícil, pois, apesar de terem intimidade com tais sons no dia a dia, para elas ainda não era coerente o som do objeto com o nome do mesmo. Apesar dessa dificuldade, podemos observar a evolução das crianças desde o teste de escrita realizado. Ambas conseguiram alcançar o nível silábico com valor sonoro, estando Ruan no limiar do nível silábico alfabético. Segue abaixo a atividade, realizada no dia 24 de outubro de 2018 que nos permite chegar a esta conclusão:

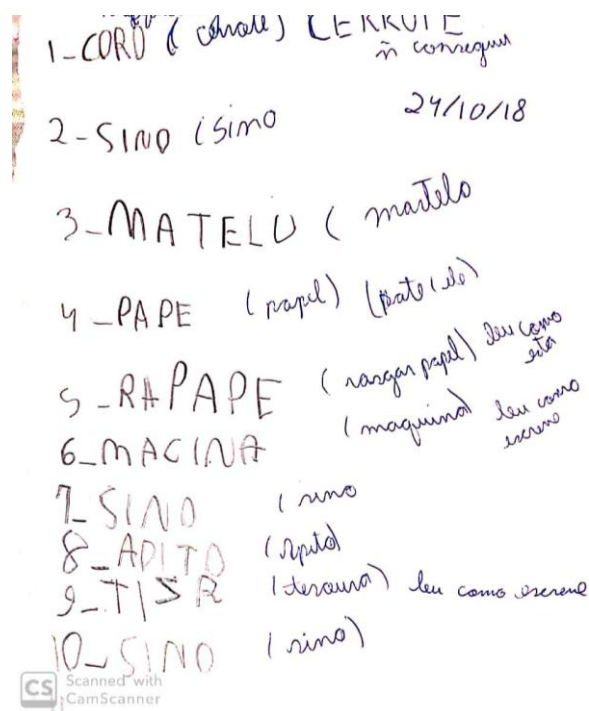


Figura 5- Atividade fonológica realizada com Ruan.  
Fonte: Pasta de coleta de dados (2018).

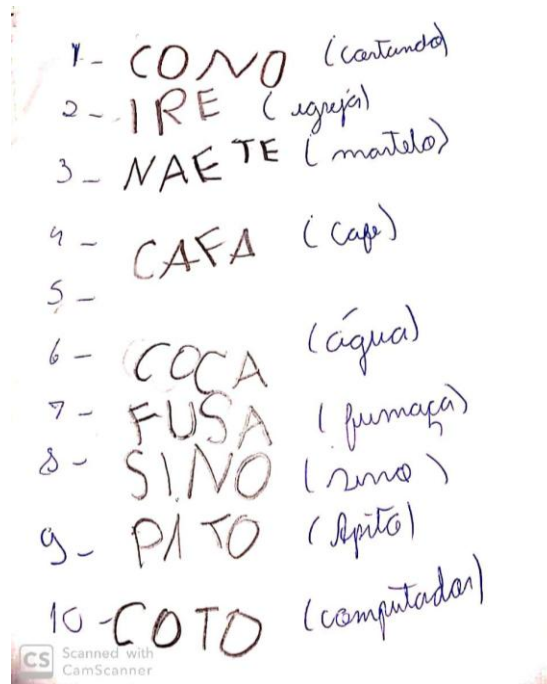


Figura 6- Atividade fonológica realizada com Patrícia.  
Fonte: Pasta de Coleta de dados (2018).

Ao final da intervenção, percebe-se o avanço no decorrer dos meses que se passaram desde a realização do teste de escrita que indicava que ambas as crianças estavam na fase silábica. Quando foram finalizadas as atividades de intervenção e analisados os resultados obtidos, concluiu-se que Ruan já estava na fase silábica- alfabética e Patrícia na fase silábica com valor sonoro.

#### 4. DISCUSSÃO

Neste trabalho, foi possível perceber que o processo de alfabetização é árduo e não se dá de forma linear. Às vezes é preciso regressar, e isso não é algo necessariamente ruim, muito pelo contrário, porque caso as dificuldades apresentadas sejam negligenciadas, futuramente os entraves serão recorrentes e posteriormente mais difíceis de serem superados.

Ao conversar com a professora sobre a dificuldade de Ruan e Patrícia em escrever com a letra cursiva, sugerindo que voltasse com eles para a letra bastão, fui subsidiada pela teoria da zona de desenvolvimento iminente de Vygotsky (1978), que afirma que a criança só é capaz de aprender o que está no limiar do seu nível de desenvolvimento.

A princípio, fazendo este tipo de intervenção subestimei minha ação, pensei que não havia feito nada de mais, que aquilo deveria ser algo óbvio para a professora e que ela já havia percebido antes. Mas depois de conversar com ela, vi que a mesma não fizera isso, talvez até

deixara escapar este detalhe por estar aprisionada ao tempo do calendário escolar que exige o cumprimento rígido por parte dos e das docentes, sem levar em consideração o tempo individual de aprendizagem de cada criança.

No estágio foi possível perceber essa “carência” de tempo e a necessidade de políticas públicas para a formação continuada na carreira docente, tendo como base a própria realidade ali instalada. Também foi possível identificar as contribuições dos pressupostos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, algumas reflexões surgiram diante das entrevistas e das observações em aula da professora regente da sala, com o intuito não de criticar, mas de trazer contribuições para este campo de pesquisa.

Na entrevista realizada com a professora, quando perguntei sobre qual a linha de pensamento pedagógico era seguida por ela, se fez notório a falta de compreensão na pergunta, e quando explicado novamente de uma maneira mais detalhada, citando alguns autores e alguns métodos de alfabetização, que possivelmente embasam sua metodologia em sala de aula, é respondido por ela que suas aulas são pautadas na metodologia de Paulo Freire, suponho que por ser o mais conhecido e não por um conhecimento prévio e mais a fundo sobre o próprio educador e suas ideologias.

Esta suposição tem fundamentação teórica, com base nas observações em sala e nos textos estudados durante todo o curso em relação às correntes pedagógicas e métodos de alfabetização. A professora provavelmente citou Paulo Freire porque seu nome é mais recorrente no âmbito educacional, pois em suas aulas pude perceber a ausência de uma pedagogia emancipadora, que ajude a criança a pensar de forma autônoma e que dê a oportunidade de conhecer aquele indivíduo como sujeito social, que já traz uma leitura de mundo particular.

Quanto aos seus métodos de alfabetização, é observada certa tendência a usar da mecanização nas estratégias pedagógicas deste processo, pois é possível observar a insistência em exercícios que focam na memorização por meio de textos que são passados no quadro ou dados em folhas a parte.

O trabalho foi bastante desafiador, principalmente quando fui buscar os últimos resultados das avaliações de escrita de Ruan e Patrícia. Em conversa com a nova professora das crianças, ela avaliou que ambos estavam estagnados na escrita, principalmente P. Fiz uma análise das avaliações, entre elas, o teste de escrita realizado no dia 18 de abril de 2018, uma atividade fonológica do dia 24 de outubro 2018 e do único teste de escrita que consegui agora no ano de 2019. Segue abaixo o último teste de escrita conseguido:



Escreva o nome dos desenhos.

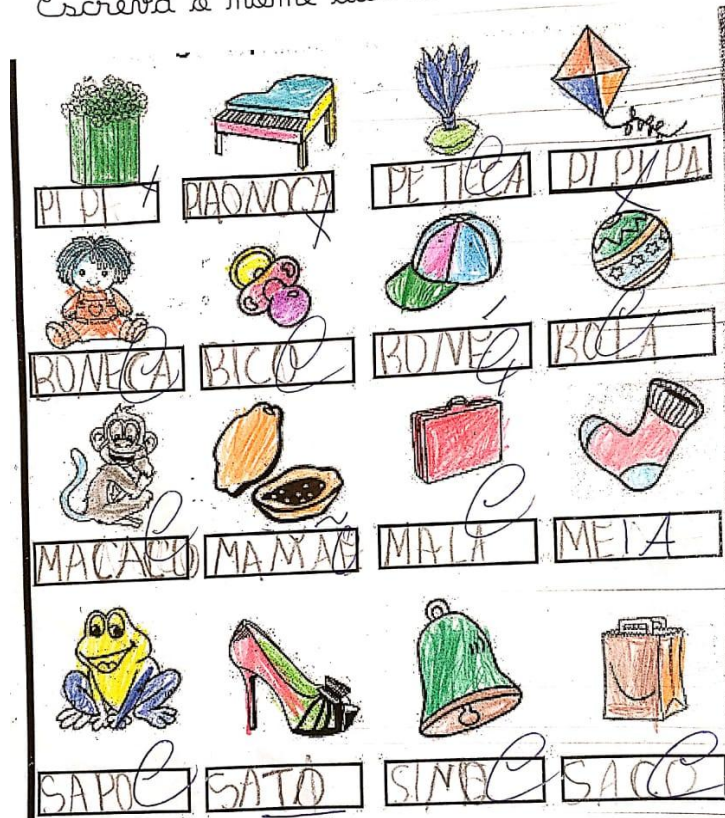


Figura 7- Avaliação de português de Patrícia.  
Fonte: Pasta de Coleta de Dados (2019).

Escreva o nome dos desenhos.

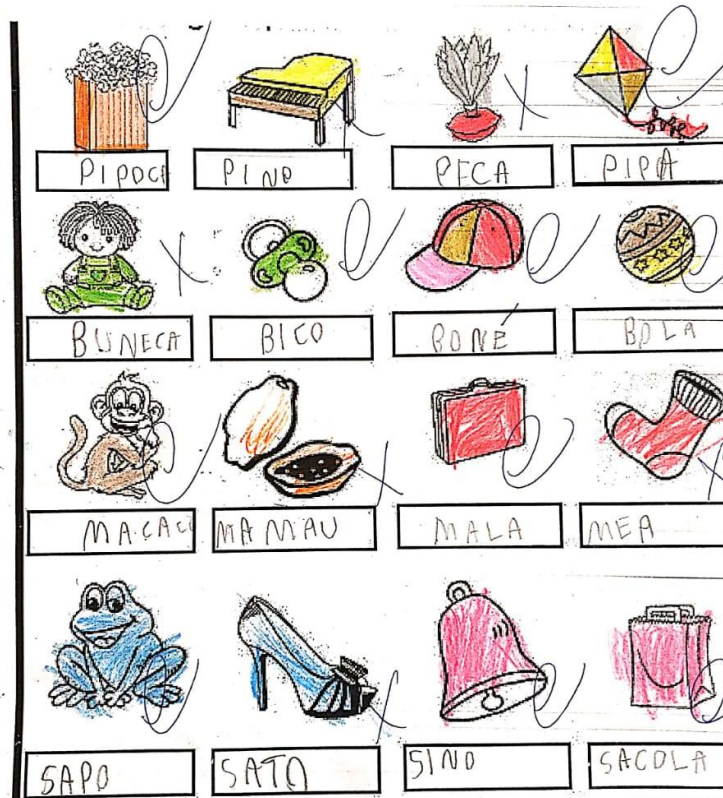


Figura 8- Avaliação da português de Ruan.  
Fonte: Pasta de Coleta de Dados (2019).

Comparando as atividades realizadas pelas crianças, percebi a evolução que elas tiveram. Portanto, ficou evidente que a percepção da professora de que as crianças estavam “estagnadas” não correspondia com o avanço do desempenho delas na aquisição da escrita. Isso seria o mesmo que dizer que durante um ano, nada aconteceu, nenhuma dificuldade fora superada; contudo, a comparação do teste de escrita realizado no começo de 2018 e o último realizado do mesmo ano derruba essa hipótese.

Com muita dificuldade, devido aos horários dos pais de ambas crianças, consegui visitá-los em casa, fui recebida muito bem e conversamos um pouco a respeito das crianças. Perguntei se eles estavam ajudando-as nos deveres, se as crianças continuavam com as mesmas dificuldades e o que já tinham superado.

Em relação a Ruan só consegui conversar com seu pai, que disse que o menino continua dando trabalho na escola e ainda tem muitas dificuldades, disse também que tenta ajudá-lo nas tarefas mas que ainda assim é difícil porque devido ao fato de não ter estudo suficiente, sente dificuldade em ensinar o filho. Conversamos a respeito da leitura e escrita de Ruan e esclareci algumas atitudes que devem ser tomadas para a superação da dificuldade no

processo de alfabetização de Ruan, tais como o hábito da leitura, o acompanhamento escolar e a possibilidade de encontrar uma professora de reforço para ajudá-lo.

Com a mãe de Patrícia foram abordados os mesmos pontos em relação a Ruan, porém percebi que a falta de tempo dos pais da menina era ainda maior do que a de Ruan, tanto que a menina fica mais com a avó do que com os próprios pais. E isto agrava ainda mais a situação, pois a avó da menina é analfabeta, dificultando que Patrícia seja auxiliada pela mesma em suas tarefas. Esta ausência familiar também se reproduz muito na escola, pois em conversa com a nova professora, soube que até hoje nenhum responsável por ela foi procurar informações sobre a menina.

O pai de Patrícia considera a menina desatenta e reforça o estereótipo que circunda a sociedade de que ‘pobre não nasceu para estudar’, isso me surpreendeu bastante, então indaguei o porquê desse pensamento, e ele disse que em sua família sempre foi assim, que nunca os pais tinham tempo para ensinar os filhos ou pagar alguém que os ensine.

Infelizmente não consegui que a família de Ruan e Patrícia se empenhassem tanto como eu queria neste processo de ajuda mútua entre escola-família-sociedade, mas entendo que por razões maiores, tais como o excesso de trabalho, a falta de tempo, dado que estamos tomados pelos ditames do capital, é um fator, infelizmente comum tanto para pais de crianças Ruan e Patrícia. A verdade é que há de se preencher as lacunas que impedem que essa tríade rompa com as mazelas que atingem a educação no Brasil, devido ao nosso precário sistema econômico-social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero a profissão docente a mais bonita e também a mais perigosa. É bonita porque pode romper barreiras e contribuir para uma revolução geral, por meio da emancipação dos seres, das pequenas revoluções. E considero perigosa porque pode acorrentar, manipular e contribuir ainda mais para o *status quo* da nossa sociedade, que tem por base o capital que injustiça, marginaliza, reprime e fere o ser humano, podando os seus direitos de ser o escritor da sua própria história.

Os processos de intervenção pedagógica e da escrita do trabalho em si foram árduos, cheios de surpresas, algumas frustrações e muitos aprendizados. Olhando para trás consigo enxergar o quanto cresci, mas olhando para frente, vejo o quanto ainda é preciso avançar, afinal a estrada da educação é infinita. Agora, mais perto do que nunca de me tornar uma professora, posso dizer que, nós, professores, somos fundamentais para a superação do

fracasso escolar dessas crianças que estão sendo, cada vez mais, rotuladas. Para além disso, necessitamos de políticas públicas que invistam seriamente no sistema educacional brasileiro, precisamos superar as mazelas produzidas pelo capital, e isso, só faremos unidos e unidas, por meio de uma educação libertadora que ao invés de manter as relações de opressão e marginalização, denuncie-as e as modifique.

Os pressupostos da psicologia histórico-cultural contribuíram para a minha formação acadêmica de maneira inenarrável, pois o jeito que eu enxergava a criança antes e depois de estudar os precursores dessa ciência, ressaltando Vygostky, é totalmente diferente, a experiência adquirida possibilitou o aprofundamento teórico e prático, uma práxis que me acompanhará por toda a trajetória escolar que ainda tenho que percorrer. Compreendo que muitos estão suscetíveis à absorção e à propagação dos estigmas e rótulos sociais, mas acredito, enquanto futura educadora, que à nossa profissão, não cabe esse direito.

Este trabalho reflete as múltiplas determinações das dificuldades de aquisição da escrita sob o olhar e as contribuições da psicologia histórico-cultural e propõe à sociedade, à família, e principalmente aos docentes, um ângulo diferente de se olhar para a criança, tratando-a como sujeito ativo do processo de aquisição da escrita, que se desenvolve por meio das relações e mediações sociais.

No processo de intervenção foi possível entender melhor as múltiplas determinações das dificuldades graças aos estudiosos da área que embasaram esta pesquisa e fizeram refletir de maneira a elucidar as carências da infância, tais como na formação docente, no investimento em recursos pedagógicos e reforços escolares para crianças com maiores dificuldades, bem como no investimento cultural para proporcionar tanto em âmbito escolar, como familiar e social, um contato mais direto com aquilo que se aprende na teoria.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko A.M. **Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico- crítico**. In Marisa E.M. Meira e Mitsuko A.M. Antunes (Orgs), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo,SP: Casa do Psicólogo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. In: Marisa E. M. Meira Mitsuko A. M. Antunes (Orgs) *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.139-168). São Paulo, SP: Casa do psicólogo, 2003.

CHECCHIA, Ana. K. A. **Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas**. Tese (doutorado de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; & PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. *Cadernos de Educação-Faculdade de Educação*, 2013. Disponível: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>> Acesso em: 3 de agosto de 2018.

DANGIÓ, M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas** . Tese (doutorado de Pós-Graduação em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus Araraquara, 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 22 ed. São Paulo: Cortez,1993.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. **Atividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b. LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da; BOING, Luis Alberto. **A pesquisa do professor da educação básica em questão**. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p. 456-602, set./dez. 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª. ed. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 2006.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, p.143-190, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Neuropsicologia.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, M. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese de Livre-Docente em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência e educação. Bauru, v. 9, n. 2, 2003.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?** In: SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. (org.) Teorias e práticas de letramento. 297 p. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 155-168, 2007.

OLIVEIRA, Nielmar. **IBGE: taxa de analfabetismo no país cai 0,2 ponto percentual em 2017.** 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-05/ibge-taxa-de-analfabetismo-no-pais-cai-02-ponto-percentual-em-2017>>. Acesso em 7 de maio de 2019.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. **Os RIBEIRO, Marilda P.O. Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de criança com história de insucesso escolar.** São Paulo:EDUC; Fapesp, p.36-39, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Denise T. R. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.** Educação e pesquisa, p. 477-492, 2006.

TANAMACHI, E. R., & Meira, M. E. M. **A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação.** In: M. E. M.Meira, & M. A. M. Antunes, Psicologia escolar: práticas críticas (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Liberlivros, p 103, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fortes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fortes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

## **ANEXOS**



## ANEXO A

### Entrevista com a família

1. A história escolar do adolescente;
2. Rotina da adolescente.
3. O que a família faz diante das dificuldades escolares;
4. Hipótese explicativa para as dificuldades;
5. Expectativas relacionadas à escolarização;
6. Concepção de desenvolvimento;

### Entrevista com a professora

1. História escolar do adolescente;
2. Relações interpessoais do adolescente em sala de aula
  - com amigos/as;
  - com a/o professor/a;
  - com o conteúdo ensinado;
  - relatos de indisciplina, etc;
  - atividades que gostava de fazer e/ou tinha bom desempenho;
3. Dificuldades identificadas pela professora;
4. Hipótese explicativa para as dificuldades de escolarização:
  - Orgânicas;
  - Emocionais;
  - Ambientais – condições sócio-econômicas;
  - Didáticas;
5. Como lidava com as dificuldades em sala de aula – estratégias didáticas;
6. Expectativa para a superação das dificuldades e processo de escolarização – possibilidades para o futuro do adolescente;
7. Quais as aprendizagens consolidadas pelo adolescente;
8. Motivos pelos quais, em sua opinião, o adolescente desistiu do processo de escolarização;

9. O que a escola poderia fazer para reverter este processo que culminou na evasão do adolescente?

10. Relação com a família;

11. (Concepção de desenvolvimento);

### **Roteiro para o Acompanhamento em Sala de Aula**

Em sala de aula, observar o grupo tendo como foco:

1. Como cada aluno/a parece se sentir no grupo (acolhido/a, isolado/a etc.);
2. De que forma a prática do/a professor/a contribui ou não para o acolhimento de todos/as os/as alunos/as no grupo;
3. Em que situações se apresentam os episódios de dificuldades de aprendizagem;
4. As dificuldades de aprendizagem são comuns a ao menos parte dos/as estudantes da sala?
5. Qual a atitude do professor frente a estes episódios;
6. Das estratégias adotadas pelo/a professor/a, quais são efetivas;
7. Como se iniciam os episódios de indisciplina;
8. Qual a atitude do/a professor/a frente a estes episódios;
9. Das estratégias adotadas pelo/a professor/a, quais as que fazem com que as adolescentes voltem a prestar atenção na aula;
10. Em quais tipos de atividade as adolescentes se envolvem mais;
11. Em quais tipos de atividade as adolescentes ficam mais dispersas;
12. Por quais temas abordados em sala de aula as adolescentes se interessam;
13. Como as adolescentes se relacionam com o/a professor/a;
14. Como as adolescentes se relacionam entre si;

**15.**Sobre quais assuntos as adolescentes conversam;

**16.**Em que momentos a tensão entre elas aumenta e em que momentos diminui.

**ANEXO B**

O Menino Que Carregava Água Na Peneira

MANOEL DE BARROS.

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e sair  
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que  
catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria  
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro  
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus  
despropósitos.  
-MANOEL DE BARROS.

